

Pibid e RP  
da UNESPAR:



SOBRE  
ESPERANÇAR  
EM UM PERÍODO  
INCERTO PARA  
A DOCÊNCIA



Pibid Unespar



Residência

Pedagógica



UNESPAR  
Universidade Estadual do Paraná



# **Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk  
Roberta Ravaglio Gagno  
Leociléa Aparecida Vieira  
Camila Juraszeck Machado  
(Organizadoras)



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

Paranavaí

2020

2020 © Permitida a reprodução para fins educacionais desde que citando a fonte e o devido nome dos autores.

**Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência**

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk; Roberta Ravaglio Gagno; Leociléa Aparecida Vieira; Camila Juraszeck Machado (Orgs.)

Diagramação e normalização:

Leociléa Aparecida Vieira

Arte da capa:

Cassiano Vicente de Lima

P584 Pibid e RP da Unespar: sobre esperar em um período incerto para a docência / Organização: Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk; Roberta Ravaglio Gagno; Leociléa Aparecida Vieira e Camila Juraszeck Machado – Paranavaí: Unespar, 2020.  
432p.

ISBN: 978-65-86807-00-4

1. Professores - Formação I. Krawczyk, Ana Carolina de Deus Bueno (Org.). II. Gagno, Roberta Ravaglio. III. Vieira, Leociléa Aparecida. IV. Machado, Camila Juraszeck (Orgs.) V. Título.

CDD 370.71  
20. ed.  
CDU 371.13

Ficha catalográfica elaborada por Leociléa Aparecida Vieira – CRB 9/1174.

## **APRESENTAÇÃO**

Apresentar este *e-book* é um reencontro com a esperança. O reencontro ocorre com a vivência que se coaduna entre licenciandos, docentes da Educação Básica e docentes do Ensino Superior no âmbito de dois programas de formação docente da Unespar: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e o Residência Pedagógica (RP). A formação, bem como a profissão docente têm passado por diversos desafios, desde a limitação de políticas públicas que garantam à população o acesso à educação e sua emancipação enquanto cidadãos críticos, até a interrupção de políticas já estabelecidas e exitosas na Educação. Nos últimos anos, protagonizamos vivências que ainda geram sentimentos antagônicos: o alívio acompanhado da alegria com o surgimento do Pibid enquanto política pública sólida na formação docente, um programa promotor de diálogo entre a Educação Básica e o Ensino Superior; e as reduções orçamentárias para o Programa durante a vigência dos editais, gerando apreensão entre os participantes.

Num cenário de cortes e restrições orçamentárias que marcou a recente história da educação brasileira, nasce o Residência Pedagógica, fundando nos mesmos princípios do Pibid, contudo voltado para a formação dos licenciandos no campo de estágio da docência. Aqui encontramos-nos com a esperança. Não a esperança de esperar que, futuramente, algo (bom) aconteça no cenário da educação brasileira, mas a esperança que une consciência e ação crítica em uma atuação profissional reflexiva, que conduza seres humanos à emancipação que o conhecimento proporciona.

Resultados desses Programas evidenciam-se na práxis pedagógica, sistematizada nos artigos aqui apresentados. São a forma de esperar. É a luz da educação, em meio a sombras do obscurantismo. Este *e-book* tem como tema central o processo de formação docente, alicerçado em discussões sobre a experiência, sobre o fazer-se profissional, atrelado a pesquisa sobre normas educacionais e valores sociais que conduzem a constantes reformulações da trajetória da Educação.

O alargamento de experiências com a Educação, proporcionado pelos programas de formação docente permite, aos licenciandos, a construção da identidade profissional; aos professores da Educação Básica, um reencontro com seus ideais de formação inicial, a sua formação continuada e a real possibilidade de contribuir para uma nova geração de profissionais que exercerão práticas com potencial transformador. Também, ao professor do Ensino Superior, a experiência de se vincular a todos os sujeitos envolvidos nessa formação docente em diferentes contextos, o que exige de si mesmo o repensar e o reconstruir constantes de suas ações e competências, entretecendo ações com a Educação Básica.

A sistematização das experiências relacionadas ao Pibid e ao Residência Pedagógica na Unespar demonstram que esperar é verbo, é ação. As licenciaturas participantes dos programas, representadas pelos protagonistas que sumarizaram suas contribuições neste e-book, e na história dos programas institucionais, são reações que proporcionam a esperança, com perspectivas a partir da educação, do contexto social e político atual. São reações conscientes de que a docência também se faz com sonhos, em uma construção coletiva, com intencionalidade e afeto.

*Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk*

## *SUMÁRIO*

### *Reflexões sobre o Estágio e o RP*

**Ensino de uma escola rural e urbana no Município de União da Vitória, Paraná: relato de experiência** 13

Rafaella Monteiro  
Grazielle Aparecida Santos  
Clovis Roberto Gurski

**A Residência Pedagógica no Colégio Estadual Neusa Domit e sua importância para a formação acadêmica: um relato de estágio** 21

Vanesa Pianaro  
Thaiane Sheila Velho  
Clovis Roberto Gurski

**Residência Pedagógica: uma vivência além do Estágio** 27

Gustavo Kotarski  
Rafael Ferreira dos Santos  
Clóvis Roberto Gurski

### *Pibid e RP em políticas de formação*

**Uma análise sobre as experiências dos Pibidianos de Matemática da Unespar do campus União da Vitória** 35

João Angelo da Costa Masnik  
Maria Ivete Basniak

**Benefícios dos Programas Pibid e Residência Pedagógica para a formação de professores na Unespar** 45

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk  
Roberta Ravaglio Gagno  
Márcia Marlene Stentzler

**A contribuição do Pibid no processo formativo de estudantes de Pedagogia da Unespar – campus Paranaguá: relatos de experiências** 57

Leociléa Aparecida Vieira  
Elizabeth Regina Streisky de Farias

<b>A contribuição do Pbid para a formação de professores de Música da Unespar: relato de experiências</b>	69
Luan Roberto Batilani de Souza Elisiane do Carmo Nenevê Ana Paula Peters	
<b>Os impactos do Pibid/Unespar na formação docente</b>	79
Angélica Moreira Pinto Tania Zaleski Josiane Aparecida Gomes-Figueiredo	
<b>Percepção dos alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar-Campus Paranaguá sobre a Residência Pedagógica</b>	93
Denise Maria Vaz Romano França Elizabeth Regina Streisky de Farias Leociléa Aparecida Vieira Roberta Ravaglio Gagno	
<b>O percurso do Pibid e a formação docente: uma análise da Unespar Campus Paranaíba</b>	103
Shalimar Calegari Zanatta Marcia Regina Royer	
<b>Pibid de Matemática: as contribuições para a formação de Professores</b>	121
Luan Padilha dos Santos Eliseu Zapotoszek Filho Maria Ivete Basniak	
<b>O Pibid no processo de formação inicial de professores de Pedagogia</b>	135
Eromi Izabel Hummel	
<b>A prática docente assistida no contexto da formação inicial no Projeto Mão Amiga – Capes/Pibid: o impacto das vivências na formação inicial de futuros pedagogos</b>	151
Kelen dos Santos Junges Lucinéia de Almeida Lara Rosana Beatriz Ansai	

**Um relato da dinâmica e das percepções do grupo de estudos na formação inicial e continuada dos bolsistas do Pibid de Matemática Unespar/Apucarana** 165  
Fábio Luis Baccarin

*Práticas pedagógicas de Iniciação à Docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

**Pibid/Pedagogia: um relato sobre a articulação entre a graduação na formação docente e a Educação Básica** 177

Cássia Regina Dias Pereira  
Laide Aparecida da Silva  
Luara Alexandre dos Santos  
Ivana Sandra Ruiz Pimenta

**Relação entre a coordenação motora e o nível de dificuldade na escrita em escolares da rede pública e privada** 193

Maria Teresa Martins Fávero  
Beatriz Neves dos Santos  
Thaísa Cristina Pocrifka Costa Barbosa

*Práticas pedagógicas de Iniciação à Docência na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio*

**Automutilação e o bullying na sala de aula: estratégias de reflexão e ação** 213

Ingrid Martins da Silva  
Michele Cristina Nether  
Josiane Aparecida Gomes-Figueiredo

**O debate como estratégia para o ensino de radioatividade com enfoques CTS** 231

Elaine Maria Zankanal  
Fabiane Ferraz Wisniewski  
Dileize Valeriano da Silva

<b>Educação visual através do Ensino da Arte: leitura de imagens e o conceito de paisagem</b>	243
Jaqueline de Souza Cunha Sueli Leopoldo Honório Rodrigues Vivian Letícia Busnardo Marques	
<b>O ensino de ácidos e bases na perspectiva da aprendizagem baseada na investigação</b>	253
Milena Rhely Gauer Dileize Valeriano da Silva	
<b>Ensino de Geografia: conexões e experiências pedagógicas</b>	267
Helena Edilamar Ribeiro Buch Sandra Terezinha Malysz Gilmar Aparecido Asalin	
<b>Escola como lócus de pesquisa e formação docente: uso do cordel e de metodologias diversificadas no ensino da Geografia da região nordeste do Brasil</b>	289
Joab Jacometti de Oliveira Sandra Terezinha Malysz	
<b>Experiência de observação e docência no Pibid</b>	303
Ricardo Zen Melo Ogima Eliane Scaff Moura Vivian Letícia Busnardo Marques	
<b>Experimentação investigativa no ensino de Química: um relato de vivência da prática docente</b>	309
Douglas Wichineski Melissa Geórgia Schwartz Dileize Valeriano da Silva	
<b>Gêneros textuais e letramento: metodologias adotadas no ensino de escrita nas aulas do Pibid</b>	323
Victor Hugo Schereiber Pires Thaina Suelen de Souza Thaise Batista Cunha	

<b>Música engajada: possibilidades para o ensino da música na educação básica</b>	339
Carlos Henrique Broker Elisiane do Carmo Nenevê Ana Paula Peters	
<b>Música na pintura: relato de experiência com material didático no Ensino de Artes</b>	347
Marco Roberto de Souza Bueno Eliane Scaff Moura Vivian Letícia Busnardo Marques	
<b>Produção de atividades didáticas: uma experiência desafiadora proporcionada pelo Pibid de Língua Inglesa na formação inicial: relato de experiência</b>	353
Sílvia Marangoni Pinto Maria Izabel Rodrigues Tognato Marileuza Ascencio Miquelante	
<b>Quebra-cabeça das organelas: metodologia ativa para a aprendizagem de conceitos em citologia</b>	371
Milena Martins Coelho Anny Izabelly de Araujo Cordeiro Michele Cristina Gehlen Fabiane Fortes	
<b>Reflexões de uma professora em formação inicial como participante do Pibid de Língua inglesa: relato de experiência</b>	383
Dhébica Caroline Fogaça Maria Izabel Rodrigues Tognato Marileuza Ascencio Miquelante	
<b><i>Solar Walk Lite e Sky Maps</i>: ensino de astronomia</b>	405
Milena Patriarcha Rodrigues Rafael Rodrigues Cozer Carla Andreia Lorscheider	
<b>Tabela periódica comestível</b>	417
Jéssica Gabrieli Schwarz Dileize Valeriano da Silva	

*Educação e tecnologias*

**O uso das TDIC como coadjuvante no ensino de Química** 425

Kathleen Andressa da Silva

Melissa Geórgia Schwartz

Dileize Valeriano da Silva

*Reflexões sobre o estágio e o RP*



# ENSINO DE UMA ESCOLA RURAL E URBANA DO MUNICÍPIO DE UNIÃO DA VITÓRIA, PARANÁ: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Rafaella Monteiro<sup>1</sup>  
Grazielle Aparecida Santos<sup>2</sup>  
Clovis Roberto Gurski<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - RP

## RESUMO

O período de estágio é considerado a parte prática de qualquer profissão e muitas vezes, o momento de maior aprendizagem pessoal e profissional. O Projeto Residência Pedagógica tem como objetivo aperfeiçoar o processo de formação prática nos cursos de licenciatura, permitindo a imersão do licenciado nas instituições de educação básica. O presente artigo tem como objetivo relatar experiências vivenciadas por acadêmicos participantes do projeto intitulado Residência Pedagógica/Ciências Biológicas da Universidade do Estado do Paraná – *campus* de União da Vitória. Durante a inserção dos bolsistas no âmbito escolar, foi possível conhecer duas situações, um colégio estadual público, situado na região urbana e uma Escola Casa Familiar Rural, situada na área rural da cidade. Devido a importância das escolas de inserirem a educação ao seu meio sociocultural, objetivou-se conhecer o funcionamento de todos os setores das duas escolas, além da aplicação de aulas ministradas pelos acadêmicos, para assim, elaborar diagnósticos comparando a aprendizagem dos alunos, o funcionamento e as metodologias entre as escolas. Ambas instituições possuem uma estrutura física e docente relativamente adequadas aos padrões de ensino, no entanto, em relação ao empenho dos alunos, a Casa Familiar Rural parece sair na frente.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Metodologias; Licenciatura.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: moteiro.rafa98@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: santosgrazielle650@gmail.com

<sup>3</sup> Professor do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: profclovisr@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

Segundo Pimenta (2004), o estágio pode ser considerado como uma aprendizagem para a profissão e construção da identidade profissional. O estagiário tem a oportunidade de estar em contato com a realidade do seu futuro espaço profissional, despertando conhecimento, construindo os saberes e formando a identidade profissional do futuro docente, preparando-os para os desafios da profissão.

Pimenta e Lima (2008), explicam que o aprendizado de qualquer profissão é prático, que esse conhecimento ocorre a partir de observação, reprodução, onde o futuro educador irá repetir aquilo que ele avalia como bom, é um processo de escolhas, de adequação, de acrescentar ou retirar, dependendo do contexto no qual se encontra e, é nesse caso que as experiências e conhecimentos adquiridos facilitam as decisões.

Fiorentini (2008), afirma que pesquisas sobre o estágio indicam que, para formar professores capazes de produzir e avançar nos conhecimentos curriculares e de transformar a prática/cultura escolar, é preciso adquirir uma formação inicial que proporcione uma base teórico-científica sólida, relativa ao seu campo de atuação, que deve ser desenvolvida apoiada na reflexão e na investigação sobre a prática. Isso requer um tempo relativamente longo de estudo e o desenvolvimento de uma prática de socialização profissional e iniciação à docência acompanhada de muita reflexão e investigação, tendo a orientação ou supervisão de formadores-pesquisadores qualificados.

De acordo com Tardif (2002), a Universidade não pode ser o único espaço de formação docente, deve também existir um outro espaço que corresponda a trajetória pessoal do educador, a qual será objeto de inclusão na sua bagagem de experiências práticas adquiridas durante a sua formação, sendo de papel crucial para uma boa prática docente, devido ao contato direto gerado precocemente entre o futuro profissional educador com sua área de atuação, propiciando a ele uma visão mais completa e verdadeira da realidade escolar, o que irá por sua vez, contribuir para uma formação profissional mais completa do indivíduo.

O estágio de regência é o momento em que o licenciado poderá colocar em prática todo o seu conhecimento adquirido durante a sua graduação, mesmo não repassando o conteúdo acumulado durante os seus estudos, porém sim novos conhecimentos descobertos, além de possibilitar uma nova maneira de fazer com que o aluno descubra por si mesmo o seu papel em sala de aula e o caminho correto a seguir (AGNOLETTI; FERRAZ; REIS, 2009).

De acordo com a Capes (BRASIL, 2018), o Programa de Residência Pedagógica (RP), surge com o intuito de garantir que o processo de formação de professores nos cursos de licenciatura seja mais significativos de modo a garantir o desenvolvimento de habilidades e competências para que possam exercer um ensino de qualidade nas escolas participantes. Dito isto, podemos ressaltar que o fortalecimento da relação entre teoria e prática deve ser devidamente efetivado pelos acadêmicos de licenciaturas e guiado por professores da Instituição de Ensino Superior e Educação Básica, como ocorre no RP.

O presente trabalho objetiva relatar a experiências vivenciadas em um estágio extracurricular em uma escola rural de Ensino Médio e em uma escola urbana de Ensinos Fundamental e Médio, através do programa institucional Residência Pedagógica. Os relatos são produtos de vivências de acadêmicos do 4º ano do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de União da Vitória.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO**

O projeto de Residência Pedagógica, vinculado ao programa da CAPES, foi lançado no ano de 2018, com a finalidade de proporcionar experiências de intervenção pedagógica e regência à acadêmicos durante a graduação em licenciatura. Essa imersão e outras atividades podem auxiliar na reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura, além de fortalecer, ampliar e consolidar a relação das Universidades com as escolas.

Nesta prática educativa valorizam-se, sobretudo, os saberes e as vivências que os jovens trazem de seu(s) cotidiano(s), tomando como base o seu local de inserção. Assim, o contato dos alunos com experiências da sua comunidade de origem se torna uma extensão da sala de aula, assim tornando-se laboratórios possibilitando que os indivíduos ampliem seus conhecimentos (ZIMMERMANN; VENDRUSCOLO; DORNELES, 2014).

No contexto histórico, a educação no campo passa por inúmeras transformações, onde, a princípio, cria-se a ideia de que para viver no ambiente rural não vê-se a necessidade de adquirir os conhecimentos repassados pela escola, não sendo portanto de alta relevância a formação escolar, ficando assim, em segundo plano. A partir do momento em que ocorre uma migração exponencial do meio rural para o urbano, a educação no campo começa a ser questionada por setores ligados a educação,

buscando aproximar a realidade vivida para o ambiente escolar (ANTONIO; LUCINI, 2007).

O Colégio Estadual Público, escola em que foram desenvolvidas maior parte das atividades, possui uma estrutura notável com construção adequada e cuidado dos funcionários e alunos. Outro ponto positivo é que o colégio possui laboratório de Ciências e Biologia adequadamente equipado; 3 quadras; espaço de lazer; salão nobre; biblioteca sala de informática e refeitório. Em todo o estabelecimento de ensino há banners e cartazes com diversas frases de diferentes temas que, ajudam a incentivar/ensinar os alunos. Além de deixar o ambiente mais descontraído. Além disso, este colégio possui uma extensão em outro espaço, denominada Casa Familiar Rural.

Na Casa Familiar Rural, é um ambiente agradável e adequado as necessidades dos alunos e educadores, e sua proposta é oferecer aos jovens rurais uma formação humana integral, adequada à sua realidade, para possibilitar o exercício da cidadania plena, melhorar a qualidade de vida das famílias rurais, estimular nesse jovem o sentido de comunidade e vivência grupal e demonstrar a possibilidade de viabilizar uma agricultura sustentável.

A educação, atualmente, deve estar inserida o mais próximo da realidade que o colégio se encontra. Conhecer as individualidades socioculturais das escolas, além de saber das especificidades, limites, dinâmicas e possibilidades que as instituições podem oferecer. Dessa forma, o presente trabalho visa relatar a experiência vivenciada durante estágio extracurricular em uma escola rural de Ensino Médio (1º ao 3º ano), além de elaboração de diagnósticos a partir das observações do funcionamento da gestão da escola e as diversas metodologias usadas pelos professores.

As observações e regências ocorreram em duas instituições de ensino localizadas na área urbana e rural do município de União da Vitória, pertencente ao Estado do Paraná.

A Casa Familiar Rural possui um sistema de ensino diferenciado, o qual torna seus alunos tecnólogos em agropecuária.

O Colégio Estadual atende uma grande quantidade de alunos, além de possuir seu sistema de Educação Básica, também oferta aos estudantes do ensino médio a opção de se formarem como técnicos em informática.

Sabendo da necessidade e importância em conhecer o funcionamento de todos os setores da escola em questão, foram realizados diagnósticos a partir da observação dos acadêmicos para entender como é o andamento da gestão escolar. Para isso, os estagiários se dividiram em grupos para observar (sem interferir na normalidade e rotina da escola) diversas áreas físicas da escola, sendo elas: biblioteca; equipe pedagógica; sala dos professores; secretaria do colégio; além de observar algumas aulas de ciências e biologia das turmas de ensino fundamental e médio.

Durante a observação das atividades rotineiras dos funcionários, os estagiários fizeram anotações para realização do diagnóstico. Em alguns setores, houve uma conversa de esclarecimento entre os funcionários e os acadêmicos para que os mesmos pudessem entender melhor o funcionamento dos respectivos setores.

Após o período de observação e conhecimento dos espaços físicos da escola, os estagiários se reuniram para debater as anotações e os dados obtidos, para a partir disso, iniciar a montagem do diagnóstico, explorando nele todo o ambiente escolar, de modo que pudesse comparar as semelhanças e diferenças da escola situada no meio rural e no meio urbano.

Ocorreu a realização do estágio de regência em ambas as escolas. Este por sua vez, foi realizado durante seis horas/aulas, nos meses de maio à dezembro de 2019. Além de aulas expositivas, aplicaram-se provas e trabalhos durante este período para verificação do aprendizado dos mesmos e produção de uma nota final para a matéria ao fim dos semestres, exigências do sistema de ensino. Durante o estágio exploraram-se vários espaços das instituições para elaboração de um diagnóstico, o qual objetivava comparar o funcionamento e metodologias de ensino entre as escolas situadas na zona rural e urbana, bem como para contato maior dos acadêmicos com o funcionamento da instituição, assim também para conhecer os funcionários e colaboradores da mesma.

A escola Casa Familiar Rural adota um estilo diferenciado para com os alunos no ambiente físico escolar, dos 90 alunos matriculados, 30 destes ficam em regime de internato na escola durante uma semana, e o restante realizando as atividades em suas respectivas casas. Possui uma estrutura ampla e bem adequada ao ensino-aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma escola que se adapta ao ambiente rural, inserindo o estudo técnico de agropecuária, sem deixar de lado o ensino convencional de ensino médio. O período de regência das aulas acontecem de forma alternada, uma semana em regime especial e outra

com a família, na propriedade rural para aplicar as técnicas ensinadas em sala de aula.

Em relação à estrutura do prédio é notável a recente construção e o cuidado que os funcionários e alunos possuem. Outro ponto positivo é que o colégio possui salas de artes, multimídia e de ferramentas e utensílios. Além da biblioteca e refeitório. Em todo o estabelecimento de ensino há apenas um conjunto de latas de lixo recicláveis.

Os professores ministram aulas em ambas as escolas, entretanto, professores do ensino técnico são profissionais como veterinários e agrônomos. Ao final de seus estudos, num período de três anos, os alunos receberão o diploma de Técnico Agrícola.

Houve dois dias de exposições feitas pelos próprios alunos da Casa familiar Rural, onde os mesmos se dividiram em vários grupos, tendo cada qual, o objetivo de explicar sobre determinado assunto. Alguns trataram sobre a produção de mudas de erva mate, visto a importância deste setor para o município, outros falaram sobre a produção de caprinos, alface cultivada pelo método de hidroponia, sistema de alimentação para peixes automático, além disso, havia também um concurso de fotografia e pequenas esculturas feitas em sabão. Estas atividades foram realizadas devido a aprendizagem que os alunos tiveram em sala de aula, a qual também foi passada para muitos outros alunos de instituições diferentes, os quais foram fazer a visita à casa familiar, juntamente com seus professores.

Quanto ao Colégio Estadual na área urbana, possui uma estrutura ampla e adequada ao ensino-aprendizagem para os aproximadamente 1220 estudantes que frequentam a mesma. Trata-se de uma escola convencional, com metodologias diretas para o ensino fundamental e médio, e além disso, possui ensino técnico de informática para algumas turmas.

O período de regência feito pelos acadêmicos nesta escola, ocorreu de forma tranquila, sem problemas que viessem a interferir no andamento das aulas. Durante suas aulas, fizeram uso de várias ferramentas e formas didáticas, as quais tinham o objetivo de melhorar o desenvolvimento dos conteúdos abordados, além de atrair a atenção dos alunos, por se tratar de novas maneiras de se aplicar algum conteúdo. Estas atividades incluíram a utilização de data show para abordagem de vídeos e imagens, a confecção de materiais didáticos e aulas práticas no laboratório. Os acadêmicos também abordaram diversas formas de avaliação para os alunos, tendo como objetivo melhorar a dinâmica das aulas e aplicando de diferentes formas o conteúdo. Sendo este, o

momento em que os acadêmicos aplicaram em sala de aula o que haviam visto durante a graduação.

Em conversa entre os acadêmicos, relatando as experiências realizadas nas diferentes instituições, foi possível observar que os alunos que fazem parte da Casa Familiar Rural são bem mais ativos que os da área urbana. Pode-se perceber que estes se interessam pouco mais pelos conteúdos trabalhados em sala de aula, o que talvez pode estar relacionado com o fato de ser um estudo mais prático, sendo que os mesmos tem a oportunidade de o aplicarem, seja na escola ou nas suas próprias casas. O maior número de alunos e turmas na áreas urbanas também pode ser um ponto para a diferenças em comparação com a Casa Familiar Rural.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Todos os acadêmicos residentes participaram de todas as fases do projeto, facilitando desta forma a elaboração do diagnóstico. Com os resultados obtidos nos diagnósticos realizados pelos estagiários, se concluiu que o ensino médio na Casa Familiar Rural, assim como no Colégio Estadual na área urbana, são devidamente adequados aos meios socioculturais que os mesmos se encontram, tendo diferenças em suas metodologias, mas em ambos oferecendo uma educação muito apropriada para os alunos que frequentam respectivos ambientes escolares. A experiência vivenciada com o cotidiano da escola pública e sua dinâmica, com o trabalho do professor e o convívio com a juventude estudantil, seus anseios e projetos de futuro, foi de fundamental importância para o crescimento profissional dos acadêmicos, pois a educação hoje deve se aproximar da comunidade a qual se insere a escola, conhecer suas especificidades, dinâmicas, limites e possibilidades, na busca de uma unidade de ação.

A ação de ensinar é um complexo processo que, de certa forma, atua para o conhecimento da sociedade e da educação. Auxiliando na forma de pensar e reinventar no campo do saber, ou seja, na forma de criar coisas novas, aumentar as possibilidades de mudança contribuindo para resultados satisfatórios (CONCEIÇÃO, 2015).

## REFERÊNCIAS

AGNOLETTI, R.; FERRAZ, D. F.; REIS, C. F. Registrando o desenvolvimento do saber docente durante o estágio supervisionado com o uso do diário de prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, Florianópolis, 7., 2009. **Anais**. Florianópolis, 2009. p. 1-11.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos Cedex**, v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. **CAPES publica editais do Pibid e do novo Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: 2018. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/36-noticias/8778-Capespublica-editais-do-pibid-e-do-novo-programa-de-residencia-pedagogica> . Acesso em: 01 dez. 2019.

CONCEIÇÃO, T. M. A importância da prática de ensino para uma sólida formação docente. **Revista Fundamentos da Educação**, v.3, n.2, 2015.

PIMENTA, S. G. (Org.). **O Estágio e a Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_.; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2008

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZIMMERMANN, A.; VENDRUSCOLO, R.; DORNELES, S. B. Educação do campo: o processo de implementação da Casa Familiar Rural do vale do Jaguari (CFR/VJ). **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 3, p. 79-90, jan. 2014.

# **A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NO COLÉGIO ESTADUAL NEUSA DOMIT E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA: UM RELATO DE ESTÁGIO**

Vanesa Pianaro<sup>1</sup>  
Thaiane Sheila Velho<sup>2</sup>  
Clovis Roberto Gurski<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - RP

## **RESUMO**

O estágio é uma oportunidade de vivenciar o cotidiano do professor, conhecer o processo de interação entre professor e aluno e acompanhar as dificuldades que o professor enfrenta em uma sala de aula. O estágio é um processo obrigatório dentro dos cursos de licenciatura e para o curso de Ciências Biológicas geralmente abrange uma etapa no ensino fundamental com a disciplina de Ciências e uma etapa no ensino médio para a disciplina de Biologia. Esse relato refere-se, ao estágio desenvolvido dentro do Programa de Residência Pedagógica no ensino médio para a disciplina de Biologia aplicado pelos acadêmicos do curso de Ciências Biológicas – Unespar/União da Vitória. O estágio foi desenvolvido em uma escola pública, localizado no município de União da Vitória – PR, no período letivo de 2019. O trabalho apresenta um grande diferencial em relação aos estágios obrigatórios aplicados nas universidades, pois permite que o acadêmico permaneça por um maior período de tempo nas escolas e em maior contato com os diferentes setores que integram o espaço escolar, o que permite compreender de forma mais aprofundada sobre o funcionamento da escola. O acadêmico vinculado ao projeto tem uma formação mais completa e percebe-se neste meio como um educador, compreendendo a real importância do seu trabalho, pois além de

---

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: vanesabim@hotmail.com,

<sup>2</sup>Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: thaivelho@hotmail.com

<sup>3</sup>Professor do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: profclovisr@gmail.com

transmitir o conhecimento, o professor deve também compreender quais são as reais necessidades dos seus alunos e integrá-los ao que está sendo ensinado, desta forma, não existe apenas a formação fragmentada de um estudante de licenciatura que aplica uma metodologia de ensino a uma determinada turma, mas a formação mais completa de um acadêmico que vivenciou dificuldades e compreendeu que sua função não é apenas lecionar, mas também agregar e fazer do seu aluno uma parte humanamente importante e indispensável para a comunidade social onde ele está inserido.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Ensino; Estágio.

## 1 INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado geralmente é o primeiro contato entre muitos acadêmicos de licenciatura com a realidade escolar. Caracterizando-se como objeto de estudo e reflexão, o estágio supervisionado poderá ser um agente contribuidor na formação do professor. Ao estagiar, o futuro professor passa a enxergar a educação com outro olhar, procurando entender a realidade da escola e o comportamento dos alunos, dos professores e dos demais profissionais que a compõem. Com isso faz-se uma nova leitura do ambiente escolar, procurando meios para intervir positivamente (JANUARIO, 2008). O estágio é uma oportunidade de vivenciar o cotidiano do professor, conhecer o processo de interação entre professor e aluno e acompanhar as dificuldades que o professor enfrenta em uma sala de aula.

O trabalho desenvolvido pelo Projeto da Residência Pedagógica nas escolas, além de proporcionar uma maior aproximação entre o acadêmico e a sala de aula, fator comum em todos os estágios de licenciatura, apresenta um grande diferencial em relação aos estágios obrigatórios aplicados nas universidades, pois o projeto permite que o acadêmico permaneça por um maior período de tempo nas escolas e em maior contato com os diferentes setores que integram a escola, o que permite compreender de forma mais aprofundada sobre o funcionamento da escola, com a participação ativa de pedagogos, diretores, agentes auxiliares e outros funcionários envolvidos no processo de formação e resolução de conflitos dentro ambiente escolar. Os acadêmicos podem compreender quais são as questões que permeiam não apenas o ensino de ciências na escola, mas também as conexões existentes entre todas as disciplinas e todos os professores que integram o quadro docente. Os acadêmicos também podem perceber a existência de um lado humanizado e social que integra e insere os alunos na comunidade escolar.

Segundo Rosa; Weigert e Souza (2018), o aluno de graduação conhece melhor durante o estágio sua área de atuação e tem a oportunidade de aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos. O estágio surge então como um processo fundamental na formação do aluno estagiário, pois é a forma de fazer a transição de aluno para professor. A Residência Pedagógica é um projeto diferencial e de grande importância para a formação acadêmica, refletindo em uma maior inserção do aluno de licenciatura ao espaço escolar. O acadêmico vinculado ao projeto tem uma formação mais completa e percebe-se neste meio como um educador, compreendendo a real importância do seu trabalho no âmbito escolar, pois além de transmitir o conhecimento, o professor deve também compreender quais são as reais necessidades dos seus alunos e integrá-los ao que está sendo ensinado,

desta forma, não existe apenas a formação fragmentada de um estudante de licenciatura que aplica uma metodologia de ensino a uma determinada turma, mas a formação mais completa de um acadêmico que vivenciou dificuldades e compreendeu que sua função não é apenas ensinar, mas também agregar e fazer do seu aluno uma parte humanamente importante e indispensável para a comunidade social onde ele está inserido.

## **2 A EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO NO PROJETO**

O estágio é um processo obrigatório dentro dos cursos de licenciatura e para o curso de Ciências Biológicas o estágio geralmente abrange uma etapa de estágio no ensino fundamental com a disciplina de Ciências, e uma etapa de estágio no ensino médio para a disciplina de Biologia. Esse relato de estágio refere-se ao estágio dentro do Programa de Residência Pedagógica no ensino médio para a disciplina de Biologia.

O estágio foi em uma escola pública, localizado no município de União da Vitória – PR, aplicado no período letivo de 2019. A escola é um espaço aberto e receptivo, apresentando um ambiente tranquilo e uma boa estrutura com ambientes de ensino, socialização e esporte. Os acadêmicos vinculados ao programa de estágio na escola foram bem recebidos pelos funcionários e integrados ao espaço de trabalho. Os professores também foram acolhedores e demonstraram interesse pelos alunos. Muitos professores apresentaram um discurso aconselhador e relataram que gostavam de lecionar e que para seguir a carreira de professor deveria ser realmente apaixonado pelo que faz. Os alunos do ensino médio também apresentaram uma boa receptividade e demonstraram interesse pelas diversificações de metodologias aplicadas nas aulas.

Na primeira etapa do projeto os acadêmicos passaram por um período de inserção dentro do ambiente escolar, passando por todos os setores da escola e conhecendo o trabalho desenvolvido pelos profissionais que atuam em cada setor. Nessa fase ocorreu uma maior inserção ao ambiente escolar e os acadêmicos diferencialmente passaram a compreender o funcionamento da escola e a importância de cada setor para o atendimento dos alunos e para a administração geral da escola.

Após o período de inserção ao ambiente escolar, os estagiários passaram a desenvolver o planejamento das aulas junto ao professor preceptor e em determinado período os estagiários passaram a acompanhar o professor preceptor em sala de aula, auxiliando em atividades e também sendo inseridos e apresentados aos alunos em um processo de socialização.

Durante o estágio de regência foram introduzidos alguns modelos metodológicos de ensino com uma diversificação de ferramentas, buscando alternar diferentes métodos e incluir o aluno no processo de ensino-aprendizagem. Os recursos didáticos desempenham grande importância na aprendizagem. Para esse processo, o professor deve apostar e acreditar na capacidade do aluno de construir seu próprio conhecimento, incentivando-o e criando situações que o leve a refletir e a estabelecer relação entre diversos contextos do dia a dia, produzindo assim, novos conhecimentos (SILVA et al. 2012). Observou-se durante o estágio que algumas ferramentas foram mais efetivas do que outras e dentre as metodologias adotadas incluíram-se a aplicação de aulas práticas, a elaboração de trabalhos em grupos com o desenvolvimento de pesquisas e apresentação de resultados, o uso de jogos lúdicos e trabalhos que incluíram o processo criativo com a elaboração de paródias e construção de materiais.

Utilizar recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem é importante para que o aluno assimile o conteúdo trabalhado, desenvolvendo sua criatividade, coordenação motora e habilidade de manusear objetos diversos que poderão ser utilizados pelo professor na aplicação de suas aulas (SOUZA, 2007). Durante o estágio foram também utilizadas tecnologias disponíveis em sala de aula para complementar o conteúdo com apresentação de vídeos e imagens autoexplicativas. Essas metodologias diferenciadas auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem e ajudaram a prender a atenção do aluno e manter seu interesse na aula.

O programa da Residência Pedagógica também permitiu que os acadêmicos tivessem um espaço para dialogar e refletir sobre o processo de ensino em um contexto tanto teórico quanto prático. As experiências foram compartilhadas em encontros semanais dentro da universidade e as boas experiências e dificuldades encontradas em diferentes ambientes escolares foram discutidas para uma maior contextualização sobre o estágio e a formação profissional.

A partir das experiências do estágio dentro do projeto percebeu-se que a educação não é somente a transmissão massiva de conteúdo e cobrança por resultados, a educação envolve a inserção do aluno em um ambiente social saudável e acolhedor, incluindo resoluções de conflitos e também uma multiplicidade educacional, que incentive os alunos a participar de atividades culturais, esportivas e científicas dentro e fora da escola.

### **3 CONCLUSÃO**

O trabalho da Residência Pedagógica desenvolvido proporcionou aos acadêmicos da licenciatura do curso de Ciências Biológicas –

UNESPAR/União da Vitória, um maior aprofundamento na vivência escolar, onde foi possível compreender todos os processos que fundamentam a escola, desde o setor pedagógico até o setor administrativo.

A maior inserção do licenciado no espaço de atuação profissional contribuiu na construção de um conhecimento docente mais aprofundado. Essa aproximação do acadêmico à escola o instiga a buscar novas ferramentas metodológicas que proporcionem um melhor processo de ensino-aprendizagem que facilitem o processo de ensino-aprendizagem.

O Programa da Residência Pedagógica apresentou bons resultados e transformou o processo de estágio em um processo mais dinâmico e participativo, ampliando o espaço do acadêmico dentro da escola e permitindo que este fosse totalmente inserido ao ambiente escolar. Espera-se que o projeto continue e que outros acadêmicos também tenham a oportunidade de atuar no programa e contribuir de forma mais ativa junto aos profissionais que atuam nas instituições de ensino.

## REFERÊNCIAS

JANUÁRIO, G. O Estágio supervisionado e suas contribuições para a prática pedagógica do professor. In: SEMINÁRIO DE HISTÓRIA E INVESTIGAÇÕES DE/EM AULAS DE MATEMÁTICA, 2, 2008, Campinas. **Anais...** Campinas: GPS/FE – Unicamp, 2008. p.1- 8.

ROSA, J. K. L; WEIGERT, C; SOUZA, A. C. G. de A. **Formação docente: reflexões sobre o estágio curricular.** Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5274059>>. Acesso em 26 out. 2019.

SILVA, M. A. S. et al. Utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais em turmas de 8º e 9º anos de uma Escola Pública de Teresina no Piauí. In: CONGRESSO NORTE NORDESTE DE PESQUISA E INOVAÇÃO, 7, Palmas, 2012. **Anais...** Palmas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, 2012.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO. 1., JORNADA DE PRÁTICA DE ENSINO, 4., SEMANA DE PEDAGOGIA DA UEM,13., Maringá, 2007. **Anais...** Maringá, 2007.

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: UMA VIVÊNCIA ALÉM DO ESTÁGIO

Gustavo Kotarski<sup>1</sup>  
Rafael Ferreira dos Santos<sup>2</sup>  
Clóvis Roberto Gurski<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - RP

## RESUMO

Atualmente, há uma necessidade dos profissionais da educação em desenvolverem um novo papel, sendo esse voltado para a formação de ambientes democráticos nas escolas, que haja mais participação de todos da comunidade e principalmente uma postura diferenciada da gestão escolar com visão ampla. Os programas de fomento à formação de professores da educação básica, Pibid e Residência Pedagógica, revelam o estreitamento da prática profissional e incitam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em cooperação com as bases iniciais de ensino. Os projetos oferecem o suporte para que o discente se sinta integrado no seu futuro ambiente de trabalho, com as problemáticas reais e possa, a partir de sua experiência, em conjunto com os preceptores, traçar novas práticas educacionais e oferecer um ambiente escolar de qualidade. Durante o período de participação no programa, o licenciando irá adquirir experiência como professor, procurando novos métodos para facilitar a aprendizagem e o entendimento dos alunos com relação ao que será trabalhado. Além de compreender o funcionamento das demais estruturas da organização da escola, tais como: direção, equipe pedagógica, secretaria, entre outros.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica; Pibid; Estágio.

---

<sup>1</sup>Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: mr.kotarski@gmail.com

<sup>2</sup>Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: rafa\_rafaelferreira@hotmail.com.

<sup>3</sup>Professor do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), campus União da Vitória. E-mail: profclovis@gmail.com

## **1 INTRODUÇÃO**

Atualmente, com tantas evoluções presenciadas no dia a dia, há uma necessidade dos profissionais da educação em desenvolverem um novo papel, sendo esse voltado para a formação de ambientes democráticos nas escolas, que haja mais participação de todos da comunidade e principalmente uma postura diferenciada da gestão escolar com visão ampla. Conhecer as individualidades socioculturais das escolas, além de saber das especificidades, limites, dinâmicas e possibilidades que as instituições podem oferecer é o mínimo a ser cobrado desses profissionais.

A educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2011), e constitui-se como instrumento fundamental para o desenvolvimento e construção da cidadania, tornando-se, portanto, indispensável para a formação do homem como ser social. O acesso a informações atualmente tem crescido de maneira avassaladora, e as novas tecnologias da informação aparecem como uma nova maneira de sociabilidade, de pensar e de conviver.

O ato de ensinar é um dos mais antigos processos de nossas sociedades e considerado ainda hoje, como tendo papel central na organização social, pois é através da educação que ocorre o desenvolvimento pleno da sociedade. (AGNOLETTO; FERRAZ; REIS, 2009). O presente trabalho objetiva relatar a experiência vivida nos estágios durante o Programa de Residência Pedagógica, na visão do futuro profissional docente.

## **2 PROGRAMAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA**

Os programas de fomento à formação de professores da educação básica, PIBID e Residência Pedagógica, revelam o estreitamento da prática profissional e incitam a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, em cooperação com as bases iniciais de ensino.

Esses projetos de iniciação à docência, aproximam as universidades e as escolas, promovem a pesquisa e extensão dos paradigmas de formação, vinculando o conhecimento acadêmico nas vivências cotidianas do ambiente escolar. Os projetos oferecem o suporte para que o discente se sinta integrado no seu futuro ambiente de trabalho, com as problemáticas reais e possa, a partir de sua experiência, em conjunto com os preceptores, traçar novas práticas educacionais e oferecer um ambiente escolar de qualidade.

Na atual conjectura social, não se pode mais considerar o ambiente escolar como um componente neutro da sociedade, ao oposto, é necessário compreendê-lo como a base do conhecimento e do processo de democratização social, por isso, a inserção do aluno desde o início de sua formação no contexto educacional transforma a metódica tradicional do estudo paralelo a realidade das bases de ensino.

Para Moreira (1997, p.25), se a sociedade vê a educação como uma ferramenta para criar “um mundo social mais justo, é preciso orientar o trabalho pedagógico com base em uma visão de futuro, em uma perspectiva utópica, que desafie os limites do estabelecido, que afrente o real, que esboce um novo horizonte de possibilidades”. O autor ainda descreve que julga essa ideia como um reforço no “carácter político da educação e revaloriza o papel da escola e do currículo no desenvolvimento de um projeto de transformação da ordem social”.

### **3 ESTÁGIO DE REGÊNCIA: TRANSFORMANDO O ACADÊMICO EM PROFESSOR**

O estágio de regência objetiva colocar em prática todo o conhecimento adquirido ao longo dos anos pelo licenciado, com foco em conteúdos estudados pelos alunos. Com isso, repassar o conhecimento, mostrando a importância de estudar a ciência e a biologia, de modo que os conteúdos possam ser relacionados com o seu cotidiano.

Para Pimenta (2004), o estágio é de suma importância, uma vez que tem o objetivo de preparar o estagiário para a realização de atividades relacionadas ao seu futuro local de trabalho, que é a escola. Uma vez que o estágio conta com a presença do professor em sala de aula, o mesmo pode ser utilizado pelo aluno e futuro licenciado, como uma análise para avaliações e crítica quanto ao ensino. Uma pessoa se torna profissional principalmente se envolvendo intensamente como construtor de práxis (FÁVERO, 1992).

Segundo Fávero (1992), a importância do estágio se deve ao seu objetivo de efetivar a aprendizagem como um processo pedagógico, tal qual visa contribuir para a construção de conhecimentos, desenvolvimento de competências e habilidades. Além disso, esse processo traz uma relação entre a teoria e a prática cotidiana, desafio este, que o aluno de licenciatura deve vivenciar em algum momento da sua vida acadêmica, para que sua inexperiência não reflita futuramente em seu trabalho.

## **4 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

De acordo com Darling-Hamond (apud PANNUTI, 2015), os desafios atuais impostos pela sociedade contemporânea, tornam oportuno ressaltar o papel da educação nesse contexto, mais especificamente, o papel do professor, o qual deve estar apto para realizar a educação de crianças e jovens em uma sociedade complexa. Para isso, é necessário refletir sobre a formação desse profissional, o qual deve se preparar para ensinar vários tipos de alunos em contextos divergentes uns dos outros, considerando que há evidências suficientes a respeito da estreita relação entre as habilidades do professor e o aprendizado dos alunos.

Dessa forma, a Residência Pedagógica surgiu com o intuito de aprimorar as vivências dos licenciandos de forma a criar uma formação mais sólida dos futuros professores de forma com que atuem com maior autonomia em sala de aula para sanar as necessidades educacionais contemporâneas. Durante o período de participação no programa, o licenciando irá adquirir experiência como professor, procurando novos métodos para facilitar a aprendizagem e o entendimento dos alunos com relação ao que será trabalhado. Além de compreender o funcionamento das demais estruturas da organização da escola, tais como: direção, equipe pedagógica, secretaria, entre outros.

## **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Projeto Residência Pedagógica é de extrema importância para formação profissional do acadêmico, pois, colocou o futuro profissional em contato direto com o ambiente escolar, atuando como regente das aulas, lhe proporcionando maior autonomia de trabalho. Oportunizando uma vivência mais holística do organograma escolar, uma vez que, o acadêmico vivência o cotidiano e o dia-a-dia da escola em todos os seus níveis. Assim sendo, o projeto proporciona uma base sólida para que o egresso uma vez inserido no mercado de trabalho, tenha condições de atuar com autonomia na sala de aula.

O contato com o professor preceptor e regente de turma possibilitou troca de informação e ideias, o que facilitou a tomada de decisões sobre postura, metodologia de ensino e a maneira de como estabelecer a relação entre professor e aluno. A escola, equipe pedagógica e Universidade tiveram um papel importante para realização do projeto, atuando prontamente para as dúvidas encontradas durante o seu período de realização, reforçando a sensação de segurança dos acadêmicos bolsistas durante a experiência.

## REFERÊNCIAS

AGNOLETTO, R.; FERRAZ, D. F.; REIS, C. F. Registrando o desenvolvimento do saber docente durante o estágio supervisionado com o uso do diário de prática pedagógica. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Atas...** Florianópolis: ABRAPEC, 2009.

FÁVERO, M. L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1992. p.53-71.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões atuais.** São Paulo: Papyrus, 1997.

PANNUTI, M. P. A relação teoria e prática na residência pedagógica. Congresso Nacional de Educação, 12., 2015.

PIMENTA, S.G. (Org.). **O estágio e a docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEVERINO, A. Educação, trabalho e cidadania: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. **São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000.**

TARDIF, M. **Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.



## *Pibid e RP em políticas de formação*



# UMA ANÁLISE SOBRE AS EXPERIÊNCIAS DOS PIBIDIANOS DE MATEMÁTICA DA UNESPAR DO CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA

João Angelo da Costa Masnik<sup>1</sup>

Maria Ivete Basniak<sup>2</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática

Campus União da Vitória

Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

No presente estudo investigou-se aprendizados dos acadêmicos participantes do Pibid do Curso de Matemática da Unespar Campus União da Vitória durante a permanência no Programa e, se o Pibid, influencia a permanência no curso. Para isso foi realizada uma pesquisa com os participantes do programa Pibid que atuaram durante julho de 2018 a dezembro de 2019. Após a coleta dos dados realizamos a análise dos dados verificou-se que o Pibid incentiva a formação de docentes para a educação básica, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação.

**Palavras-chave:** Pibid; Educação Matemática; Experiências vividas; Relatos.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. E-mail: joao\_masnik@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. E-mail: basniak2000@yahoo.com.br

## 1 INTRODUÇÃO

O Pibid é um programa da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), “que objetiva proporcionar aos acadêmicos da primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que as escolas estão inseridas” (BRASIL, 2020, p.01). No presente texto analisamos aspectos da percepção dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática referentes a sua participação no programa e a sua influência na continuidade de sua formação em Licenciatura em Matemática.

Os projetos do Pibid são desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com as redes de ensino da Educação Básica devendo promover a inserção do licenciando no ambiente escolar. Com a característica de estimular, desde o início de sua formação como professor, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, “os acadêmicos participantes do programa são acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa” (BRASIL, 2020).

São objetivos do programa Pibid:

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 conformadores 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, 2018, p. 1).

De acordo com o que trazem as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (2015) que orientam a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e a formação continuada de professores. No seu Art. 10º, explicitam que as atividades desenvolvidas pelos Pibidianos, compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;
- II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. (BRASIL, 2015, p. 9.).

Complementando as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores (2019), que define para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), salienta o:

[...] reconhecimento de que a formação de professores exige um conjunto de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, que estão inerentemente alicerçados na prática, a qual precisa ir muito além do momento de estágio obrigatório, devendo estar presente, desde o início do curso, tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado (BRASIL, 2019, p. 1).

Neste sentido, de acordo com o que trazem os documentos acima citados, o Pibid do Curso de Matemática da Unespar Campos União da Vitória realizava reuniões semanais nas quais primeiramente era relatado pelos participantes sobre sua atuação no ambiente escolar, que também ocorria semanalmente. Em um segundo momento eram apresentadas pelos pibidianos materiais e tarefas a serem desenvolvidas com os alunos nas escolas posteriormente. Essas ações eram permeadas por discussões e debates quanto à atuação dos pibidianos nas escolas, dificuldades encontradas, experiências vivenciadas, aprendizados com o Pibid.

Embora os pibidianos expressassem satisfação em participar do programa, um terço dos acadêmicos abandonou o curso de Licenciatura em Matemática durante ou depois de encerrar sua participação no Pibid. Intrigados com essa questão investigamos os motivos de sua permanência e a influência do Pibid nesta decisão e em sua formação. Para isso

realizamos uma pesquisa entre os acadêmicos participantes do programa de julho de 2018 a dezembro de 2019, como é explicitado na seção que segue. No qual investigamos se os participantes obtiveram aprendizados e desafios durante a permanência no programa, também foi investigado se a permanência no curso foi influenciada pela experiência vivenciada durante o programa e se o programa contribuiu para formação acadêmica do participante.

## 2 CONTEXTO INVESTIGADO E ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, na qual “em geral, as características da pesquisa quantitativa são: inferência dedutiva; a realidade investigada é objetiva; a amostra é geralmente grande e determinada por critérios estatísticos; generalização dos resultados [...]” (PASCHOARELLI, MEDOLA, BONFIM, 2015, p. 68). A característica qualitativa está relacionada ao fato de que parte do método de investigação foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais conforme colocam Paschoarelli, Medola e Bonfim (2015). Além disso, na pesquisa qualitativa, os respondentes ficam mais livres para apontar os seus pontos de vista sobre determinados assuntos que estejam relacionados com o objeto de estudo.

A pesquisa foi realizada com os acadêmicos que participaram do Pibid de Matemática de julho de 2018 a dezembro de 2019, em que investigamos se os participantes obtiveram aprendizados e desafios durante a permanência no programa, também foi investigado se a permanência no curso foi influenciada pela experiência vivenciada durante o programa e se o programa contribuiu para formação acadêmica do participante. Enviamos a seguinte mensagem aos participantes: *Estamos investigando a relação entre o PIBID e a permanência ou abandono do curso de Licenciatura em Matemática. Desta forma, gostaríamos que relatasse como o Pibid influenciou ou não sua desistência do curso de Licenciatura em Matemática. E também se o Pibid lhe trouxe aprendizados, desafios, desconfortos? Enfim, se o programa contribuiu positiva ou negativamente em sua formação, de maneira global, não apenas enquanto professor de matemática.*

Primeiramente foi enviado por e-mail o convite para participarem da pesquisa e em segundo momento, àqueles que não responderam entregamos impresso. Na seção que segue apresentamos os resultados da pesquisa ilustrados por alguns excertos das respostas obtidas.

### 3 ANÁLISE SOBRE A INVESTIGAÇÃO REALIZADA COM OS PARTICIPANTES DO PIBID

Quanto ao questionamento sobre se o Pibid influenciou na permanência ou não no Curso de Matemática, 85% dos entrevistados respondeu que o Pibid influenciou na sua permanência no Curso de Matemática e, somente 15%, responderam que o Pibid não influenciou na sua permanência na Universidade.

Dentre as respostas obtidas destacamos o excerto de um pibidiano em que explica que o programa o fez refletir que essa não seria a área que ela pretendia ter na sua vida:

*O PIBID me deu uma expectativa (não sei é palavra certa) do que seria ser professor realmente, os problemas nas salas de aulas e com os colegas de profissão. Eu refleti muito sobre, e só acho que não seria para mim, o PIBID me ajudou a descobrir isso [...].*

E, também, neste excerto de outro pibidiano

*O Pibid contribui muito para a minha permanencia no curso de licenciatura em Matemática. Não somente isso, pois, o programa me fez perceber que realmente gosto de lecionar e é isto que quero como profissão.*

Gostaríamos de ressaltar que um pibidiano mencionou a importância da bolsa como ajuda para sua vida acadêmica:

*Não posso deixar de mencionar aqui que o valor da bolsa ajuda em muito no âmbito da realidade acadêmica e que nos faz continuar no projeto.*

Foram também analisados o aprendizado e os desafios dos participantes. Nesta questão diversos participantes relataram da importância do contato com o ambiente escolar e também a importância da sua participação enquanto acadêmico em formação neste meio, como pode ser lido no excerto a seguir:

*O programa possibilitou a atuação em sala de aula atrelada à formação no curso de Licenciatura em Matemática [...].*

Outro acadêmico relatou sobre sua nova experiência de ser professor, já que havia acabado de sair dos bancos escolares como aluno:

*O PIBID foi para mim a descoberta pelo gostar da licenciatura, de estar em sala de aula, do contato com os alunos, foi o que me fez conhecer a postura de ser professor e gostar da interação professor/aluno [...].*

Já outro participante salienta a importância que o educador tem perante a sociedade:

*Comecei a ver o ambiente escolar com outros olhos e não mais só como aluno, além de mostrar a importância da educação dentro da sociedade.*

A importância do professor como formador do futuro da nação, também foi salientado por outro pibidiano:

*[...] o PIBID me mostrou o quanto um professor é importante para a formação social do ser humano, e a enorme responsabilidade que temos em mãos, pois estamos construindo o futuro do nosso país dentro da sala de aula.*

Já outro pibidiano relata a valorosa experiência do contato com o aluno e da regência de uma turma, como pode ser lido no excerto a seguir:

*A principal contribuição na minha opinião é a enriquecedora experiência atuando em sala de aula [...].*

Para outro participante além deste contato com o aluno, ele salienta a importância do aprendizado do aluno:

*O programa abre muitas portas, uma delas como principal o primeiro contato com o aluno, as diferentes maneiras de abordar os estudantes em sala, os comportamentos e*

*ações de professores e o quanto isto é importante na aprendizagem do aluno.*

Sabemos que o âmbito de uma escola pública, na maioria das vezes, nos traz realidades muito dispare, isso vem bem explicitado no excerto a seguir

*O Pibid me proporcionou uma enorme mudança de paradigma, uma vez que me permitiu conhecer a realidade de diferentes salas de aula, o convívio com profissionais da área e com alunos de diferentes realidades.*

O programa proporciona a criatividade nos participantes, além da criação e desenvolvimento de tarefas e jogos, como nos pode ser lido no excerto:

*Me possibilitou realizar atividades, jogos e outras ideias que eu tinha em mente e fez surgir outras novas. Me possibilitou vivenciar a realidade de uma sala de aula e com tudo isso me possibilitou ter certeza de querer ser professor.*

E também o programa possibilita que os acadêmicos criassem e desenvolvessem tarefas para um novo conteúdo matemático, como expressa esse pibidiano:

*[...] o Pibid nos é proposto pensar, elaborar e desenvolver algo para trabalhar um novo conteúdo, seja construção ou fixação de conteúdo, com os alunos que acompanhamos em sala.*

E, ainda, o Pibid proporciona e valoriza muito a utilização de novas metodologias de ensino de matemática como pode ser lido no excerto a seguir:

*[...] muito além da sala de aula e do ensino tradicional, utilizando métodos diferenciados pudemos mostrar que a matemática não é chata ou só serve pra fazer conta, como muitos de nós aprendemos [...].*

Utilizando essas novas metodologias, muitos participantes entenderam que com isso os alunos aprendem melhor e com maior clareza como pode ser lido no excerto a seguir:

*[...] o que ensinamos está de maneira carinhosa guardada nos alunos que tivemos, pois foi uma oportunidade que eles tiveram de aprender e nós de ensinar a matemática da maneira mais, clara, bonita e útil possível [...].*

Como explicitado na introdução deste trabalho, eram realizadas reuniões semanais, as quais trouxeram muitos aprendizados como pode ser lido no excerto a seguir:

*Cada reunião era um novo desafio, nos fazendo refletir sobre o que, para que, como e por que trabalhamos. Trazendo realidades totalmente opostas para ser debatidas e discutidas durante as reuniões [...].*

Além das realidades que eram trazidas nas reuniões, todas essas realidades observadas durante as participações *in loco* nas escolas, também aconteciam às explanações sobre novos métodos de ensino da matemática, que além de apresentados eram discutidos, como pode ser lido nos excertos a seguir:

*[...] houve a construção do conhecimento, de novos métodos, todos testados e discutidos, esclarecendo as dúvidas e também dando suporte a seus aspectos que deviam ou não melhorar ou serem modificados [...] e [...] como a realização de estudos e discussões relacionadas às metodologias e práticas de ensino de Matemática no ensino básico [...].*

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após a análise dos relatos dos participantes do programa Pibid, verificamos que dentre os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática que ingressaram no programa, um terço deles desistiram do curso, por questões alheias ao Pibid. Por outro lado, somente 15% dos alunos que participaram do Pibid, não foram influenciados pelo Pibid em relação a sua permanência no Curso de Matemática. Com isso podemos concluir, que o Pibid é um grande incentivador aos acadêmicos de Matemática a seguir a carreira de Licenciatura.

O projeto proporciona pelo seu formato, grande aprendizado aos participantes, desde a compreensão de conteúdos já estudados pelos acadêmicos. Os relatos destacaram, especialmente, a inserção no ambiente escolar, o enriquecimento na criação de tarefas e jogos para serem

desenvolvidos com os alunos em sala de aula e as experiências na regência de uma turma, enriquecendo sua experiência, para futuramente realizar seus estágios curriculares. Nestes relatos pôde-se identificar, também, a visão perante a importância dos professores como formadores, a percepção sobre as diferentes realidades vividas pelos alunos, já que o projeto é desenvolvido em duas escolas públicas estaduais.

Pudemos, assim, concluir, que o Pibid incentiva a formação de docentes para a educação básica, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, inserindo 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. Estas ações contribuem para superar de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem, incentivando as escolas públicas de educação básica e mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério. Além de contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 1º de junho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União de 25 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Edital nº 7/2018. Disponível em: Acesso em: 05 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Publicado: 06 Março 2020 Disponível: <https://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/pibid>. Acesso: 07 mar. 2020.

PASCHOARELLI, L. C., MEDOLA F. O., BONFIM, G. H. C. Características qualitativas, quantitativas e quali-quantitativas de abordagens científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade**, v.2, n.1, 2015.

# BENEFÍCIOS DOS PROGRAMAS PIBID E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UNESPAR

Ana Carolina de Deus Bueno Krawczyk<sup>1</sup>  
Roberta Ravaglio Gagno<sup>2</sup>  
Márcia Marlene Stentzler<sup>3</sup>

Agência Financiadora: Capes – Pibid e RP

## RESUMO

Os programas PIBID e Residência Pedagógica, financiados pelo Governo Federal como parte das Políticas de Formação de Professores são centrais na formação dos licenciandos, considerando os princípios da iniciação à docência e os do estágio curricular supervisionado. Na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) ambos são pensados e desenvolvidos considerando a característica *multicampi* desta universidade, representando um elo entre as licenciaturas e as escolas de Educação Básica no Estado do Paraná, favorecendo a pesquisa e a prática pedagógica dos futuros professores. Neste artigo objetivamos analisar resultados de ambos os programas para a Universidade, considerando formar recursos humanos que contribuam na sociedade com produção, ampliação e divulgação do saber humano. Este artigo tem como alicerce a pesquisa qualitativa e pautou-se em relatórios institucionais de ambos os subprojetos, legislação educacional e documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Como resultados, evidenciou-se a aproximação das escolas e Secretarias de Educação com a Universidade; desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras fundamentais para a formação da identidade docente. Os programas permitem ações pedagógicas inovadoras, como a utilização de ambiente virtual para aulas, eventos institucionais e fóruns para discussão das licenciaturas, embora parte da inovação

---

<sup>1</sup>Professora do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: pibidci@Unespar.edu.br

<sup>2</sup>Professora do Curso de Licenciatura em Música, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Curitiba II. E-mail: roberta.ravaglio@Unespar.edu.br

<sup>3</sup>Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. E-mail: marcia.stentzler@Unespar.edu.br

seja resultado do desafio dos cortes substanciais do financiamento destinado aos projetos.

**Palavras-chave:** Pibid; Residência Pedagógica; Inovação didático-pedagógica; formação de professores.

# 1 INTRODUÇÃO

As licenciaturas ocupam um papel essencial, historicamente construído, por meio de alicerces científicos e demandas socioeducacionais. As universidades cumprem a função de formar professores na medida em que promovem e desenvolvem ações que oportunizem a “construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho”, conforme assevera as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). (BRASIL, 2015).

No âmbito da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) os Programas Institucionais de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP) caracterizaram-se até o presente momento, em especial no edital de 2018-2020, por organizar ações educativas que agregaram qualidade ao currículo formativo do licenciando. Os programas, por sua origem, são sustentados pela concessão de bolsas, feitas a partir da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Pibid é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem como objetivo principal proporcionar aos discentes da primeira metade do curso de licenciatura a vivência prática do cotidiano escolar das escolas públicas (CAPES, 2020), proporcionando a compreensão do contexto social em que as escolas se inserem bem como a reflexão sobre a prática pedagógica em diferentes contextos e espaços escolares (PI PIBID UNESPAR, 2018). O RP tem como objetivo aperfeiçoar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Para tal prevê a imersão de acadêmicos residentes em atividade de regência e intervenção nas chamadas escolas campo, as escolas de educação básica. PIBID e Residência Pedagógica seguem regulamento estabelecido pela Portaria nº 259/2019. (BRASIL, 2019).

Os objetivos dos programas são aperfeiçoar a formação dos discentes, por meio do desenvolvimentos de projetos no campo prático, relacionando teoria e prática; introduzir a reformulação da formação prática nos cursos de licenciatura; fortalecer, ampliar e consolidar a relação das IES com as escolas, estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação docente; promover a adequação de currículos e propostas pedagógicas das licenciaturas às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Na Unespar o objetivo de “gerar e difundir o conhecimento científico, artístico-cultural, tecnológico e a inovação, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade cultural e do desenvolvimento humano e sustentável, em nível local e regional, estadual, nacional e internacional” (UNESPAR, 2015.) se coaduna à formação plena do indivíduo que contribuirá com a geração e divulgação de conhecimento na sociedade.

Neste sentido, a aproximação com as escolas de Educação Básica tem ocorrido, no âmbito do PIBID e RP com reuniões periódicas com os docentes da IES e as Coordenações Institucionais dos dois Programas, reuniões das Coordenações Institucionais com a Prograd e discussões no âmbito do Comitê Institucional de Formação de Professores da Unespar. Reuniões essas para troca de experiências, estudos e debates de textos, reflexões sobre a prática pedagógica, entre outras questões.

Em todas as instâncias consideradas são levados em consideração os seguintes pontos relacionados à formação docente: i) os princípios de iniciação à docência como base para a formação profissional, ii) o estágio supervisionado como campo prático na formação e a importância da imersão do licenciando na escola para conhecer seu contexto histórico social, e iii) aproximação entre as Secretarias de Educação e a Universidade visando a melhoria na Educação do Estado do Paraná num aspecto mais amplo. Como são ações institucionalizadas na Unespar, acontecem de forma colegiada, com tomadas de decisão e com promoção de ações a serem executadas. Nesta perspectiva, tem-se que os cursos de licenciatura que institucionalizaram o PIBID e o RP em seus PPCs e que se dedicam em sua execução têm oportunizado uma formação teórico-prática diferenciada no cotidiano das escolas de Educação Básica bem como no caráter endógeno do curso.

Ambos PIBID e RP têm como previsão a concessão de bolsas de estudos, possibilitando aos estudantes dedicarem-se aos estudos e a pesquisa, com o desenvolvimento de inúmeras atividades educacionais em escolas públicas. Para assegurar os resultados educacionais, os bolsistas são orientados por coordenadores de área ou professores tutores (docentes das licenciaturas) e acompanhados por supervisores ou preceptores (os docentes de escolas públicas). A união desses atores no processo de ensino e aprendizagem contribui para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidade e escolas, e a promoção da melhoria da qualidade da educação.

A inovação no âmbito das universidades têm sido caracterizadas como necessárias, devido às demandas contemporâneas (WIEBUSCH; LIMA, 2018). Elas vão além do aparato digital, mas ocorrem por meio de

ações didático-metodológicas, relacionadas a processos pedagógicos que oportunizem a otimização do fazer educativo, com o intuito de obtenção de melhores resultados na formação do licenciando. A inovação didático-pedagógica não está necessariamente associada ao uso de tecnologias, embora no que se refira ao “processo de invenção, adaptação, mudança ou evolução da atual tecnologia, ela atue melhorando e facilitando a vida ou o trabalho das pessoas” (BRASIL, 2019, p. 56). A perspectiva da inovação envolve, sim, uma quebra de paradigmas, que conduz à ruptura com as práticas tradicionais de ensino, onde se inclui a utilização dos diferentes aparatos digitais e tecnológicos atrelados a metodologias inovadoras e, dentre os aspectos mais interessantes, o engajamento dos estudantes sob diferentes formas proporcionadas pelos docentes que se utilizam da inovação na sua prática (WIEBUSCH; LIMA, 2018). Assim, inovar significa dar novas respostas a desafios de formação, de ensino e de aprendizagem.

## 2 PROCEDIMENTOS ADOTADOS

O PIBID e o RP, respeitadas as especificidades, oportunizam a formação teórico-prática no contexto da Educação Básica. Em relação aos dados dos relatórios institucionais correspondentes aos seguintes editais, tem-se os seguintes avanços para a Unespar:

- a) Edital 011/2012, cujas ações iniciaram em agosto de 2012 e foram encerradas em fevereiro de 2014. O edital concedeu bolsa de iniciação à docência para 583 acadêmicos. Foram parceiras desse projeto 71 escolas de educação básica, atuando com 32 cursos de licenciatura, nos sete campi da Universidade.
- b) Pelo Edital 061/2013 Capes/DEB a Unespar conseguiu 785 bolsas de Iniciação à Docência, para 40 subprojetos em todas as áreas de formação das licenciaturas na Universidade. Contamos com 96 escolas de educação básica parceiras, recebendo acadêmicos das seguintes licenciaturas: **Artes Plásticas e Visuais** – Campus Curitiba I-EMBAP, Campus Curitiba II-FAP; **Biologia** - Campus de Paranaguá, Campus de Paranavaí e Campus União da Vitória; **Dança** - Campus Curitiba II-FAP; **Educação Física** - Campus de Paranavaí; **Filosofia** - Campus União da Vitória; **Geografia** - Campus de Campo Mourão, Campus de Paranavaí e Campus de União da Vitória; **História** Campus de Campo Mourão, Campus de Paranavaí e Campus de União da Vitória; **Letras - Espanhol** – Campus de Apucarana, Campus de Paranaguá; Campus de União da Vitória; **Letras - Inglês** - Campus de Apucarana, Campus de Campo Mourão,

Campus de Paranaguá, Campus de União da Vitória; **Letras – Português** – Campus de Apucarana, Campus de Campo Mourão, Campus de Paranaguá, Campus de Paranaíba; Campus de União da Vitória; **Matemática** - Campus de Apucarana; Campus de Campo Mourão; Campus de Paranaguá; Campus de Paranaíba; Campus de União da Vitória; **Música** - Campus Curitiba I-EMBAP, Campus II-FAP; **Pedagogia** - Campus de Apucarana, Campus de Campo Mourão, Campus de Paranaguá, Campus de Paranaíba, Campus de União da Vitória; **Química** - Campus de União da Vitória; **Teatro** - Campus Curitiba II-FAP.

- c) Editais 006/2018 e 007/2018, finalizados no início do ano de 2020. A Universidade contou com 231 bolsas para o RP, para estudantes de 11 cursos de graduação, participantes do Programa, com 8 orientadores de 24 professores da educação básica envolvidos, recebendo acadêmicos das seguintes licenciaturas: **Pedagogia** – Campus de Paranaguá, Campus de União da Vitória e Campus de Apucarana; **Biologia** - Campus de Paranaguá e Campus União da Vitória, **História** – Campus de Campo Mourão; Matemática – Campus de Apucarana e Campus de Campo Mourão; **Letras Português, Inglês e Espanhol** – Campus de Apucarana.

Quanto ao PIBID foram concedidas 480 bolsas de iniciação à docência, de 28 cursos de licenciatura, com 60 professores da educação básica envolvidos como supervisores e 20 docentes da universidade, como coordenadores. Neste programa estiveram envolvidos os cursos de licenciatura de **Matemática**, dos campi de União da Vitória, Campo Mourão, Paranaíba e Apucarana; **Ciências Biológicas**, dos campi de Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória; **Pedagogia**, dos campi de Paranaguá, Apucarana, Paranaíba e União da Vitória, **História**, dos campi de Campo Mourão e União da Vitória; **Arte**, dos campi Curitiba I e Curitiba II; Geografia, dos campi de Paranaíba, Campo Mourão e União da Vitória; **Língua Inglesa**, dos campi de Apucarana e Campo Mourão; **Química**, do campus de União da Vitória; **Língua Espanhola**, do campus de Apucarana; **Educação Física**, do campus de Paranaíba; **Língua Portuguesa**, dos campi de Paranaguá e Apucarana.

### 3 RESULTADOS

Evidencia-se a necessidade de investimento público para que as políticas de formação de professores se mantenham, para a inovação no âmbito das licenciaturas. Elencamos os principais resultados, indistintamente

dos editais, pois são conquistas para a formação de professores na Unespar, conforme segue.

- a) **Institucionalização das discussões no âmbito da Formação de Professores na Unespar.** As discussões migraram do cenário isolado dos colegiados de cursos de licenciatura e passaram a integrar grupos de discussão entre os coordenadores dos programas formativos e as coordenações institucionais, reuniões e tomadas de decisão das coordenações com a Prograd e integração dos fóruns de discussão junto da Unespar, para que as ações e políticas de formação sejam pensadas e discutidas de modo mais amplo. Além disso, foi institucionalizado o comitê de formação de professores, que tem como integrantes representantes das Secretarias de Educação das regiões do Paraná. Os representantes têm levantado demandas possíveis de serem discutidas e sanadas pelos Programas de Formação Docente, além de viabilizarem os campos de estágio, os espaços públicos relacionados a essas secretarias e a comunicação destes setores para a divulgação de ações. É uma conquista no campo da discussão das ideias que favorece a Educação de qualidade.
- b) **A aproximação da universidade com a realidade das escolas de educação básica.** Inovou-se na medida em que há mais atuação conjunta pela qualidade no processo de formação de professores para a educação básica brasileira. A intencionalidade dos atos educativos exige a formação teórica e prática, alicerçada na crítica. Esse olhar diferenciado para a realidade das escolas é fruto de ações de acadêmicos, professores da educação básica, professores da universidade e comunidade escolar.
- c) **Publicações conjuntas de livros e artigos** com pesquisas sobre as escolas e comunidades, com documentação de olhares particularizados sobre diferentes realidades socioeducacionais e suas potencialidades. A organização das produções e a divulgação do saber produzido no âmbito dos programas é essencial para a democratização do conhecimento. As produções foram feitas em todas os editais, tanto em formato de livros, como de cadernos de experiência, anais de eventos organizados pelos docentes envolvidos nos programas e, mais recentemente, e-book com as últimas produções dos grupos de iniciação à docência e de estágio curricular.
- d) **A apresentação de pesquisas em eventos de iniciação científica e de iniciação à docência,** com publicações de artigos, resumos, peças teatrais, dança, música, entre outros, trouxe diferentes linguagens para o centro do processo formativo e estudantes de

escolas de educação básica para a Universidade, especialmente no Dia do Pibid, realizado em cada campus. Em 2017 ocorreu o IV Seminário e V Encontro Institucional do Pibid Unespar, no campus de União da Vitória (PR), com 534 inscritos e 320 trabalhos apresentados. As edições anteriores foram em Campo Mourão, Paranaguá e Curitiba.

- e) **Produção de materiais didáticos e objetos educacionais.** Com recursos financeiros de custeio do Programa foram produzidos materiais didáticos adaptados às necessidades específicas de aprendizagem, como jogos didáticos e objetos educacionais nas respectivas áreas de conhecimento. Também foram criadas páginas no *Facebook*, blog dos subprojetos e site institucional para divulgação das atividades, inter-relacionando tecnologias no processo de formação de professores. Todos os materiais produzidos ficaram nas escolas parceiras.
- f) **Inovou-se nas escolas de Educação Básica.** Foram elencados os seguintes aspectos: i) influência positiva e mudança na realidade escolar, pois os alunos querem participar dos projetos do PIBID, mesmo em contraturno; ii) alcance da população regional, por meio de parcerias com as Prefeituras Municipais de todos os campi, Núcleos Regionais da Educação, no desenvolvimento de projetos de extensão, organização de eventos e atividades comuns junto ao Tribunal de Justiça, visando a educação da infância; iii) enriquecimento cultural dos licenciandos, por fomentar a interação, reflexão e experiência de pensamentos numa perspectiva coletiva. O objetivo central das discussões das equipes envolvidas na formação inicial dos licenciandos é a formação adequada e completa (SILVA; BUENO; MODA, 2017), crítica e com comprometimento.
- g) **Formação prática.** A contribuição para a formação prática dos professores das redes estadual e municipal a partir da organização e aplicação de práticas de organização do trabalho docente. Também oportunizou uma formação docente continuada aos professores da educação básica com um diferencial: a sazonalidade de estudos e organização de práticas pedagógicas reflexivas com um tempo exclusivo para tal.
- h) **Organização e realização de evento institucional.** Os Programas de Formação Docente bem como os docentes envolvidos organizaram eventos para socialização de resultados, discussões, e para formação continuada dos professores da Educação Básica. Com o corte de recursos em 2018, e considerando o aspecto multicampi da Unespar, que inviabilizou o encontro de todos os

envolvidos nos programas em um único local, optou-se pelo uso de recursos de informação para o evento institucional. O uso dos recursos de informação para a divulgação das produções ocorreu por meio de *webconferências*, desenvolvidas por pesquisadores da área de Educação e disponibilizadas aos inscritos do evento, oficinas nos campi da Unespar, apresentações de *webcomunicações* via plataforma digital pelos discentes dos programas bem como por discentes dos programas de Mestrado da universidade. A plataforma digital utilizada foi o *Moodle*, por ser gratuito e já utilizado na universidade. O objetivo desse formato do evento, mesclando parte presencial com apresentação de trabalhos e mostra de objetos educacionais e oficinas e parte online, com as *webcomunicações* e *webconferências* foi democratizar o acesso, sobretudo de professores da Educação Básica que puderam acompanhar a programação, divulgar a produção de conhecimento feita a partir da habilitação da Unespar para os programas nos editais de 2018, e fomentar o uso de diferentes recursos tecnológicos na organização, produção e divulgação de trabalhos. Os anais do evento foram publicados com a contribuição de 367 trabalhos.

- i) **Estágio curricular.** Os estágios curriculares supervisionados também são repensados a partir da imersão didático-pedagógica vivida pelos residentes nas escolas. Eles permanecem tempo maior vivenciando a rotina da escola e da sala de aula. Conhecem mais profundamente o ambiente e as relações socioeducacionais. Tornam-se mais seguros para desenvolver as atividades do estágio supervisionado.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inovação pedagógica perpassa a docência, a tecnologia, as ações e práticas no âmbito institucional, das escolas de educação básica e das comunidades onde estão inseridos os licenciandos. Contudo, cabe ressaltar que vivemos um período de retrocessos para a educação pública brasileira. Sob um governo em que a Educação e a Pesquisa Científica não são prioridades, receia-se pela (des)continuidade desses programas que promoveram inovações no processo formativo no campo das licenciaturas, que despertaram em jovens o desejo por cursar uma licenciatura e na permanência desses estudantes nas universidades, especialmente os trabalhadores.

Programas que propiciam a melhoria da qualidade educação que se dá também por meio da construção de uma cultura docente consoante e

coerente com a realidade das escolas públicas brasileiras e a compreensão e preparo para o enfrentamento dos desafios pelos quais professores e alunos têm passado. Essa é a considerável importância da vivência e reflexões propiciadas pelo Pibid e pelo RP. São reflexões realizadas sobre novas práticas, possibilidades e compreensões teóricas em que universidade e professores da educação básica têm a oportunidade de analisar os meandros da educação. Analisar também a situação das escolas e do processo de ensino aprendizagem em suas áreas, por meio de inúmeras trocas, encaminhamentos didáticos, grupos de estudos em um trabalho sistematizado e constante. Vivenciar uma dada cultura compreende debater com seus pares, refletir sobre este fenômeno na coletividade, tomar decisões e estipular estratégias de ação. Esses aspectos favorecem aos jovens a identidade docente, esclarece seus desafios e enaltece a eles beleza em ser educador.

Respeitadas as especificidades institucionais, o Pibid e, agora, o RP representam oportunidades para inovar e produzir reflexões/materiais que objetivem a educação pública de qualidade. O investimento federal nas licenciaturas marca um sonho que virou realidade. Colocou as licenciaturas em evidência. Áreas essas, historicamente privadas de investimento financeiro. Inovar significa formar mentes críticas, vislumbrando alternativas para superação de desafios que se apresentam no emaranhado de situações específicas do cotidiano socioeducacional.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (CAPES). **PIBID. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.** Disponível em: <https://Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/pibid>. Acesso em: 04 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria CAPES nº 259 de 17 de dezembro de 2019.** Disponível em: <https://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/regulamentos-pibid>. Acesso em: 04 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 25 maio 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Glossário dos instrumentos de avaliação externa. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/avaliacao-dos-cursos-de-graduacao/glossario>. Acesso em: 28 maio 2019.

CAMARGO, S.S.C.; BUENO, A.C.D.; MODA, D.B. A coordenação de gestão do Pibid da Unespar Campus de União da Vitória: avaliando processos e redefinindo trajetórias. In: STENTZLER, Márcia Marlene (Org.). **Experiências multidisciplinares na iniciação à Docência na Unespar**. Kaygangye, 2017.

UNESPAR. **Projeto Institucional do PIBID Unespar. 2018**. Projeto cadastrado na Plataforma Capes de Educação Básica. Disponível em: <http://www.eb.Capes.gov.br>. Acesso em: 04 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Universidade Estadual do Paraná, 2015**. Disponível em: [http://www.Unespar.edu.br/a\\_Unespar/institucional/documentos\\_institucionais/estatuto\\_Unespar.pdf](http://www.Unespar.edu.br/a_Unespar/institucional/documentos_institucionais/estatuto_Unespar.pdf). Acesso em: 25 maio 2019.

WIEBUSCH, A.; LIMA, V.M.R. Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. **Educação por Escrito**, v. 9, n. 2, p. 154-169, jul.-dez. 2018.



# A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ: RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

Leociléa Aparecida Vieira<sup>1</sup>  
Elizabeth Regina Streisky de Farias<sup>2</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Campus Paranaguá  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este estudo tem por intuito relatar as experiências vivenciadas pelas professoras pesquisadoras e os bolsistas no Pibid do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Paranaguá. Enfatiza a importância que ambos têm na formação do professor para a educação básica, pois, propicia ao acadêmico dos cursos de licenciatura vivenciar na prática a teoria discutida em sala de aula, bem como, possibilita aos bolsistas a aproximação com a escola, como futuro campo profissional. Descreve sucintamente esse Programa, quando eles foram implantados na instituição e a trajetória percorrida até 2019 no Curso de Pedagogia. Conclui-se que um dos principais objetivos do Programa se encontra na valorização do magistério, incentivando a elevação da qualidade na formação dos professores, para sua atuação no ensino da educação básica e que o Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Paranaguá, participa do Pibid, por entender que é no “chão” da escola que se aprende a ser professor.

**Palavras-chave:** Formação docente; Pibid; Espaços formativos.

---

<sup>1</sup>Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Paranaguá. E-mail: leocilea.vieira@Unespar.edu.br

<sup>2</sup> Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Paranaguá. E-mail: elizabeth.farias@Unespar.edu.br

## **1 INTRODUÇÃO**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, tem por intuito valorizar a formação do professor para a educação básica, pois propicia ao acadêmico dos cursos de licenciatura vivenciar na prática a teoria discutida em sala de aula, bem como, os possibilita conhecer a realidade do futuro campo de atividade profissional.

Desta forma, entende-se tal como Charlier (2001) de que o aprendizado só é possível na prática, por esta colocar o professor em contato com conhecimentos que não estão disponíveis em outra parte e permite-lhe assimilar condutas, rotinas circunstanciadas e vivenciar seus resultados. Assim, é importante que a formação docente propicie ao acadêmico, experiências em que ele seja o protagonista e não coadjuvante de sua própria aprendizagem.

Corrobora-se com Belair (2001) de que o ofício de professor é adquirido em uma articulação entre as situações vividas (fictícias ou reais em espaços formais e não formais) e as teorias que tentam explicá-las mediante uma generalização de processos. Desta maneira, o PIBID possibilita aos bolsistas acadêmicos desenvolverem ações integradoras entre a teoria e a práxis e os conduzem para a aquisição da futura práxis pedagógica.

Frente ao exposto, este texto tem por objetivo descrever as experiências vivenciadas pelos bolsistas acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar – campus de Paranaguá no PIBID de agosto de 2018 a dezembro de 2019.

## **2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Este estudo se caracteriza pela pesquisa bibliográfica e documental. Além disto, se assemelha a um estudo de caso, pelo fato de ser uma pesquisa empírica que averigua “um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN, 2001, p. 32) e, ainda, pelo fato de procurar “revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.19).

Justifica-se, assim, o estudo de caso como procedimento, pois a pesquisa, por meio de técnicas de coleta selecionada de dados, tem a pretensão de realizar uma reflexão crítica sobre o assunto pesquisado, aqui no caso, o PIBID.

Participaram da pesquisa os bolsistas dos Programas PIBID do curso de Pedagogia da Unespar – campus Paranaguá, totalizando vinte e sete bolsistas, sendo vinte e quatro acadêmicos e três professoras.

O estudo se caracteriza pela abordagem qualitativa, no intuito de compreender “o significado que esses sujeitos têm em função do que estamos buscando na pesquisa” (MARTINELLI, 1999, p. 24). Assim, o instrumento utilizado foram depoimentos sobre as percepções dos pibidianos sobre como se sentem como pertencentes ao referido Programa.

No intuito de conhecer o que pensam os bolsistas sobre o Programa, os relatos foram interpretados por meio da técnica da análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2000), mas, aqui neste texto fez-se um recorte e são apresentados somente fragmentos das “falas” dos sujeitos.

### **3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): UM POUCO DE HISTÓRIA**

Com relação ao PIBID é mister salientar que as normas para a sua implantação foram aprovadas pela Portaria Capes nº 260 de 30 de dezembro de 2010, a qual foi revogada pela Portaria nº 096 de 18 de julho de 2013 que, em forma de Anexos I e II, aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e menciona que o Pibid, “tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010” (BRASIL, 2013, p. 11).

De acordo com o Art. 4º da Portaria n. 96/2013, o Pibid tem por objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - 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;
- V - 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;

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII - 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 (BRASIL, 2013, p. 11).

Conforme é possível perceber que um dos principais objetivos do PIBID se encontra na valorização do magistério, incentivando a elevação da qualidade na formação dos professores, para sua atuação no ensino da educação básica.

A Fundação Carlos Chaga (2014, p. 5), salienta que:

O Pibid, contudo, não é simplesmente um programa de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

O referido Programa surgiu com a intenção de auxiliar na melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Assim, cabe às Secretarias Estaduais, por meio de seus Núcleos de Ensino, bem como, as Secretarias Municipais de Educação, indicar as escolas que necessitam de apoio.

Desta forma, cumpre-se a articulação necessária entre o ensino superior e a educação básica, contribuindo com o processo formativo dos futuros professores.

Após esta explanação, na sequência, descreve-se como se dá na prática o referido Programa no curso de Pedagogia da Unespar – Campus Paranaguá.

#### **4 AS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ**

O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paranaguá (Unespar) – campus Paranaguá, participa do Pibid, por entender que é no “chão” da escola que se aprende a ser professor e concebe tal como Azevedo e Alves (2004, p. 8), que

é nesse contexto – a do cotidiano escolar – que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor. Nessa materialidade – eu, turma, conteúdos escolares, tempos escolares, localização da escola, cursos de formação, políticas educacionais (nacional, regional, local) – nossas redes vão sendo fortemente confrontadas, esgarçadas e refeitas, continuamente. Só se aprende a fazer fazendo.... é no instante em que assumimos a responsabilidade de uma turma que vamos aprendendo a ser professor.

As atividades do Pibid iniciaram na instituição no ano de 2014 e, desde então, tem contribuído efetivamente na formação dos acadêmicos, bem como, auxiliado na aprendizagem de crianças que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem. O último edital do Pibid, que encerrou em 2019, participaram do Programa, vinte quatro acadêmicos bolsistas do 1º e 2º anos do Curso de Pedagogia, três professoras supervisoras, sessenta e oito alunos do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental matriculados em três escolas localizadas na periferia do município de Paranaguá, que apresentam IDEB abaixo da média proposta pelo MEC.

As atividades aconteceram em contraturno dos alunos da educação básica e os bolsistas acadêmicos, juntamente com supervisora buscam estratégias e atividades para trabalhar o lúdico, por meio da confecção de jogos pedagógicos incluídos nas metodologias de ensino e nos planejamentos. Desta maneira, são produzidos vários materiais, tais como: jogos matemáticos que envolvem formas geométricas, bingos alfabéticos e numéricos além de atividades que por meio da ludicidade, buscam resgatar o espírito da infância, aspectos da autoestima e valorização do eu e do outro, bem como, desenvolvam a linguagem oral; agucem o raciocínio e a criatividade e estimulem a socialização e respeito ao outro.

O Programa tem sido de grande valia para a formação profissional de seus participantes. Este fato pode ser observado na fala dos bolsistas acadêmicos:

*Ao se modificar a lente que enxergamos o mundo, fica mais claro qual nosso papel enquanto acadêmicos e futuros pedagogos, pois ao perceber as dificuldades tanto estruturais quanto de conteúdo, em se ministrar uma aula, em se projetar uma atividade, driblando as dificuldades do dia-a-dia, faz com que criemos em nós uma postura mais empática e maleável, desenvolvendo e estimulando nossas capacidades, resultando na concretização do nosso sujeito autônomo, possibilitando assim as condições de ultrapassarmos futuras barreiras que se apresentem (Bolsistas Pibid A).*

A “fala” deste bolsista encontra eco no que menciona Pacheco (2004) de que processo do aprender e ensinar se revela nas práticas cotidianas do viver uma via de mão dupla. Nesse processo, ninguém só ensina e, por sua vez, ninguém só aprende. Desta maneira, entende-se que em qualquer situação na qual o aprender e o ensinar estejam presentes, não se fica ileso de vivenciar, pelo menos, essa duplicidade.

*O programa está sendo muito importante para minha formação como acadêmica, me preparando para futuramente. Está sendo uma experiência incrível e muito gratificante trabalhar com minhas colegas, nós nos ajudamos muito. Esse programa é maravilhoso para conciliar a teoria com a prática. Se não fosse o programa eu estaria muito perdida porque ter só a teoria é muito difícil e com o programa dá para fazer essa conciliação. Nesses meses tive experiências novas, troca de informações com colegas professores e as crianças, foi muito importante por ser minha primeira experiência em sala de aula, com alfabetização, em um ambiente escolar. Todas as nossas atividades passadas com as crianças fizeram aprimorar meus conhecimentos, esse é um aprendizado contínuo. Foi complicado no começo por ser tudo novo, mas com o tempo conseguimos pegar o jeito (Bolsista Pibid B).*

A fala do pibidiano a seguir também ressalta as atividades do Pibid enquanto aproximação da teoria à prática.

*O trabalho com o Pibid tem sido de grande valia para mim como estudante do curso de pedagogia. É o momento em que toda a teoria se une a prática e mostra seu real sentido. O trabalho docente é um trabalho inacabado, incansável e grandioso. Todos os dias os pequenos me ensinam algo novo sobre a*

*relação professor aluno; ensinam-me a ser ouvinte, ser cuidado, ser pureza e ser leveza (Bolsista Pibid C).*

O acadêmico mencionar o trabalho docente como algo inacabado faz lembrar as palavras de Paulo Freire de que

diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (FREIRE, 2005, p. 83-84).

O depoimento do Pibid C também ressalta que aprende diariamente com seus alunos. Assim é possível perceber que ele entende que o conhecimento se dá em comunhão e em interação com o outro e no processo ensino e aprendizagem na relação dialética entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Este outro destaca a questão de técnicas e estratégias de ensino e a importância do trabalho coletivo

*o Pibid de uma forma global me permitiu essa visão de mundo, pois ao trabalhar com uma sala multisseriada, se fez necessário compreender essas dificuldades e criar meios para que todos tivessem acesso ao conteúdo, cada qual em sua modalidade. Aprender a trabalhar em coletividade também foi um benefício do programa, fazendo com que nosso papel de gestores fosse afluído, trabalhar com pessoas de salas diferentes, ter que aprender a combinar estratégias para se alcançar o objetivo foi de grande valia (Bolsista Pibid D).*

Frente ao exposto pode-se observar os depoimentos enfatizam a importância do Pibid para a formação enquanto pedagogos, pois a imersão no ambiente em que atuarão enquanto futuros profissionais, possibilitou compreender como se dá a dinâmica no ambiente escolar.

A importância do Pibid também é enfatizada pelos supervisores

*O projeto tem contribuído muito para uma aprendizagem significativa às crianças que apresentam maiores*

*dificuldades em acompanhar os conteúdos propostos em sala de aula, observou-se a partir do projeto mais interesse dos alunos na aprendizagem. Com relação as atividades apresentadas aos alunos durante as aulas do Pibid, demonstraram envolvimento, desenvoltura e concentração (Supervisora A).*

O bolsista, ao lembrar Paulo Freire, possibilita que se complemente que, com os ensinamentos do mestre de que toda a prática educativa está permeada pela existência de um sujeito que ensina e aprende e outro que aprende e ensina. Assim, “não há docência sem discência; as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2005, p. 23).

*Na minha opinião, todos os alunos de licenciatura, deveriam passar pelo Pibid, poder participar de um projeto que tem uma importância tão grande, uma experiência única tanto para os acadêmicos de pedagogia, quanto para as crianças que atendidas pelo Programa (Supervisora B).*

Conforme pode-se observar o Pibid agrega valor ao conhecimento de seus bolsistas, tornando-os mais preparados para atuar no futuro campo profissional.

*As experiências proporcionadas pelo Pibid são de extrema importância para o início da vida acadêmica, pois a interação com os alunos, planejamento de aulas e atividades, cooperação com os outros bolsistas, trazem a experiência necessária para se pensar no real significado desse ofício tão significativo que é a docência (Supervisora C).*

Conforme relata Cunha (2011), quando na prática profissional, os professores se inspiram no que vivenciaram como alunos e do que presenciaram de prática profissional de outros professores. Muitos, optam pela carreira do magistério por sentirem-se tocados pela prática de outros professores.

Tardif (2005), evidencia que o saber do professor não se limita à sala de aula da universidade, mas também a outras dimensões do ensino. Sendo

assim, o saber do professor está relacionado a sua identidade, mas também a outros elementos que constituem seu trabalho, como a prática no ambiente escolar.

O programa possibilita ao acadêmico experiências outras, que ultrapassam a sala de aula, o que permite que uma ampliação de sua visão do entorno e o ato educativo passa a ser percebido como um processo que vai além do aspecto cognitivo. Essa visão ampliada diz respeito à participação de reuniões de professores e pais, enfim, de desafios diários que a escola trabalha cotidianamente.

Embora saiba que, a formação inicial não dá conta de preparar suficientemente para os desafios que enfrentarão na escola, enriquecer o processo formativo de futuros professores com experiências adquiridas no chão da escola, contribuirá para uma formação mais sólida.

A estrutura do Pibid, contempla a formação inicial, dos acadêmicos bolsistas, que serão formados não somente pelos professores universitários, mas também, pelos professores supervisores, que os acompanham nas escolas. Por outro lado, o programa também possibilita a formação continuada das professoras supervisoras, por meio de grupo de estudos realizado quinzenalmente. Quanto aos coordenadores de área, os professores universitários, além de atuar nos momentos de formação, também participam da rotina da educação básica, dando significado aos conteúdos ministrados na universidade. Todos os envolvidos participam também de seminários, reuniões e demais atividades de formação, avaliação e reflexão pertinentes ao programa. Importante ressaltar que, neste grupo, não existe um saber privilegiado, mas os saberes se articulam, contribuindo para processos formativos mais ricos, bem como para práticas docentes mais fundamentadas.

## **5 À GUIA DE CONCLUSÃO...**

O Programa Pibid ao realizar a articulação entre as instituições de educação superior e as escolas de educação básica, contribui efetivamente na formação docente, pois além de possibilitar a união da teoria à prática, permite a convivência dos futuros profissionais no ambiente que futuramente desempenharam suas atividades. Por outro lado, contribui também para a reflexão da prática dos professores supervisores, ao possibilitar grupos de estudo, produção de material e participação em seminários e eventos diversos.

Desta forma, o Programa contribui para a articulação necessária entre a educação básica e o ensino superior, dando significado a ação educativa.

Este fato enriquece sobremaneira a vida acadêmica, pois a ação pedagógica só se torna efetiva a partir da observação e das práticas vivenciadas.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 7-10.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.

BELAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Educação de Nível Superior (CAPES). Portaria CAPES nº 260 de 30/12/2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial**, Brasília, 03 jan, 2011. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-260-2010\\_223729.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-260-2010_223729.html). Acesso em: 07 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013. **Diário Oficial da União**, Seção 1, nº 140, terça-feira, 23 de julho de 2013. p. 11-14. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13798-link-port-96-pibid&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13798-link-port-96-pibid&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 07 ago. 2019.

CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Évelyne (Orgs.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 84-102

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papyrus, 2011.  
FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GHEDIN, E. A articulação entre estágio-pesquisa na formação do professor-pesquisador e seus fundamentos. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas – ciências e políticas**. São Paulo: UNESP, 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PACHECO, Dirceu Castilho. Cotidiano: o espaçotempo do aprenderensinar. In: AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs.). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-58.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNESPAR. Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROGRAD). **Instrução Normativa PROGRAD/DPP-01/2018**. Dispõe sobre o aproveitamento de estágios curriculares para estudantes que participarem do Programa Institucional de Residência Pedagógica da CAPES. (Documento Interno).

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



# A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA DA UNESPAR: RELATO DE EXPERIÊNCIAS

Luan Roberto Batilani de Souza<sup>1</sup>

Elisiane do Carmo Nenevê<sup>2</sup>

Ana Paula Peters<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Música  
Campus Curitiba I  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este artigo apresenta experiências em forma de relatos pessoais, e observados durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação, que dimensionam a importância do Programa para a formação e preparação profissional do docente. Na UNESPAR, campus Curitiba I, o Programa contou com a participação dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e em Música e teve como objetivo destacar a eficácia do PIBID na aproximação entre ensino superior e educação básica e os benefícios para ambos.

**Palavras-chave:** Pibid; Formação de Professores; Prática Docente.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Curitiba I. E-mail: luanrobertobat@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Supervisora do Pibid supervisora/Colégio Estadual Herbert de Souza. E-mail: elisianelisi@yahoo.br

<sup>3</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Curitiba I. E-mail: anapaula.peters@unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

A participação no Pibid foi uma experiência na formação acadêmica dos licenciandos, possibilitando o encontro com a realidade escolar e a troca de experiência com profissionais já atuantes e outros colegas participantes do Programa. A vivência proporcionada contribuiu para a realização de reflexões sobre o curso de Licenciatura em Música da Unespar, campus I (EMBAP), ampliando a capacidade de articular teoria e prática. Logo o PIBID foi um facilitador para unir essas duas esferas dos processos de formação docente e suprir a carência de práticas pedagógicas que existem no curso.

Pensando em como o Programa afeta positivamente os licenciandos e as instituições que participaram do projeto, este trabalho conta com estudos e outros artigos sobre o Programa como a pesquisa de Costa a respeito da participação dos cursos de música no Programa (*Resultados preliminares de uma pesquisa exploratória sobre os subprojetos de Música do Pibid com foco na formação inicial de professores*, 2015), Pires, sobre a construção do profissional docente em música (*A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid música*, 2015) e Montandom (*Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Procedência*, 2012), entre outros trabalhos que ajudaram a compreender como o Pibid surgiu e se desenvolveu ao longo de sua trajetória e como contribui para a formação de professores fazendo a relação entre o meio acadêmico e o ambiente escolar, criando uma articulação entre teoria e prática de ensino. Desta forma, procurou-se discorrer sobre o Pibid e sua relevância para suprir e complementar a formação dos cursos de licenciatura vinculados ao projeto, partindo da exposição dos pontos positivos de um licenciando e de suas experiências como bolsista no projeto.

## 2 A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As discussões que permeiam a formação de professores nos cursos de licenciatura tem ganhado espaço na academia brasileira nos últimos anos, como bem destaca Pires (2015), ao afirmar que “os debates atuais sobre formação de professores têm destacado a importância da análise da prática pedagógica, em oposição às abordagens que procuram separar a formação da prática cotidiana”. Logo, foi detectada certa carência no âmbito que confere a articulação entre a esfera teórica e a esfera prática. Para Zeichner:

No que se refere aos cursos de formação inicial, uma questão importante que vem sendo levantada é a falta de articulação entre os currículos acadêmicos e a realidade das escolas, ou seja, o distanciamento existente entre o contexto de formação e do trabalho docente (ZEICHNER, 2010).

Algumas propostas começaram a ser pensadas a fim de contribuir para o aprimoramento do sistema de formação de professores, buscando construir projetos para aproximar o licenciando de seu futuro local de trabalho, com um contato benéfico entre os bolsistas e as instituições envolvidas. Desta forma, o Pibid é um projeto institucional submetido pelas Universidades de todo o Brasil, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como objetivo a aproximação entre alunos de licenciatura que se encontram na graduação e o trabalho desenvolvido nas salas de aulas como futuros docentes.

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 (BRASIL, 2013, ART. 2º).

Este Programa pertence ao Ministério da Educação (MEC) e surgiu com a função de unir as Secretarias Estaduais, Municipais e Universidades, logo o PIBID é uma ponte para o licenciando atingir a articulação entre teoria e prática, que é fundamental para a sua prática docente. Promove a aproximação entre universidades e escolas, licenciandos e professores da educação básica, que já desempenham o trabalho docente com os futuros professores que logo ingressarão no mercado. Teve sua primeira versão em meados de 2007, e foi implementado em 2009, abrangendo apenas instituições Federais de Ensino Superior, com foco nas Licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia para o ensino médio.

As primeiras ações tiveram início em 2009, abrangendo 3.088 bolsistas. O Programa despertou o interesse das instituições formadoras e ampliou-se rapidamente nos anos seguintes, incluindo gradualmente instituições públicas estaduais e municipais, IES comunitárias,

profissionais e filantrópicas sem fins lucrativos (AMBROSETTI et al., 2015. p. 3).

Os resultados de pesquisas realizados sobre o PIBID, apontam que ele foi e ainda é benéfico para aqueles que participam dele, isso inclui não só as pessoas mas também as instituições envolvidas, o que justifica sua rápida expansão e crescimento, para Ambrosetti,

Os bons resultados do PIBID são em gerais retratadas em estudos pontuais, realizados, em sua maioria, no âmbito das próprias instituições envolvidas no Programa, mas têm sido corroborados por trabalhos que envolvem dados mais abrangentes (AMBROSETTI et al., 2015, p. 4).

Ainda sobre a boa repercussão do Programa, Montandon (2012) diz que: “[...] o sucesso dos programas é inegável. No caso do PIBID, pela oportunidade de formar alunos que saiam do “protótipo de docente idealizado” e contemple as formas cotidianas de viver a docência”, um dos fatores mais destacados.

Os resultados positivos envolvendo o Pibid, traduzem a necessidade de propostas que aproximem os licenciandos do trabalho docente que irá realizar e que resulte em experiências significativas em sua formação docente. Assim, a experiência que o Programa proporciona, com base na experiência pessoal do licenciando Luan, pode ser descrita como transformadora e de extrema relevância, “pois agregou, tanto em experiência quanto em valores profissionais relacionados a prática docente, tais como disciplina, ética e responsabilidade; ainda, foi possível observar a abordagem pedagógica e metodológica aplicadas pela professora e supervisora Elisiane C. Nenevê e traçar um paralelo com conceitos metodológicos e de construção de planejamentos vistos nas reuniões de estudos, com todos os bolsistas e voluntários do PIBID e com coordenadora do Pibid Ana Paula Peters e professora do curso de Licenciatura em Música da Unespar, campus I.

As discussões e estudos que permeiam os cursos de licenciatura e buscam a melhoria na formação de futuros professores abarcam, entre vários assuntos, a preparação para o ingresso no mercado de trabalho desses futuros profissionais com ênfase no reconhecimento do próprio local de trabalho, isso significa, preparar o licenciando para enfrentar e superar os desafios que a realidade escolar e o exercício da docência em si proporciona. Como observa Costa (2015), na grande maioria os currículos apresentados pelos cursos de licenciatura não ofertam projetos que possibilitem a dinâmica entre teoria e prática o que conseqüentemente cria uma distância entre ambos os conceitos, gerando vícios na formação do

futuro professor. Tal carência de articulação entre teoria e prática reflete o foco desproporcional que os currículos dos cursos de licenciatura tem dado para os conteúdos teóricos. Esse fator se faz presente nos estudos de Gatti e Nunes:

Estudos sobre o currículo dos cursos de licenciaturas no Brasil mostram que esses mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência, com predominância de estudos teóricos, numa perspectiva distanciada da realidade a ser enfrentada pelo futuro professor quando de seu ingresso profissional (GATTI; NUNES, 2009).

Desta forma o Pibid, tem contribuído substancialmente para a formação de futuros docentes, corroborando com esta linha de pensamento, Zeichner (2010) defende a necessidade de conceber de forma articulada o conhecimento prático e conhecimento acadêmico. Reconhece que a perspectiva predominante nos modelos tradicionais de formação de professores tomam o conhecimento acadêmico como a fonte legítima de conhecimento sobre o ensino. Essa predominância nos currículos de licenciatura gera uma lacuna na construção do profissional docente gerando um distanciamento entre teoria e prática, para Pires:

A formação profissional do professor se constrói mediante o contato com experiências diversificadas que compõem e fundamentam a prática pedagógica. Tornar-se professor, desde a formação inicial, requer a constante reflexão sobre o que se faz, como se faz e por que se faz como se faz na prática pedagógica na sala de aula. Essa aprendizagem docente relaciona-se com a construção da profissionalidade docente (PIRES, 2015, p. 38).

O Pibid cumpre o papel de intermediador entre o ambiente universitário, que cria, analisa e relaciona teorias pedagógicas com os conhecimentos e habilidades necessários para os processos de ensino e o ambiente escolar, onde a prática docente se efetiva e nela o licenciando em formação pode aplicar, desenvolver e elaborar planos de aula e obter uma experiência no que diz respeito ao contato com os alunos. Esse contato, permite ao licenciando vivenciar experiências que o meio universitário não consegue reproduzir, a respeito dessa relação entre ambiente universitário e ambiente escolar proporcionado pelo Pibid.

Durante a participação do licenciando em aulas da educação básica e nos debates no grupo de estudo com todos os licenciandos, supervisores e coordenadoras integrantes do Pibid, foi possível observar que as disciplinas voltadas para a pedagogia e o exercício da docência, que os trabalhos realizados com foco na seleção de conteúdos e materiais, produção de planejamentos de aula, unidades didáticas e planos de ensino, agregaram em conhecimento relacionado à prática pedagógica uma vez que eram apresentados em sala de aula, discutido e analisado com os professores e colegas de turma. Assim, o que era visto no ambiente universitário abriu portas para discussões e reflexões acerca dos processos que envolvem o trabalho docente, na educação básica, a partir das experiências que viveram. Tais discussões procuravam abarcar a imprevisibilidade, complexidade e desafios que o ambiente escolar proporciona.

Pensando no exercício da docência, não basta que o professor tenha domínio sobre determinado conteúdo, este é sim um fator importante, porém, o ato de ensinar exige mais. Os desafios enfrentados pelos professores em sala de aula são complexos e exigem preparo para superá-los, exige expertise e controle emocional. Dentre os desafios mais simples que foram observados durante a participação no Pibid estão o controle comportamental das turmas, a insubordinação na relação professor x aluno, problemas de relacionamento entre alunos, falta de interesse pelo conteúdo, falta de produtividade, adequação no planejamento de aula por eventuais problemas no decorrer da aula; entre outros problemas que abrangem o universo da sala de aula da qual o professor é responsável, exigindo do docente a experiência prática que a teoria não consegue dimensionar.

Assim, a experiência em sala de aula no ensino básico, as contribuições da supervisora e da coordenadora para compreender e criar estratégias para superar os desafios citados acima, foram de extrema importância durante o processo de planejamento e aplicação de aulas. Estes não poderiam ser reproduzidos em um ambiente teórico, mas a partir da experiência vivida em sala de aula ao lado da supervisora, observando a complexidade que cada turma apresenta em relação ao conteúdo e modo de tratamento que o professor lhes dá, podendo ser compartilhado com o grupo de estudos e as possibilidades que a coordenadora também oferecia foram enriquecedores.

Para Paulo Freire é a prática de ensinar que possibilita o aprimoramento do desempenho pedagógico, do conhecimento e da formação docente; logo o Pibid é um espaço fecundo para tal aprimoramento do conhecimento docente. A aproximação com a sala de aula e com o professor supervisor é transformador e inovador para o licenciando, este é um dos pontos positivos que contribuem para a formação e ganho de experiência, pois o contato com professores já atuantes e que participam do programa, através de uma criteriosa seleção, tem como principal papel, uma atuação mediada por processos de auxílio e orientação específica, servindo de linha guia para o trabalho dos bolsistas. A atuação conjunta da supervisora e da coordenadora contribuíram e despertaram os atributos necessários para a docência, tal como planejamento e estruturação de aulas que se encaixem no contexto no qual os alunos, a turma, a escola e a comunidade estão inseridos e a universidade buscam uma forma de ensino onde a aula seja uma experiência significativa para o licenciando, procurando desenvolver sua autonomia. Para Ambrosetti (2015):

A inclusão dos professores em exercício, atuando como formadores em colaboração com os formadores da universidade, é um diferencial em programas de iniciação à docência, abrindo espaço para a necessária aproximação entre os campos da formação e do trabalho e para o reconhecimento das escolas como contextos da formação profissional dos professores (AMBROSETTI et al., 2015, p. 3).

Logo esse contato é benéfico pois permite a troca de experiência, observação, atuação e vivência de futuros profissionais, junto àqueles que já são atuantes na área e que, em grande maioria, já estão familiarizados com a escola na qual o programa está sendo desenvolvido. Por este motivo, o papel que desenvolvem é de extrema importância dentro do projeto Pibid, pois cabe a eles intermediar o contato entre bolsista acadêmico, ambiente escolar e ambiente acadêmico, processo este que é fundamental para instigar e aguçar o bolsista a se envolver no programa e se desenvolver profissionalmente agregando experiências, observações, e reflexões acerca do trabalho docente.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Pibid é um projeto que agrega muito na formação de novos professores e na preparação destes para o trabalho docente, as pesquisas

e estudos desenvolvidas sobre o projeto mostram que o programa tem dado resultados positivos e ainda melhorado a relação entre escolas responsáveis pelo ensino básico e as universidades responsáveis pelo ensino superior e conseqüentemente pelos cursos de licenciatura, O Programa oferece um ambiente propenso para a troca de experiências entre os bolsistas, supervisores e coordenadores, a partir das reuniões semanais que proporcionam a troca de informações, relatos e observações acerca da prática docente.

A experiência vivida pelo licenciando é transformadora e contribui muito para conceituar e ressignificar o trabalho do profissional docente, além de aproximar o bolsista e futuro professor da realidade escolar, O que contribui para seu desenvolvimento profissional, agregando conceitos sobre o trabalho docente que é desenvolvido na escola e tendo contato com situações adversas que dificilmente pode ser reproduzida na esfera teórica da universidade, por exemplo a relação professor x aluno, resposta comportamental frente alguma ordem ou funcionalidade de atividades e de tarefas.

Concluimos que o projeto justifica seu crescimento e se mostra muito eficaz no cumprimento de seus objetivos, que entre os principais estão a aproximação entre ensino superior e educação básica e contribuir para elevar a qualidade da formação inicial dos docentes nos cursos de licenciatura e além, aprimora, prepara e desenvolve o licenciando para o trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. et al. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.369-392, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4629>. Acesso em: 09 jan.2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Documentos, abr. 2015. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/documentos-pibid>. Acesso em: 12 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **Manual de Orientações para Execução de Despesas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. Brasília, 2014.

COSTA, Nanda. **Resultados preliminares de uma pesquisa exploratória sobre os subprojetos de Música do PIBID com foco na formação inicial de professores.** Natal, RN, 2015.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

MONTANDON, M. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. **Revista da ABEM**, Londrina v.20, n.28, 47-60. 2012. Disponível em: <http://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&url=http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index/download/103/86&ved=2ahUKEwiDulbEyqTnahWNDrkGHXiCakQFjAAegQIBhAC&usg=AOvVaw3TCSOJHOxSYU3vRyLFq0Q>. Acesso em 27 jan. 2020.

PIRES, Nair A. R. **A profissionalidade emergente dos licenciandos em música: conhecimentos profissionais em construção no Pibid música.** Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação; Programa de Pós-graduação em Educação. Belo Horizonte. 2015.



# OS IMPACTOS DO PIBID/UNESPAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Angélica Moreira Pinto<sup>1</sup>

Tania Zaleski<sup>2</sup>

Josiane Aparecida Gomes-Figueiredo<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas

Campus Paranaguá

Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

A UNESPAR é uma instituição superior de ensino pública estadual que apresenta organização *multicampi*, localizados nos municípios de Apucarana, Campo Mourão, Curitiba, Paranaguá, Paranaíba e União da Vitória. No período de 2014/2018 o Pibid esteve presente em todos os *campi* atendendo a 38 cursos de licenciatura nas áreas de Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Espanhol, Inglês, Música, Dança, Português, Pedagogia, Teatro e Química. Todos os integrantes dos subprojetos Pibid/UNESPAR foram convidados a responderem o questionário, com o objetivo de investigar as contribuições do Pibid na formação docente no período de 2014/2018. Para coleta de dados foi utilizado um instrumento do tipo *survey* constituído por 22 perguntas usando a ferramenta Formulários Google para facilitar a abrangência e disseminação entre os participantes, com o tempo estipulado para aplicação entre julho a novembro de 2017. A partir das análises dos resultados destacamos as principais contribuições no âmbito da UNESPAR: integração entre teoria e prática, aumento da produção de materiais didáticos, inserção de novas linguagens e tecnologias da informação, oportunidade de publicações, melhoria no desempenho escolar dos bolsistas acadêmicos e dos alunos das escolas públicas, diminuição da evasão, formação pessoal, relação entre universidade e escolas públicas, valorização dos cursos de licenciaturas, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integração entre comunidade e escola, e mudança de perspectiva sobre o processo de ensino aprendizagem e profissão docente.

**Palavras-chave:** Ensino superior; Formação inicial; Programa.

---

<sup>1</sup> Licenciada do Curso de Ciências Biológicas - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranaguá. E-mail: angelmoreira.bio@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranaguá. E-mail: taniazaleski@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - Campus de Paranaguá. E-mail: josiane.figueiredo@Unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) foi proposto pelo MEC/Capes em 2007 com o principal objetivo de fomentar e elevar a qualidade da formação de futuros docentes, promovendo uma relação mais próxima entre o ensino superior e a educação básica (BRASIL, 2010). O Pibid tem se apresentado como um programa incentivador da parceria entre a Educação Básica e a Educação Superior, permitindo de forma integrada o desenvolvimento de projetos que apoiem os professores nas escolas, permitindo o avanço da qualidade do ensino, enquanto proporciona experiências práticas aos bolsistas licenciandos com caráter inovador e interdisciplinar (PIZOLI; PERIN, 2013).

A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) é uma instituição *multicampi* abrangendo Apucarana, Curitiba I e II, Campo Mourão, Paranaguá, Paranaíba, União da Vitória e a Escola Superior de Segurança Pública da Academia Policial Militar de Guatupê, unidade especial, vinculada academicamente. Dos 39 cursos de licenciatura distribuídos nos *campi*, 38 apresentavam subprojetos vinculados ao Pibid no período entre 2014/2018, sendo os cursos de Artes, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Matemática, Espanhol, Inglês, Música, Dança, Português, Pedagogia, Teatro e Química.

Os bolsistas acadêmicos envolvem-se em atividades que incluem o acompanhamento do cotidiano escolar e a elaboração de atividade diferenciadas, construídas de forma conjunta entre o professor da escola, o licenciando e o docente de licenciatura (PREDES; FIGUEIREDO, 2017). Essas atividades são de caráter lúdico e integrado, a fim de despertar o interesse dos alunos, buscando dinamismo e motivação promovendo a facilitação do processo de ensino e aprendizagem, integrando a teoria com a prática (STENTZLER, 2013).

Considerando o propósito nacional do programa essa pesquisa teve o objetivo investigar o impacto e as contribuições do Pibid na formação docente no período entre 2014/2018 na Unespar. As informações foram levantadas através de um *survey* utilizando a ferramenta Formulários Google para facilitar a abrangência e disseminação entre os participantes do Pibid dos diferentes cursos e *campi* da Unespar com o tempo estipulado para a aplicação entre os meses de julho a novembro do ano de 2017.

## **2 O PIBID/UNESPAR**

Foi elaborado um questionário com perguntas claras e objetivas usando a ferramenta Formulários Google para facilitar a abrangência e disseminação entre os participantes do Pibid/Unespar. O tempo estipulado para a aplicação da pesquisa foi entre os meses de julho a novembro do ano de 2017 para participantes do Pibid no período entre 2014/2018. O universo pesquisado foi dividido em quatro categorias: bolsistas acadêmicos, coordenadores, professores supervisores e egressos. Todos os cursos de licenciatura na Unespar vinculados ao Pibid foram convidados a participarem da pesquisa.

Inicialmente no questionário, havia o “Termo de Consentimento”, solicitando a concessão dos participantes, os quais eram orientados sobre o sigilo dos dados. Concedendo a permissão, os participantes poderiam prosseguir respondendo as demais questões. Outrossim, não foi citado nenhum nome, mesmo porque no questionário não foi solicitado identificação dos participantes.

O questionário apresentou 22 perguntas fechadas com opções de respostas em escala Likert, variando de concordo totalmente a discordo totalmente. Entretanto, as primeiras informações eram sobre a área de atuação do subprojeto e função. Em seguida as questões nortearam-se a partir dos objetivos do Pibid e suas implicações. Os participantes responderam com base nas suas experiências adquiridas ao longo da trajetória do Pibid (Quadro 1).

**Quadro 1:** Questionário utilizado como instrumento para avaliação do o impacto e as contribuições do Pibid na formação e prática docente na Universidade Estadual do Paraná entre os anos de 2014 a 2018.

**Identificação:**

1- Qual a área de atuação do seu projeto? \_\_\_\_\_

2- Qual a sua função dentro do subprojeto?

( ) Bolsista acadêmico ( ) Coordenador ( ) Supervisor ( ) Egresso ( )

**Pesquisa:**

**3 - Existe risco de descontinuidade das atividades do Programa, ou seja, uma interrupção temporária a partir de março de 2018. Qual a sua opinião sobre essa interrupção?**

( ) CT\* ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**4 - O Pibid contribui(u) para a integração entre teoria e prática?**

( ) CT ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**5 - O Pibid contribui(u) para o aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais?**

( ) CT ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**6 - O Pibid Contribui(u) para a inserção de novas linguagens e tecnologias da informação?**

( ) CT ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**7 - O Pibid contribui(u) para a melhoria no desempenho escolar dos alunos das escolas públicas envolvidas no programa?**

( ) CT ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**8 - O Pibid contribui(u) para a melhoria no desempenho escolar dos bolsistas acadêmicos e diminuição da evasão?**

( ) CT ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**9 - O Pibid contribui(u) na sua formação pessoal?**

( ) CT ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**10 - A bolsa remunerada motivou a participar?**

( ) CT ( ) C ( ) DT ( ) D ( ) Não sei responder

**11 - Atribua pontos de acordo com a sua prioridade, onde 0 indica nenhuma prioridade e 10 muita prioridade. "A bolsa serve para..."**

( ) Despesas com alimentação?

( ) Despesas com transporte?

( ) Despesas em eventos e congressos?

( ) Despesas com moradia?

( ) Despesas pessoais (cinema, teatro, produtos de higiene, beleza, balada...)?

( ) Compras de livros, fazer xerox, materiais diversos?

**12 - A oportunidade de publicações de artigos e trabalhos científicos motivou sua participação no Pibid?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**13 - O Pibid promove a aproximação entre universidade e escolas públicas de educação básica?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**14 - O Pibid contribui(u) para integrar a comunidade com a escola?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**15 - O Pibid propicia o reconhecimento para os cursos de licenciatura na comunidade acadêmica?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**16 - Ao participar do Pibid sua perspectiva sobre o processo de ensino e aprendizagem mudou?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**17 - O seu ingresso no Pibid mudou a sua visão sobre a profissão docente?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**18 - Ocorrem eventos que permitem compartilhar ideias e experiência vivenciadas entre os vários subprojetos do Pibid?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**19 - O Pibid permite a articulação entre ensino, pesquisa e extensão?**

CT     C     DT     D     Não sei responder

**20 - Considerando seu aprimoramento pessoal e sua prática como docente atribua uma nota para sua experiência no Pibid?**

0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

**21 - Foram encontradas dificuldades no decorrer do desenvolvimento das atividades do Pibid?**

Sim                     Não                     Não sei responder

**22 - Quais? \_\_\_\_\_**

**23 - Acrescente comentários se achar necessário.**

\* CT: Concordo totalmente; C: Concordo; DT: Discordo totalmente; D: Discordo

O Pibid/Unespar, no período de 2014/2018, atendeu um total de 934 bolsistas, destes apenas 145 responderam ao questionário, contabilizando uma amostra de 15,5% (Tabela 1). Os cursos com maior representatividade foram os de Ciências Biológicas 23,3%, seguido de Artes 17,8%, História 16,4%, Matemática 15,8%, Pedagogia 6,1%, Letras - Português e Inglês 5,5%, Música 3,4%, Química 2,1%, Geografia e Teatro 1,4%.

**Tabela 1:** Distribuição do número de respondentes do questionário por função/subprojeto e do número total de bolsistas Pibid/UNESPAR

Subprojetos	E	C	BA	OS	Total
Artes	0	2 (02)	18 (25)	4 (4)	24 (31)
Pedagogia	0	0 (08)	7 (123)	1 (21)	08 (152)
Matemática	0	0 (09)	24 (90)	0 (18)	24 (117)
Geografia	1	1 (05)	0 (60)	0 (10)	02 (76)
História	0	0 (07)	23 (64)	1 (12)	24 (83)
Português	0	0 (06)	7 (78)	1 (13)	08 (97)
Química	0	0 (01)	3 (20)	0 (02)	03 (23)
Ciências Biológicas	7	4 (06)	20 (86)	5 (14)	36 (106)
Teatro	0	0 (01)	1 (13)	1 (02)	02 (16)
Inglês	0	0 (04)	8 (47)	0 (07)	08 (58)
Música	0	1 (02)	4 (26)	0 (03)	05 (31)
Educação Física	0	0 (02)	0 (30)	0 (04)	0 (36)
Filosofia	0	0 (02)	0 (35)	0 (04)	0 (41)
Espanhol	0	0 (02)	0 (25)	0 (04)	0 (31)
Dança	0	0 (02)	0 (27)	0 (03)	0 (32)
CI	NA	1 (04)	NA NA	NA NA	1 (4)
<b>Total</b>	<b>8</b>	<b>9 (63)</b>	<b>115 (749)</b>	<b>13 (121)</b>	<b>145 (934)</b>

E. Egressos; C: Coordenador; BA: Bolsista acadêmico; PS: Professor supervisor. CI: Coordenador institucional. NA. Não se aplica. Entre "( )" número de bolsistas cadastrados no programa conforme relatório de pagamento de bolsas emitido em fev/2018 pela CAPES (BRASIL, 2018).

Dentre as funções dos participantes 80,5 %, eram bolsistas acadêmicos (BA), 9,1% Professor Supervisor (PS), 6,3% Coordenador (C) e 5,6% Egressos (E). As informações obtidas a partir das respostas do CI foram agrupadas junto aos demais coordenadores dos subprojetos. O número baixo de respostas contrariou a expectativa inicial da pesquisa, a baixa adesão, no entanto é um dos pontos negativos do método *survey* (RIBEIRO, 2008). Entretanto podemos considerar esta pesquisa como sendo qualitativa, na qual a metodologia de pesquisa não-estruturada e exploratória, baseia-se em pequenas amostras que proporcionam percepções e compreensão do contexto do problema (GÜNTHER, 2006; GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Por meio das respostas obtidas nesse estudo foi possível compreender a importância e as contribuições do Pibid/Unespar, o que acrescentou à formação pessoal e na prática docente no contexto da vida acadêmica; as motivações; o papel do professor; e a integração entre a comunidade, escola e universidade no período de 2014/2018 (Figura 1).



**Figura 1:** Percepção dos respondentes do questionário sobre o Pibid/UNESPAR entre os anos de 2014 a 2017.

Em relação ao oferecimento de bolsas pelo programa a interrupção temporária das atividades do Pibid, 84,14 % dos respondentes se mostraram contrários a possível descontinuidade do Programa. Vale lembrar que o período em que se realizou o questionário foi um período de muitas incertezas sobre a continuidade do programa, sendo inclusive, realizadas inúmeras manifestações de repercussão nacional a favor do programa.

Quanto a utilização dos recursos proporcionados pela bolsa, os bolsistas acadêmicos destacaram a compra de livros, xerox e materiais diversos como maior prioridade; seguido por despesas com transporte; em eventos e congressos; alimentação e moradia, respectivamente. Entre as despesas em que os bolsistas acadêmicos menos empregam os recursos da bolsa estão a utilização para o pagamento de despesas pessoais como cinema, teatro, produtos de higiene, beleza, balada. O item alimentação aparece como uma das prioridades de utilização a bolsa entre os acadêmicos, talvez isso se deva ao fato que a maioria dos campi não

dispõem de restaurante universitário, dessa forma a bolsa poderia atuar como um facilitador na permanência dos acadêmicos nos cursos superiores.

A teoria e a prática muitas vezes estão desarticuladas dentro dos cursos de licenciatura. De acordo com Pimenta (2002) as disciplinas pedagógicas frequentemente não retratam a verdadeira realidade das escolas públicas, tendo em vista que o professor precisa pesquisar a sua prática para que tenha a condição de analisá-la e, com isso, proceder alterações em suas ações docentes cotidianas. Tornam-se urgentes ações que possibilitem aos licenciados, durante à sua formação, a compreensão da realidade vivida nas escolas de ensino básico e a criação de estratégias que possibilitem a melhoria da qualidade de ensino. Nesse sentido, o item que questionava sobre a contribuição do Pibid para a integração entre teoria e prática, demonstrou que a maioria dos participantes (80,0 %) concordam totalmente que o programa possibilita essa integração. Evidenciando que os mesmos têm a oportunidade de identificar se a metodologia e os conteúdos abordados nas escolas são compatíveis com o que está sendo aprendido nas disciplinas na graduação.

Os participantes foram questionados sobre as contribuições do Pibid para o aumento da produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais. A maioria concorda (93,8 %) demonstrando assim que o programa visa promover outro olhar aos licenciados em relação à busca de outras metodologias, como o uso de atividades lúdicas, através da produção de jogos didáticos, brinquedos, apostilas e outros produtos educacionais que visam auxiliar e facilitar no processo de ensino aprendizagem.

Um dos objetivos do Pibid que é “fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” (CAPES, 2017). De acordo com dados apresentados, os objetivos estão sendo alcançados, uma vez que quando os participantes foram questionados sobre a contribuição do Pibid em relação à inserção de novas linguagens e tecnologias da informação a maioria reagiu positivamente (46,21 % concordaram e 39,31 % concordaram totalmente).

Os participantes foram questionados se a oportunidade de publicação de artigos e trabalhos científicos motivou sua participação no Pibid, indicando um predomínio de repostas positivas (82,76 %).

No grupo de questões relacionadas à melhoria do desempenho acadêmico, evasão e aproximação da universidade com as escolas e comunidade podemos considerar que o programa impactou positivamente

no desempenho escolar dos bolsistas acadêmicos e para a diminuição da evasão dos mesmos. Podemos concluir, dentro do universo pesquisado, que o Pibid ajuda para a permanência dos acadêmicos nos cursos de licenciatura com 94,48 % de respostas concordantes.

A trajetória percorrida no Pibid, permite a construção de novos saberes, tendo impacto na formação pessoal, possibilitando uma modificação na apresentação, numa evolução em que todos se renovam coletiva e individualmente. Verificamos que 100% dos participantes concordaram que o Pibid contribuiu na formação pessoal evidenciando um processo de desenvolvimento e maturidade dos envolvidos no programa.

Os participantes foram questionados se o Pibid promove a aproximação entre a universidade e escolas públicas de educação básica. Constatando que as respostas foram favoráveis à questão, representando, 68,97% concordaram totalmente, 30,34 % concordaram. Mediante os dados apresentados, podemos dizer que esta relação colaborativa esteve bastante presente no Pibid, rompendo a ideia separatista, ou seja, de que na universidade estão os pensadores produzindo o conhecimento e na escola os executores (SANTOS, 2001). O Pibid faz com que as duas instituições trabalhem em conjunto e assim os docentes da educação básica sintam-se mais próximos da universidade.

Os participantes também foram questionados se o Pibid propicia o reconhecimento para os cursos de licenciatura na comunidade acadêmica. A maior parte dos respondentes se posicionaram a favor, representando, 45,9% concordaram totalmente e 45,2% concordaram. Conforme destacam alguns autores, o Pibid faz parte de um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente com grande impacto na valorização dos cursos de licenciatura no país (SCHEIBE, 2010).

Considerando os dados majoritariamente positivos (93,10 %), podemos concluir que o programa atua dentro da UNESPAR de forma articulada com o ensino, a pesquisa e a extensão universitária, consolidando a docência em toda sua relevância.

O progresso no desempenho dos alunos é fruto das demandas geradas pelo próprio programa, estimulando o desenvolvimento de atividades práticas, as quais resultam em um aprendizado significativo e melhores notas. Segundo Gatti et al. (2014), a inserção do Pibid movimenta a escola, ocorre uma maior parceria e envolvimento entre professores e alunos, maior aprendizagem, novas perspectivas de transformar a rotina em sala de aula, melhora a frequência dos alunos e a qualidade em seu desempenho. Na percepção dos participantes do programa, o Pibid na

Unespar contribuiu para a melhoria no desempenho escolar dos alunos das escolas públicas envolvidas no programa, com predomínio de respostas favoráveis superior a 85,52%.

O Pibid é a oportunidade de se conhecer de fato a rotina, logo, os problemas que ocorrem na escola. Os bolsistas acadêmicos inseridos na escola precisam perceber as situações dentro e fora da sala de aula. Conviver com os alunos permite conhecer a realidade da comunidade escolar, suas características, diversidade cultural e social. Diante disso, em conjunto com acadêmicos, professores e alunos se aprende e compartilha saberes, logo, “é pensando criticamente à prática de hoje, ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática (FREIRE, 1996). Neste contexto, 75,17 % dos questionários concordam que o Pibid contribuiu para integrar a comunidade com a escola.

Após análise dos dados coletados, é possível evidenciar que o Pibid contribuiu como um programa essencial na formação inicial, assegurando aos bolsistas acadêmicos a oportunidade de refletirem sobre os conflitos reais de ensino-aprendizagem na educação básica, e a partir disso, pensar em desenvolver ações que gerem mudanças significativas na aprendizagem dos alunos, 92,41 % dos respondentes concordaram que ao participar do Pibid a perspectiva sobre o processo de ensino-aprendizagem mudou.

Consoante às respostas, que ao ingressar no Pibid a visão sobre a profissão docente mudou (90,34 %), percebemos que o Pibid influenciou nesta mudança, pois, através do trabalho realizado no âmbito do Pibid é que se compreende com clareza a importância do papel do docente na educação, a partir da inserção do licenciado na escola. Desse modo, corroborando com Lima (2006) “não há melhor lugar para aprender a ser professor do que o próprio espaço da sala de aula”.

Foi solicitado aos participantes da pesquisa, que considerando o aprimoramento pessoal e a prática como docente, atribuísem uma nota para sua experiência no Pibid. Nos dados obtidos, observou-se que os participantes se autoavaliaram muito bem. O Pibid oferece suporte para que os todos se sintam preparados e confiantes para atuarem na escola, aperfeiçoando cada vez mais a sua prática docente.

Os participantes também foram questionados se foram encontradas dificuldades no decorrer do desenvolvimento das atividades do Pibid. Analisando as respostas, grande maioria (61,37 %) respondeu que sim. Com base nas respostas nas respostas procuramos entender o porquê de tantas dificuldades. A maioria dos relatos demonstraram insatisfação com relação a falta de recurso financeiro para produção de recursos didáticos,

infraestrutura, a indisciplina e o desinteresse dos alunos com as atividades, como mostram os seguintes relatos:

*“Necessidade de mais disponibilidade de materiais para que pudéssemos realizar mais atividades práticas”.*  
(Bolsista acadêmico - Ciências Biológicas).

*“Falta de recurso financeiros para custeio de alguns materiais”* (Bolsista acadêmico - Ciências Biológicas).

*“Pouco envio de recursos para compra de materiais de Artes visuais, fotocópia e impressões [...]”*  
(Coordenador - Artes).

*“Falta de infraestrutura tanto no Colégio, quanto na própria universidade”*  
(Bolsista acadêmico - História).

*“A falta de investimento no programa trás muitas dificuldades porque a bolsa não supre todas as atividades que o Pibid tem como objetivo proporcionar para os estudantes [...]”*  
(Professor Supervisor -Artes).

*“Desrespeito e afronta de alunos com o professor”*  
(Bolsista acadêmico - Música).

*“Algumas vezes os alunos não se interessavam pelas aulas”* (Bolsista acadêmico - Ciências Biológicas).

*“[...] nosso maior desafio foi motivar o aluno e incentivá-lo a querer ter um futuro melhor e a estudar”*  
(Bolsista acadêmico - Pedagogia).

Em alguns momentos os bolsistas acadêmicos se depararam com a porta da escola fechada, isso porque nem sempre a escola está disposta a receber a universidade, com o pensamento errôneo que o bolsista poderá comprometer a rotina da escola. Porém, a escola é um espaço importante a se conhecer para a formação dos acadêmicos, isto porque permite vivenciar a realidade da futura profissão de perto.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio das respostas obtidas nesse estudo foi possível compreender a importância, e as contribuições do Pibid, o que acrescentou

na formação e vida dos indivíduos que participaram ou são egressos do programa dentro do Pibid/Unespar no período de 2014/2018.

Podemos considerar, a partir dos resultados amostrados e analisados, que as experiências adquiridas através do Pibid/Unespar foram positivas e contribuíram amplamente para a formação inicial e continuada.

Cabe ressaltar que seria relevante para estudos futuros realizar uma comparação sobre a percepção de alguns aspectos da pesquisa, tais como a integração entre a teoria e a prática, desempenho acadêmico, aproximação entre escola e universidade, oportunidade de publicações, reconhecimento dos cursos de licenciatura, articulação ensino, pesquisa e extensão, entre acadêmicos e professores que não participam do programa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). 2017. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/educacao-brasileira/Capespibid>. Acesso em: 22 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 7.219, 24 de junho de 2010**. Lei que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: [http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf\\_bib.php?COD\\_ARQUIVO=17338](http://plataforma.redesan.ufrgs.br/biblioteca/pdf_bib.php?COD_ARQUIVO=17338). Acesso em: 22/11/2019.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). **Textos. Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 41, set. 2014. Disponível em: <https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

LIMA, A. C. R. E. **Caminhos da aprendizagem da docência: os dilemas profissionais dos professores iniciantes**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Bahia, 2006.

PIZOLIN, R. de C. PERIN, C. S. B. A Organização do Trabalho Pedagógico no PIBID. In: MARTINS, Hilton Cezar. BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs). **Prática docente Inicial e continuada: o PIBID na UNESPAR**. Palmas: Kaigang, 2013. Disponível em: <http://pibid.Unespar.edu.br/sobre/livros-pibid/pratica-docente-inicial-e-continuada-o-pibid-na-Unespar.pdf/view>. Acesso em: 22/11/2019.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativo: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <http://WWW.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a13v31n3.pdf>. Acesso em 28 out. 2019.

PREDES, F. S.; FIGUEIREDO, J. A. G. Subprojeto Biologia: produções e inovações para facilitar o ensino de Biologia e Ciências. In: STENTZLER, Marcia Marlene. (Org.). **Experiências Multidisciplinares de Iniciação à docência na Unespar**. Palmas: Kaygague, 2017. p. 31- 41. Disponível em: <http://pibid.Unespar.edu.br/noticias/livro-pibid-2017.pdf/view>. Acesso em 28 out. 2019.

RIBEIRO, E. A perspectiva da entrevista na investigação qualitativa. In: Evidência, olhares e pesquisas em saberes educacionais. **Revista Evidência**, n. 4, p. 129-148, 2008. Disponível em: <https://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/328/310>. Acesso: 28 out. 2019.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 11-25

SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v.31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>. Acesso em: 22/11/2019.

STENTZLER, M. M. **Experiência e mobilidade na construção do conhecimento: o lugar do PIBID na formação para a docência**. In: MARTINS, I. M.; BRITO K. S. Prática docente inicial e continuada: o PIBID na UNESPAR. União da Vitória: Kaygangue, 2013. Disponível em: <http://pibid.Unespar.edu.br/sobre/livros-pibid/pratica-docente-inicial-e-continuada-o-pibid-na-Unespar.pdf/view>. Acesso em: 22/11/2019.

# PERCEÇÃO DOS ALUNOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNESPAR – CAMPUS PARANAGUÁ SOBRE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Denise Maria Vaz Romano França<sup>1</sup>  
Elizabeth Regina Streisky de Farias<sup>2</sup>  
Leociléa Aparecida Vieira<sup>3</sup>  
Roberta Ravaglio Gagno<sup>4</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Campus Paranaguá  
Agência Financiadora: Capes - RP

## RESUMO

O Programa Residência Pedagógica visa a melhoria da qualificação profissional dos alunos dos cursos de Licenciatura, segundo a Capes é integrado à Política Nacional de Formação de Professores. Esse estudo teve como objetivo analisar o referido Programa no curso de Licenciatura em Pedagogia da Unespar – campus de Paranaguá, por meio do levantamento da percepção dos alunos do curso de Pedagogia participantes do projeto. Em Paranaguá o Programa se iniciou em agosto de 2018, com vinte e quatro alunos, dois bolsistas voluntários e três preceptoras. Na primeira fase realizou-se a formação para o Programa, com a presença dos bolsistas, voluntários e preceptoras. Na segunda fase houve a ambientação na escola-campo, onde os bolsistas conheceram o cotidiano escolar e interagiram com os professores. Nela, os residentes circularam por todas as salas de aula registrando sistematicamente suas observações, no Diário de Bordo, instrumento selecionado para essa finalidade. Em seguida, houve uma fase de aprofundamento teórico na Base Nacional Comum Curricular

---

<sup>1</sup>Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Paranaguá. E-mail: denise.franca@Unespar.edu.br

<sup>2</sup>Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Paranaguá. E-mail: elizabeth.farias@Unespar.edu.br

<sup>3</sup>Professora do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Paranaguá. E-mail: leocilea.vieira@Unespar.edu.br

<sup>4</sup>Professora do Colegiado de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Curitiba I. E-mail: roberta.gaglio@Unespar.edu.br

(BNCC). Depois iniciaram as atividades da terceira fase, que contemplou a imersão do aluno na escola campo, na turma do preceptor. Os resultados desse estudo demonstraram que os alunos residentes perceberam o programa Residência Pedagógica como algo positivo em sua formação. Nos relatórios, nos encontros para acompanhamento e orientação e no questionário aplicado os residentes relataram grande aproveitamento, desenvolvimento de suas habilidades de comunicação, didática, emocional e de competência para o exercício do magistério, aprendendo com as professoras/preceptoras como ocorre o fazer pedagógico, que acrescido ao conteúdo teórico fornecido pela Instituição de Ensino Superior (IES) e as orientações, enriquecem sua formação.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica, Licenciatura, Formação do professor.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Residência Pedagógica (RP), proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), resulta da Política Nacional de Formação de Professores e visa a melhoria da formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando a imersão do aluno, de Pedagogia e outras Licenciaturas, na escola de educação básica e pode ocorrer a partir da segunda metade de seu curso (BRASIL, 2018).

A imersão do licenciando na escola de Educação Básica prevê, além de outras atividades, a execução de intervenção pedagógica e docência, sempre acompanhadas por um professor da escola básica, com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora (BRASIL, 2018).

O Programa também tem como objetivos estabelecidos o aperfeiçoamento da formação dos discentes, por meio do desenvolvimento de projetos, que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e o diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias e, também, promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Para Scalabrin e Molinari (2013), referindo-se ao Estágio Supervisionado, o ingresso do aluno das licenciaturas no cotidiano escolar, constitui-se em uma necessidade para o profissional que aspira a carreira do magistério e deveria acontecer durante todo o curso de formação acadêmica. Os estudantes deveriam ser incentivados a conhecer a realidade social e cultural dos alunos e os espaços educativos. As autoras consideram também que o Estágio é o espaço para o reforço da teoria e prática e consideram que o aprendizado é muito mais eficiente quando é obtido por meio da experiência.

Para além da solidificação da relação teoria e prática, as oportunidades de vivência do cotidiano escolar, podem contribuir com a construção da identidade profissional do professor, já que a identidade do professor é erguida ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. Desta maneira, o estágio possibilita o trabalho com aspectos indispensáveis à construção da identidade, dos saberes e das posturas específicas ao exercício profissional docente. (PIMENTA; LIMA, 2008).

Com relação ao exercício prático durante os anos de formação Silva (2005), lembra que é na execução do entrelaçamento entre teoria e prática que o aluno das licenciaturas capta dados da realidade e os interpreta à luz de outros conhecimentos tornando-os aptos a compreender as relações de produção e de trabalho. Nesse texto o trabalho pode ser compreendido como uma atividade humana direcionada, pela qual o homem aprende e interfere no mundo, ao mesmo tempo em que é constituído por este.

O trabalho escola é predominantemente marcado pela ação do elemento humano, o docente, e a sua interação com os alunos, uma vez que é nessa interação que se dá a realização concreta do processo de trabalho do professor (TARDIF; LESSARD, 2012).

Nesse sentido, de ofertar a possibilidade de vivência do cotidiano escolar, fomentar o desenvolvimento da identidade docente e ampliar a relação entre teoria e prática, o curso de Pedagogia da Unespar, Campus de Paranaguá, propôs e teve aprovado, o subprojeto da Residência Pedagógica intitulado: *Prática docente: resignificando o saber fazer do professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, possuindo, entre outros objetivos o de possibilitar ao acadêmico a relação teoria e prática por meio de vivências pedagógicas ocorridas na escola; fomentar o aprimoramento da formação do acadêmico do curso de Pedagogia pela inserção do aluno no campo de trabalho; incentivar o aluno a planejar e executar intervenções pedagógicas; contribuir com a melhoria da sua formação, além de ampliar o fortalecimento entre Educação Superior e a Educação Básica.

O projeto foi desenvolvido, por docentes do Curso de Pedagogia, em escolas municipais de Paranaguá-PR e a Secretaria Municipal de Educação (Semed) participou em todas as fases do projeto como parceira da Instituição de Ensino Superior (IES) na construção, efetivação, acompanhamento e avaliação do referido projeto.

Inicialmente foram selecionados, por meio de edital próprio, os estudantes/residentes, as escolas participantes do projeto e os preceptores. Foi aberto Edital para a inscrição e seleção de discentes e preceptoras conforme Portaria de nº 175 de sete de agosto de 2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes).

A primeira fase foi constituída pela preparação, onde residentes e preceptores participaram de curso de formação promovido pela IES cujo objetivo foi apresentar o Programa ao residente e ambientá-lo sobre as atividades que seriam desenvolvidas durante a residência na escola–campo. Nesta fase os estudantes e preceptores se mostraram bastante animados com a oportunidade de poderem fazer parte do projeto.

Na segunda fase realizou-se a ambientação do Residente na escola-campo, com uma carga horária de sessenta horas, que aconteceu entre outubro de 2018 e janeiro de 2019. Nesse período foi elaborado o diagnóstico da escola-campo, abrangendo aspectos estruturais, organizacionais e pedagógicos, também se previu a utilização de instrumento pedagógico para coleta de informações. Sendo assim, selecionou-se o *Diário de Bordo* para coleta de dados sobre a escola, para se obter o conhecimento da realidade escolar.

Também foram realizadas a análise da documentação escolar, a leitura do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar. Esses documentos foram lidos pelas Residentes com o acompanhamento da Preceptora. Ainda nessa fase, foram trabalhados, os Diários de Classe, além dos instrumentos administrativos diversos e instrumentos pedagógicos.

Iniciou-se depois do período acima descrito, a observação nos diferentes setores da escola quando possível: direção, supervisão, orientação educacional, secretaria, colegiado escolar, conselho da escola, entre outros. Os Residentes participaram de reuniões, seminários e demais atividades na escola-campo, de acordo com a oportunidade, além disso, realizaram a observação do trabalho em sala de aula.

Além das atividades já explanadas os Residentes e Preceptores realizaram um aprofundamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), compondo uma resenha sobre esse documento.

A terceira fase foi a imersão do Residente na escola-campo. Essa etapa foi planejada com uma carga horária de 320 horas e teria sua duração de fevereiro de 2019 a novembro de 2019, com o desenvolvimento de atividades de planejamento das intervenções pedagógicas, execução das intervenções pedagógicas em sala de aula e encontro dos acadêmicos residentes com coordenadores e preceptores na IES.

Nessa etapa, o acadêmico a partir das observações realizadas nas etapas anteriores, planejou as intervenções pedagógicas, articulando teoria e prática, perfazendo, um total de no mínimo 100 horas de docência, assim como o previsto pelo Edital 06/2018 da Capes.

No planejamento o acadêmico residente lançou mão do conhecimento pedagógico adquirido na Universidade e nos estudos realizados em conjunto com as coordenadoras e preceptores.

Também foram realizados encontro com frequência quinzenal ou mensal, dependendo da necessidade, para relato de experiências,

orientações diversas, leituras e aulas de aprofundamento em conteúdo específicos, tais como, a elaboração de plano de aula.

Os planos de aula foram feitos norteados pelos direitos de aprendizagem, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segundo a concepção do projeto a gestão da sala de aula é um importante componente a ser analisado tendo em vista que o aprendizado dos alunos, depende da boa condução do professor regente.

A partir de suas observações o acadêmico vivenciou as técnicas de ensino e aprendidas nas disciplinas ofertadas pelo Curso de Pedagogia da Unespar-campus Paranaguá. Nas intervenções o residente teve como referência os conteúdos curriculares previstos para o ano escolar da escola campo em que foi inserido, planejando também as avaliações processuais e contínuas para avaliar a aprendizagem dos alunos.

Também a elaboração do plano de docência foi acompanhada pela preceptora e pelos orientadores do projeto Residência Pedagógica, que participaram ativamente orientando desde a seleção do tema da docência até a sugestão de atividades e escolha dos materiais.

As docências foram realizadas com sucesso pelos residentes, que apesar de apreensivos em um momento inicial, haja vista a pouca experiência, tiveram a oportunidade e a vivência de serem professores/mediadores no processo de aprendizagem dos alunos. Todos se declararam muito motivados e felizes com a experiência e relataram muita satisfação com os momentos de riqueza de produção de conhecimento teórico/prático, que vivenciaram.

A última etapa, ou quarta etapa, foi a elaboração do relatório final do residente, com uma carga horária de cinquenta horas. Neste, o residente descreveu detalhadamente as etapas percorridas durante o seu processo de inserção na escola.

### **3 METODOLOGIA**

O estudo foi do tipo transversal, quantitativo, realizado com dezessete alunos pertencentes ao Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da Unespar, Campus de Paranaguá, no ano de 2019.

O instrumento utilizado para a coleta dos dados foi um questionário com perguntas fechadas, contento respostas distribuídas em uma escala de

respostas do tipo Likert, compostas por cinco itens variando entre 1 e 5. Os extremos representam 0% e 100%, respectivamente.

Os participantes da pesquisa responderam ao questionário de forma espontânea e autorizaram a utilização das respostas para este estudo, firmando o Termo de Livre Consentimento (TLCE).

## **4 RESULTADOS**

Responderam ao questionário dezessete residentes do curso de Pedagogia da Unespar - campus Paranaguá e seguem-se os resultados.

Com relação à satisfação do aluno residente com o Programa Residência Pedagógica 94,11% (n=16) responderam que estão satisfeitos e 5,8% (n=1) referiu estar muito insatisfeito.

Quanto à contribuição do programa RP, na formação profissional do residente 70,58% (n=12) responderam que a RP contribuiu muito e 29,41% (n=5) disseram que a RP contribuiu muitíssimo para sua formação profissional.

No tocante a quanto o programa RP oportunizou experiências que promoveram o aprofundamento teórico e prático do residente 94,11% (n=16) referiram que oportunizou muito e 5,8% (n=1) disseram que muitíssimo.

No que concerne a quantificação da contribuição do Programa RP para o desenvolvimento da prática pedagógica do residente, 64,70% (n=11) disseram que muito e 35,29 (n=6) disseram que muitíssimo.

Quase a totalidade dos residentes responderam que estão satisfeitos em participar do programa RP e muitos consideram que o programa contribuiu muito para a sua formação profissional. A importância do resultado acima ainda aumenta quando se destaca que é neste processo de inserção na escola, que o aluno encontra a possibilidade de ressignificar sua identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2008).

Com relação a quanto o Programa RP contribuiu a mais na sua formação 76,47% (n=13) disseram que o programa contribuiu muito a mais e 23,52% (n=4) disseram que o Programa RP contribuiu muitíssimo a mais.

No tocante ao desenvolvimento das habilidades de relacionamento pessoal e profissional oportunizadas pelo programa 76,47% (n=13) disseram que o Programa contribuiu muito e 23,52% (n=4) disseram que muitíssimo.

Pode-se dizer que estes resultados mostram a importância do exercício da atividade profissional ainda durante a formação pois, como afirmam Pimenta e Lima, (2008) se constitui em um espaço da reflexão de suas práticas a partir das teorias, de formação contínua e ressignificação dos saberes docentes e de produção de conhecimento.

A formação inicial possibilita ao futuro docente a articulação dos saberes teóricos, aos saberes práticos, às técnicas e metodologias utilizadas, onde o saber docente é construído cotidianamente. Isso é possível pela

[...] análise e problematização das ações e práticas, confrontando com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros atores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana (PIMENTA; LIMA, 2012, p. 49-50).

Essa formação se dá na relação com o meio que esse profissional, ou estudante estabelecem. É relacionado à síntese das relações vividas por eles. O RP nessa Universidade, e no curso de pedagogia de Paraná busca, conforme ressalta Pimenta e Lima (2012, p. 56) sobre sua afirmação a respeito do estágio, preparar

[...] para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor, pois a tarefa escolar é resultado das ações coletivas dos professores e das práticas institucionais, situadas em contextos sociais, históricos e culturais.

Tendo o RP como local de formação e reflexão, compreende o desenvolvimento de atividades materiais orientadas, organizadas e estruturadas com a finalidade de efetivar o ensino e a aprendizagem, além de propiciar ações pedagógicas de interação entre alunos, professores, conteúdos e conhecimentos. Entre teorias, práticas e metodologias, com envolvimento, intencionalidade e aprofundamento conceitual.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica se mostrou de extrema importância na formação dos futuros profissionais licenciados. Vários aspectos foram desenvolvidos com as atividades do Programa atinentes às características do profissional professor durante sua formação, de modo que, o aluno/futuro profissional, aproximou-se da realidade da escola com o arcabouço teórico fornecido pela Universidade com a possibilidade de discussão permanente com os orientadores e preceptores pertencentes ao Programa. Isso possibilitou o desenvolvimento de vários aspectos relacionados à formação docente e também fomentou o início da formação da sua identidade docente.

Tendo o RP como local de formação e reflexão, compreende o desenvolvimento de atividades materiais orientadas, organizadas e estruturadas com a finalidade de efetivar o ensino e a aprendizagem, além de propiciar ações pedagógicas de interação entre alunos, professores, conteúdos e conhecimentos. Entre teorias, práticas e metodologias, com envolvimento, intencionalidade e aprofundamento conceitual.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Educação de Nível Superior (CAPES). **Edital 06/2018**. Programa de Residência Pedagógica. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.Capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: 05 out. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas. **Revista Unar**, v. 17, n. 1, 2013. Disponível em: <http://alex.pro.br/estagio>. Acesso em: 01/out/2019.

SILVA, M. L. S.F (Org.). **Estágio curricular**: contribuições para o redimensionamento de sua prática. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2005.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: elementos para uma teoria docente com profissão de interações humanas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012

# O PERCURSO DO PIBID E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA UNESPAR CAMPUS DE PARANAÍ

Shalimar Calegari Zanatta<sup>1</sup>  
Marcia Regina Royer<sup>2</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Campus Paranavaí  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O Pibid é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, coordenado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) subordinada ao Ministério da Educação, MEC. Criado em 2007 desde então, vem sofrendo alterações em sua configuração a cada novo edital. Porém, seu principal objetivo tem sido mantido: a qualificação na formação docente dos licenciandos por meio da interação entre teoria e prática. A UNESPAR, campus de Paranavaí, com 20 anos de experiência neste programa, acumula experiências sobre as ações exitosas oportunizadas exclusivamente pelo Pibid. Assim, este trabalho é o resultado de uma análise teórico-prática da implantação do Pibid para a formação docente, principalmente com ênfase na região de Paranavaí.

**Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais; Formação de professores; Pibid; Prática docente.

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. E-mail: shalicaza@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora do Curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. E-mail: marciaroyer@yahoo.com.br

## 1 INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual do Paraná (Unespar) é uma instituição de ensino superior pública e gratuita, com sede no Município de Paranavaí. Ao todo a UNESPAR oferta 68 cursos de graduação, entre bacharelados e licenciaturas, distribuídos em seus sete campi (Apucarana, Campo Mourão, 3 em Curitiba, Paranaguá e União da Vitória), abrangendo uma área de 150 municípios, alcançando 4,5 milhões de pessoas.

Especificamente o campus de Paranavaí oferece 12 cursos de graduação (Letras, Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Geografia, História, Educação Física, Enfermagem, Serviço Social, Administração, Ciências Contábeis e Direito), sendo 07 deles licenciaturas.

Devido sua localização, a Unespar de Paranavaí é virtualmente responsável pela formação docente da região noroeste do Estado do Paraná e sul do Mato Grosso do Sul e São Paulo.

A formação docente vem sendo discutida pelos profissionais da área tanto pela sua escassez quanto pela qualidade do processo. Ou seja, além do de um eminente “apagão” na Educação Básica os profissionais saem das universidades sem condições adequadas para exercerem à docência.

Acreditamos que o “apagão” e a má formação estão relacionados de tal forma que os fatores que interferem em um, também justificam o outro.

A carreira do magistério tem se mostrado desinteressante tanto para os jovens em início de carreira quanto para aqueles profissionais que já se encontram inseridos na profissão. Os motivos apontados são: baixos salários, condições estruturais precárias, indisciplina e falta de limites dos estudantes, desprestígio profissional, violência nas escolas, incompatibilidade teórica entre docentes e pedagogos, entre outros.

Segundo a Oficina Regional de Educação para América Latina (OREALC) e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), a necessidade de atrair e reter bons profissionais no ensino é unânime aos países latino-americanos.

Louzano et al. (2010) citando Rivkin et al. (2005) afirmam que estudos têm demonstrado que a qualidade dos professores é um dos critérios mais importantes para o desempenho acadêmico dos estudantes.

O relatório “*How the world’s Best performing schools systems come out on top*” (como os sistemas escolares com melhor desempenho no mundo

chegam ao topo), utilizando o *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA) como referência, relata três ações para o bom desempenho dos alunos. Primeira: atrair os estudantes de ensino médio com melhor desempenho acadêmico. Segunda: oferecer uma formação de alta qualidade aos professores, e terceira, assegurar que todas as crianças aprendam (LOUZANO et al., 2010).

Louzano et al. (2010) exemplifica que na Finlândia, (país com melhor desempenho no PISA<sup>2</sup> desde 2000), seleciona seus professores dentre os melhores alunos das universidades. A Inglaterra melhorou a sua qualidade na educação, investindo na atratividade da carreira docente e na formação de seus professores.

Em resumo, podemos afirmar que a qualidade na formação do professor está diretamente relacionada com a qualidade do processo de ensino.

Na contramão está o Brasil, ocupando os últimos lugares no PISA desde sua inserção em 2000, não apresenta um plano de ação consistente e contínuo para a melhoria da qualidade de formação dos professores. As ações são oriundas de programas de Governo ao invés de programas de Estado. Efêmeras e utilizadas como moeda de troca.

Diante desse quadro, qual o papel do Pibid? Como este programa pode auxiliar na formação adequado dos professores? Seria o Pibid uma aposta do MEC/Capes para atrair professores mais qualificados para a carreira docente? Assim, este trabalho é o resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o percurso do Pibid como política de formação docente, principalmente no contexto da Unespar campus de Paranavaí.

## **2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL**

Da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional até as mais recentes, as políticas públicas subjacentes a formação dos professores não mostrou esforços significativos para mudar o paradigma vigente.

---

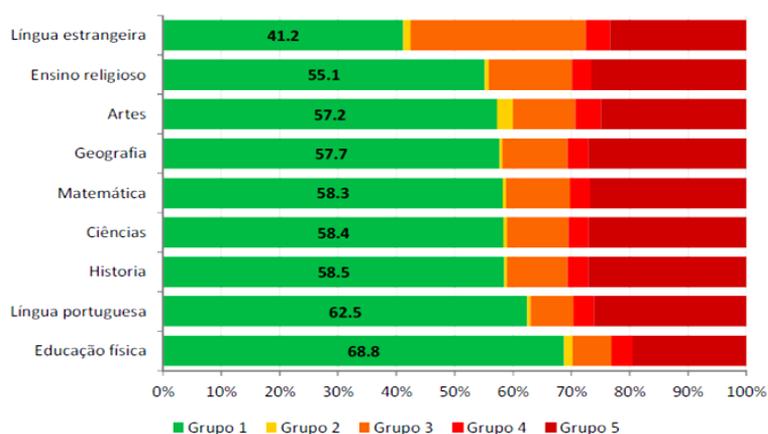
<sup>2</sup> Pisa é uma avaliação internacional de habilidades e conhecimentos, consideradas necessárias para a vida moderna. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), autarquia vinculada ao Ministério da Educação. INEP, (2016). Brasil no Pisa 2015 – Sumário Executivo, Daeb, Inep. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa\\_brasil\\_2015\\_sumario\\_e\\_xecutivo.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2016/pisa_brasil_2015_sumario_e_xecutivo.pdf)

As figuras 01, 02 e 03 relacionam a formação docente e sua atuação para o Ensino Fundamental nos anos iniciais, finais e Ensino Médio, respectivamente, e estão distribuídos em cinco grupos, sendo eles: **Grupo 1:** Disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam; **Grupo 2:** Disciplinas ministradas por professores com formação superior de bacharelado (sem complementação pedagógica) na mesma área da disciplina que lecionam; **Grupo 3:** Disciplinas ministradas por professores com formação superior de licenciatura (ou bacharelado com complementação pedagógica) em área diferente daquela que lecionam; **Grupo 4:** Disciplinas ministradas por professores com formação superior não considerada nas categorias e; **Grupo 5:** Disciplinas ministradas por professores sem formação superior.

É notório que no século XXI ainda haja professores leigos em sala de aula. Na área de Ciências, no ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto para os anos finais, o percentual de aproximadamente 60% é baixo se pensarmos na relação entre Ciência e Tecnologia.

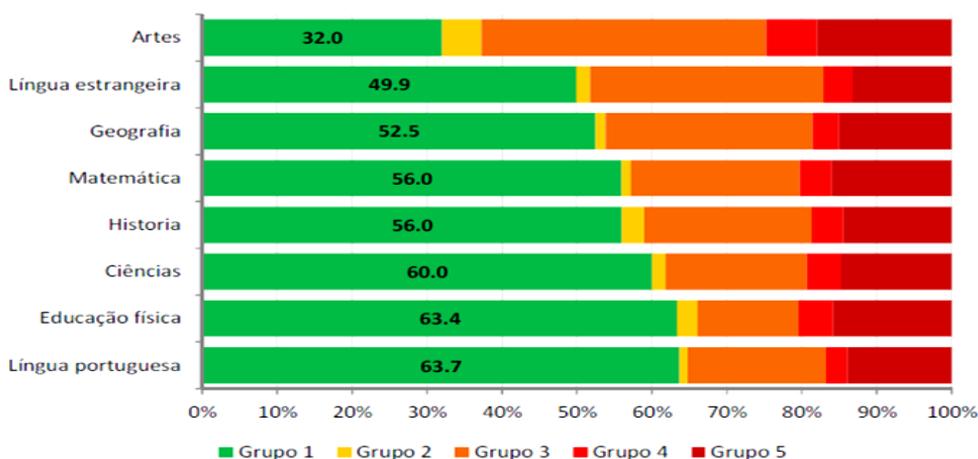
No Ensino Médio temos menos que 42% de professores de Física formados na área.

Observe-se nas figuras 01, 02 e 03 que em nenhuma área do conhecimento há 100% de professores formados atuando. Para o ensino fundamental anos iniciais e finais Educação Física e Língua Portuguesa são as áreas que mais apresentam profissionais formados na área atuando como docentes.



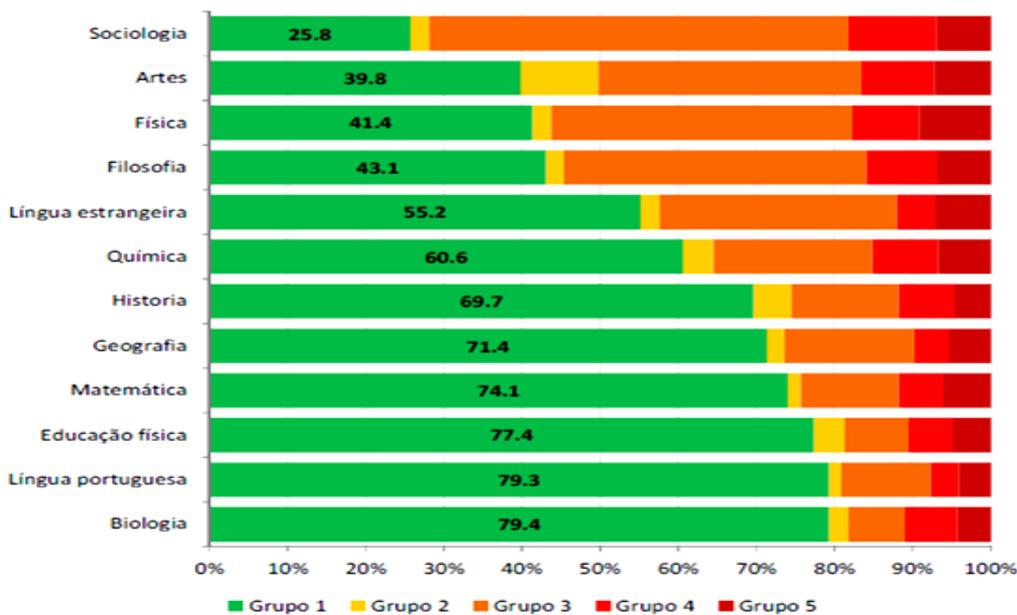
Fonte: INEP (2017)

**Figura 01:** Formação Docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental por disciplina – Brasil 2016.



Fonte: INEP (2017)

**Figura 02:** Adequação da Formação Docente dos anos finais do Ensino Fundamental por disciplina – Brasil 2016



Fonte: INEP (2017)

**Figura 03:** Formação Docente do Ensino Médio por disciplina – Brasil 2016.

No entanto, o PISA vem mostrando sistematicamente um baixo desempenho escolar tanto em Língua Portuguesa quanto em Ciências, ou seja, formamos pouco e formamos mal.

A mudança do paradigma educacional só ocorrerá se o governo apresentar um plano sólido de investimentos na formação do professor. No entanto, o percurso histórico educacional mostra a fragilidade dos programas de ação.

Estes programas são elaborados e postos em prática como “medidas implementadas para fortalecer o ingresso no ensino superior, principalmente para a formação inicial dos professores tanto em modalidade presenciais como a distância” (OLIVEIRA, 2014).

Como exemplo disto podemos citar: i) o Pró-Letramento: Mobilização pela Qualidade da Educação, ii) o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR I e GESTAR II) para formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas. iii) o ProInfantil. Destina-se aos profissionais que atuam em sala de aula da Educação Infantil, nas creches e pré-escolas das redes públicas e da rede privada, sem fins lucrativos, que não possuem a formação específica para o magistério. iv) o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os estados, municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES). Em 2009, o número de matriculados era de 4.273 professores, distribuídos em 140 turmas. Em 2013, contou com 70.220 professores matriculados em 2.145 turmas, ofertadas por 96 Instituições de Ensino Superior. v) Proinfo Integrado. Programa voltado para a formação voltada para o uso didático-pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC no cotidiano escolar. vi) Programa Pró-Licenciatura, voltado exclusivamente para a formação inicial à distância de professores em serviço, com base nos estudos que indicavam as inadequações na formação dos docentes que atuavam no ensino fundamental e médio (BRASIL, 2013).

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), sobre a responsabilidade do Ministério da Educação, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), foi criado pela primeira vez em 2007 (Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007) e, nesta ocasião, direcionado apenas para instituições federais de ensino superior. O Edital Capes nº 02/2009 abriu possibilidades para instituições estaduais também, além das federais. Foi quando a Unespar aderiu ao programa.

### **3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO DOCENTE – PIBID**

O Pibid foi criado com a finalidade de valorizar a docência nas universidades de todo o país, incentivando os estudantes das licenciaturas.

Ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nestas áreas. No entanto, com os primeiros resultados positivos, a partir de 2009, o programa passou a atender toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Apesar do sucesso do projeto, houve uma lacuna depois de fevereiro de 2018, quando todos os projetos do Brasil se encerram. Na reabertura do novo edital, em meados de 2018, o programa sofreu significativas alterações, como redução na carga horária semanal e no tempo de permanência do acadêmico no programa (máximo 18 meses), instituíram a figura do voluntário e uma nova modalidade chamada de Residência Pedagógica para acadêmicos do 3º e 4º anos.

Ressalta-se que o programa vem sofrendo modificações desde sua implantação, mas as modificações apontadas pelo último edital (Edital 07/2018) representaram os maiores desafios para a manutenção do programa, além do acentuado corte de bolsas.

Podemos elencar algumas ações do Pibid:

- a) Promover a relação entre Universidade e Escola Básica, composta pelo diálogo entre teoria e prática e pela socialização profissional;
- b) Fomentar debates educacionais acerca da qualificação da formação docente e da prática pedagógica.
- c) Promover reflexão apontando para a mudança da percepção dos acadêmicos bolsistas sobre a escola e a profissão docente;
- d) Valorizar a formação do professor pesquisador com a socialização dos trabalhos seja em eventos nacionais, estaduais ou em seminários internos promovidos pelo Pibid;
- e) Incentivar a prática da interdisciplinaridade;
- f) Fomentar a leitura dos acadêmicos bolsistas, por entender que antes de ensinar, é fundamental que o professor seja leitor e se insira continuamente em processos e eventos de letramento;
- g) Promover a inserção de atividades diferenciadas;
- h) Estimular o trabalho colaborativo como um promotor de novos conhecimentos, por meio da troca de experiências entre os

docentes experientes dos colégios, e pela construção de novas metodologias de ensino-aprendizagem.

Estas ações são garantidas pelo pagamento de bolsas para diferentes modalidades:

- a) Iniciação à docência (ID) - para estudantes de licenciatura que participam do projeto. Com o valor mantido em quatrocentos reais desde sua criação, o acadêmico se dedica 12 ou 08 horas semanais, conforme último edital 07/2018 às atividades docentes tanto no campus, quanto nas escolas parceiras. Ressalta-se que no edital 07/2018, a figura do acadêmico voluntário (sem bolsa) foi criada para a execução das mesmas atividades. Este novo perfil foi um dos maiores desafios para a manutenção do Pibid. É digno de nota que os acadêmicos que buscam cursos de licenciaturas são oriundos de famílias de baixa renda e não possuem condições de manter gastos extras com deslocamentos.
- b) Supervisão (SUP) - para professores da escola pública onde o projeto atua. Cada supervisor acompanha no mínimo cinco e, no máximo dez bolsistas. É o supervisor que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas Pibid na escola de modo a ajustar com a realidade prática o planejamento executado no campus, em conjunto com o professor coordenador. As principais atribuições do supervisor são: Informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto; elaborar, desenvolver, acompanhar atividades e controlar a frequência dos bolsistas; participar nos seminários.
- c) Coordenação de área (CA) - para professores da instituição de ensino superior, onde suas principais atribuições são: acompanhar as atividades previstas no subprojeto; dialogar com a rede pública de ensino; integrar comissões de seleção de supervisores e bolsistas de iniciação à docência; informar a relação de participantes para o pagamento da bolsa e apresentar ao CI relatórios periódicos sobre o subprojeto.
- d) Coordenação de área de gestão de processos educacionais (CG) - para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES.
- e) Coordenação institucional (CI) – no último edital (07/2018) esta figura foi extinta, porém sua função, nos editais anteriores, era viabilizar as ações descritas no projeto aprovado, auxiliando os

participantes no relacionamento com a Capes, a IES e as escolas.

Assim, o Pibid é o único programa que oportuniza a discussão entre a teoria e a prática em sala de aula num confronto permanente.

Segundo Oliveira (2014), o Pibid incentiva o exercício da profissão docente, promovendo a aquisição de habilidades necessárias para atuar com competência na sala de aula.

Fetzner e Souza (2012), pesquisaram as concepções de conhecimento escolar e as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e os resultados têm mostrado que o conhecimento escolar tem oscilado entre perspectivas conservadoras, que compreendem o conhecimento como neutro e objetivo, e perspectivas emancipatórias.

Na pesquisa de Rausch e Frantz (2013) os pibidianos da FURB (Universidade Regional de Blumenau) relatam que o Pibid favorece a relação Universidade e Educação Básica, o desenvolvimento profissional docente; a valorização profissional docente; o desenvolvimento da reflexividade docente; a formação do professor pesquisador; a qualificação do ensino; a formação do professor leitor; o desenvolvimento de novas metodologias de ensino e o trabalho colaborativo

Albuquerque, Frison e Porto (2014), descrevem por meio de um relato de experiências, as aprendizagens realizadas por uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia, enquanto bolsista do Pibid. Para estes pesquisadores, as contribuições do Pibid na formação acadêmica não se limitaram apenas às teorias estudadas, mas também a inserção no processo escolar.

Rossi (2013), na pesquisa “O Pibid e a Licenciatura em Química num contexto Institucional de Pesquisa Química” destacada, cenários, dificuldades e perspectivas, discute a formação dos professores sobre a visão do graduando que integra o programa Pibid da Unicamp. Nesta discussão, o autor trabalha com uma equipe de oito acadêmicos bolsistas e observa por meio de alguns relatos as expectativas dos bolsistas com as contribuições do programa para sua formação profissional e como forma de cooperação para a escola pública (OLIVEIRA, 2014). No entanto, o autor também observa que para alguns bolsistas, conhecer o cotidiano da escola pública com todas as dificuldades e a falta de valorização salarial e profissional pode impedir sua opção pelo magistério, “pois é inegável que os licenciandos almejam boa colocação profissional associada com expectativas inerentes de ascensão social” (OLIVEIRA, 2014, p. 54).

Em “*Reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*” os pesquisadores Bordignon e Nez (2012) procuraram identificar as modificações na vida acadêmica e pessoal dos estudantes de licenciaturas, bem como discutir as relações entre a Universidade e Educação Básica na perspectiva do Pibid. Por meio da pesquisa bibliográfica e da aplicação de questionários, destinados a pibidianos dos cursos de Pedagogia e Matemática de uma universidade comunitária de Santa Catarina, os autores observaram modificações significativa na vida acadêmica e pessoal dos participantes.

Em resumo, o Pibid auxilia no aumento do rendimento acadêmico e escolar; na produção de materiais didáticos; na participação em eventos acadêmicos e científicos; na adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação do cotidiano (OLIVEIRA, 2014).

Uma tônica predominante nas avaliações entre todos os participantes do programa tem-se mostrado crescentemente pelos resultados positivos.

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

- formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
- formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
- formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
- formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

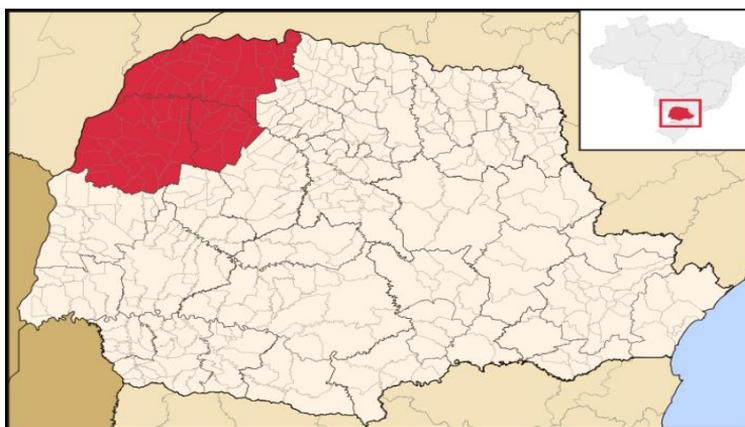
Podemos ressaltar que o Pibid representa a única oportunidade para discutir conhecimentos específicos do processo ensino e aprendizagem de Ciência e coloca-los a prova com discussões imediatas. O Pibid oportuniza discutir temas como, metodologias, atividades experimentais, currículo, definições sobre Ciência, entre outros pontos de conflito para esta área do saber.

#### 4 O PIBID NA UNESPAR/CAMPUS DE PARANAÍ

A Universidade Estadual do Paraná, campus de Paranavaí – UNESPAR se encontra inserida no contexto da mesorregião Noroeste do Estado Paraná, também conhecida como norte novíssimo (Figura 04). Na figura 05 está ilustrado a localização do município de Paranavaí.

A mesorregião do Noroeste é uma das dez existentes no estado do Paraná. Atualmente, contando com 61 municípios, tem limites com a mesorregião Centro Ocidental Paranaense, Norte Central Paranaense, Oeste Paranaense, Leste de Mato Grosso do Sul, Sudoeste de Mato Grosso do Sul, Presidente Prudente (SP) e possui uma área total de 24.488,647 km<sup>2</sup>; e população de 712.032 habitantes (IBGE/2010); PIB de R\$ 4.531.416.404,00 (IBGE/2003) e renda per capita de R\$ 7.133,64 (IBGE/2003).

A mesorregião Noroeste (Figura 04) é composta de três microrregiões, a saber: Paranavaí, Cianorte e Umuarama. A microrregião de Paranavaí (Figura 05), possui limites com Estado Mato Grosso do Sul, Estado de São Paulo, com municípios do Paraná: Icaraíma, Douradina, Tapira, Guaporema, Rondon, São Manoel do Paraná, Japurá, São Jorge do Ivaí, Floraí, Nova Esperança, Uniflor, Lobato, Paranacity, Colorado e Itaguajé.



Fonte: Wikipédia.

**Figura 04:** Mesorregião Noroeste ou Norte Novíssimo do Paraná.

O potencial econômico da microrregião de Paranavaí é constituído pelo comércio, indústria, lavoura e agropecuária, sendo estas últimas as mais expressivas.



Fonte: Wikipédia.

### Figura 05: Microrregião de Paranavaí

O comércio conta com: bares, lanchonetes, confecções, acessórios de automóveis, atacadistas, padarias, comércio de medicamentos, de madeira, de animais vivos (*Pet Shop*), de informática, mercados varejistas, eletroeletrônicos, de construção civil (materiais de construção), de ferragens e de eletrodomésticos. A indústria é bastante diversificada, mas ênfase é dada ao processamento da mandioca e da laranja.

Diariamente, milhares de toneladas de mandioca são transformadas em farinha, polvilho e subprodutos industriais, que podem servir de base para a produção de creme dental, tecelagem, celulose, essências e componentes para alimentos. Duas indústrias processam a laranja para produção do suco.

Com 119 estabelecimentos de ensino público e particular e oito Instituições de Ensino Superior, sendo seis particulares e duas públicas (estadual e federal), a microrregião é pólo de educação para mais de 50 municípios do noroeste do Paraná e de outros estados.

A Unespar, Universidade Estadual do Paraná, está se consolidando como UNIVERSIDADE, num sistema multicampi, com campus nas cidades de Curitiba, União da Vitória, Paranaguá, Apucarana, Campo Mourão e Paranavaí. A localização destes municípios permite-nos assegurar que a UNESPAR é responsável pela formação da maioria dos profissionais que atuam nas regiões Norte, Norte Pioneiro, Centro e Sul do Estado.

O campus de Paranavaí, especificamente, oferece 12 Cursos de graduação, sendo eles: Administração, Ciências Contábeis, Enfermagem, Ciências Biológicas (substituindo o curso de Ciências), Matemática,

Geografia, Letras (Português e Inglês), Pedagogia, Educação Física, História, Serviço Social e Direito.

Paranavaí, localiza-se na região Noroeste do Estado e conta com 85.000 habitantes e recebe aproximadamente 5.000 acadêmicos diariamente que viajam por até 150Km e se distribuem entre duas instituições de Ensino Superior privadas, Unespar e o Instituto Federal do Paraná (IFPR).

A Unespar é a principal instituição de formação profissional, principalmente para a formação de professores. O público que frequenta os cursos de licenciaturas é oriundo de famílias da classe trabalhadora, principalmente da zona rural e trazem consigo uma linguagem e cultura próprias. Muitos representam o único membro da família a buscar um diploma de curso superior.

Durante nossa jornada como coordenadoras do programa verificamos *in loco* que a bolsa recebida pelo Pibid tem sido responsável pela saída do acadêmico da casa de seus familiares. Este fato, por si só, tem modificado radicalmente o perfil do campus. Os acadêmicos do Pibid se envolvem em outros projetos, se aproximando da realidade acadêmica e reformulando suas crenças sociais e suas concepções de vida.

Pela primeira vez na sua história, a Unespar, criada como Faculdade desde 1966, como Fafipa, tem alto fluxo de acadêmicos licenciandos no período matutino e vespertino, além do noturno, período de maior concentração das aulas. Como podemos observar a instituição atua na formação de professores há 53 anos e, por isso, é responsável por um forte impacto social na região.

Enquanto Fafipa, a Unespar oferecia o curso de Ciências - Licenciatura Curta e, posteriormente como Licenciatura Plena. Atualmente, oferece o curso de Ciências Biológicas. É digno de nota que os licenciados em Ciências assumem aulas de Física e Química no Ensino Médio em função da escassez destes profissionais na região. Estes profissionais foram formados numa época em que o campus era frequentado apenas no período noturno exclusivamente para as aulas. Estes professores não tiveram oportunidades de pesquisa, participação em eventos, escrita de artigos, entre outros. Realidade totalmente modificada pelo Pibid.

Inserido neste contexto, o subprojeto Pibid de Ciências Biológicas da UNESPAR/campus de Paranavaí, tem a responsabilidade de formar professores de Ciência com alta qualidade, incluindo aí uma visão filosófica adequada para essa área de conhecimento e mudando paradigmas vigentes dos seus acadêmicos.

O Pibid iniciou em 2010, com o curso ainda de Ciências atuando nas Escolas Estaduais: Agostinho Stefanello – EF, localizada no município de Alto Paraná (município vizinho de Paranavaí) e na Adélia Rossi –EF e EM, localizada no distrito de Sumaré (Paranavaí).

Relatos informais revelaram que o Pibid foi essencial para a melhoria da qualidade das aulas de Ciências no Ensino Fundamental, observado pelo desempenho dos alunos envolvidos. Salienta-se que na época, que todos os alunos das escolas participantes, foram convidados a participarem do projeto PIBID num período contra turno e, devido ao baixo índice de disponibilidade dos mesmos, não houve necessidade de seleção.

O público das escolas do ensino fundamental era significativo mas ia reduzindo com o avanço do ano letivo. Os alunos acabavam deixando o PIBID para ajudarem seus pais na lavoura ou em casa. Por isso, o Pibid foi para a sala de aula no período em que o aluno estudava.

Ao longo do percurso traçado pelo Pibid houve várias alterações no sentido de buscar a melhor configuração, sem esquecer o foco que sempre foi a melhoria da qualidade de formação do professor.

Entre 2014 e 2017, o subprojeto Pibid de Ciências Biológicas atendeu os colégios estaduais: i) Leonel Franca - EFM, ii) Flauzina Dias Viegas - EFM, iii) Colégio Estadual do Campo Adélia Rossi Arnaldi - EFM, localizado no distrito de Sumaré, e iv) Enira Moraes Ribeiro – EFMP.

Entre o segundo semestre de 2018 e em 2019 atendemos os colégios estaduais Enira Moraes Ribeiro – EFMP e Dr. Marins Camargo – EFMP, localizados no município de Paranavaí. Este último período, com redução de carga horaria do projeto, mantivemos 04 horas aulas de atividades docentes nestas escolas. O restante da carga horária foi completado no campus com estudos e planejamento das atividades docentes.

O Pibid tem sido a única oportunidade dos acadêmicos em se aproximar dos conteúdos de Ciências como trabalhados no Ensino Fundamental.

A educação em Ciências apresenta uma especificidade própria dado seu caráter epistemológico. Ela deve proporcionar a todos os estudantes a oportunidade de desenvolver capacidades que neles despertem a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis, levando os alunos a desenvolverem posturas críticas, realizar julgamentos e tomar decisões fundamentadas em critérios objetivos,

baseados em conhecimentos compartilhados por uma comunidade escolarizada (BIZZO, 1998).

Essa Ciência para a alfabetização científica é bastante discutida no subprojeto Pibid de Ciências Biológicas da Unespar de Paranavaí. As metodologias são contextualizadas com as definições filosóficas das Ciências, conforme propagadas pelos epistemólogos do século XX.

Em resumo estamos apontando um novo paradigma para o processo ensino e aprendizagem de Ciência. Ao invés da preocupação com a definição de conceitos, memorização e reprodução do Método Científico, nossos acadêmicos bolsistas percebem que no processo de aprendizagem das Ciências a história, a filosofia, as relações causais também recebem atenção além dos conteúdos.

No subprojeto de Ciências Biológicas da Unespar de Paranavaí os acadêmicos bolsistas de Iniciação à Docência ministram suas aulas priorizando as atividades práticas e experimentais selecionadas seguindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002) e a matriz curricular do Estado do Paraná enfatizando as relações multidimensionais do conhecimento.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, o Pibid é um divisor de águas para a Unespar/campus de Paranavaí. A implementação desse programa literalmente mudou o perfil acadêmico dos alunos de Ciências Biológicas. Nossos acadêmicos são de famílias cujos pais não completaram o ensino médio. O convívio na sala de aula como professores é algo completamente novo e os desafios são inúmeros. O acompanhamento de um professor-orientador, para direcionar e apoiar, é fundamental para vencer as dificuldades.

O programa Pibid mostrou preencher uma lacuna entre os saberes e o fazer e tem oportunizado aos acadêmicos refletirem sobre suas práticas docentes. A complexa função que equaciona a construção da qualidade da educação no Brasil passa pela qualidade da formação do professor.

O maior problema é levar ao conhecimento do governo federal a importância que esse programa tem tido no meio acadêmico. Vivemos constantes ameaças de cortes, o que acarretaria um atraso imediato para toda a população que valoriza a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, M.P.; FRISON, L.M.B.; PORTO, G.C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. Brasília. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pró-Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação.** Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12346:pro-letramento-apresentacao&catid=301:pro-letramento&Itemid=698). Acesso em: 10 fev. 2015.

\_\_\_\_\_. /CAPES/DEB. **Relatório de Gestão 2009 – 2013.** Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Gestão 2009-2013.** Diretoria de Formação de professores de Educação Básica. 2013. 328p. Disponível em: <http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Decreto N° 5.800/2006.** Dispõe sobre a Universidade Aberta. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm). Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 6096/2007.** Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm). Acesso em: 12 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 6755/2009.** Institui a Política de Formação de Profissionais da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm). Acesso em: 10 jan. 2015.

BIZZO, N. **Ciências: fácil ou difícil.** São Paulo: Ática, 1998.

BORDIGNON, L.S.; NEZ, E. Reflexões sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) enquanto estratégia para a formação de professores. In: LEITE, D.; FERNANDES, C.B. (Org.). **Qualidade da Educação Superior: avaliação e implicações para o futuro da universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 367-373.

FETZNER, A.R.; SOUZA, M.E.V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo. v. 38. n. 3. p. 683-694, jul./set. 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica: metas e resultados**. Disponível em: [ideb.inep.gov.br](http://ideb.inep.gov.br). Acesso em: 9 jul. 2017.

LOUZANO, P.; ROCHA, V.; MORICONI, G.M.; OLIVEIRA, R.P. Quem quer ser professor? Atratividade, seleção e formação docente no Brasil. **Est. Aval. Educ.** v. 21, n. 47, p. 534-568, set/dez. 2010.

NÓVOA, A. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa. EDUCA. 2009. Disponível em: [http://www.etepb.com.br/arq\\_news/2012texto\\_professores\\_imagens\\_do\\_futuro\\_presente.pdf](http://www.etepb.com.br/arq_news/2012texto_professores_imagens_do_futuro_presente.pdf). Acesso em: 15 ag. 2014.

OLIVEIRA, M.C.S. **Sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na formação de professores: um estudo com egressos da Universidade Federal de São João Del-Rei**. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei. MG, 2014.

RAUSCH, R.B.; FRANTZ, M.G. Contribuições do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos de Pesquisa em Educação**. v. 8, n. 2, p. 620-641, maio/ago. 2013.

ROSSI, A.V. O PIBID e a Licenciatura em Química num contexto institucional de Pesquisa Química destacada: cenário, dificuldades e perspectivas. **Química Nova na escola**. v. 35, n.1, 2013. p. 255-263.



# PIBID DE MATEMÁTICA: AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luan Padilha dos Santos<sup>1</sup>  
Eliseu Zapotoszek Filho<sup>2</sup>  
Maria Ivete Basniak<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na formação de professores de matemática. Para isto realizou-se um grupo focal com alguns bolsistas que participaram do programa para discutirem e comentarem sobre as contribuições do Pibid para a sua formação, enquanto futuros professores de matemática. As análises revelaram que os pibidianos de Matemática se sentiram mais motivados a buscar outras alternativas metodológicas para ensinar Matemática, mudaram a visão que tinham acerca da Matemática graças a sua participação no Pibid, que foi essencial para a formação desses profissionais da educação.

**Palavras-chave:** Pibid; Formação inicial; Professor de Matemática.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. E-mail: padilha.luan16@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. E-mail: eliseuflh@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Matemática, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus de União da Vitória. E-mail: basniak2000@yahoo.com.br

# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi motivado por conversas com colegas da graduação, em que se questionaram quais seriam as contribuições do Pibid para os estudantes que participaram ou venham a participar do programa. Nesse sentido, buscamos investigar as contribuições do Pibid para a formação de futuros professores de Matemática.

O Pibid do curso de Licenciatura em Matemática do campus de União da Vitória iniciou com um grupo de dezoito acadêmicos bolsistas<sup>2</sup> do primeiro e segundo anos do curso. Isto porque no decorrer do programa houve substituição de bolsistas enquanto foi possível<sup>3</sup>, de forma que o programa encerrou com um total de quatorze bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática. Esses bolsistas atuaram em duas escolas estaduais do município de União da Vitória sob a supervisão de dois professores bolsistas do Pibid, coordenados por uma professora do Colegiado de Matemática do campus. Em um destes colégios foi implantado o ensino integral para os sextos, sétimos e oitavos anos do Ensino Fundamental, em que os bolsistas atuaram. Neste colégio também há os cursos de Formação de Docentes, Técnico em Edificação, Técnico em Meio Ambiente e Ensino Médio. O outro colégio no qual o Pibid de Matemática atuou, em que há Ensino Fundamental e Médio, divide o prédio com a Universidade.

Durante 18 meses de duração do Pibid, no período de agosto de 2018 a fevereiro de 2020, o grupo de bolsistas foi dividido em dois subgrupos entre esses dois colégios nos quais realizou intervenções desenvolvendo diversas atividades, uma dessas atividades que teve destaque foi a oficina do Labirinto da Matemática. Esta proposta de atividade foi ideia de dois bolsistas que apresentaram ao restante do grupo, sendo posteriormente planejado pelo coletivo dos bolsistas, e desenvolvido com os alunos do 6º ao 9º ano dos colégios que possuíam vínculo com o Pibid de Matemática.

Para a confecção da estrutura do labirinto foram adquiridos diferentes materiais, como canos PVC e tecido TNT utilizando os recursos do programa. O labirinto possuía o tamanho de uma sala de aula. Para sua montagem foi necessários um dia e meio de trabalho, com o auxílio de todos os bolsistas.

O labirinto foi seccionado em oito partes, cada uma correspondendo a um *mundo* diferente: Darth Vader, Poseidon, Drácula, Homens de Preto (MIB), De Volta para o Futuro, Almas Perdidas, Prisão e Tenda Árabe. Antes

---

<sup>2</sup> Ao todo 72 acadêmicos dos campi de Apucarana, Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória integraram três núcleos do subprojeto do Pibid de Matemática da Unespar.

<sup>3</sup> A partir de abril de 2019 o sistema de substituição de bolsistas não permitiu mais substituição de bolsistas.

de entrar no labirinto, os alunos eram divididos em pequenos grupos que percorriam um caminho passando por cinco *mundos* nos quais tinham que responder enigmas elaborados e organizados pelos pibidianos responsáveis por cada *mundo*.

A proposta do labirinto envolveu trabalho em equipe, trabalho sob pressão do tempo, o medo (em alguns mundos), o raciocínio matemático, a interpretação de situações problema, com distintos e variados conteúdos matemáticos. Cada um dos oito *mundos* possuía sua própria característica bem como seu próprio enigma.

Outra atividade que teve destaque foram as *estações*, que se referem a uma dinâmica de trabalho em que os alunos eram divididos em grupos de cinco a oito alunos e passavam de estação em estação num sistema rotacional. Cada uma destas estações era composta por um bolsista ou uma dupla de bolsistas, em que propunham a realização de jogos ou tarefas para o grupo de alunos. A duração de cada estação era de cerca de quinze minutos, em seguida os alunos trocavam de estação até que os grupos realizassem todas as estações.

Uma destas estações realizadas com os alunos foi o Caçador da potência, uma adaptação do jogo conhecido como caçador ou queimada. Nessa estação os alunos penduravam uma placa com número no pescoço e deveriam acertar o adversário com a bola. A equipe do aluno *queimado* deveria resolver a potência formada pelo número do aluno *caçador*, servindo como a base da potência e o número do aluno *queimado*, servindo como expoente da potência. O objetivo desta estação era resolver potências em menos tempo possível. Se a equipe conseguisse resolver a potência o aluno continuava no jogo, caso contrário o aluno era eliminado. Vencia a equipe que conseguia eliminar todos os adversários. Foram ainda realizadas as estações: Discos da divisão e multiplicação, Força, Boliche, Dança das cadeiras, Carta na testa, Twister, Roleta, Tangram, Fractais, Corrida de bexigas, Tabuleiro e Jogo da Memória. Essas estações envolviam os seguintes conteúdos: divisão, multiplicação, números decimais, ordem, classe, valor posicional, numerais, fração e potência. Dentre as demais atividades desenvolvidas pelos bolsistas salientamos: as coparticipações em sala de aula, reuniões com discussões sobre metodologias e práticas educativas, estudos sobre conceitos matemáticos, compartilhamento de experiências pessoais e profissionais, preparação e organização de oficinas, além de elaboração de tarefas, jogos e materiais didáticos.

Neste trabalho em que objetivamos evidenciar contribuições do Pibid para a formação de professores de Matemática, iniciamos as discussões por uma breve seção em que discutimos alguns aspectos relacionados a formação de professores, especialmente os de Matemática, seguido por uma

explicação sobre o Pibid e seus objetivos. Na sequência trazemos a metodologia de pesquisa utilizada, nomeadamente o grupo focal, que neste trabalho foi realizado com sete bolsistas a fim de identificar as contribuições do programa para formação de professores de Matemática. As discussões no grupo focal envolveram principalmente o Labirinto da Matemática e a participação no Pibid, com destaque para: a reação quando a proposta do labirinto foi apresentada ao grupo de bolsista, as dificuldades e desafios na realização da oficina, as contribuições do programa para a formação enquanto futuros professores de Matemática. Por fim apresentamos as análises realizadas a partir das discussões e comentários resultados do grupo focal.

## **2 SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Em relação a formação de professores da Educação Básica a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional como sendo competências para a formação docente. E em cada uma delas, se fazem presente as seguintes competências específicas:

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I – dominar os objetos de conhecimentos e saber como ensiná-los;

II – demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III – reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV – conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I – planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
- IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (BRASIL, 2019, p. 2).

Dentre essas competências citadas acima, comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional, possui estreita relação com o presente trabalho, pois nosso objetivo foi investigar as contribuições do Pibid para os futuros professores de Matemática. Em um estudo realizado por Cyrino (2013, p.53), que buscou investigar os contextos de formação inicial de professores, foram apontados que os cursos de Licenciatura em Matemática possuem poucas disciplinas que envolvem conhecimentos de Fundamentos da Educação e Políticas Educacionais. Desta forma, os cursos fornecem pouca informação e reflexão a respeito do contexto educacional e das políticas públicas, causando um choque de realidade para alguns licenciandos no desenvolvimento do estágio supervisionado, sendo este um dos elementos essenciais para a formação docente.

Cyrino (2013, p.53) destaca que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores sugerem articulação entre conhecimentos específicos de formação e aqueles que farão parte da realidade profissional do professor. Assim, a prática não pode ser reduzida apenas ao estágio, desarticulado do restante do curso. Outro ponto é que a prática deverá estar presente desde o início do curso e deve percorrer toda a formação do professor, necessária em todas as disciplinas e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

Logo, o desenvolvimento profissional pode ser assumido como um processo de aprendizagem contínua (RODRIGUES; CYRINO, 2017, p. 69), esse processo pode ser caracterizado pela mudança dos conhecimentos e das crenças relativas à profissão docente que os professores em formação (inicial ou continuada) possuem e das estratégias de ensino, assumidas nas práticas pedagógicas.

Segundo Cyrino (2013, p. 53) “a relação teoria e prática deve permear todo o desenvolvimento profissional do professor de Matemática, possibilitando a (re)elaboração de aprendizagens da docência no decorrer do processo formativo”. Assim, por meio de programas como o Pibid e no estágio curricular, o licenciando tem a oportunidade de fazer a ligação entre o que está estudando teoricamente na graduação com a prática no dia a dia de sala de aula.

Rodrigues e Cyrino (2017, p.72) realizaram uma investigação com um grupo de professores de Matemática, denominado Comunidade de Prática que revelou algumas características que proporcionaram o desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática. Entre essas características, Rodrigues e Cyrino (2017, p.72) citam a preparação e organização de materiais didáticos para oficinas temáticas, o estudo e discussão de conceitos matemáticos e a partilha de informações sobre os conceitos matemáticos.

Outras características que proporcionaram o desenvolvimento profissional dos professores, segundo Rodrigues e Cyrino (2017, p.72), foram negociar maneiras de lidar com dificuldades vivenciadas em sala de aula, em que os professores discutiram as dificuldades que enfrentavam em suas práticas e a exposição e explicação das resoluções de tarefas, na quais os professores resolviam tarefas individualmente, depois se organizavam em pequenos grupos e discutiam as resoluções com o grupo todo.

Além disso, Rodrigues e Cyrino (2017, p.73) destacaram alguns elementos comuns para o desenvolvimento profissional dos professores como partilhar experiências docentes, partilhar dúvidas, refletir e discutir sobre práticas pedagógicas, relatar dificuldades nas práticas pedagógicas e relatar problemas ao implementar tarefas em uma perspectiva alternativa de ensino.

Rodrigues e Cyrino (2017, p.77) enaltecem que na busca por essas características, é necessário uma aproximação entre a universidade e a escola e a oportunidade de professores e futuros professores trabalharem coletivamente, expor seus erros, estudar e discutir conceitos matemáticos, preparar materiais e trabalhos a serem desenvolvidos em sala de aula, partilhar experiências, trabalhar individualmente ou em pequenos grupos, resolvendo tarefas, de modo a discutir as resoluções coletivamente e participar ativamente em seus processos de formação.

Sowder (2007) (apud RODRIGUES; CYRINO, 2017) apresenta seis objetivos necessários para os professores se desenvolverem profissionalmente, dentre eles estão, desenvolver uma visão compartilhada (de forma coletiva) para o ensino e a aprendizagem da matemática, desenvolver conhecimentos sobre conceitos matemáticos, desenvolver uma compreensão de como os alunos pensam e aprendem matemática, desenvolver o conhecimento pedagógico do conteúdo, desenvolver uma compreensão sobre o papel da equidade na matemática escolar e por último desenvolver a compreensão de si como um professor que ensina matemática.

Sowder (2007) (apud RODRIGUES; CYRINO, 2017) ressalta que as oportunidades em potencial de desenvolvimento profissional são as que permitem ao professor desenvolver coletivamente, novas formas de pensamento sobre a aprendizagem, sobre os alunos, sobre os conteúdos, possibilitando a constituição de uma base de conhecimento profissional que permita instrumentalizar suas práticas pedagógicas.

Por fim, consideramos que as ações que visam desenvolvimento profissional por parte dos professores em formação (inicial ou continuada) “devem partir da realidade e das necessidades dos sujeitos envolvidos” (SOWDER, 2007, p.70 apud RODRIGUES; CYRINO, 2017). Os autores salientam que os futuros professores de Matemática precisam levar definições mais acessíveis ao aluno em cada um dos estágios escolares. A participação em programas como o Pibid possibilita uma nova visão da prática escolar e permite o desenvolvimento profissional nessa fase inicial do professor de Matemática.

### **3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA**

O Pibid é uma ação do Ministério da Educação, que visa fomentar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura preparando-os para a formação docente. As bolsas ofertadas pela CAPES são direcionadas para estudantes de licenciatura plena, para que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria de qualidade dessas escolas.

Podem participar do programa, apenas alunos que estejam matriculados no primeiro ou segundo anos da Licenciatura, ou seja, que não tenham completado 50% do curso. Conforme citado na introdução deste trabalho, o Pibid do curso de Licenciatura em Matemática do campus de União da Vitória iniciou com um grupo de dezoito acadêmicos bolsistas do primeiro e segundo ano do curso. Isto porque no decorrer do programa houve substituição de bolsistas enquanto foi possível, de forma que o programa encerrou com um total de quatorze bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática. Segundo o Edital 001/2018 PROGRAD/PIBID/Unespar de Fluxo contínuo para ingresso de pibidianos, os objetivos do programa concentram-se em:

- 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 co-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;
- 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 (UNESPAR PROGRAD/PIBID, 2018, p. 01).

A inserção dos acadêmicos participantes do Pibid em escolas públicas de ensino básico, seja ele de matemática ou de qualquer outro curso de licenciatura, aproxima-os do contexto da profissão escolhida, bem como o primeiro contato, do futuro professor, com uma sala de aula. A partir desta experiência o acadêmico vivencia a prática durante a sua formação, integrando-se à rotina de uma escola pública, planeja as ações que serão trabalhadas em sala de aula, auxilia no autodesenvolvimento enquanto professor, além de realizar discussões e reflexões sobre questões para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos.

#### **4 SOBRE O GRUPO FOCAL**

O grupo focal é uma técnica derivada das diferentes formas de trabalho em grupo, se caracteriza pela seleção dos participantes com características em comum, para que possam realizar a discussão de uma questão que será o foco principal. Os participantes devem possuir uma vivência com o assunto que será discutido, de modo que a sua participação traga elementos ancorados em suas experiências.

Segundo Powel e Single (1996, p. 449), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Para Morgan e Krueger (1993), a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações, de um modo que não seria possível com outros métodos, como por exemplo, a observação, entrevista ou questionários.

Depois da realização do Labirinto da Matemática nos dois colégios que atuávamos, realizamos o grupo focal. Para isso, selecionamos 7 (sete) bolsistas que participaram do programa durante o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Vale destacar que os participantes estavam no 1º ou 2º ano do curso e não haviam realizado nenhuma disciplina que fosse da área da educação ou que tivesse contato com as metodologias de ensino de matemática. Por questões éticas, foram omitidos os nomes dos participantes, sendo denominados no trabalho por Pibidiano 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Na condução do grupo focal o mediador deve cuidar para não interferir nas discussões, sem apresentar afirmações ou negações, sem emitir opiniões ou conclusões. Tem como função fazer a discussão fluir entre os participantes, criando condições para que expressem os pontos de vista, como pensam e porquê. Deve sempre cuidar para que não seja um questionário, inquirindo diretamente transformando-se em uma entrevista.

Kiezinger (1994), discute a importância da interação entre os participantes, “é essa interação que dá o diferencial aos grupos focais e que merece ser explorada no processo investigativo, porque o interesse não é somente no que as pessoas pensam, mas em como pensam e porque pensam assim”. Essas diferenças entre os participantes provocam novas reflexões sobre o problema, nesse momento o moderador precisa encorajar os participantes a teorizarem o porquê dessas diferenças.

A realização do grupo focal ocorreu em agosto de 2019, com duração de 50 minutos de conversa. Os moderadores do grupo focal foram o primeiro e segundo autores deste trabalho (também participantes do programa) e utilizaram caderno e caneta para fazer anotações referentes às discussões que se tecia, além de empregar o celular como gravador de voz. Dentre as questões que nortearam as discussões estavam: Qual experiência foi mais marcante durante a participação no programa? Qual era impressão que tinham do programa? E quais as contribuições o programa teve para a formação enquanto professor de Matemática?

As análises deste trabalho, de caráter qualitativo e interpretativo, iniciaram com as transcrições da gravação de voz das discussões do grupo

focal, que foram analisadas e divididas em duas categorias: *As contribuições para a formação enquanto professor de Matemática*, em que os bolsistas relatam os principais elementos que favoreceram o seu desenvolvimento profissional; e *Sobre a percepção que tinham do Pibid e a importância do programa*, em que os bolsistas relatam as percepções que tinham do programa e a importância que o Pibid teve para sua formação.

## **5 AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO ENQUANTO PROFESSOR DE MATEMÁTICA**

Um dos pontos relatados pelos bolsistas foi que o Pibid possibilitou uma visão diferente de ensinar matemática sem ser por meio do método tradicional, aquele em que o professor passa o conteúdo no quadro e os alunos copiam e resolvem exercícios de fixação. A participação no programa fez os futuros professores perceberem a importância de trazer novas metodologias e abordagens para sala de aula, despertando o interesse dos alunos, sem contar que mudaram o modo de ver a matemática não como algo pronto que se resume em equações e operações.

A seguir destacamos alguns excertos em que os participantes expressam a possibilidade de trabalhar com outras metodologias de ensino em sala de aula, a fim de tornar a Matemática mais atrativa para os alunos:

*Pibidiano 3:* Eu como estou no segundo ano, acho que para minha formação é mais um acúmulo [...]. Agora a gente sabe que é possível diversificar problemas ou conteúdos de modo mais interativo, de modo que os alunos possam perder essa visão que a Matemática é ruim, que a Matemática é chata. É que através do envolvimento que os alunos tiveram a gente sabe que é possível. Para minha formação agregou muito mais conhecimento acerca da atividade. Você pensar em como ensinar aquele conteúdo com aquele tipo de problema, demanda muito mais do professor, além da imensa gratificação que foi ter participado e interagido junto com os alunos.

*Pibidiano 2:* Para minha formação e eu que faço pedagogia, sei que as crianças aprendem mais com o lúdico e sempre tive medo de ensinar matemática saindo do método tradicional. Com isso a gente quebrou esse medo, a Matemática pode ser ensinada de maneiras diferentes, não só com o tradicionalismo, a matemática pode ser ensinada de maneira lúdica e não precisa ser só em sala de aula.

*Pibidiano 5:* Como eu estou no primeiro ano, é tudo muito novo, então eu já vim de outra faculdade, mas era um bacharelado, eu nunca me imaginei aplicando algo para alunos, eu nunca pensei que fosse atuar em sala de aula, e quando eu cheguei aqui eu entrei no Pibid e logo a minha primeira atividade foi o Labirinto. Então foi muito importante pra mim e com certeza muito marcante, porque eu fui logo vendo a Matemática de uma maneira diferente do eu imaginava. É que a gente está preso àquela Matemática em sala, algo fechado a equações, contas e fórmulas, a gente acha que é só fazer conta, que é só resolver exercícios. E por isso eu acho que as pessoas perdem o interesse pela Matemática, e quando eu vi que vocês tinham expandido aquilo de uma forma tão grande. Isso com certeza vai contribuir para mim, para eu poder desenvolver outras tarefas mais dinâmicas no futuro, e que realmente mostre que a Matemática não é um bicho de sete cabeças, que é algo que vai além, então foi a minha primeira experiência de aplicação de atividades com alunos, foi bem marcante para mim.

## **6 SOBRE A PERCEÇÃO QUE TINHAM DO PIBID E A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA**

Um dos pontos discutidos pelos bolsistas sobre a importância do Pibid foi a possibilidade do desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, uma forma de ensinar eficientemente o conteúdo proposto. Outro ponto destacado pelos bolsistas foi a experiência que adquiriram em atuar em sala de aula, salientando que o professor pode buscar metodologias que facilitem o entendimento e que despertem no aluno a vontade de aprender.

A respeito da percepção que tinham do Pibid os bolsistas relataram que muitos não viam a possibilidade de estar à frente da sala de aula, achavam que seriam apenas observadores ou que iriam auxiliar em mínimas coisas, como pode ser lido nos excertos a seguir.

*Pibidiano 5:* Eu tinha uma ideia que estaria em sala observando e ajudando alguma coisa que o professor pedisse, e depois que eu entrei eu vi que é muito além disso. Eu estou aprendendo muito, a gente tem que desenvolver as tarefas, então são coisas as vezes que a gente viu no ensino fundamental e as vezes eu já não lembro mais. Todas as vezes eu aprendo, é muito além do que eu imaginava, a gente tem que aprender primeiro para

depois conseguir ensinar o aluno. Eu vou para o Pibid com muita vontade, porque é algo que me agrega muito, tanto na parte da comunicação, como no aprendizado e compreender melhor os alunos. Para mim que estou no primeiro ano está sendo bem desafiador, esses desafios que a gente tem dentro do Pibid, você tem que se esforçar, tem que dar o máximo para levar algo de qualidade para o aluno. Assim a gente vai melhorando cada vez mais, é algo que faz tua criatividade florescer e teu aprendizado.

*Pibidiano 3:* Hoje vejo com outros olhos e apesar que no primeiro ano eu não tive nenhuma matéria de metodologia, e por esse motivo, assim que formados temos uma carga de experiência, uma docência muito maior, a parte de domínio da turma, essa regência, eu acho que vamos sair na frente de muitos outros. A gente tem uma visão mais ampla, um conhecimento amplo, aquilo que a licenciatura proporciona com outros olhos. Você já teve o contato em sala de aula, já sabe como é esse ambiente escolar, o dia a dia de um professor, seus desafios, já tem uma noção do que o professor enfrenta, as metas, os planos, as cobranças. Então eu acredito que o Pibid é muito importante por causa desses pontos, a escola ganha, os alunos ganham e a gente principalmente.

*Pibidiano 6:* Eu quando estava no primeiro ano já tinha uma ideia de como era o Pibid, porque tinha uma colega que participava e ela me contava o que faziam. Quando eu entrei achei legal, não me estimulou muito no começo sinceramente, mas com o tempo foi ficando legal, nos primeiros meses eu não participava tanto de tudo, depois que eu comecei a fazer as atividades individual e em grupo, fui participando mais e foi ficando mais divertido, eu me sinto mais preparada agora.

A participação no Pibid também revelou como a profissão de professor exige dedicação e preparação, como expressa o Pibidiano no excerto a seguir:

*Pibidiano 2:* Eu quando entrei no Pibid não fazia ideia de como era, até então eu fazia estágio em uma escola. Então por exemplo, às 8h eu estava lá na escola todos os dias e na terça ia para o Pibid. Somente com o estágio e com o Pibid eu já não tinha tempo para produzir tarefas que “prendessem” a atenção dos alunos, eu fico imaginando se tivesse que dar aula todos os dias, será que iria conseguir elaborar tarefas tão interessante para ensinar matemática como essas que agora a gente elabora no Pibid? Se eu

tivesse muitas turmas, será que conseguiria produzir tarefas tão interessantes para todas as turmas, para que nenhuma saísse prejudicada?

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no programa acrescentou aos acadêmicos bolsistas no Pibid de Matemática uma nova visão da prática escolar, de trabalho em equipe e também da Matemática. A confecção de materiais e elaboração de tarefas para realização primeiro com o grupo de bolsistas para depois desenvolver com os alunos em sala de aula com as especificidades de cada aluno, para cada conteúdo específico, é algo que revelou que a Matemática pode ser mais simples, acessível e coesa com a realidade de cada aluno.

O ensino da Matemática de uma forma desconstruída do método tradicional, foi outro ganho aos acadêmicos bolsistas, que perderam o medo de *fugir do tradicional* e arriscar algo novo e atrativo ao aluno. Cada tarefa com sua(s) resolução(ões) e metodologias reforçam o potencial da aprendizagem Matemática fora de sala de aula, o que pode contribuir para despertar o interesse do aluno pela Matemática.

Muitos dos bolsistas passaram a perceber a Matemática não mais como algo pronto, acabado e imutável, resumida apenas em fórmulas e operações, tida como chata por muitos, mas como uma ciência historicamente construída pelo homem. E com isso, tornaram-se mais capazes para contextualizar e identificar situações do dia a dia para trabalhar determinados conteúdos e com isso passaram a sentirem-se mais interessados em ensiná-la.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Resolução CNE/CP n.º 2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília, DF, 2019.

CYRINO, M. C. C. T. **Propostas de formação inicial de professores de Matemática no Estado do Paraná**: condicionantes do cenário atual. *Boletim GEPEM (Online)*, v. 63, p. 45-59, 2013.

DAVID M. M. M. S.; MOREIRA P. C. **Formação matemática do professor: Licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

RODRIGUES, P. H.; CYRINO, M. C. C. T. Análise de trabalhos que investigaram contextos de formação de professores em Comunidades de Prática. **Revista de Educação Matemática**, São Paulo, v. 14, n. 16, p. 67-78, jan./jun. 2017.

STEELE, D. F. Vozes entusiastas de jovens matemáticos. **Educação e Matemática**, n. 62, p. 39-42, 2001.

UNESPAR. PROGRAD/PIBID UNESPAR. **Edital de fluxo contínuo nº 001/2018**. União da Vitória – PR, 2018.

# O PIBID NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PEDAGOGIA

Eromi Izabel Hummel<sup>1</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Campus Apucarana  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O presente artigo apresenta as experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e a contribuição no processo de formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência, licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana. O programa teve como objetivo oferecer aos licenciandos um espaço de construção de aprendizagens iniciais da docência, foi desenvolvido em três escolas da rede municipal de educação do município de Apucarana, no estado do Paraná. Participaram do programa vinte e quatro licenciandos bolsistas e seis voluntários, totalizando 30 licenciandos. O programa consistiu no atendimento de alunos da educação básica que apresentavam dificuldades de aprendizagem, organizado em três etapas: 1) Levantamento de dados e estudo de casos; 2) Atendimento pedagógico; e 3) Planejamento e intervenção pedagógica. Evidenciou-se que a experiência dos licenciandos colaborou no processo formativo, contribuindo para as atividades de ensino e pesquisa e conseqüentemente na formação inicial fundamentada na reflexão e problematização de situações do cotidiano escolar relacionadas a prática docente.

**Palavras-chave:** Pibid; Docência; Formação Inicial

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus Apucarana. E-mail: eromi.hummel@Unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, pelo Ministério da Educação é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que visa proporcionar aos discentes na primeira metade dos cursos de licenciatura a inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica, contribuindo com a formação do futuro docente no desenvolvimento de competências para sua prática pedagógica atentando para a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, referente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, pressupondo o desenvolvimento das competências gerais previstas na Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica “bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. (BRASIL, 2019, p.2).

Ressalta-se que as competências gerais a serem desenvolvidas no licenciando baseiam-se na Base Nacional Comum Curricular (2018), que referendam a importância da formação inicial docente, buscando ampliar conhecimentos no seu aspecto profissional (conhecimento, prática e engajamento). Fundamenta igualmente, na solidez da formação básica (científica e social), associação entre teoria e prática e aproveitamento de experiências anteriores.

O programa Pibid ao encontro das prescrições legais e visando otimizar o exercício da docência, objetiva o desenvolvimento e aprendizagem, serve para contribuir a mão dupla docente/discente, instituição/comunidade, uma vez que ressalta a importância do ensino e contribui na melhoria e qualidade de vida dos envolvidos.

Diante disso, no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, licenciandos do primeiro e segundo ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana, participaram do programa vivenciando experiências que articularam teoria a práxis pedagógica. Também, participaram do programa, três professores da educação básica dos anos iniciais que atuaram como supervisores dos bolsistas licenciandos e alunos do 1º ano ao 5º das escolas parceiras.

Os trabalhos foram desenvolvidos na cidade de Apucarana, Estado do Paraná, nas seguintes escolas: Escola Municipal Monsenhor Arnaldo Beltrami, Escola Municipal Papa João XXIII e na Escola Municipal Fabio Henrique da Silva.

A participação dos bolsistas de iniciação à docência (ID) foi organizada em etapas que consistiram em atividades teóricas como: grupos de estudos, pesquisas científicas, estudos de casos, elaboração de materiais para divulgação em eventos científicos, assim como, atividades práticas desenvolvidas no ambiente escolar que resultaram em: a) levantamento de dados e estudo de casos: por meio de visitas as escolas parceira, identificando o funcionamento e estrutura das escolas, assim como os alunos da educação básica com maior dificuldade de aprendizagem no âmbito da alfabetização, do letramento e numeramento; b) atendimento pedagógico: a partir da orientação dos supervisores os bolsistas de ID prestaram apoio pedagógico aos alunos, semanalmente, com o objetivo de fortalecer o processo de ensino e aprendizagem; e c) Planejamento e intervenção pedagógica: compreendeu a elaboração de planos de aulas inclusivos, com base no modelo do Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), intervenção com os alunos envolvidos e registro da participação dos mesmos.

O Desenho Universal de Aprendizagem (DUA), partiu do princípio da igualdade de oportunidade e é atribuído a David Rose, Anne Meyer e pesquisadores do CAST (Center for Applied Special Technology) (EDYBURN, 2005), reconhecendo que o currículo programático padrão, proporcionado aos alunos, estava defasado em relação ao universo diversificado presente na escola (ROSE; MEYER, 2002 apud EDYBURN, 2005). Neste sentido, o DUA consiste na elaboração de estratégias visando a acessibilidade de todos, tanto nos aspectos de serviços, quanto em produtos e soluções educacionais para que todos possam aprender sem barreiras (CAST, 2011).

Oliveira, Fonseca e Reis (2018) definem o DUA como sendo um “conjunto de princípios metodológicos que visa utilizar variados métodos, materiais e avaliações para apresentar as informações e conteúdos de diferentes formas” (p.60), o professor ao oferecer diferentes possibilidades de aprendizagem favorece aos estudantes que expressem seu conhecimento de acordo com suas características individuais de compreensão.

O DUA apresenta princípios e objetivos norteadores que orientam a flexibilização do currículo, são eles: I- Fornecer múltiplos meios de representação (exibição de informação e conteúdos em múltiplos formatos); II-Fornecer múltiplos meios de ação e expressão (permitir formas alternativas de expressão e demonstração da aprendizagem); e III- Fornecer múltiplos meios de engajamento (estimular interesse e motivação).

A partir desta concepção e visando a melhoria do ensino e aprendizagem buscou a problematização quanto a organização da atividade de ensino possibilitando a inclusão de todos os alunos na classe comum.

Apresenta-se a seguir o desenvolvimento de cada uma das etapas do programa com os resultados coletados.

## **2 LEVANTAMENTO DE DADOS E ESTUDOS DE CASOS**

O desenvolvimento do programa teve por premissa o acompanhamento dos alunos que exprimiam dificuldades de aprendizagem no cotidiano da sala de aula, para isto, inicialmente, foi necessário identificá-los e analisar os fatores que interferiam na aprendizagem. Durante as visitas para inserção dos bolsistas de ID nas escolas, foram realizados o levantamento de dados seguindo um roteiro com indicadores: 1) Informações da escola; 2) Identificação do aluno; 3) Avaliação do contexto escolar em relação a organização da escola nos aspectos da acessibilidade física, organização das turmas, e informações a respeito das dificuldades que o professor possuía para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno(a); 4) Avaliação das necessidades educacionais especiais, ou seja, diagnóstico ou hipótese apresentada; 5) Nível de aprendizagem quanto as áreas de conhecimento de Português e Matemática.

Durante o período em que o programa foi desenvolvido, os bolsistas de ID acompanharam 48 alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que apresentavam as dificuldades quanto a escrita, leitura e matemática.

Apresenta-se na tabela 1 uma amostragem dos resultados do levantamento realizado, sendo que se designou a letra B para referir-se aos bolsistas de ID, letra E para escola, e letra A os alunos.

**Tabela 1 – Estudos de casos**

Indicação bolsista	Escola	Aluno	Ano escolar	Contexto Escolar	Necessidades educacionais especiais	Nível de aprendizagem
B1	E1	A1	1º	Acessibilidade precária; sala pequena; Disposição carteiras dificuldade trânsito docente e discente Turma: indisciplinada	Problema visão Distração	Não reconhece letra cursiva Matemática com auxílio
B1	E1	A2	1º	Acessibilidade precária; sala pequena; Disposição carteiras dificuldade trânsito docente e discente Turma: indisciplinada	TDAH Uso medicamentos	Dificuldade reconhecer sílabas; bloqueio leitura Matemática com auxílio
B2	E1	A3	3º	Escola organizada Turma: disciplinada	Sem laudo	Dificuldade reconhecer letras Dificuldade matemática
B3	E2	A4	4º	Atende acessibilidade Salas numerosas Estruturas proporcionais Falta professor apoio Turma: Organizada	Sem laudo	Dificuldade leitura Pronúncia Copiar algumas letras Dificuldades de contas mais de três números
B4	E2	A5	3º	Atende acessibilidade Salas numerosas Estruturas proporcionais Falta professor apoio Turma: Organizada	Déficit de atenção	Ritmo lento aprendido desde que estimulado Pouco noções operações simples
B4	E2	A6	3º	Espaço convidativo Turma: organizada	Sem laudo	Dificuldade leitura, escrita e interpretação Matemática realizada operações – dificuldade interpretação
B5	E3	A7	3º	Escola organizada Salas espaçosas Turma: Organizada	Sem laudo	Não consegue unir letras Dificuldade interpretação
B6	E3	A8	1º	Escola Organizada Turma: Indisciplinada	TDAH	Inicialmente não reconhecia letras, atualmente desenvolve Dificuldade relacionar número e quantidade
B7	E3	A9	5º	Escola organizada Turma: Organizada	TDAH	Leitura Resistência auxílio

Fonte: Elaboração Própria

No condizente ao espaço físico, a E1 apresentava acessibilidade precária, não atendendo totalmente as necessidades de alunos com deficiência. Quanto ao número de alunos por sala denotava certa desproporcionalidade, dificultando trânsito tanto do docente quanto discente. A turma do primeiro ano demonstrava indisciplina, enquanto que as demais eram disciplinadas.

Na E2, havia o atendimento da acessibilidade, contudo, as salas tinham número excessivos de alunos por professor e ausência de professor de apoio, o que exprimia a ausência de direcionamento para os alunos com maiores necessidades de aprendizagem, porém, a turma era organizada.

Na E3, a estrutura é acessível, salas espaçosas, apenas um professor em sala, sem a presença de um professor de apoio. A turma era agitada e desobediente com relação ao 1º ano, as demais apresentavam disciplina e organização.

Sobre o aspecto das necessidades educacionais especiais, destacam-se: alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (com laudo) e outros que não tem laudo, mas são acometidos da patologia, problema de visão, disgrafia, discalculia, timidez e dispersão/distração.

No que diz respeito aos níveis de aprendizagem apontam-se as dificuldades de: leitura, alunos que não reconhecem a letra cursiva, não reconhecimento silábico, escrita, interpretação de textos, assimilação, socialização, lentidão para escrever, trocar as linhas do caderno e resistência de auxílio.

Pelo constatado na tabela 1 a maior dificuldade dos alunos avaliados e acompanhados centra-se na leitura e escrita. Alguns ainda, confundem-se com os sons das letras ou sílabas. Quanto a disciplina de matemática é notória também a dificuldade de realizar operações, especialmente quando se tem um maior número de elementos para efetivar os exercícios.

### **3 ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS**

Os bolsistas ID após a identificação das dificuldades, iniciaram o desenvolvimento do programa na colaboração com o professor de sala, já que as salas analisadas não tinham professor de apoio. Auxiliaram, portanto, nas atividades em sala como: leitura, escrita e operações matemáticas, ajudando ainda, com uso do alfabeto móvel e ilustrado com leitura e escrita e atividades lúdicas.

Além do auxílio em geral com a professora de sala, passaram a acompanhar individualmente os alunos que apresentavam dificuldades, e assim, estabeleceram gradativamente uma rotina de atividades em alguns momentos visando propiciar o desenvolvimento dos alunos com determinadas dificuldades.

A bolsista B1 começou identificando as dificuldades dos alunos, realizou dinâmica inclusiva com toda turma e auxiliou a professora da sala.

Conforme relatório da bolsista B4, da Escola E2, realizou a sondagem dos alunos para identificação de possíveis dificuldades, auxílio ao professor regente, realização de aula lúdica baseado em bingo silábico para a sala em geral e aplicação de atividade de intervenção.

Na mesma escola, ainda, foi proposta uma análise de coordenação motora fina no curso das aulas, analisando paralelamente a coordenação motora grossa e interação com demais alunos, para estabelecer um plano de atuação durante o período com os alunos, seu objetivo era a inclusão sem separar os alunos com dificuldades dos demais.

A bolsista B6, da E3 auxiliou a professora de sala, realizando as atividades com o aluno que apresentava dificuldades em tarefas de caligrafia, ortografia, palavras com M ou N, enigmas, junção de sílabas, associação e combinação, sistema monetário, igual/diferente e números naturais.

De acordo com a bolsista B7, também da E3 prestou auxílio a aluna, com TDAH, nas atividades de leitura, leitura de operações, textos e produção de textos solicitadas pela professora de sala. Fez uso de materiais disponibilizados pela escola como alfabeto móvel, dominó de sílabas e textos de apoio que a professora ofereceu. Usou, também, dominó de adição e subtração, visando ressaltar e potencializar o conteúdo que a aluno apresentava domínio. A aluna demonstrou dificuldade na leitura e no período de provas era auxiliada pela bolsista, embora a aluna oferecia resistência quanto a esse auxílio.

Evidencia-se, pelos relatos dos bolsistas de ID que as ações envolveram o desenvolvimento de várias atividades pedagógicas e que foram significativas para professores regentes das turmas, que puderam contar com o apoio pedagógico das bolsistas e, principalmente para os alunos.

## 4 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Esta etapa do programa consistiu no planejamento de aulas inclusivas, e nas intervenções no contexto da sala de aula pelos bolsistas ID. Os planos de aulas foram elaborados com base nos princípios do Desenho Universal de Aprendizagem, para que todos os alunos participassem de forma equitativa das atividades propostas. Os planos de aulas seguiram uma padronização conforme quadro abaixo, os conteúdos foram definidos pelas professoras/supervisoras e bolsistas ID.

**Quadro 1:** Template do plano de aula inclusivo

	
<b>PLANO DE AULA INCLUSIVO</b>	
Nome da Escola	
Nome do aluno	
Ano escolar	
Ano de escolarização	
Nome da professora supervisora	
Nome dos bolsistas	
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Análise do caso: (breve relato do(a) aluno(a) idade, ano escolar, histórico familiar, histórico escolar, deficiência ou transtorno apresentado, informações sobre as áreas de conhecimento e que permitam conhecer suas potencialidades e dificuldades)</li><li>2. Unidade temática:</li><li>3. Objetos de Conhecimento:</li><li>4. Habilidades: (informar o código e escrever a habilidade conforme a BNCC)</li><li>5. Duração da atividade:</li><li>6. Desenvolvimento</li><li>7. Avaliação da aula:</li><li>8. Materiais necessários</li><li>9. Observações: informações relevantes sobre a participação do aluno</li><li>10. Referências</li><li>11. Anexos (fotos ou figuras dos jogos e atividades)</li></ol>	

Fonte:Elaboração própria

As intervenções foram realizadas no final dos semestres letivos dos anos de 2018 e 2019. O quadro 1 representa uma parcial dos conteúdos pedagógicos abordados no planejamento e elaboração dos planos de aula inclusivos.

**Tabela 2 – Parcial dos conteúdos curriculares**

<b>Escola</b>	<b>Unidade temática</b>	<b>Objetos de conhecimento</b>	<b>Habilidades /BNCC</b>
E1	Promover a interação da criança de forma amigável com os demais ao sua volta.	Propiciar a socialização da criança através da participação numa comunidade mais ampla, onde descubra e domine regras próprias do convívio social. Promover desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.	Ensino Religioso: sentimentos, lembranças, memórias e saberes; História: A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial. Os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial
E2	Grandezas e Medidas	medidas de tempo: intervalo de tempo, uso do calendário, leitura de horas digitais e ordenação de datas.	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global; Identificar e diferenciar, em textos, substantivos e verbos e suas funções na oração: agente, ação, objeto de ação; (Identificar funções do texto dramático (escrito para ser encenado) e sua organização por meio de diálogos entre personagens e marcadores de falas das personagens e das cenas; Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.); Experimentar diferentes formas de expressão artística (desenho, pintura, colagem, quadrinhos, dobradura, escultura, modelagem, instalação, vídeo, fotografia etc.), fazendo uso sustentável de materiais, instrumentos e técnicas convencionais e não convencionais.
E3	Interpretação de texto e palavras monossílabas e trissílabas como identifica-las.	Realizar as atividades e compreende-las. Identificar e escrever conforme o que se pede na atividade.	Localizar informações explícitas em textos. Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário. Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita

Fonte: Elaboração própria

Nos anos que se desenvolveu o Programa e com base no plano pedagógico pré estabelecido pela Prefeitura da cidade de Apucarana, Estado do Paraná, propôs-se uma intervenção nas Escolas (E1, E2 e E3), tendo por objetivo a fixação de maior conteúdo para otimização dos trabalhos que professores e bolsistas vinham desenvolvendo.

Por exemplo, foi sugerida a realização de atividade interdisciplinar com conteúdo de educação financeira, entre outras atividades, visando atenuar as dificuldades detectadas.

Na E1, após identificado os problemas de leitura, reconhecimento de sílabas, foi proposta atividades formando quartetos, onde cada grupo fazia junção de sílabas e agrupando formasse palavras diferentes, após anotava em uma folha e conferia no dicionário para verificar a correta grafia, tarefas essas dentro do tempo estipulado pelo professor.

Também na E1, em outra turma, onde se desenvolve o programa, foi apontado a dificuldade de leitura e conseqüente, interpretação, assim, formaram-se grupos, distribuído um texto, que consistia em leitura e interpretação, uns ajudando os outros, sob acompanhamento da professora e da bolsista. O resultado foi positivo, destacando a participação geral e interação dos grupos.

Na E2, por exemplo, a atividade contemplou também as áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Artes, onde os alunos desenvolveram uma peça teatral com intuito educativo, alertando sobre os males do consumismo.

Observa-se que as intervenções foram planejadas e executadas visando os princípios do DUA, na medida em que os bolsistas de ID adotaram de diversas estratégias pedagógicas, desta forma apresentaram os conteúdos em múltiplos formatos, permitiram formas de expressão e demonstração da aprendizagem e estimularam o interesse e motivação dos alunos participantes, conforme verifica-se nas imagens a seguir:



**Figura 2:** Atividade em grupo



**Figura 3:** Participação em jogo pedagógico



**Figura 4:** Ditado Frito



**Figura 5:** Bingo de Multiplicação

Fonte: Elaboração própria

Segundo avaliação dos bolsistas ID e supervisoras os objetivos foram alcançados na intervenção, sendo que os alunos com dificuldades participaram ativamente das atividades propostas e tiveram um bom desempenho na aprendizagem.

## 5 CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA

Ao finalizar o programa, os bolsistas e supervisoras realizaram uma avaliação via Google Formulário. As contribuições na vertente das bolsistas, foram positivas, chamando atenção aos aspectos inerentes ao atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem e necessidades educacionais especiais.

De um modo geral acentuaram a importância da realização do programa, pois conseguiram associar a teoria e prática, identificando e mensurando o universo da sala de aula, uma vez que a inclusão se tornou globalizada com atendimento da singularidade e diversidade.

Dentro desse contexto, salutar destacar a conclusão da B1:

*Esse programa foi muito gratificante para minha formação e também para minha vida pessoal, pois tive a oportunidade de atuar como professora, como agente investigadora das dificuldades de aprendizagem, meu interesse pela área de educação especial e dificuldades de Aprendizagem só aumentou, pois consegui ver a necessidade que esses alunos precisa de um acompanhante alguém para motivá-los e ajuda-los conforme as suas especificidades. E com certeza a presença dos pibidianos faz muita diferença na vida dessas crianças e da sala.*

A bolsista B3 destacou a importância da realização do programa PIBID, oportunizando a experiência em sala de aula:

*Meu primeiro contato como professora foi por meio do PIBID, enfrentei muitos desafios, por meio do programa pude relacionar aquilo que aprendo na teoria com a prática, conhecer a realidade dessa escola, foi muito importante para mim. O programa me deu oportunidade para estar em sala de aula e ajudar duas crianças que possuem dificuldades a supera-las, visto que, a professora não consegue dar atenção individual para todos porque é uma sala muito numerosa e o tempo é muito corrido.*

Outra bolsista destaca que a realização do programa fez com que desperte o interesse na investigação e pesquisa, desenvolvendo-se um trabalho multidisciplinar, na busca de melhor estratégia para a aprendizagem dos alunos.

Conforme relato dos demais bolsistas, a realização das atividades evidenciou entre outras contribuições a oportunidade de vivenciar experiências concretas do cotidiano escolar, elencando as possibilidades de se trabalhar as adversidades encontradas, com benefícios para a prática profissional, encontrando, assim, metodologias adaptadas para as reais situações, contribuindo substancialmente na formação.

Os mesmos destacaram ainda, que a partir da experiência no desenvolvimento do programa, passaram a ter um olhar apurado enquanto futuros professores, compreendendo o processo de inclusão, as diferentes dificuldades de aprendizagem, entendendo também, o mecanismo de instituição pública, pois se dimensiona uma outra visão de ensino, divergente da instituição privada.

Sob o ângulo da avaliação das Supervisoras (S1, S2 e S3), os resultados foram positivos, tendo participação integrada e produtiva. Houve o desenvolvimento de atividades como alfabeto móvel, formação de palavras, decodificação, atividades envolvendo operações, jogos de memórias, tangram, material dourado, dominó de letra e outros, prestando o devido auxílio aos alunos que demonstravam dificuldades maiores em relação aos demais da turma.

O programa ainda, trouxe satisfatório rendimento dos alunos com dificuldades, tanto no auxílio das atividades como na otimização de atividades dinâmicas e criativas.

Nessa linha, as supervisoras destacaram também, que a participação colaborativa da professora e bolsistas além de otimizar as atividades, garantiram um desenvolvimento acentuado na aprendizagem, superando os obstáculos e expressando o fenômeno da confiança que os alunos depositavam nas profissionais.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID contribuiu significativamente sob vários aspectos da formação inicial dos licenciandos do curso de pedagogia, possibilitando a vivência, desde o início do curso, a diferentes situações desafiadoras da prática docente presente no universo escolar.

Inicialmente os bolsistas investigaram as dificuldades que os alunos no processo da escolarização têm apresentando e que interferem na aprendizagem e na participação mais ativa nas atividades comuns da sala de aula. Concluindo que a maioria dos alunos apresentaram dificuldades na

escrita (43), na leitura (41), nas operações básicas de matemática (26) e ainda, alguns apresentaram déficit de atenção e hiperatividade.

No que diz respeito à participação dos bolsistas para a realização do programa, destacaram em sua maioria que não obtiveram dificuldades, enfatizando que a locomoção e conciliação de horários foram fatores negativos, porque os bolsistas residem fora da região de concentração das escolas.

O programa contou, ainda, com a produção de material pelos bolsistas visando a otimização do aprendizado, contudo, nem todos produziram, apenas auxiliaram os respectivos professores das salas de aula.

Da análise na ótica das supervisoras responsáveis foram apontadas como positiva e produtiva a participação dos bolsistas, não apresentando maiores dificuldades na realização dos trabalhos. Observou-se um desempenho gradativo à medida do atendimento aos alunos resultando em avanços pedagógicos.

Diante, dos resultados apresentados evidencia-se que o programa PIBID oportuniza aos licenciandos a construção de sua identidade enquanto futuro docente, possibilitando o desenvolvimento das competências que auxiliarão na formação integral de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 02 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 30 mar. 2020.

CAST UDL. **Learn About Universal Design for Learning (UDL)**. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 02 abr. 2020.

EDYBURN, Dave L. Universal design for learning. **Special Education Technology Practice**, v.7 n. 5, p. 16-22, 2005.

MEYER, Anne.; ROSE, David.; GORDON, David. **Universal Design for Learning** (UDL). Estados Unidos: CAST, 2002.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; FONSECA, Kátia de Abreu; REIS, Marcia Regina dos. **Formação de Professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018.



# **A PRÁTICA DOCENTE ASSISTIDA NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL NO PROJETO MÃO AMIGA – CAPES/PIBID: O IMPACTO DAS VIVÊNCIAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE FUTUROS PEDAGOGOS**

Kelen dos Santos Junges<sup>1</sup>  
Lucinéia de Almeida Lara<sup>2</sup>  
Rosana Beatriz Ansai<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## **RESUMO**

Acredita-se que para que a educação básica possa alcançar as metas referentes a uma educação pública de qualidade, um elemento principal a ser privilegiado é a formação dos futuros docentes. O artigo promove reflexões sobre a formação docente inicial por meio do desenvolvimento do subprojeto Mão Amiga, financiado pela Capes/Pibid, e ofertado pelo Curso de Pedagogia Unespar/UV. O estudo objetiva identificar o impacto das vivências no Pibid na formação inicial de futuros pedagogos, relacionando as aprendizagens no Curso de Pedagogia e a prática docente assistida nas escolas municipais parceiras. Como caminho metodológico, optou-se por uma pesquisa bibliográfica apoiada em pesquisa de campo. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário semiestruturado que foi distribuído para todas as acadêmicas atuantes no Projeto Mão Amiga. Obteve-se um total de quinze questionários respondidos. Considera-se que o trabalho pedagógico desempenhado pelas bolsistas junto às professoras regentes das escolas parceiras vem contribuindo de forma significativa na formação inicial dos futuros pedagogos. O estudo aponta que o trabalho pedagógico desempenhado pelas acadêmicas bolsistas assistido pelas professoras regentes e supervisoras bolsistas vem contribuindo de

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: prof.kjunges@gmail.com

Acadêmica do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: lucineia.sol@hotmail.com

Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: ansairosana@yahoo.com.br

forma significativa na formação inicial dos futuros pedagogos, ao mesmo tempo em que estão relacionando as aprendizagens no Curso de Pedagogia com a prática docente assistida nas escolas municipais parceiras via projeto Mão Amiga.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia; Formação inicial docente; Projeto Mão Amiga CAPES/Pibid

## 1 INTRODUÇÃO

A base do processo ensino-aprendizagem na escola da sociedade contemporânea modificou-se muito, principalmente se compararmos o perfil dos sujeitos aprendentes que encontramos nas escolas atualmente com os de algum tempo atrás, uma vez que se evidencia que atualmente os estudantes possuem acesso facilitado de diversos conteúdos, com uma velocidade surpreendente no campo da tecnologia. Contudo, observamos que, muitas vezes, estes conteúdos estão repletos de informações e não de conhecimento.

Podemos afirmar que a escola ainda é o espaço de transformação de informação em conhecimento e o professor o principal agente deste processo. Portanto, investir na formação docente inicial de qualidade se faz cada vez mais premente. Evidenciamos assim a importância das bolsas de estudos na Universidade, e em especial, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes).

O Pibid está inserido na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), em sua atual edição (Edital 07/2018), contando com nove subprojetos/áreas de conhecimento, distribuídos em vinte núcleos nos sete *campi* que compõe a IES.

Especificamente, este texto abrangerá o subprojeto do Curso de Pedagogia, núcleo do campus de União da Vitória, denominado de “Projeto Mão Amiga”. O referido projeto atualmente é composto por uma equipe que contém uma professora do Curso de Pedagogia bolsista atuando como Coordenadora de Área, três professoras da rede municipal de ensino bolsistas atuando como Supervisoras, vinte e quatro acadêmicas do Curso de Pedagogia como bolsistas e três acadêmicas atuando como voluntárias<sup>2</sup>.

Almejando uma prática pedagógica de futuros docentes mais eficiente, ética e competente, o Projeto Mão Amiga - Capes/ Pibid, do curso de Pedagogia da Unespar/UV, oportuniza às acadêmicas e às professoras bolsistas, diversos momentos de elaboração de pesquisas, de reflexão e experiências vivenciadas em sala de aula que visam as aprendizagens docentes que abarcam estudos teóricos para a elaboração de um planejamento competente e de qualidade para atuação profissional. Destarte também se promove o aperfeiçoamento e valorização do professor na rede básica de ensino.

---

<sup>2</sup> No momento há apenas bolsistas do sexo feminino participando do Projeto.

Nesse viés, questionamos: qual a contribuição do Projeto Mão Amiga -Capes/Pibid para a iniciação à docência? Quais as aprendizagens construídas por parte das bolsistas junto à professora regente em sala? A partir destes questionamentos definiu-se como objetivo do estudo identificar o impacto das vivências no Pibid na formação inicial de futuros pedagogos, relacionando as aprendizagens no Curso de Pedagogia e a prática docente assistida nas escolas municipais parceiras.

Como caminho metodológico optou-se por uma pesquisa bibliográfica apoiada em pesquisa de campo. O instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado que foi distribuído no formato eletrônico para todas as acadêmicas atuantes no Projeto Mão Amiga. Obteve-se um total de quinze questionários respondidos.

Considera-se que o trabalho pedagógico desempenhado pelas bolsistas nas escolas parceiras é um locus contributivo de formação docente inicial e uma rica fonte de pesquisa sobre a formação docente inicial. Isto por quê, o estudante do curso de Pedagogia da Unespar/UV, ao ser selecionado para atuar como bolsista no subprojeto Mão Amiga - Capes/Pibid, tem a oportunidade de construir vivências do ofício docente em sua plenitude a partir do desenvolvimento de habilidades acerca de como acontece o processo de ensino aprendizagem no âmbito escolar ao estar em contato direto com professores experientes em pleno exercício docente em tempo real e concreto.

## **2 TRAJETÓRIA DO PIBID E DO PROJETO MÃO AMIGA NA UNESPAR, CAMPUS UNIÃO DA VITÓRIA**

O Pibid foi instituído por meio da Portaria n.º 38, criado em 12 de dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), (ANSAI; CASTILHOS, 2018). O PIBID vem sendo desenvolvido na UNESPAR desde 1º de abril de 2010, quando foi promulgada e normatizada sua primeira edição, portanto são nove anos consecutivos até a presente data (ANSAI et al., 2012).

Em sua edição atual, segundo consta no Edital n.º 7/2018 (Capes, 2018), a Capes divulgou chamada pública para apresentação de propostas para o Pibid, conforme processo n.º 23038.001433/2018-9, com a finalidade de selecionar instituições de ensino superior (IES) para que desenvolvam projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em cooperação com as redes públicas de ensino. Segundo normatiza este edital, os bolsistas

universitários são discentes matriculados na primeira metade do curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada, sem fins lucrativos.

Destarte, conforme a Capes (2018), são objetivos do Pibid:

[...] 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.

Tomando estes objetivos como eixos norteadores, a Unespar apresentou o projeto institucional para ingressar no programa. Na edição atual, orientada pelo Edital n.º 7/2018, o projeto institucional é composto por nove subprojetos de várias áreas do conhecimento, articulados em vinte núcleos entre os cursos de licenciatura dos sete *campi* da universidade. O Pibid da Unespar conta com uma Professora Coordenadora Institucional e cada subprojeto é composto por uma equipe formada por professores coordenadores de área, supervisores e acadêmicos que atuam em escolas parceiras da rede de educação básica de seus respectivos municípios, fortalecendo o elo entre universidade e escola. O Pibid na Unespar tem como objetivo geral:

Proporcionar ao discente, ao professor supervisor e ao coordenador de área espaço de discussão, pesquisa e reflexão sobre dificuldades de aprendizagem, ações práticas no ambiente coletivo da escola, comparando com as perspectivas teóricas, experiências do professor supervisor enquanto coformador a fim de estabelecer uma cultura de profissional docente crítica e ética, que vise uma

formação humana mais plena e comprometida com a sociedade. (UNESPAR, 2018, p. 1).

Nesta direção, o Curso de Pedagogia, mais especificamente no campus de União da Vitória, que tem por premissa parer o conhecimento teórico-científico à prática da formação docente inicial, elaborou uma proposta de subprojeto para ingressar no Pibid. Tal proposta incentiva e possibilita aos acadêmicos iniciantes do curso a oportunidade de ingressar no “Projeto Mão Amiga”, já consolidado por edições anteriores.

O Projeto Mão Amiga é oferecido pelo Curso de Pedagogia da Unespar/UV desde a primeira edição do Pibid, em 2010, sendo projeto pioneiro na IES (ANSAI; JUNGES, 2017). Em sua versão atual, é desenvolvido conforme um plano de trabalho sistematizado e organizado de acordo com os estudos e experiências anteriores da professora Coordenadora de Área do subprojeto e tem como objetivo geral “oferecer ao curso de Pedagogia da Unespar um espaço significativo de construção de aprendizagens iniciais da docência, a partir da aproximação da Universidade com as escolas da Educação Básica, numa perspectiva crítica e inovadora” (JUNGES et al., 2018, p. 4).

O Projeto Mão Amiga está inserido em três escolas parceiras do município de União da Vitória, proporcionando o contato direto das vinte e quatro acadêmicas bolsistas e três acadêmicas voluntárias (todas matriculadas no primeiro ou segundo ano do Curso), com crianças com dificuldades de aprendizagem nas salas de aula, tuteladas/assistidas pelas professoras regentes das turmas, supervisionadas por três professoras efetivas bolsistas da rede municipal de ensino, sendo orientadas por uma professora bolsista Coordenadora de Área do Curso de Pedagogia.

Assim, ao se propor as bases do subprojeto Mão Amiga, fundamentou-se em Moraes (1997, p. 19), quando evidencia que o novo modelo de professor é aquele “[...] que saiba ouvir mais, observar, refletir, problematizar conteúdos e atividades, propor situações-problema, analisar ‘erros’, fazer perguntas, formular hipóteses e ser capaz de sistematizar. É ele o mediador entre o texto, o contexto e o seu produtor”.

O Projeto é executado com base no auxílio ao processo de ensino e aprendizagem das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas parceiras por meio do planejamento e execução de atividades pedagógicas e lúdicas voltadas para minimizar o fracasso escolar, ao mesmo tempo em que colabora com a professora regente em sala de aula. As acadêmicas bolsistas e voluntárias também participam de palestras, de momentos de recreação, de reuniões de pais, eventos e demais atividades promovidas pela escola.

Deste modo, para a promoção das experiências da formação docente inicial das bolsistas, leva-se em conta o que recomenda Moraes (1997, p. 84-85), no tocante às características a serem por elas desenvolvidas, isto é, um “[...] ser que aprende, que atua na sua realidade, que constrói o conhecimento não apenas usando o seu lado racional, mas também utilizando todo o seu potencial criativo, o seu talento, a sua intuição, o seu sentimento, as suas sensações e as suas emoções”.

Assim, de acordo com o plano de trabalho do projeto, semanalmente são realizadas reuniões das equipes de bolsistas de cada escola parceira nas dependências da Unespar/UV, para planejar e avaliar o trabalho pedagógico realizado nas escolas com os alunos, sendo que as bolsistas são constantemente desafiadas pela Coordenadora de Área e Supervisoras bolsistas a buscar sempre melhorias nas técnicas didáticas e pedagógicas. Para fundamentar todas estas experiências e estudos intensos, as bolsistas são orientadas a elaborarem diários de bordo e estudos com relatos de experiências para participação em eventos científicos.

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO DO ESTUDO: PERSPECTIVAS DA PRÁTICA DOCENTE ASSISTIDA**

Com o objetivo de identificar o impacto das vivências no Pibid na formação inicial de futuros pedagogos, relacionando as aprendizagens no Curso de Pedagogia e a prática docente tutorada nas escolas municipais parceiras, foi elaborado um questionário semiestruturado, composto por quatro questões abertas e três questões fechadas.

O questionário foi distribuído para todas as vinte e quatro bolsistas e três acadêmicas voluntárias durante os encontros de planejamento das equipes de cada escola parceira, dos quais retornaram quinze respondidos. Para os procedimentos de sistematização dos dados, os questionários foram numerados de R1 a R15 a fim de preservar a identidade das respondentes. As respostas das questões abertas são apresentadas no texto e grifadas em *itálico*.

A primeira questão buscou verificar as principais atividades que as bolsistas desenvolvem em sala de aula, assistidas pela professora regente. Dentre as atividades mencionadas, encontram-se: auxílio na aula de leitura; confecção de recursos pedagógicos (jogos, cartazes); realização de atividades lúdicas relacionadas aos conteúdos trabalhados; auxílio com os alunos com dificuldades de aprendizagem e organização de recreios dirigidos.

Estes dados revelam que as respondentes estão vivenciando práticas pedagógicas que permitem sinalizar o que Libâneo (2011, p. 88), denomina de “boa didática”, uma vez que atuando como elemento mediador, as participantes do Projeto reúnem condições de assegurar “[...] pelo seu trabalho, o encontro bem sucedido entre o aluno e a matéria de estudo. Em outras palavras, o ensino satisfatório é aquele em que o professor põe em prática e dirige as condições e os modos que asseguram um processo de conhecimento pelo aluno”.

É importante esclarecer que todas as atividades desenvolvidas em sala de aula pelas acadêmicas são acompanhadas pela Professora Regente da turma, bem como são orientadas pela respectiva professora supervisora bolsista do Projeto nas reuniões semanais das equipes.

A segunda questão coletou dados sobre a contribuição da participação no Projeto Mão Amiga para a aprendizagem docente das bolsistas, a partir da atuação assistida pela professora regente de cada turma da escola parceira. Deste modo, 10 acadêmicas responderam que “tem contribuído muito” e 05 responderam que “tem contribuído”.

Dentre as aprendizagens construídas as respondentes citaram: desenvolvimento de maior autonomia na prática docente; o uso da ludicidade para ensinar; aprendizagem de uma postura profissional docente; estabelecimento de maior confiança em si mesmo e domínio de turma. Como se constata, as vivências e aprendizagens docentes das participantes vêm de encontro a um ensino que teoricamente Sacristán (2000, p. 174) conceitua como sendo uma “[...] atividade difusa, na qual cabem uma infinidade de tipologias de atividades ou tarefas, o que proporciona potencialmente um alto grau de autonomia aos profissionais que a exercem”.

A respeito dos relatos da questão 2, a respondente R4 denota que

*a partir da minha atuação assistida pela regente desenvolvi diversos materiais e atividades didáticas e pedagógicas que contribuíram para a minha formação e ainda contribuíram bem para como auxiliar os alunos a aprender de maneira lúdica (R4).*

Este relato tem fulcro em Tardif (2010, p. 128), quando afirma que “quando ensinamos nunca nos contentamos em aplicar objetivos; ao contrário, interpretamo-los, adaptamo-los e transformamo-los de acordo com as exigências da situação de trabalho”.

Outro impacto na formação docente inicial das respondentes são as experiências adquiridas a partir das atividades que são desenvolvidas pelas professoras regentes. Percebe-se que há uma relação de aprendizagem entre professoras regentes e acadêmicas, que é mediada pelo exemplo, pelo planejamento das atividades em conjunto, pela orientação constante e feedbacks construtivos. Isto é, pode-se afirmar que a Professora Regente atua como cofomadora da licencianda, em parceria com a universidade.

As respondentes revelam que a partir do processo de observação participativa em sala de aula com uma professora mais experiente terão novos olhares sobre diferentes metodologias, construindo uma postura profissional mais plena e qualificada. Nesta perspectiva, García (1999, p. 27), aponta que a formação de professores “deverá levar a uma aquisição ou a um aperfeiçoamento ou enriquecimento da competência profissional dos docentes”.

Na questão 3 buscou-se revelar se a bolsista respondente aplicou na prática docente do Projeto o conhecimento adquirido no Curso de Pedagogia. Os dados revelam que 07 respondentes apontam que conseguem com muita frequência; 04 acadêmicas responderam que aplicam com frequência e 04 acadêmicas assinalaram que aplicam com pouca frequência.

Levando-se em consideração que as bolsistas e voluntárias estão cursando a primeira metade da matriz curricular do curso de Pedagogia, constatamos que o Projeto vem cumprindo com seus objetivos, uma vez que grande parte das respondentes vislumbra a práxis docente vivenciada em sala de aula articulando os conteúdos estudados no curso. Deste modo, uma das bolsistas respondentes afirma que

*Só o fato de estar observando uma professora regente em sala de aula já conseguimos associar a prática e com isso adquirimos experiência docente (R1).*

Outra respondente ressalta que

*está sendo muito importante para mim essa experiência, auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem utilizando os ensinamentos do Curso de Pedagogia está me tornando uma profissional melhor (R3).*

Pode-se afirmar que a participação no Pibid via Projeto Mão Amiga, oferece aprendizagens significativas para as acadêmicas, enquanto

licenciandas do Curso de Pedagogia, acrescentando experiências sólidas de atuação docente ainda em sua formação inicial, contribuindo no seu rendimento acadêmico. Esta experiência já no início do curso com o chão da escola, “facilita” seus estudos, pois o Projeto também exige estudo, leituras e fichamentos, levando a reflexões, comparações e elaboração de textos científicos. Segundo Ansai e Castilhos (2018, p. 106):

[...] acadêmicas do curso de Pedagogia têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar, empreender estudos correlacionados aos objetivos operacionais do Projeto Mão Amiga e articular pesquisas de aperfeiçoamento na sua formação docente inicial. Pontuamos que a intervenção pedagógica do Projeto Mão Amiga vincula-se à promoção de um trabalho diferenciado que atenua ou minimize o fracasso escolar, em que haja o despertar, nos discentes atendidos, da curiosidade de aprender, partícula que fará com que ocorra a superação das dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, constatou-se que o contexto pibidiano busca fomentar diversas atividades de iniciação à docência que propiciam as bolsistas se aperfeiçoarem como professoras, possibilitando-as a desenvolverem atividades didático-pedagógicas adequadas a uma determinada realidade e nível de ensino.

O relato da bolsista R4 é significativo ao afirmar que

*A graduação em Pedagogia nos possibilita ter um referencial teórico que nos embasa em nossa prática, as fases de desenvolvimento da criança, a importância da gestão democrática, a função da escola, etc. São questões que vivenciamos dia após dia em que atuamos no Projeto.*

O depoimento de R10 é revelador quando diz que

*o projeto mostrou que a realidade vai além do que aprendemos na graduação, nos traz grande contribuição, o que me fez aprender a trabalhar com crianças extremamente carentes e como a relação afetiva familiar pode interferir em sua aprendizagem.*

Os dados revelados na questão 03 apontam que a realidade vivenciada no chão da escola pelas bolsistas respondentes vai além do que se aprende nas aulas teóricas do curso. As vivências dos objetivos do projeto proporcionam ainda no início do curso, um tempo de experimentação com

ricas reflexões e análises de como é ser professor nos dias atuais com a figura imprescindível da orientação de um profissional mais experiente e que atua diretamente na Educação Básica, um dos importantes campos de atuação do pedagogo. Trata-se de uma oportunidade para as futuras docentes buscarem inovações nas práticas pedagógicas e na dinâmica escolar, pois conforme apontam Ansai et al. (2012, p. 43):

[...] a formação docente não se constrói por acumulação de conhecimento e técnicas, mas principalmente por um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas docentes rumo a das escolas parceiras que acolheram a proposta de aprender a fazer e a formação da identidade pessoal e profissional. Para tanto, o Projeto ofereceu uma “mão amiga” às acadêmicas, aos alunos, aos professores, pais e comunidade no contexto desafiador da criança que apresenta dificuldades de aprendizagem.

O exercício da docência requer estudo, pesquisa, planejamento, comprometimento, entre outros aspectos. Nesse sentido, Nóvoa (2009, p. 33), afirma que “[...] a formação do professor deve assumir uma forte componente prática, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. Desta forma, entende-se que o Projeto tem sido um grande aliado na formação inicial docente, contribuindo diretamente na construção de saberes próprios da profissão, oriundos de um processo de ação-reflexão-ação.

Na última questão foi solicitado que as respondentes escrevessem de forma livre e espontânea alguma vivência no Pibid que evidenciasse sua contribuição para a formação docente inicial. Nos depoimentos descritos, dez das respondentes apontam que “experiência docente” como elemento fundamental da participação no Projeto.

Uma das respondentes escreve que

*Participar do Projeto Mão Amiga me trouxe um novo aprendizado para a vida, pois, sempre acostumada com a educação infantil, tinha receio de trabalhar com anos iniciais. E o Pibid me proporcionou essa experiência, me mostrando que é possível ser professora em qualquer situação, classe ou escola (R3).*

Também outra respondente descreve que

*[...] é muito importante a oportunidade de estarmos em sala de aula observando como se dá a prática da docência,*

*desta maneira é possível avaliarmos as possíveis situações que iremos enfrentar quando formos regentes de turma (R13).*

Com base nos relatos constatamos os impactos das vivências do PIBID uma vez que as bolsistas veem o projeto como espaço de exercício profissional da docência. Acredita-se que as vivências do projeto no que tange à formação docente inicial impactam na fundamentação sólida para o exercício da profissão e para a construção da identidade docente. Os dados sistematizados demonstram que a prática docente assistida estimula que as licenciandas se permitam experimentar coisas novas, que se sintam mais seguras e com mais autonomia para tal, pois o Pibid e o Projeto Mão Amiga favorecem uma constante ação-reflexão-ação ao relacionar as aprendizagens no Curso de Pedagogia com a prática docente assistida nas escolas municipais parceiras.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo revelou que o projeto Pibid ofertado pelo Curso de Pedagogia da Unespar/UV, denominado de Projeto Mão Amiga, promove um impacto significativo na formação docente inicial ao oportunizar o exercício da docência ao mesmo tempo em que fortalece o elo entre universidade e escolas de Educação Básica da rede pública de ensino.

Dessa maneira, o estudo evidenciou a importância de as acadêmicas estarem vivenciando no chão da escola a realidade do cotidiano escolar, reconhecendo suas potencialidades e fragilidades, tendo contato direto com a práxis educativa, aprendendo a ser e a fazer o ofício docente.

Pode-se inferir que, no que se refere ao impacto das vivências no PIBID na formação inicial de futuros pedagogos, as pibidianas respondentes constroem gradativamente e ativamente a sua própria identidade docente, por meio de trocas de experiências, do desenvolvimento de habilidades e da observação participativa junto a professoras mais experientes. O estudo aponta que o trabalho pedagógico desempenhado pelas acadêmicas bolsistas assistido pelas professoras regentes e supervisoras bolsistas, vem contribuindo de forma significativa na formação inicial dos futuros pedagogos, ao mesmo tempo em que estão relacionando as aprendizagens no Curso de Pedagogia com a prática docente assistida nas escolas municipais parceiras via Projeto Mão Amiga.

## REFERÊNCIAS

ANSAI, Rosana Beatriz. A formação inicial no Curso de Pedagogia e a coordenação do Projeto “Mão Amiga”: reflexões sobre o aprender e a fazer e a ser professor. In: ANSAI, Rosana Beatriz (org.). **Formação inicial no Curso de Pedagogia: a práxis educativa lúdica no contexto de dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória: Produção própria, 2012. p. 21-43.

ANSAI, Rosana Beatriz et al. (Orgs.). **Caderno pedagógico: uma mão amiga nas dificuldades de aprendizagem.** União da Vitória: Produção própria, 2012.

ANSAI, Rosana Beatriz, JUNGES, Kelen dos Santos. Investigando e aprendendo com dificuldades de aprendizagem: uma “mão amiga” na escola. *In*: STENTZLER, Márcia Marlene (org.). **Experiências multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar.** Porto União: Kaygangue, 2017. p. 391-404.

\_\_\_\_\_.; CASTILHOS, Graziela Pereira da Silva. Formação inicial de professores: um estudo sobre as contribuições do Projeto Mão Amiga – CAPES/PIBID. *In*: JUNGES, Kelen dos Santos; ANSAI, Rosana Beatriz (org.). **A pesquisa no Curso de Pedagogia: disseminando e compartilhando conhecimento.** Curitiba: CRV, 2018. p. 103-111.

CAPES/DEB. **Edital n.º 07/2018.** Chamada Pública do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES/DEB, 2018.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2000.

JUNGES, Kelen dos Santos et al. **Subprojeto PIBID/Unespar: núcleo de Pedagogia.** União da Vitória: Unespar: Curso de Pedagogia, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. *In*: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática.** Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. São Paulo: Papyrus, 1997.

NÓVOA, Antônio. **Professor: imagem do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

UNESPAR. **Projeto institucional do PIBID**. Paranavaí: Unespar: PROGRAD, 2018.

# UM RELATO DA DINÂMICA E DAS PERCEPÇÕES DO GRUPO DE ESTUDOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS BOLSISTAS DO PIBID DE MATEMÁTICA UNESPAR/APUCARANA

Fábio Luis Baccharin<sup>1</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Matemática  
Campus Apucarana  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este texto apresenta um relato da dinâmica do grupo de estudos formado pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do subprojeto de matemática da UNESPAR campus Apucarana e suas contribuições na formação inicial e continuada dos envolvidos. Descreve como ocorreram os encontros e relata algumas percepções dos participantes sobre os resultados das discussões formativas das atividades didáticas.

**Palavras-chave:** Pibid; Formação inicial; Formação continuada

---

<sup>1</sup> Professor do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Apucarana. E-mail: fabio.baccharin@Unespar.edu.br.

# 1 INTRODUÇÃO

Uma das principais metas do subprojeto Pibid de Matemática do campus de Apucarana da Unespar foi proporcionar uma formação que possibilite ao futuro professor tanto a vivência crítica da realidade da Educação Básica, quanto a experimentação com análise crítica de novas propostas advindas dos estudos e pesquisas. Assim, pretendeu-se desenvolver esquemas de ação que permita ao pibidiano agir em situações complexas de ensino, colaborando para superar as dificuldades da Educação Básica em relação à Matemática.

O grupo de estudos foi composto pelo coordenador de área, três professores da Educação Básica, denominadas supervisores das escolas parceiras, 25 (vinte e cinco) acadêmicos do curso de Licenciatura, os pibidianos, e por professores membros do Grupo de Estudos e Trabalhos sobre Educação Matemática (GETEMA) (conforme ilustra a Figura 1). O grupo também foi formado pela equipe de Residência Pedagógica (RP) da Matemática.



Fonte: O autor

**Figura 1:** Composição do Grupo de Estudos

Contudo, este trabalho limita-se ao relato das atividades desenvolvidas pelos pibidianos. As três escolas pertencem ao município de Apucarana e contam com modalidades de ensino diferenciadas: 1) uma escola com ensino integral para as séries finais do Ensino Fundamental; 2)

uma escola do campo e 3) uma com ensino regular localizada no maior bairro da cidade.

Este grupo, que alinhou o Pibid e a RP de matemática com o grupo de estudos formado por outros professores do curso (GETEMA), teve como norte três dos objetivos estabelecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>2</sup>, instituição de fomento para o Pibid, quais sejam: promover a integração entre educação superior e educação básica, mobilizar os professores da educação básica como coformadores dos futuros docentes e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. Além disso, guiou-se pelos resultados esperados pelo subprojeto de matemática da Unespar, sendo que as atividades a serem desenvolvidas pelos bolsistas devem oportunizar formação para compreender e assumir responsabilidades no desenvolvimento de uma atitude reflexiva na sua prática profissional. Por fim, procurou atender ao cronograma de atividades do projeto institucional da Unespar.

Nesse contexto, o relato pretende discorrer, particularmente, sobre a dinâmica e as percepções dos participantes do grupo.

## **2 A DINÂMICA**

Os encontros ocorreram semanalmente em sala de aula do campus da universidade. No primeiro encontro, os pibidianos se organizaram em equipes de dois ou três acadêmicos e articularam com os demais participantes a escolha da escola parceira. Desta forma, cada supervisor ficou responsável por três equipes. A primeira tarefa, estabelecida pelo coordenador de área do Pibid aos pibidianos, foi conhecer a escola: a direção, coordenação, professores e demais profissionais da comunidade escolar. Na sequência cada equipe precisou conhecer os documentos da gestão escolar entre eles: o Projeto Político Pedagógico, a matriz curricular, o calendário escolar e o Plano de Trabalho do Docente (PTD). Após este momento de leitura dos regulamentos escolares, os licenciandos, de acordo com as disponibilidades individuais, acompanharam as atividades diárias das supervisoras em suas turmas de Ensino Fundamental e Médio. O objetivo foi que os pibidianos observassem o cotidiano dos alunos da escola, se apresentassem como professores em formação e se colocassem dispostos a contribuir com o aprendizado dos alunos envolvidos no programa.

---

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.Capes.gov.br/educacao-basica/Capespibid/pibid>. Acesso em 18/03/2020.

A tarefa seguinte para cada equipe de pibidianos, em encontros agendados com o supervisor, foi planejar uma atividade de ensino inovadora utilizando metodologias ativas, com foco na superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, como proposto nos objetivos do PIBID. Segundo Moran (2015, p. 18), em artigo sobre as metodologias ativas,

alguns componentes são fundamentais para o sucesso da aprendizagem: a criação de desafios, atividades, jogos que realmente trazem as competências necessárias para cada etapa, que solicitam informações pertinentes, que oferecem recompensas estimulantes, que combinam percursos pessoais com participação significativa em grupos, que se inserem em plataformas adaptativas, que reconhecem cada aluno e ao mesmo tempo aprendem com a interação, tudo isso utilizando as tecnologias adequadas.

Completa, ainda, afirmando que:

as escolas que nos mostram novos caminhos estão mudando o modelo disciplinar por modelos mais centrados em aprender ativamente com problemas, desafios relevantes, jogos, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos; projetos pessoais e projetos de grupo. (MORAN, 2015, p.19).

Nestas bases teóricas, os acadêmicos do Pibid planejaram seus planos de intervenção utilizando-se de jogos, tecnologias, dinâmicas de grupo, entre outros, em geral, adaptando os conteúdos às realidades particulares que cada contexto escolar. Relacionada às metodologias ativas, outra referência que orientou o desenvolvimento do trabalho dos pibidianos foi metodologia pautada na Etnomatemática (D'AMBROSIO, 2005), ou seja, diferentes formas de matemática que são próprias de um grupo cultural. A diversidade de espaços educacionais encontrado nas diferentes escolas parceiras contribuiu significativamente na formação inicial dos licenciandos. Em publicação que divulga um dos resultados do subprojeto, os autores reportam:

Um desafio lançado pelo coordenador do projeto: como estão em uma escola do campo, é natural que se espere projetos que estejam inseridos na realidade dos alunos,

que se aprenda com a terra. Atividades relacionados com o contexto local, como trabalho com hortas, literatura, festas típicas e conscientização ambiental. Temas que fazem parte da rotina escolar (SILVA et al., 2019).

Como produto desta discussão, a equipe, orientada pela supervisora, organizou a atividade: O Ensino da Matemática em um Colégio do Campo: Uma Abordagem com o Relógio de Sol, apresentada no I Simpósio<sup>3</sup> Virtual e I Encontro do PIBID e RP da UNESPAR (SILVA et al., 2019). Os autores comentam, ainda, que a ideia de construir um relógio solar surgiu dos alunos da escola do campo, quando a professora iniciava o tema sobre grandezas e medidas. Finaliza afirmando, que a proposta veio ao encontro do desafio sugerido pelo coordenador nos encontros do grupo de estudos.

Nos encontros seguintes, de acordo com um cronograma pré-estabelecido, uma equipe de cada escola parceira apresentava seu planejamento de atividades previamente discutida com a supervisora e articulada para contemplar as competências gerais e específicas. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p. 8) “competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. A atividade, neste momento, ainda tratada como proposta, deveria responder questionamentos sobre qual o público alvo, a turma ou faixa etária, o tempo necessário para o desenvolvimento, o tipo de recursos didáticos necessários, o espaço escolar a ser utilizado, avaliação, fundamentação teórica e as competências específicas da matemática. Estas atividades deveriam enfatizar o conjunto de habilidades e como estavam relacionados aos diferentes objetos de conhecimento e as unidades temáticas conforme organizado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Apresentado este contexto, a dinâmica prosseguiu em um ambiente de reflexão, no qual os grupos apresentavam suas propostas de atividades antes de realizá-las na realidade do ambiente escolar, a fim de receberem sugestões e observações dos membros do grupo. Na grande parte das atividades os membros do grupo de estudos foram os atores-testes das dinâmicas, etapa fundamental para perceber as fragilidades e as potencialidades da ideia. A discussão foi riquíssima, contribuindo para o aperfeiçoamento de cada proposta e para o fortalecimento de conceitos matemáticos para todos os envolvidos. Representou, também, um momento intenso de formação continuada para os docentes participantes, pela troca

---

<sup>3</sup> <http://pibid.Unespar.edu.br/noticias/aceso-aos-anais-e-ao-site-do-i-seminario-web-pibid-e-rp-Unespar-2019>

de ideias nos problemas matemáticos e nas metodologias para o aprendizado e pela oportunidade de compartilhar diferentes opiniões. Concordando com Ikegami (2002), é preciso que se promovam oportunidades para que os professores reflitam, questionem e troquem ideias entre eles. Essas atitudes talvez sejam as etapas fundamentais para o seu desenvolvimento profissional. No mesmo sentido, Nóvoa (1992) também ressalta a importância de se investir no professor e valorizar o saber experiencial por meio da troca de experiências e da partilha de saberes que consolidam espaços de formação mútua. O autor argumenta, ainda, que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Neste encaminhamento, acreditamos que mobilizar os saberes da experiência vivenciados durante a formação inicial é relevante ao processo de constituição docente.

Fechada a discussão, a proposta estava mais amadurecida, os pibidianos refletiram sobre as sugestões que surgiram, ajustaram as ideias e assim estava pronta uma atividade didática para ser aplicada no ambiente escolar. Passadas aproximadamente três semanas, tempo necessário para outras equipes apresentarem suas propostas, e tempo também suficiente para os ajustes serem feitos e a atividade ser aplicada na escola, chegou o momento do retorno, do *feedback*. Este encontro foi realizado para que as equipes contassem ao grupo de estudos como foi a prática. Momento fantástico. A Tabela 1 sintetiza as etapas da dinâmica.

**Tabela 1:** Dinâmica e suas etapas

<b>Descrição da etapa</b>	<b>Local de realização</b>
Organização dos pibidianos em equipes	Grupo de estudos
Escolha da escola	Grupo de estudos
Reconhecimento da escola parceira	Escola parceira
Análise dos documentos da gestão escolar	Escola parceira
Acompanhamento das atividades diárias das supervisoras	Escola parceira
Planejamento de atividade de ensino	Na equipe
Apresentação da proposta de atividade	Grupo de estudos
Troca de ideias, sugestões e teste prático	Grupo de estudos
Reflexões e ajustes	Na equipe
Aplicação da atividade	Escola parceira
Relato da prática	Grupo de estudos

Os pibidianos relataram suas alegrias, decepções, o que deu certo e como valeu a contribuição no grupo. Por fim, contaram do momento experienciado como professores, das suas alegrias e angustias decorrentes.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS NA PERCEPÇÃO DOS PARTICIPANTES

Esta seção pretende expor e discutir percepções do grupo sobre a dinâmica desenvolvida. Optou-se por trazer como exemplos, falas de membros do grupo em diferentes posições, sendo duas pibidianas, uma supervisora e um membro pesquisador do GETEMA.

Comenta a pibidiana Jéssica que:

*ao conversarmos com os professores nos encontros aprendemos com as suas experiências, apresentamos o que planejamos e eles sugerem adaptações para que as atividades sejam mais eficazes. Os encontros são muito proveitosos, esclarecedores e nos proporcionam conhecimento e experiências preciosas.*

Na percepção da aluna, o grupo foi proveitoso no sentido de dar mais segurança na experiência de sala de aula. Esta segurança parece ser proveniente do diálogo entre aprendiz (pibidianos) e profissional (professores).

Outra pibidiana, Marisa, também expressa percepção positiva:

*poder participar dos encontros de formação inicial e continuada com os professores e colegas muito proveitoso para mim. Aprendi que há diferentes formas de praticar a matemática, isto elevou o meu conhecimento, expandiu minha expectativa do que serei no futuro. Estar presente nos encontros me ensinou a ver de forma diferente o outro lado, o lado de ser professor, já que ainda somos alunos e receber opiniões de professores relatando suas experiências me fez compreender melhor sobre a profissão de professor.*

Da mesma forma que Jéssica, esta aluna também pontua a importância do diálogo entre aprendiz e profissional. Ela acrescenta, sobre este diálogo, um suporte para a transição de visão de aluno para professor,

ou seja, nas palavras da aluna: “me ensinou a ver de forma diferente o outro lado, o lado de ser professor, já que ainda somos alunos”.

Para a professora Fabíola, da Educação Básica também traz ponto de vista positivo:

*Vejo como uma grande contribuição esses encontros para nós docentes, pois aprendemos e compartilhamos muitas experiências. Eu particularmente sempre aprendi muito mais do que ensinei durante essas oficinas. São momentos em que em um único encontro revemos conteúdos que, muitas vezes, não vemos há anos. Pensando nos alunos que também participam da preparação para as oficinas são muito importantes para nossos futuros docentes, pois é nesse momento de partilha que eles tiram suas dúvidas, trocamos ideias e sempre melhoramos o que foi proposto inicialmente.*

A professora, em suas palavras, evidencia a importância da participação no grupo para sua formação continuada, mais especificamente quando afirma que “São momentos em que em um único encontro revemos conteúdos que, muitas vezes, não vemos há anos”. Comenta, ainda, enfatizando as falas das pibidianas acima, a questão do diálogo entre profissional e aluno.

Segundo o professor Adriano, docente pesquisador membro do GETEMA, corroborando os participantes citados, os encontros oportunizam um ambiente no qual o acadêmico pode refletir sobre a realização da atividade na escola, uma vez que compartilha seu projeto, antes e depois da execução, com o grupo, recebendo observações, sugestões e propostas de outros grupos distintos – professores da Unespar/Apucarana, professores da rede e seus pares, que também estiveram engajados em projetos semelhantes.

Foi possível perceber, nos relatos, que o alinhamento entre os licenciandos, professores da Educação Básica e docentes do Ensino Superior proposto pela estrutura do grupo de estudo enriqueceu o processo de formação inicial e continuada dos participantes. A dinâmica estabelecida proporcionou momentos de planejamento, troca de ideias, reflexões e *feedback* das atividades aplicadas nas escolas parceiras. Considero que esta dinâmica contribuiu significativamente para elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e promoveu a integração entre educação superior e educação básica, como estabelecido nos objetivos do PIBID. Espero, como participante deste grupo de estudos,

ter a possibilidade de continuar com este trabalho, caso novo edital do programa seja efetivado pela Capes.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 19 mar 2020.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

IKEGAMI, R. T. **Professores das séries iniciais e o ensino de matemática: concepções e influências**. 2003. f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. (Coleção Mídias Contemporâneas, v. 2). Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf). Acesso em: 19 mar. 2020.

NÓVOA, A. (Org). Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

SILVA, B. S. et al. O ensino da matemática em um colégio do campo: uma abordagem com o relógio de sol. In: I SIMPÓSIO VIRTUAL, 1., ENCONTRO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID); RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP) da UNESPAR, 1., **Anais...** Paranavaí: UNESPAR, 2019. Disponível em: <http://pibid.Unespar.edu.br/noticias/aceso-aos-anais-e-ao-site-do-i-seminario-web-pibid-e-rp-Unespar-2019>. Acesso em 19 mar. 2020.



*Práticas pedagógicas de Iniciação à Docência  
na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do  
Ensino Fundamental*



# **PIBID/ PEDAGOGIA: UM RELATO SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE A GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Cássia Regina Dias Pereira<sup>1</sup>  
Laide Aparecida da Silva<sup>2</sup>  
Luara Alexandre dos Santos<sup>3</sup>  
Ivana Sandra Ruiz Pimenta<sup>4</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Pedagogia  
Campus Paranavaí  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## **RESUMO**

Esse relato de experiência é resultado das ações do Projeto Pibid, aplicado na parceria entre o curso de licenciatura em Pedagogia da Unespar-*campus* de Paranavaí com três escolas da Rede Pública Municipal de Educação Básica. O Projeto visa à inserção do acadêmico no exercício de iniciação à docência enquanto etapa de sua formação inicial, bem como a possibilidade de um trabalho diferenciado com os alunos matriculados nas escolas parceiras. Esse é um inventário do que foi efetivado por meio das atividades teórico práticas do Pibid/Capes/Pedagogia, cujo objeto foi a docência. A participação em um projeto que articula o ensino, a pesquisa e a extensão de grande envergadura propiciou aos acadêmico-bolsistas, além de um crescimento pessoal e profissional, um espaço para que pudessem auxiliar as instituições da rede pública de educação no processo de ensino e aprendizagem. Para intervenção didático/metodológica os acadêmicos, coordenados por professores da IES e acompanhados pela supervisora PIBID nas escolas, além das leituras, estudos, discussões e planejamento realizaram as intervenções no espaço escolar, dentro e fora da sala de aula. As atividades desenvolvidas dentro do projeto foram apoiadas por uma fundamentação teórico-

---

<sup>1</sup> Professora do Curso de Pedagogia, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. E-mail: cassiadiaspereira@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Supervisora Pibid/Pedagogia na Escola Municipal Santa Terezinha- Paranavaí-. E-mail: laideapdasilva@hotmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. E-mail: luara.alexandre@hotmail.com

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Paranavaí. E-mail: ivana-sandra@hotmail.com

metodológica numa linha histórico-crítica, e desenvolveu-se entre agosto de 2018 e dezembro de 2019. Organizadas em subgrupos as bolsistas acadêmicas planejaram e desenvolveram práticas de alfabetização. Se o intuito era melhorar a qualidade da educação básica, a ideia de um projeto interdisciplinar foi fundamental. Em que pese as dificuldades, uma vez que os acadêmicos se encontram em fase de formação profissional, os resultados foram satisfatórios.

**Palavras-chave:** Pedagogia; Educação Básica; Iniciação à Docência

## 1 INTRODUÇÃO

As complexas transformações pelas quais passa a sociedade atual exigem uma nova organização da escola, do trabalho educativo e, conseqüentemente, o (re)pensar sobre a atuação do professor. Para enfrentar estas transformações que vem ocorrendo em todos os níveis da sociedade há que se investir na formação do professor. Uma formação que articule o ensino superior e a educação básica de modo flexível, progressivo e sustentável. Esse exercício consiste no grande desafio para as licenciaturas e as políticas de formação docente.

Formação significa ação de formar, de criar dando forma, modo de criação; educação, instrução. É o conjunto de conhecimentos e/ou instruções sobre um assunto específico. Partindo dessa concepção o Pibid - Pedagogia, instituído na Unespar - Campus de Paranavaí envolveu professores da IES, professores e gestores da rede pública municipal de educação, discente dessas escolas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e acadêmicas dos primeiro e segundo anos do curso de Pedagogia. O planejamento e as ações empreendidas ao longo do projeto caminharam na perspectiva de pensar a formação docente enquanto um processo plural, dinâmico e de unicidade teórica e prática.

A formação do professor necessita ocorrer na perspectiva de uma educação crítica, o que requer segundo Veiga (2009) domínio dos saberes: da docência, disciplinares, curriculares, de formação pedagógica, da experiência profissional, da cultura e do mundo vivido na prática social. A formação deve ter como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica.

Cientes do papel que cabe às licenciaturas no processo de formação inicial dos futuros docentes aliado à possibilidade de inserção destes em um programa de estudo/pesquisa/atuação, estruturou-se um projeto de trabalho com os discentes de Pedagogia, cujos resultados estão sendo socializados por meio desse relato de experiência, no qual a coordenação do Projeto na IES e as supervisoras PIBID de cada uma das escolas parceiras socializaram as práticas desenvolvidas.

## 2 DOCÊNCIA: FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Historicamente a escola se constitui no espaço destinado a transmissão do saber sistematizado, cabe a ela possibilitar àqueles que estão no seu

interior a apropriação da herança social. Tal apropriação se efetiva por meio do trabalho educativo.

A formação de professores é foco de pesquisa de vários autores, tais como: Nóvoa (1995); Libâneo (1998); Candau (1999); Marin (2000); Ferreira (2003) e outros. Essas pesquisas e debates em muito tem contribuído para o entendimento do significado e da necessidade de uma formação que possibilite ao professor promover seu próprio desenvolvimento profissional e conseqüentemente colaborar para a universalização da Educação Básica de qualidade.

Para Saviani (1996) a educação escolar não constitui a cidadania, mas sim uma condição indispensável para que a cidadania se constitua. Nesse sentido, os professores são essenciais para a construção de uma escola democrática, que propicie aos alunos o desenvolvimento cultural, social, científico e tecnológico.

A formação inicial dos professores não tem dado conta das necessidades do cotidiano da escola. Por essa razão, Tardif (2002) salienta que propõe uma mudança radical nas concepções e nas práticas de formação, cujo enfoque considere os professores como sujeitos do conhecimento, colaboradores e co-pesquisadores, produzindo pesquisas não só sobre o ensino, mas para o ensino, de tal forma que se apropriem de um discurso e de uma linguagem objetiva da profissão e de uma prática pedagógica reflexiva.

A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica de sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. [...] A dinamização de dispositivos de investigação-ação e de investigação-formação pode dar corpo à apropriação pelos professores dos saberes que são chamados a mobilizar no exercício de sua profissão (NÓVOA, 1995, p.28).

A formação precisa ser constantemente alimentada dentro de um contexto formativo contínuo para que o profissional possa acompanhar as amplas transformações que ocorrem dentro e fora da instituição escolar.

No exercício da profissão o educador internaliza as exigências postas à ação em comum e ao trato das coisas como mediadoras da comunicação com os demais educadores, com os educandos e com o contexto social da educação. Não recebe tais exigências numa

consciência vazia, nem numa consciência preconstituída, mas forma sua consciência, entendida como capacidade de reflexão sobre o mundo, sobre as próprias atividades e sobre si mesmo, uma consciência inserida na consciência social e na consciência profissional (MARQUES, 1992, p.193).

Falar do processo educativo é discutir e identificar o espírito presente no campo das ideias, dos valores e das práticas educacionais que as perpassam, marcando o passado, caracterizando o presente e abrindo possibilidades para o futuro. Ele precisa ser entendido dentro de uma perspectiva mais ampla de constituição e desenvolvimento histórico e social do ser humano.

À luz dos referenciais teóricos da abordagem histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, cuja base é o materialismo histórico-dialético, encontra-se elementos que permitem a compreensão do processo educativo, que demonstram o movimento de socialização do saber, que ocorre nas relações de ensino e aprendizagem dentro da escola e se refletem na sociedade.

Para a perspectiva histórico-cultural o homem é um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social. Ele difere das outras espécies pela capacidade de transformar a natureza através de seu trabalho, por meio de instrumentos por ele criados e aperfeiçoados ao longo do desenvolvimento histórico-humano.

O desenvolvimento humano é concebido como a apropriação pelo homem da experiência histórico-cultural. A escola é a instituição cuja tarefa é a transmissão do saber científico. Cabe ao professor desempenhar o papel de mediador entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O conhecimento constitui a condição para que os alunos tenham uma relação com fatos e fenômenos, mediados por instrumentos simbólicos, objetivados em palavras, fórmulas, etc., elaborados e reelaborados mediante necessidades históricas. (VYGOTSKY, 1989).

Para a pedagogia histórico-crítica a educação é um fenômeno humano, implicando, portanto, um trabalho, o trabalho educativo. Trabalho este compreendido por Saviani como sendo “o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2012, p.13).

À escola cabe o papel de sistematizar o saber, organizá-lo, sequenciá-lo para efeito de transmissão e apreensão, o que implica um método, cujos passos, momentos articulados são: prática social,

problematização, instrumentalização, catarse e prática social. Método este que, partindo da diferença entre o professor e o aluno, objetiva elevar os alunos ao nível cultural do professor (SCALCON, 2002).

A prática social é o de partida no qual os alunos se encontram, nível sincrético. Quanto ao professor, este possui uma síntese precária, conforme destaca Saviani (2012).

O segundo passo, a problematização caracteriza-se enquanto etapa em que as questões que precisam ser resolvidas se apresentam. Já a instrumentalização visa propiciar os instrumentos necessários aos alunos para apreensão do conhecimento, para ascensão à totalidade dos fenômenos. A catarse é a passagem da síncrese à síntese, manifestação da compreensão. Quanto à prática social, significa o novo posicionamento diante da realidade.

Como toda prática pedagógica consistente necessita estar vinculada a uma proposta metodológica que a sustente, os acadêmicos/bolsistas recorrendo aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, uma concepção que possui um alicerce claro de sustentação e orientados pelos professores/coordenadores do projeto e pelas supervisoras das escolas, atuaram no espaço escolar, na perspectiva de possibilitar aos alunos da rede pública de educação o acesso ao conhecimento, ao saber elaborado.

## **2 RELATO DAS AÇÕES IMPLEMENTADAS**

### **2.1 Campos de Atuação/Intervenção**

Estruturado numa perspectiva dialética o projeto mobilizou os acadêmicos e estes, de posse de um referencial teórico-metodológico atuaram nas escolas municipais parceiras localizadas em pontos diferentes da cidade e que atendem crianças da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental.

Para a realização do trabalho recorreu-se à pesquisa bibliográfica entendendo ser esse o primeiro passo de qualquer pesquisa científica capaz de oferecer subsídios para explicar o problema em questão. Num segundo momento, a entrada no espaço de intervenção, no caso, as escolas. Nestas observou-se a realidade efetuando-se uma coleta de dados junto aos professores, gestores e equipe pedagógica.

De posse dos dados passaram a se reunir quinzenalmente na IES, a fim de estudar e organizar os planos voltados à intervenção. Aos supervisores das escolas atendidas, coube a tarefa de planejar semanalmente juntamente com os acadêmicos. Oferecer subsídios, acompanhar o trabalho nas escolas; promover as reuniões e principalmente atuar na capacitação dos acadêmicos bolsistas constituiu a tarefa das docentes/coordenadoras do projeto de Pedagogia.

Em cada uma das escolas observou-se uma ação pontual e efetiva das supervisoras do projeto, assim como o acolhimento, apoio e postura prestativa das diretoras de cada instituição atendida. O trabalho do supervisor bolsista é fundamental, pois, o projeto PIBID, além de possibilitar a este profissional uma mudança em sua prática pedagógica, o estimulou quanto à necessidade de estudos, de trabalhar em grupo, a pesquisar e a elaborar material científico.

Por meio dos diários/portfólios/relatórios de aprendizagem houve um acompanhamento do planejamento das atividades e das ações desenvolvidas, possibilitando à coordenação estruturar novas propostas de ação, acompanhar a aplicação e avaliar o resultado.

A coordenação institucional do PIBID coube organizar um simpósio com o objetivo de integrar, todos os cursos que fizeram parte do projeto na universidade. O simpósio permitiu avaliar o quanto o Projeto PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos bolsistas, com relação ao domínio de conhecimentos, a habilidade para trabalhar em equipe, trocar informações, bem colaborar com o grande grupo.

## 2.2 Escola Municipal 1

O projeto desenvolvido teve como eixo a leitura, a escrita e o cálculo articulando todas as áreas do conhecimento, uma vez que, formar o sujeito autônomo, ciente da realidade social implica uma prática pedagógica que tem por finalidade propiciar aos alunos a apropriação dos conteúdos de todas as áreas do conhecimento.

Com o estudo e de posse de um referencial teórico, os bolsistas fundamentaram a prática pedagógica. Para o desenvolvimento planejaram atividades diversificadas voltadas para a alfabetização, leitura e cálculo, primando pela metodologia lúdica.

Educar significa favorecer o desenvolvimento integral do educando, tendo em vista a formação de um cidadão consciente, crítico e disciplinado,

mas também feliz. Como o ato de brincar é fundamental para o desenvolvimento físico e motor da criança, o recreio foi planejado e realizado visando o crescimento integral, a maturidade individual e a formação de hábitos saudáveis.

No ano de 2018 e 2019 os acadêmicos da Iniciação a Docência foram divididos em três grupos iniciais e ao final do projeto, em dois grupos. Recebiam atendimento sempre as segundas-feiras e quartas-feiras. Durante as segundas-feiras as acadêmicas realizavam o planejamento das práticas pedagógicas e grupos de estudos na escola. Nesse momento havia discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas realizadas anteriormente, quais os conteúdos a serem abordados e as metas estabelecidas ao grupo. Nas quartas-feiras as alunas realizavam as intervenções pedagógicas dentro das salas de aulas. Cada grupo era responsável por atender duas turmas de uma mesma série. Uma turma era atendida antes do intervalo (7h30min-9h30min) e outra turma após o intervalo (9h40min -11h30min). Durante as intervenções as acadêmicas aplicavam os planos propostos atendendo as particularidades de cada turma. O grupo 1 atendeu turmas do 1º ano, o grupo 2, as turmas do 2º ano e o grupo 3 atendeu as turmas do 5º ano.

Por certo, o Pibid contribuiu de forma significativa para a escola pois ajuda na formação inicial de professores como também no trabalho com a formação das crianças, pois possibilita os alunos vivenciar várias situações de socialização à docência.

O Pibid é um campo para a consolidação da tão almejada relação teoria-prática. Propicia várias possibilidades de articulação e diálogo com o cotidiano escolar. Nesse ambiente os desafios figuram como elementos que precisam ser enfrentados com planejamento, observação e ação assertiva para implicar na qualidade da aprendizagem dos alunos da escola.

A ausência de práticas de ensino em sala de aula, desde a observação, análise e intervenção direta com os alunos, pode interferir negativamente na constituição de uma ação reflexiva e investigativa, dificultando a construção da capacidade refinada de observação do futuro professor. Esse refinado oportunizado pela inserção do futuro docente desde o início do curso de licenciatura em pedagogia favorece o surgimento de um olhar analítico e problematizador das práticas com vistas a descrevê-las, a interpretá-las, construindo novas práticas.

A docência é uma profissão de interação humana e social, e isso implica que o convívio com os alunos é a melhor condição para o seu exercício. Nesse caso, o contato próximo com os alunos foi muito significativo na socialização docente, é possível citar alguns pontos qualitativos tais

como: experimentar o ensino analisando a dosagem de conteúdos; discutir as finalidades de se ensinar esse ou aquele conteúdo; experimentar diferentes métodos de ensino; perceber os diversos elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos em termos cognitivos, afetivos, econômica, ambiental, dentre outras.

## 2.2 Escola Municipal 2

O contato dos acadêmicos bolsistas no cotidiano das escolas da rede pública da educação básica, durante os estágios supervisionados propiciou visualizar duas situações que mereceram uma análise: comportamento inadequado das crianças durante os recreios (brigas, discussões, empurrões, acidentes) e a ausência de um trabalho envolvendo o lúdico no processo de ensino e aprendizagem.

Tendo em vista esta observação, o projeto na Escola Municipal Santa Terezinha foi estruturado partindo do princípio de que o lúdico poderia ser pensado enquanto possibilidade para um trabalho diferenciado para a melhora da convivência entre os alunos com os alunos, dentro e fora da sala de aula.

Ao brincar, a criança se relaciona com outras crianças percebendo-se com um “ser” no mundo numa relação entre o que é pessoal (interior) e o que é do grupo (realidade externa). O brincar é uma atividade que permite o ingresso no mundo da imaginação e no mundo das regras, razão pela qual deve ser uma atividade privilegiada nas instituições de educação infantil e ensino fundamental, anos iniciais. (KISHIMOTO, 2017).

O lúdico para a criança é o meio de expressão. Através da brincadeira esta faz sua inserção no mundo e na vida escolar. Nesse sentido a tarefa dos professores é colocar a criança em circunstâncias favoráveis que lhes permitam apreensão dos conteúdos científicos sem deixar de ser criança. É preciso criar situações para que esta, através de uma ação mediadora se desenvolva.

O projeto envolveu alunos da educação infantil e do ensino fundamental, anos iniciais, da Escola Municipal Santa Terezinha - município de Paranavaí nos turnos: matutino e vespertino. As atividades foram propostas envolvendo o lúdico, em sala de aula e no recreio. Durante as atividades, a confecção de brinquedos tendo como matéria-prima a sucata; o resgate de brincadeiras (músicas infantis, cantigas de roda, parlendas, trava-língua, adivinhações) constituiu o eixo central. Todo o trabalho contou com o monitoramento dos bolsistas do programa PIBID/PEDAGOGIA/CAPES.

As alunas integrantes do projeto Pibid foram organizadas em duplas ou trios e encaminhadas para as turmas que foram indicadas, por meio de reuniões com as professoras e pedagogas, para receberem a intervenção do PIBID, as atividades aconteceram sempre às terças-feiras e quintas-feiras. O trabalho desenvolvido pelas bolsistas durante a duração do projeto em nossa escola foi direcionado para todas as turmas do infantil 5 até os alunos dos 5º anos.

O planejamento era realizado em dias alternados dependendo do andamento das demandas diárias da escola. As professoras passavam informações sobre os conteúdos trabalhados. Elas eram o ponto de partida para o planejamento da intervenção das bolsistas. A preparação das aulas feita com uma semana de antecedência permitiu que a confecção de materiais fosse testada, para depois ser desenvolvida por meio de oficinas nas salas de aula.

Considerando a necessidade de estimular o cuidado com o meio ambiente, boa parte dos materiais pedagógicos foi feito com material reciclável e sucata, parte desses os materiais eram pedidos aos próprios alunos para trazerem de suas casas ou a escola providenciava os materiais que tínhamos para o uso das educadoras.

Na semana seguinte, dentro das salas de aula ou em outro ambiente mais espaçoso ao ar livre as atividades eram desenvolvidas as atividades e confeccionados materiais pedagógicos.

As atividades culturais previstas no calendário escolar contaram com a atuação efetiva das bolsistas que colaboraram no ensaio de danças para as apresentações, decoração da festa e o que esteve sob dentro das possibilidades de realização por parte delas.

Essa vivência das atividades culturais proporcionou para as bolsistas à oportunidade de experienciar a convivência com os alunos fora da sala de aula e estimulou a criatividade e o trabalho em equipe.

Entre as práticas desenvolvidas destacamos o atendimento individualizado que foi planejado e executado pelas bolsistas com vista a recuperar alunos com muitas dificuldades na aprendizagem, para que realizassem as avaliações externas, auxiliara no estudo da tabuada por meio de jogos, fazendo exercícios de leitura para exercitar também a compreensão dos textos, quesito que foi apontado como maior dificuldade nos resultados obtidos nessas avaliações.

Vale frisar que o acolhimento do projeto na Escola Santa Terezinha em muito motivou as professoras em buscar aplicar em sala de aula novas

práticas de ensino, estimulou a melhoria da qualidade da observação do trabalho, da problematização e busca de novas formas de ação didático pedagógicas. O movimento advindo das atividades do projeto indicou que a ausência de práticas colaborativas e de formação pedagógica são elementos a serem repensados no processo formativo que a escola ganha com o trabalho realizado pelo Pibid.

A formação continuada, acerca de questões que tratam do ensino é fundamental para que os professores em exercício e os futuros professores exerçam a função da aprendizagem contínua de novas práticas, devidamente embasadas por um referencial teórico adequado ao contexto em que são traçados os objetivos a serem alcançados.

Sublinhamos a necessidade e a importância do trabalho colaborativo, transdisciplinar, de modo a inspirar posturas de confiança, abertura de olhar, sensibilidade e respeito diante das diversidades. Sem dúvida, o programa favorece a aproximação da IES com a escola. Ficou evidenciado um trabalho colaborativo efetivo entre os formadores que atuam, bem como entre os demais professores da escola.

## 2.4 Escola Municipal 3

Desenvolver uma prática educativa tendo o lúdico como eixo de trabalho, na perspectiva de que as crianças se desenvolvam nas dimensões: social, cultural, afetiva, intelectual, constituiu o objetivo geral do projeto PIBID/Pedagogia na Escola Municipal Santos Dumont.

Propiciar atividades lúdicas (jogos e brincadeiras), recreio dirigido às crianças, a fim de que estas vivenciem o intervalo das aulas com alegria, descontração; possibilitar o lúdico no espaço de sala de aula, para que desenvolvam o raciocínio lógico, a concentração, a atenção, a memória e a criatividade, enquanto funções fundamentais para a aprendizagem dos conteúdos e oportunizar a participação da criança nos jogos, a fim de que esta exercite o espírito de coletividade, os demais objetivos (KISHIMOTO, 2017).

Na escola Municipal Santos Dumont. E.I.E.F., as atividades do projeto foram desenvolvidas com as acadêmicas participantes do projeto PIBID, atuaram divididas dentro do número de turmas disponibilizadas pela gestão pedagógica da escola. A intervenção aconteceu todas as sextas-feiras, e o preparo/planejamento das mesmas se dava as terças-feiras com participação efetiva da supervisão e também das professoras da instituição.

As alunas pibidianas do curso de pedagogia da Unespar/ Campus Paranavaí, se envolveram no cotidiano dos alunos da escola e também dos professores de sala de aula por meio do planejamento de encaminhamentos didáticos, metodológicos e com atividades lúdicas, sempre com acompanhamento da supervisora Pibid. O exercício do planejamento semanal das atividades a serem realizadas, pode ser indicado como um ponto de excelência proporcionado pelo projeto aos futuros professores.

Relembrando como o trabalho foi desenvolvido durante a primeira etapa em 2018, evidenciamos que toda a estrutura organizacional do projeto começou com a articulação da equipe participante do projeto: acadêmicas, supervisora, coordenadora, diretora, docentes e funcionários da escola. Após esse momento de contato e conhecimento do espaço e das pessoas, foi possível iniciar as atividades de planejamento, nas quais as pedagogas da escola e a supervisora Pibid na escola, participaram da organização do conteúdo que seria desenvolvido em cada turma. Foi formado o grupo de estudos, no qual as acadêmicas bolsistas recebiam informes, indicação de leituras, elaboravam resumos tudo com acompanhamento da supervisora e também da coordenadora Pibid da IES.

Em 2019 o exercício do planejamento foi aprimorado com o acréscimo da criação de práticas para estimular a aprendizagem dos alunos com foco no lúdico e na interação teoria/prática.

A equipe de pibidianas que atuou na escola Municipal Santos Dumont foram sempre orientadas sobre o funcionamento da escola e a forma que os trabalhos seriam direcionados de acordo com os dias elencados, deixando bem claro a importância do estudo e do preparo das atividades que se constituíram na aprendizagem profissional de cada uma delas.

Como já conheciam bem todo o trabalho realizado diariamente na escola, foi exigido delas a compreensão e domínio da organização do plano de aula e o desenvolvimento do projeto de ensino. Uma vez na semana o planejamento era realizado tendo em vista os problemas apresentados pelas crianças, da sala de aula que elas iriam aplicar a intervenção sempre acompanhada pela supervisora Pibid.

O Projeto Pibid foi um elemento significativo para a Escola Municipal Santos Dumont no ano de 2018 e 2019, pois sua proposta centrada em novas práticas, da forma como foram operacionalizadas pelas pibidianas em muito estimularam os professores em exercício e também os alunos. Tendo em vista a carência da educação básica pública brasileira de bons profissionais, sobretudo de bons educadores, o Pibid, tem se revelado um instrumento de grande relevância na formação profissional. “A formação deve ter como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a

pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e na prática pedagógica” (VEIGA, 2009, p.19).

Foi observado durante o primeiro ano e o segundo ano do projeto, que as atividades desenvolvidas pelos bolsistas contribuíram de maneira significativa para a evolução dos alunos. As necessidades dos alunos contemplados, a gama de saberes e a forma inovadora como são aplicados os princípios da metodologia lúdica do programa, o torna como ferramenta importantíssima, sobretudo focalizada nas dificuldades e no contexto social desses alunos.

Foram realizadas palestras, oficinas, seminários, grupos de discussão, exposição de trabalhos. Auxiliando na dinamização das aulas, bem como as torna atrativas para os alunos, contribuindo deste modo para diminuição do déficit de atenção e falta de interesse dos mesmos. Vale salientar que, além disto, auxilia na prática da professora regente. Sempre foram ministradas aulas a fim de não apenas dinamizar a aprendizagem, mas com intuito de oportunizar aos docentes terem novas propostas, onde eles podem opinar questionar e sanar suas dúvidas acerca de cada temática, selecionada.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação deve ser concebida como uma prática social, um processo de humanização do homem. Esse processo capaz de promover a humanização do ser humano passa pela escola e requer a atuação de um profissional, o professor. À Instituição de Ensino Superior cabe preparar este profissional.

Instrumentalizar o professor numa perspectiva crítica requer uma construção e domínio sólidos dos saberes da docência e a unicidade teoria e prática, observando com clareza que a escola por não escapar dos determinantes sociais, pode servir para a reprodução como para a transformação, é fundamental propiciar à classe dominada o saber historicamente produzido, enquanto instrumento de emancipação.

Formar o professor para trabalhar nessa perspectiva, implica propiciar-lhe uma formação científica e pedagógica que o capacite a enfrentar as questões fundamentais do processo de ensino e aprendizagem. Que possa ser capaz de exercer uma prática pedagógica crítica e ética.

Tais considerações justificaram a construção/execução de projetos dessa natureza. Projetos de intervenção nas escolas da rede pública que oferta educação básica inicial, no caso, Escola Municipal 1; Escola Municipal 2 e Escola Municipal 3 no município de Paranavaí, na perspectiva de que, se o que se deseja é transformar a sociedade, se faz necessário agir sobre os sujeitos da prática de modo indireto e mediato.

Os resultados são significativos em termos qualitativos conforme atesta os relatos das supervisoras PIBID de cada escola parceira. O crescimento dos acadêmicos ficou evidenciado nos relatórios e encontros regulares na IES.

Quanto aos alunos das escolas atendidas, os depoimentos da direção e equipe pedagógica das escolas, foram positivos servindo de estímulo para a continuidade do trabalho, da mesma forma com relação aos docentes em exercício que puderam agregar valor na sua prática ao mesmo tempo em que subsidiaram a aprendizagem dos futuros colegas de profissão.

## REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. (Org.). **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão de educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2017.

LIBÂNEO, J. C. Congressos, encontros, seminários de educação: espaços de desenvolvimento profissional. **Revista da Educação**, v. 27, n. 109, out./dez. 1998.

MARIN, A. J. et al. **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas: Papirus, 2000.

MARQUES, M. O. **A Formação do profissional da Educação**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 1992.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Portugal, Lisboa: Publicação Don Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1995.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação, cidadania e transição democrática. In COVRE, M. L. A **Cidadania que não temos**. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SCALCON, S. **À procura da unidade psicopedagógica: articulando a psicologia histórico-cultural com a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes. 2002.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



# RELAÇÃO ENTRE A COORDENAÇÃO MOTORA E O NÍVEL DE DIFICULDADE NA ESCRITA EM ESCOLARES DA REDE PÚBLICA E PRIVADA

Maria Teresa Martins Fávero<sup>1</sup>  
Beatriz Neves dos Santos<sup>2</sup>  
Thaís Cristina Pocrifka Costa Barbosa<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Educação Física  
Campus Paranavaí  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O Pibid subprojeto de Educação Física foi implementado na Unespar/Campos de Paranavaí em 2012, com o Projeto “Movimento e Aprendizagem”. Durante os anos de aplicação do Projeto foi verificado déficits no desenvolvimento psicomotor e na aprendizagem da escrita dos alunos matriculados nas escolas de intervenção. Essas considerações fizeram surgir questionamentos: Dificuldades para aprender a escrever podem estar relacionadas a dificuldades de coordenação motora? Essas dificuldades ocorrem na mesma proporção com alunos das escolas privadas? O objetivo deste trabalho foi verificar as relações entre a Coordenação Motora e as Dificuldades de Aprendizagem em Escrita entre escolares da rede pública e privada. Trata-se de um estudo transversal, de análise descritiva diagnóstica. Em relação à abordagem caracteriza-se como quantitativo. Para a classificação da coordenação motora foi aplicado o Teste de Coordenação Corporal para Crianças (KIPHARD; SCHILLING; 1974) *Körperkoordinationstest Für Kinder* – KTK e para a classificação de dificuldade na escrita foi aplicado o Teste de Avaliação de Dificuldades de Escrita – ADAPE (SISTO, 2001). Participaram da amostra um total de 79 crianças, 2 salas de 2º ano da escola pública (n=44) e 2 salas de 2º ano da privada (N= 35). Para a análise dos resultados foi adotado o teste Qui-Quadrado, com Correção de Continuidade de Yates. As análises foram realizadas por meio do *Statistical Package for a Social*

---

<sup>1</sup>Professora do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Paraná. E-mail: leomate@uol.com.br

<sup>2</sup>Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual do Paraná. E-mail bianeeves98@gmail.com

<sup>3</sup>Professora de Educação Física da Escola Municipal Elza Graciotto Caselli. E-mail thaissaedf@gmail.com

*Science* (SPSS), versão 20.0, considerando-se  $p \leq 0,05$ . Os resultados indicaram que os alunos da escola pública apresentaram uma coordenação motora significativamente inferior aos da escola privada. Não houve diferença estatisticamente significativa entre meninos e meninas da escola pública e privada quando as análises foram feitas separadamente. Também não houve diferença estatisticamente significativa entre os resultados do ADAPE e do KTK. Projetos como o PIBID podem contribuir melhorando a qualidade do ensino na escola pública.

**Palavras-chave:** Dificuldade de aprendizagem; Psicomotricidade; Dificuldade na escrita.

## 1 INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado pelo Ministério de Educação e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), em conjunto com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Foi instituído em dezembro de 2007, a partir da portaria nº 38 visando apoiar à iniciação à docência de estudantes em nível superior de licenciatura plena para atuação na rede municipal e estadual de ensino e integra as ações que enfatizam a formação inicial e a permanência na escola, proporcionando aos acadêmicos no exercício da docência uma aproximação com a realidade do cotidiano escolar (BRASIL, 2007).

O Pibid foi implantado na Unespar/Campos de Paranaíba no ano de 2010, nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, História, Letras e Matemática. No curso de Educação Física o PIBID foi implantado no ano de 2012, após desvincular-se do curso de letras e apresentar o projeto “Movimento e Aprendizagem”. O projeto aprovado “PIBID/FAFIPA”, por conta de sua implantação, propunha oportunizar aos acadêmicos um acréscimo em suas experiências refletindo sobre suas ações práticas próximas a realidade, a partir de grupos de estudos semanais e práticas docentes nas aulas de Educação Básica (PIZOLI; STENTZLER, 2016).

A execução do projeto nos fez perceber, não só por meio da observação, mas também por meio da aplicação de testes, que as crianças avaliadas apresentavam um desenvolvimento psicomotor aquém do esperado para a idade cronológica. Além disso, a aplicação de testes de aprendizagem escrita nos fez constatar que o perfil psicomotor está normalmente prejudicado nas crianças com dificuldades de aprendizagem (FAVERO et al., 2016; FERREIRA, 2017). Diante deste contexto, planejamos a aplicação de conteúdos da Educação Física como jogos, brincadeiras e atividades rítmicas e expressivas, que estimulassem o desenvolvimento da psicomotricidade, função básica da aprendizagem e da apropriação simbólica.

No Brasil, várias pesquisas têm sido realizadas, no sentido de identificar as influências da Psicomotricidade na aprendizagem escolar (AMARO, 2010; CAPELLINI, et al., 2010; MEDINA-PAPST; FIN; BARRETO, 2010; MIRANDA, 2010; SILVA, BELTRAME, 2011; SANTOS, 2012; PINHO, 2013; FAVERO, 2016; CARVALHO, GONÇALVES, 2019; COSTA, 2019). Os estudos ressaltam que a linguagem (falada e escrita) é um sistema simbólico complexo que se apoia numa compreensão interior das experiências vividas,

que a princípio são corporais e não verbais, para, posteriormente, transformarem-se em simbólicas e verbais.

O ato de aprender é uma atividade natural da criança. Desde o seu nascimento ela aprende a interagir com o meio, a reagir a estímulos e a exprimir suas necessidades. Isso faz com que a criança vá acumulando um conjunto de informações que se organizam em esquemas cada vez mais complexos e que estão na base de aprendizagens cada vez mais elaboradas. Ao entrar na escola a criança é confrontada com um currículo formal, rico em objetivos de aprendizagem prévios (FERREIRA; SANTOS, 2007).

Algumas crianças estão aptas a aprender, mas ainda assim não conseguem atingir as expectativas dos métodos convencionais de educação, sendo caracterizadas com Dificuldades de Aprendizagem (DA) (MANO; MARCHELLO, 2015). O termo "*Learning Disabilities*"<sup>2</sup> (Dificuldades de Aprendizagem ou Transtornos de Aprendizagem) vem sendo usado desde 1962, porém, não existe uma definição universalmente aceita (FLETCHER et al., 2009). A quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), situa os Transtornos de Aprendizagem na categoria dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e assim os define: "Transtorno de Aprendizagem Específico é uma desordem neurodesenvolvimental, de origem biológica, que é a base das dificuldades, em nível cognitivo, que estão associadas às expressões comportamentais do transtorno" (APA, 2013, p. 68). Ainda segundo o Manual, o termo origem biológica indica uma interação de fatores genéticos, epigenéticos e ambientais que afetam a habilidade cerebral de perceber ou processar informação verbal ou não-verbal de forma eficiente e precisa.

Alguns autores se referem a Dificuldade de Aprendizagem (DA), como à uma desordem na aprendizagem geral da criança, incluindo o ouvir, o falar, a leitura e a matemática e pode ser entendida por meio de dois fatores: o primeiro relacionado ao caráter pedagógico do ensino e a forma como o conteúdo é abordado em sala de aula e o segundo associado ao campo neurológico, onde a aprendizagem formal da escrita, leitura ou cálculo envolve habilidades cognitivas e motoras que exigem o uso dos componentes sensório-motores e perceptivo-motores (ROSA NETO, 2013). De acordo com Fernandes (2014), crianças que não conseguem integrar suas experiências espaciais e motoras tem maior probabilidade de apresentar Dificuldades de Aprendizagem (DA). Essa discussão entre a associação cognitiva e motora teve início em 1925, com os conhecimentos obtidos por meio de estudos psicomotores divulgados por diversos autores que propuseram teorias que relacionavam o movimento humano e a

---

<sup>2</sup> Ainda não há consenso quanto à tradução deste termo. Há autores que sugerem Transtorno de Aprendizagem (MOOJEN, 1996, 2004) e outros que optam por Distúrbios de Aprendizagem (CIASCA, 2003).

aprendizagem (COSTA, 2015). Para os defensores desta perspectiva, o organismo humano só é capaz de atingir comportamentos mais complexos, depois de adquiridos comportamentos mais elementares e cumulativos” (FONSECA, 1999, p. 25), evidenciando a ideia da hierarquia e da interação entre os processos sensório-motores, perceptivo-motores e cognitivo motores.

Como dito anteriormente, as observações e análises dos testes realizados no projeto durante os anos de execução evidenciaram os déficits no desenvolvimento psicomotor e na aprendizagem da escrita de alunos matriculados nas escolas de intervenção, além de apontarem para uma relação entre as dificuldades de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor (FAVERO et al., 2016; FERREIRA, 2017). Essas considerações fizeram surgir alguns questionamentos: as dificuldades para aprender a escrever podem estar relacionadas a problemas psicmotores que envolvam dificuldades de coordenação motora? Essas dificuldades também são demonstradas pelos alunos das escolas privadas?

Diante disto, num primeiro momento verificamos na literatura as relações entre coordenação motora e dificuldades de aprendizagem, elencando alguns estudos para a análise: Costa (2015) buscou analisar as associações entre habilidades motoras grossas e rendimento acadêmico em escolares da rede regular do município de Votuporanga – SP; Oliveira (2014) objetivou caracterizar o perfil psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem e compará-los com escolares que apresentavam bom desempenho acadêmico; Oliveira e Capellini (2012) compararam o desempenho em tarefas motoras de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem; Silva, Beltrame, Oliveira et al (2012) verificaram a relação entre dificuldades motoras e baixo desempenho escolar; Medina-Papst e Marques (2010) investigaram se crianças com dificuldades de aprendizagem apresentavam algum comprometimento motor no desenvolvimento dos componentes da motricidade. Fávero (2015) realizou um estudo de revisão que identificou que as habilidades de coordenação motora grossa são a base para a aprendizagem de habilidades acadêmicas (SON; MEISELS, 2006; VIHOLAINEN et al., 2006).

Entendemos que compreender as relações entre estas variáveis poderá fornecer subsídios para a implementação de programas de intervenção com escolares com dificuldades de aprendizagem. Portanto, o presente trabalho teve como o objetivo verificar as relações entre a Coordenação Motora e as Dificuldades de Aprendizagem em Escrita entre escolares da rede pública e privada.

## 2 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo transversal, de análise descritiva diagnóstica. Em relação à abordagem adotada o estudo se caracteriza como quantitativo.

A população elencada foram alunos do 2º ano de uma escola da rede pública participante do projeto Pibid e uma escola da rede privada do município de Paranaíba escolhida aleatoriamente, sendo 79 crianças, 2 salas de 2º ano da escola pública (n=44) e 2 salas de 2º ano da privada (n= 35).

Os sujeitos foram avaliados quanto ao seu nível de escrita por meio do ADAPE - Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem na Escrita (SISTO, 2001). A precisão do ADAPE como instrumento de avaliação das Dificuldades de Aprendizagem em escrita foi testada pelas provas estatísticas Spearman-Brown, Guttman, Alpha, Alfa parte 1 e Alfa parte 2. Os resultados constataram que o ADAPE tem condições metrológicas para ser utilizado, uma vez que variaram na primeira série entre .9742 e .9893, na segunda série entre .9714 e .9867 e no geral entre .9763 e .9892, podendo ser os resultados considerados altos. O ADAPE (SISTO, 2001) consiste no ditado de um texto denominado “Uma tarde no campo”, composto de 114 palavras. A avaliação foi aplicada por uma psicopedagoga da escola de forma coletiva e com o auxílio do (a) professor (a) da classe. O registro dos erros da escrita foi avaliado conforme os critérios de classificação padronizados pelo teste e comparados com uma escala de avaliação definindo o nível de Dificuldade de Aprendizagem na escrita dos sujeitos da amostra. O ADAPE foi testado e validado para população brasileira. A definição dos níveis de dificuldade baseou-se nos critérios padronizados pelo teste (Quadro 1).

**Quadro 1:** Critério de classificação dos alunos pelo nível de Dificuldade de Aprendizagem na escrita do segundo ano por meio do instrumento Avaliação de Dificuldades de Aprendizagem da Escrita (ADAPE).

Palavras erradas	Categoria	2º ano
Até 10 erros	1 A	Sem índices de DA
11 - 19 erros	1 B	DA leve
50 - 79 erros	2	DA média
80 ou + erros	3	DA acentuada

Fonte: Sisto (2001).

Em relação ao desempenho motor os sujeitos foram avaliados por meio do teste *Körperkoordinations-test für Kinder* (KTK), proposto por Kiphard e Schilling (1974). O KTK é composto por quatro provas: equilíbrio em marcha para trás, saltos monopodais, saltos laterais e transferência sobre plataformas. Esse teste envolve a avaliação de aspectos característicos da Coordenação Motora, que tem como componentes o equilíbrio, o ritmo, a lateralidade, a velocidade e a agilidade (CATENASSI et al., 2007).

**Quadro 2:** Critério de classificação dos alunos pelo nível de desempenho motor do segundo ano por meio do teste *Körperkoordinations-test für Kinder* (KTK) para o sexo masculino

<b>Matriz de reclassificação da coordenação motora para o sexo masculino</b>	
Muito boa coordenação	109 acima
Boa coordenação	90 – 108
Coordenação normal	71 – 89
Perturbação na coordenação	53 – 70
Insuficiência na coordenação	Até 52

Fonte: José Irineu Gorla. Paulo Ferreira de Araújo. José Luiz Rodrigues.

**Quadro 3:** Critério de classificação dos alunos pelo nível de desempenho motor do segundo ano por meio do teste *Körperkoordinations-test für Kinder* (KTK) para o sexo feminino

<b>Matriz de reclassificação da coordenação motora para o sexo feminino</b>	
Muito boa coordenação	121 acima
Boa coordenação	100 – 120
Coordenação normal	80 – 99
Perturbação na coordenação	57 – 79
Insuficiência na coordenação	Até 56

Fonte: José Irineu Gorla. Paulo Ferreira de Araújo. José Luiz Rodrigues.

Para verificar diferenças nas proporções entre as variáveis dependentes foi adotado o teste Qui-Quadrado, com Correção de Continuidade de Yates. As análises foram realizadas por meio do *Statistical Package for a Social Science* (SPSS), versão 20.0, considerando-se  $p \leq 0,05$ .

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, autorização da escola para coleta de dados, e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos responsáveis dos participantes da pesquisa, os sujeitos foram avaliados individualmente em relação a Coordenação Motora e coletivamente em relação as Dificuldades de Aprendizagem escrita. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com o parecer número 3.692.115.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O estudo avaliou o desempenho da Coordenação Motora e as dificuldades de aprendizagem escrita dos participantes. Os resultados da média percentual dos níveis de desempenho da coordenação motora dos alunos de acordo com o Teste KTK mostrou que 29,5% (13) das crianças da escola pública apresentaram dificuldades na realização do teste, enquanto que 5,7% (2) da amostra que pertence a escola privada apresentaram dificuldades na realização do teste KTK. Os resultados apontaram que os sujeitos matriculados na escola pública apresentaram um nível de dificuldade no teste KTK maior que os alunos da escola privada.

Em relação ao nível de dificuldade de aprendizagem na escrita de acordo com o teste ADAPE, 70,4% (31) dos alunos matriculados na escola pública apresentaram Dificuldade de Aprendizagem (DA) e 62,8% (22) das crianças da escola privada apresentaram dificuldade no teste. Apesar dos resultados indicarem que os alunos de ambas as escolas (pública e privada) apresentaram DA em linguagem escrita, os pertencentes à escola pública apresentaram resultados inferiores aos pertencentes da escola privada.

A comparação dos resultados dos testes de avaliação da Coordenação Motora e de Dificuldades de Aprendizagem na escrita por meio do Teste estatístico Qui-quadrado entre os alunos da escola pública e privada estão descritos na Tabela 1.

**Tabela 1:** Classificação dos testes KTK e ADAPE em alunos da escola pública e privada.

Variáveis	Total		KTK↓		p-valor	ADAPE↓		p-valor
	N	(%)	n	(%)		n	(%)	
<b>Masculino</b>								
Pública	2	56,	5	100,	0,10	1	66,	0,112
	2	4	0	0		8	7	
Privada	1	43,	0	0,0	5		33,	
	7	6				9	3	
<b>Feminino</b>								
Pública	2	55,	8	80,0	0,14	1	50,	0,594
	2	0				3	0	
Privada	1	45,	2	20,0	2	1	50,	
	8	0				3	0	
<b>Geral</b>								
Pública	4	55,	1	86,7	<b>0,01</b>	3	58,	0,636
	4	7	3			1	5	
Privada	3	44,	2	13,2		2	41,	
	5	3				2	5	

Fonte: Própria pesquisadora

De acordo com a tabela 1, quando comparamos os alunos por sexo percebemos que no teste KTK 22,7% (5) dos meninos da escola pública apresentaram perturbação ou insuficiência na coordenação ao contrário dos meninos da escola privada, que não demonstraram nenhuma dificuldade neste teste. Ao analisar os resultados do sexo feminino, identificamos que 36,3% (8) das meninas da escola pública apresentaram perturbação ou insuficiência na coordenação, enquanto que 11,1% (2) das meninas da escola privada obtiveram os mesmos resultados insuficientes.

Para justificar estes achados, podemos citar Ré (2011), que afirma que durante o período de 5 a 10 anos, muitas vezes, por questões culturais, as meninas não têm o mesmo acesso ao movimento que os meninos, o que pode prejudicar a aquisição de habilidades motoras neste período do desenvolvimento, portanto, a escola deve estar atenta a estas considerações. Dorfberger, Adi-Japha e Karni (2008) também investigaram as diferenças no desempenho de habilidades motoras de meninos e meninas, de 9 a 17 anos. Os autores identificaram que os meninos atingiram maiores valores médios, e que esta diferença entre os sexos apresentou incremento com o avanço da idade.

Já no teste ADAPE 81,9% (18) dos meninos da escola pública apresentaram DA média ou acentuada e comparação aos 52,9% (9) dos meninos da escola privada. Em relação ao sexo feminino, 59,0% (13) das meninas da escola pública apresentaram DA média ou acentuada, enquanto que 72,2% (13) das meninas da escola privada apresentaram a mesma classificação.

Diante destes resultados, podemos inferir que tanto na avaliação da coordenação motora como nas dificuldades de aprendizagem escrita, os alunos da escola pública obtiveram resultados inferiores quando comparados aos alunos da escola privada. Apesar destes resultados não serem estatisticamente significantes, eles são relevantes quando considerados indicativos da necessidade de uma intervenção por parte dos professores.

De acordo com Baldi, Caravale e Presaghi (2018) os Transtornos do Desenvolvimento da Coordenação estão frequentemente associados a Transtornos Específicos de Aprendizagem representados pelo comprometimento da Leitura, da Expressão Escrita e da Matemática. Vários estudos vêm demonstrando que desenvolvimento motor, aprendizado e desenvolvimento cognitivo estão estritamente relacionados (CAMERON et al., 2016; GRISSMER et al., 2010; ROEBERS et al., 2014).

Conforme descrito na tabela 1, a análise dos dados gerais da avaliação da Coordenação Motora mostra resultados significativamente inferiores para os alunos da escola pública (**p-valor = 0,017**) quando comparados aos resultados da avaliação da Coordenação Motora da amostra da escola privada. Isso indica que os alunos da escola pública demonstram de forma significativa mais dificuldades na realização de tarefas motoras do que os alunos da escola privada. Bobbio (2010) verificou que as crianças de nível socioeconômico menos favorecido apresentam desempenho mais baixo na função motora quando comparadas às crianças de nível socioeconômico mais favorecido e isso pode refletir no desempenho acadêmico.

Correio e Silva (2013) investigaram a relação entre a coordenação motora e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como se há interferência da quantidade de prática esportiva nessa relação pedagógica. Participaram deste estudo 154 alunos com idade média de 11,5 anos, que realizaram os testes motores do KTK e as avaliações referentes ao IDEB. Por meio dos resultados, as autoras afirmaram que quanto maior o IDEB, maior nível de coordenação motora, sendo o inverso verdadeiro.

Diferente dos resultados aqui apresentados, Bom et al., (2017) não verificaram em seu estudo diferenças significativas quanto ao desenvolvimento motor de escolares da rede pública e privada. Os resultados indicaram que em ambas as escolas os alunos apresentaram bom desempenho na Coordenação Motora, sem interferência do nível socioeconômico.

Costa e Cavalcante Neto (2019) realizaram um estudo e identificaram que fatores como desnutrição crônica são decisivos para justificar a falta de controle motor de crianças. Os autores chamam a atenção que fatores como este podem causar impacto significativo sobre o desenvolvimento global da criança, já que “atrasos nessa área motora podem caracterizar também certa dificuldade em aprender a ler e escrever, associada aos inúmeros problemas motores como preensão, traçado inseguro e movimentos impulsivos” (COSTA; CALVALCANTE NETO, 2019, p. 58).

É importante salientar que independente da criança estudar em escola pública ou privada um adequado desenvolvimento motor é fundamental para o bom desempenho cognitivo.

Os resultados da avaliação da Dificuldade de Aprendizagem na escrita também estão representados na tabela 1 indicam que ambas as escolas apresentaram DA em linguagem escrita, não havendo diferença significativa entre elas (**p-valor = 0,636**).

O estudo de Ferreira et al, (2015) constatou que 80,7% de sua amostra obteve Dificuldade de Aprendizagem na escrita confirmando o fato de que os escolares são bons copiadores pois o modelo se encontra diante a criança, diferente do ditado que requer palavras pré-estabelecidas.

Em relação as comparações sobre o desempenho de meninos e meninas, os resultados indicam que não houve diferença estatisticamente significativa. Porém, ao observamos os dados da tabela 1 podemos verificar que em relação ao KTK, 100% dos alunos que apresentaram dificuldades no gênero masculino eram da escola pública. Esses resultados também se destacam quando observamos a comparação entre os resultados do ADAPE (masculino) na escola pública e privada. É passível de observação que os alunos da escola pública apresentaram duas vezes mais dificuldades que o da escola privada. Os resultados referentes ao sexo feminino, este número é de 80% na escola pública e 20% na privada, o que constata que as crianças da escola pública vêm apresentando não só o desempenho de coordenação abaixo do esperado para sua faixa etária, como também maiores Dificuldades de Aprendizagem (DA).

Em relação a estes resultados, Murtaza (2019) descreveu em seu estudo que os anos de escolaridade do pai; a disponibilidade de materiais de aprendizagem em casa e a responsividade do pai à criança são fatores estatisticamente significativos e consistentemente associados aos índices cognitivos do WISC (memória de trabalho (WMI), velocidade de processamento (PSI) e proficiência cognitiva (CPI). Sendo assim, crianças em situação de desfavorecimento cultural e econômico, estão mais suscetíveis a situações de dificuldades durante o processo de aprendizado.

Para que se compreenda melhor a relação entre os testes KTK e ADAPE foi utilizado as variáveis adequado e inadequado com base nos critérios de Sisto (2001) e Kiphard e Schilling. (1974).

**Tabela 2:** Classificação da relação entre Coordenação Motora e Dificuldade de Aprendizagem (DA) na escrita

Variáveis	Total		KTK↓		p-valor
	N	(%)	N	(%)	
<b>ADAPE</b>					
Adequado	26	32,9	3	20,0	0,380
Inadequado	53	67,1	12	80,0	

Fonte: Própria autora.

De acordo com os dados apresentados na tabela 2, não houve relação significativa entre a Coordenação Motora e a Dificuldade de Aprendizagem na escrita, indicando um **(p-valor: 0,380)**.

No estudo de Skrsypcsak e Fanez (2018) revelou indicativos de que sua amostra apresentou determinadas dificuldades no processo de escrita, desde os erros simples aos mais graves sendo associados aos aspectos da psicomotricidade. Após observações realizadas, constataram que os alunos que tiveram muitos erros no ditado também apresentaram dificuldades nas atividades motoras realizadas.

Cioffi (2018) apresentou que 63,5% dos escolares avaliados apresentaram perturbações da Coordenação Motora afetando também o desempenho acadêmico em alunos de ambos os sexos. Constatou também a necessidade da identificação dos distúrbios motores precocemente para que se desenvolvam estratégias que estimulem o desenvolvimento motor, diminuindo os efeitos negativos no desenvolvimento global.

O estudo de Fernandes, Dantas e Mourão-Carvalho (2014) verificou a relação de DA em cálculo e psicomotricidade, onde constatou que fator

econômico pode ser uma das causas do fraco desempenho do aluno com DA na escola pública por conta da falta de apoio externo especializado. Os autores ressaltam a necessidade da implantação de programas preventivos em relação ao desempenho motor global e fino para as crianças na primeira infância, evitando agravamentos em relação a Dificuldade de Aprendizagem (DA) em escolares.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados do estudo indicam que tanto as crianças da escola pública como as da escola privada apresentaram Dificuldades de Aprendizagem de escrita e Dificuldades de Coordenação Motora. Os estudos atuais, nos quais nos baseamos para discutirmos os dados, indicam que a Coordenação Motora é um fator importante no desenvolvimento da criança, principalmente no caso da escrita, isso justifica a importância do Projeto “Movimento e Aprendizagem” do PIBID Educação Física, que desenvolve atividades que contribuem para o desenvolvimento psicomotor. Em relação a comparação entre os resultados duas escolas, a diferença mostrou resultados estatisticamente inferiores para os alunos da escola pública na Coordenação Motora. Os resultados mostraram ainda que os meninos da escola pública apresentam resultados sempre inferiores aos da escola privada, mesmo na escrita. Conforme apresentamos na discussão dos resultados, os anos de escolaridade do pai; a disponibilidade de materiais de aprendizagem em casa e a responsividade do pai à criança são fatores estatisticamente significativos e consistentemente associados aos índices cognitivos do WISC, fazendo com que crianças em situação de desfavorecimento cultural e econômico, estejam mais suscetíveis a situações de dificuldades durante o processo de aprendizado. Nesse sentido, devemos reconhecer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) como um programa voltado para melhorar a qualidade do ensino na rede pública de Educação Básica, não só em relação a formação inicial do licenciando na Instituição Superior, mas cada vez mais em relação aos alunos da escola pública, atores deste cenário que podem ser beneficiados com a integração de saberes e a oportunidade de experiências e práticas inovadoras.

É necessário que sejam realizados estudos que identifiquem quais os fatores que estão causando tais resultados insatisfatórios e que reforcem a necessidade de práticas inovadoras nas escolas públicas e privadas.

## REFERÊNCIAS

AMARO, K. N. **Intervenção Motora para Escolares com Dificuldades na Aprendizagem**. Florianópolis, 2010. 144f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis. Santa Catarina, 2010.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-V)**. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

BALDI, S.; CARAVALE, B.; PRESAGHI, F. Daily motor characteristics in children with developmental coordination disorder and in children with specific learning disorder. **Dyslexia**, 2018.

BOBBIO, T. G. **Avaliação da função motora em escolares de níveis socioeconômicos distintos e sua relação com o desempenho escolar**. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Ciências Médicas, 2010.

BOM, F. C.; GRAÇA R. L.; SANTOS, P., M; ALVAREZ, B. R. Nível de coordenação motora e índices antropométricos em escolares de duas escolas no município de Criciúma/SC. **Biomotriz**, v.11, n.3, p.80-94, dez./2017.

CAMERON, C. E.; COTTONE, E. A.; MURRAH, W. M.; GRISSMER, D. W. How are motor skills linked to children's school performance and academic achievement?. **Child Development Perspectives**, 2016.

CAPELLINI, S. A.; SAMPAIO, M. N.; KAWATA, K. H.; PADULA, N. A. M. R.; SANTOS, L. C. A.; LORENCETTI, M. D.; SMYTHE, I. Eficácia terapêutica do programa de remediação fonológica em escolares com dislexia do desenvolvimento. **Revista CEFAC**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-39, jan.-fev 2010.

CARVALHO, G. J.; GONÇALVES, M. L. Inclusão Educacional: relação entre experiências psicomotoras e o processo de alfabetização de crianças com deficiência intelectual. **Humanidades & Tecnologia em Revista (Finom)**, ano 13, v. 15, jan./dez. 2019.

CATENASSI, F. Z.; MARQUES, I.; BASTOS, C.B.; BASSO, L.; RONQUE, E.R.V.; GERAGE, A.M. Relação entre índice de massa corporal e habilidade motora grossa em crianças de quatro a seis anos. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v.13, n. 4, p. 227-230, 2007.

CIASCA, S. M. **Distúrbio de aprendizagem**: propostas de avaliação interdisciplinar. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2003.

CIOFFI, M. L. **Análise da relação entre coordenação motora e desempenho acadêmico em crianças**. Castanhal: Universidade Federal do Pará. Campus Universitário de Castanhal, 2018.

CORREIO, J. E. L. C. Z.; SILVA, S. A. Coordenação motora e índice de desenvolvimento da educação básica: uma relação pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 16, n. 3, p. 619955, jul./set. 2013.

COSTA, A. G. S.; CAVALCANTE NETO J. L. Desenvolvimento da motricidade fina em crianças com desnutrição crônica. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

COSTA, B. I. M. **A relação entre o desempenho motor e o desempenho visuo-motor, em crianças entre os 4 e os 6 anos**. Dissertação (Mestrado). 96f. Mestrado em Psicomotricidade. Escola de Ciências e Tecnologias Departamento de Desporto e Saúde. Universidade de Évora, Portugal, 2019.

COSTA, L. T. **Associações entre habilidades motoras grossas e rendimento acadêmico de escolares**. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DORFBERGER, S.; ADI-JAPHA, E.; KARNI, A. Sex differences in motor performance and motor learning in children and adolescents: an increasing male advantage in motor learning and consolidation phase gains. **Behavioural Brain Research**, v. 198, p.165-171, 2008.

FÁVERO, M. T. M. **Comportamento psicomotor, dificuldades de aprendizagem em escrita e habilidades cognitivas verbais e não verbais: contribuições de um programa de intervenção psicomotora em crianças**. Tese (Doutorado). 166f. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2016.

\_\_\_\_\_. Psicomotricidade e dificuldade de aprendizagem: uma revisão sistemática dos últimos 5 anos. **Anais Educere**. Curitiba: PUCPR, 2015

\_\_\_\_\_.; CALSA, G.; REIS, E. B.; BUGES, F. L. Movimento e aprendizagem: projeto de intervenção psicomotora para crianças do 1º ano do ensino fundamental. In: PIZOLI, Rita de Cássia; STENTZLER, Márcia Marlene. **Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR: Paranavaí** Curitiba: Íthala, 2016.

FERNANDES, C. T.; DANTAS, P. M. S.; MOURÃO-CARVALHAL, M. S. Desempenho psicomotor de escolares com dificuldades de aprendizagem em cálculos. **Rev. Bras. Estud. Pedagogia**, 2014.

FERREIRA, J. C. Desenvolvimento Psicomotor de Crianças Participantes do Subprojeto “Movimento E Aprendizagem” PIBID- UNESPAR. In: SEMINÁRIO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DA UNESPAR/CAMPUS DE PARANAÍ, 3., Paranaíba, 2017. **Anais do...** Paranaíba: Universidade Estadual do Paraná, 2017.

FERREIRA, M. S., SANTOS, M. R. **Aprender a ensinar: ensinar a aprender**. Porto: Afrontamento, 2007.

FERREIRA, J. R. P.; NETO, F. S.; POETA, L. S.; XAVIER, R. F. C.; SANTOS, A. P. M.; MEDEIROS, D. L. Avaliação motora em escolares com dificuldade de aprendizagem. **RBM Revista Brasileira de Medicina**, 2015.

FLETCHER, J. M.; LYONS, G. R.; FUCHS, F. F.; BARNERS, M. A. **Transtornos de aprendizagem: Da identificação à prevenção**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FONSECA, V. **Insucesso escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem**. Lisboa: Âncora, 1999.

GHIMIRE, S.; Knowledge of Primary School Teacher Regarding Learning Disabilities in School Children. **Journal of Nobel Medical College**, v. 6, n. 1, p. 29-35, Jan.-Jun. 2017.

GRISMER, D.; GRIMM, K. J.; AIYER, S. M.; MURRAH, W. M.; STEELE, J. S. Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. **Developmental Psychology**, 2010.

KIPHARD, E. J.; SCHILLING, V. F. Körper-koordinations-test für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling. Weinheim: Beltz Test, 1974.

MANO, A.; MARCHELLO, A. M. Dificuldades e Distúrbios de aprendizagem na concepção de professores de séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Científica Eletrônica da Pedagogia**, v, 13, n. 15, jul. 2015.

MEDINA-PAPST, J.; MARQUES, I. Avaliação do desenvolvimento motor de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista Brasileira de Cineantropometria e Desempenho Humano**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 36-42, 2010.

MIRANDA, T. B. Perfil motor de escolares de 7 a 10 anos de idade com Indicativo de Desordem Coordenativa Desenvolvimental (DCD). Florianópolis, 2010. 86f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade do Estado de Santa Catarina, 2010.

MOOJEN, S. Diagnósticos em Psicopedagogia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, 2004.

\_\_\_\_\_. . Dificuldades na aprendizagem escolar. In: SUKIENNIK, P. B. (Ed.), **O aluno problema: transtornos emocionais de crianças e adolescentes**. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1996.

MURTAZA, S.F.; GAN, W.Y.; SULAIMAN. N.; SHARIFF, Z.; ISMAIL, S.I.F. Sociodemographic, nutritional, and environmental factors are associated with cognitive performance among Orang Asli children in Malaysia. EDUCERE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2019. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2019.

NUNES, M. R.; TANK, J. A.; COSTA, S. M.; FURLAN, F.; SCHENELL, L. C. O professor frente às dificuldades de aprendizagem: Ensino público e ensino privado, realidades distintas? **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4 - n. 1, p. 63-74, jan./jun. 2013.

OLIVEIRA, C. C. **Perfil motor de escolares com Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade**. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_.; CAPELLINI, S. A. Desempenho motor de escolares com dislexia, transtornos e dificuldades de aprendizagem. **Rev Psicopedagogia**, v. 30, n. 92, p.105-12, 2012.

PINHO, F. A. G. **A matemática e a psicomotricidade em crianças do 1º CEB**. Castelo Branco, 2013. 177f. Dissertação (Mestrado em Atividade Física). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2013.

ROSA NETO, F.; XAVIER, R.F.C.; SANTOS, A.P.M. Caracterização da leitura e escrita. **Rev CEFAC**, v. 15, n. 6, p.1643-1653, 2013.

RÉ, A. H. N. Crescimento, maturação e desenvolvimento na infância e adolescência: Implicações para o esporte. **Motricidade**, v.7, n.3, p.55-67, 2011.

ROEBERS, C. M.; RÖTHLISBERGER, M.; NEUENSCHWANDER, R.; CIMELI, P.; MICHEL, E.; JÄGER, K. The relation between cognitive and motor performance and their relevance for children's transition to school: a latent variable approach. **Human Movement Science**, 2014.

SANTOS, R. F. A. **Metodologias Específicas de Intervenção Psicomotora: Estudo do seu impacto em crianças do 3º ano de escolaridade com dificuldades de aprendizagem na matemática**. Lisboa, 2012. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana. Lisboa, Portugal, 2012.

SILVA, J.; BELTRAME, T. S. Desempenho motor e dificuldades de aprendizagem em escolares com idades entre 7 e 10 anos. **Revista Motricidade**, Vila Real, Portugal, v. 7, n. 2, p. 57-68, 2011.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; OLIVEIRA, A. V. P.; SPERANDIO, F. F. Dificuldades motoras e de aprendizagem em crianças com baixo desempenho escolar. **Journal of Human Growth and Development**, v. 22, n.1, p.1- 9, 2012.

SILVA, S. L. Z. R.; OLIVEIRA, M. C. C.; CIASCA, S. M. Desempenho percepto-motor, psicomotor e intelectual de escolares com queixa de dificuldade de aprendizagem. **Rev. Psicopedagogia**, v. 34, n.103, p. 33-44,2017.

SISTO, F. F. **Dificuldade de aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SON, S.; MEISELS, S. **The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement**. Wayne: State University Press, 2006.

SKRSYPCSAK, D.; FANEZ, M. N. Psicomotricidade e sua relação com a dificuldade de aprendizagem na aquisição da escrita. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 7, n. 3, p. 15-31, set./dez. 2018.

VIHOLAINEN, H.; AHONEN, T.; LYYTINEN, P.; CANTELL, M.; TOLVANEN, A.; LYYTINEN, H. **Early motor development and later language and reading skills in children at risk of familial dyslexia**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

*Práticas pedagógicas de Iniciação à Docência  
na Educação Infantil e nos Anos Finais do  
Ensino Fundamental e Ensino Médio*



# AUTOMUTILAÇÃO E O *BULLYING* NA SALA DE AULA: ESTRATÉGIAS DE REFLEXÃO E AÇÃO

Ingrid Martins da Silva<sup>1</sup>  
Michele Cristina Nether<sup>2</sup>  
Josiane Aparecida Gomes-Figueiredo<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Campus Paranaguá  
Agência Financiadora: Capes - RP

## RESUMO

A automutilação e a prática do *bullying* é crescente no ambiente escolar. Com o intuito de contribuir com estratégias que pudessem auxiliar na resolução de comportamentos agressivos e de automutilação ocorridas nas dependências do Colégio Estadual “Dr. Arthur Miranda Ramos” (EMF) no município de Paranaguá/PR foram realizadas uma série de atividades sobre os temas gerando momentos de reflexão e ação entres os estudantes do 7º ano. As atividades foram desenvolvidas juntamente com a equipe pedagógica e acadêmicos do Programa de Residência Pedagógica (RP) do Curso de Licenciatura de Ciências Biológicas (UNESPAR), *Campus Paranaguá*. A atividades ocorreram em diferentes etapas: a) Levantamento de dados sobre a automutilação entre os estudantes; b) Roda de conversa para conscientização contra a automutilação; c) Apresentação dos resultados de levantamento de automutilação na Feira de Ciências do Litoral do Paraná/2018; d) Discussão sobre as diferentes formas de *bullying* dentro da sala de aula usando aplicativo Plickers® e e) a atividade da “Teia de Aranha” com barbantes. A partir do levantamento de dados foi possível evidenciar a presença de *bullying* na escola, destacando a discussão em casa como possível potencializador entre os entrevistados. Durante todas as atividades propostas foi possível observar o papel ativo da escola na vida dos estudantes, sendo assim é importante propiciar neste espaço momentos de reflexão e diálogo para transformações de ideias.

**Palavras-chave:** Unespar; Residência Pedagógica; Diálogo; Empatia.

---

<sup>1</sup>Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) *Campus Paranaguá*. E-mail: ingridmartinssil@gmail.com

<sup>2</sup>Colégio Estadual Dr. Arthur Miranda Ramos, Paranaguá. E-mail: michele\_nether@hotmail.com.

<sup>3</sup>Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - *Campus Paranaguá*. E-mail: josiane.figueiredo@Unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

A violência se faz presente nas escolas hoje em dia. São comuns termos como *bullying* e noticiários com agressões tanto entre estudantes como contra professores. A escola não pode ficar alheia ao que está ocorrendo, precisando refletir e atuar ativamente na luta contra a violência.

A violência é um fenômeno que provém da relação do poder excessivo, não havendo o reconhecimento do outro, usando a força ou intimidação, trazendo algum tipo de prejuízo para aquele que sofreu o ato (MDH, 2018). A violência pode se manifestar de várias formas, sendo por conflitos culturais, familiares, ou mesmo sociais que precisam ser investigados para conseguir entender as causas e consequências podendo ocorrer em vários âmbitos, podendo ser nos locais de trabalho, virtuais ou até mesmo nas escolas (PARANÁ, 2010). Em relação a este último âmbito, no caso da escolar, têm se apresentado com uma notoriedade maior no Brasil nos últimos tempos (VASCONCELOS, 2010; SAMPAIO et al., 2015) enquanto outros países como França, Inglaterra, Noruega, e Estados Unidos já realizavam estudos desde 1970 (OLWEUS, 1998).

Dentro do âmbito escolar a violência apresenta vários conceitos e representações devido a sua complexidade, envolvendo dimensões psicológicas, culturais e físicas, demonstradas nas “multifaces da violência”, as faces físicas, psicológicas, simbólicas e o *bullying* (CHARLOT, 2002).

De acordo com Charlot (2002) se faz necessário estudar este tema devido à falta de conceitos e entendimento sobre o assunto, o que pode causar um desentendimento na organização escolar e acabar trazendo a própria manifestação da violência para as escolas. As instituições de ensino são essenciais na formação de crianças, jovens e adultos, entretanto, problemas presentes no cotidiano dos estudantes como a indisciplina, a automutilação e o *bullying* interferem diretamente no ensino e aprendizagem. De forma geral, pode-se observar que as situações de violência praticada pelos estudantes, podem estar relacionadas ao que eles presenciam ou sofrem no convívio doméstico, familiar ou social mesmo não sendo comportamentos aceitáveis (GIORDANI et al., 2017). Com isso se traz a importância de meios para identificar se há violência no âmbito escolar, para que a comunidade escolar possa intervir de forma mais assertiva (PARANÁ, 2010).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) sugere o uso de novas tecnologias, onde o professor não deve se prender ao conteúdo, mas deve criar e inovar através de metodologias que gerem situações desafiadoras e levem a construção de ensino e aprendizagem. Além disso, a BNCC propõe que devem ser trabalhadas posturas e atitudes de empatia ao outro, a

necessidade de ser solidário, de dialogar e de colaborar com todos, respeitando as diversidades.

O presente trabalho teve como objetivo subsidiar a comunidade escolar do Colégio Estadual “Dr. Arthur Miranda Ramos” – EMF no município de Paranaguá/PR com informações sobre as formas de violência tais como a automutilação e o *bullying*. Outrossim, trabalhar com atividades e estratégias de reflexão e ação com os estudantes dos 7º anos, turmas das quais havia relatos destas duas formas de violência.

## **2 AUTOMUTILAÇÃO E O *BULLYING***

A automutilação e o *bullying* entre os adolescentes tem se tornado constante em ambiente escolar tornando-se necessário refletir sobre o que está ocorrendo para que coletivamente sejam realizadas ações de enfrentamento. A violência escolar inclui a violência física, psicológica e sexual, entretanto neste trabalho optou-se por dar enfoque apenas para a violência física e psicológica.

A automutilação caracteriza-se por qualquer comportamento em que alguém causa danos a si mesmo, geralmente como uma forma de ajudar a lidar com pensamentos e sentimentos difíceis ou angustiantes, para aliviar uma emoção negativa, como uma forma de raiva autodirigida ou autopunição e algumas vezes como o desejo de influenciar os outros ou produzir um sinal físico de sofrimento emocional (KLONSKY, 2015). Frequentemente, decorrem de atitudes de autolesão não letais, podendo qualquer comportamento que cause dano ou prejuízo ser visto como uma automutilação (SILVA; BOTTI, 2017).

Em 2013, a Associação Psiquiátrica Americana (APA) propôs o termo em inglês “*non-suicidal self-injury*” – NSSI (“autolesão não suicida”) para definir a automutilação (APA, 2014). Para o português, Automutilação Sem Intenção Suicida (ASIS), refere-se a um dano (lesão) causado no corpo do próprio indivíduo sem a intenção suicida (OMS, 2014).

A automutilação é mais comum entre adolescentes e jovens, entre 13 a 18 anos, com taxas mais altas em populações que relatam características associadas a sofrimento emocional, depressão e ansiedade, sendo predominante no sexo feminino (KLONSKY et al, 2015). No entanto, parece haver uma diferença em relação aos métodos utilizados; o gênero feminino utiliza o corte, enquanto o masculino é mais propenso bater-se ou queimar-se (REIS et al, 2012; KLONSKY, 2015). Mundialmente, duas outras

tendências sócio demográficas têm sido repetidamente observadas, a automutilação apresenta-se mais comum entre pessoas que relatam orientações não-heterossexuais e entre caucasianos (MHF, 2019).

Apesar da constatação na literatura internacional da frequência de automutilação entre adolescentes e do aumento nos últimos anos da prática desse comportamento, no Brasil não existem estudos de população prevalentes sobre o tema (SILVA; BOTTI, 2017). Entretanto, estudos já apontam a presença de automutilação entre adolescentes no Brasil (SANTOS, 2018; GUEDES et al., 2018; NUNES; MOTA, 2017; GIUSTI, 2013). Na população mundial estudos apontam que aproximadamente 15% dos adolescentes se automutilam, apontando uma leve prevalência entre mulheres (PISA, 2015).

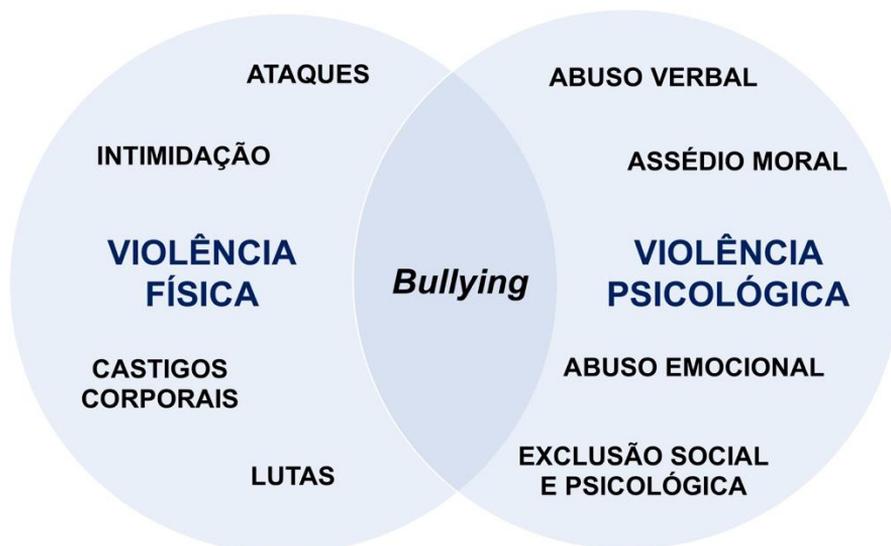
O *bullying* pode ser definido como a experiência de comportamento repetitivo e agressivo em relação a um indivíduo por seus pares, como ataques não provocados, rejeição e isolamento social, humilhação e ridicularização, rumores mal-intencionados e xingamentos, levando a sofrimento severo na vítima, enquanto a vítima é incapaz de se defender (MARCOLINO et al., 2018).

O *bullying* constitui um problema de saúde pública, uma vez que estudantes em diversos países relatam experiências de vitimização entre pares e subsequente sofrimento emocional com a possibilidade de desenvolver um comportamento de automutilação (UNESCO, 2019).

Diferentes tipos de vitimização por *bullying* foram identificados, como o verbal, o físico e o cibernético, sendo a escola o ambiente mais comum para sua ocorrência, afetando tanto meninas quanto meninos (MARCOLINO et al, 2018). Entretanto, existem diferenças entre os sexos, o *bullying* físico é mais comum entre meninos do que entre meninas, enquanto o oposto é verdadeiro para o *bullying* psicológico (UNESCO, 2019). A idade também é um fator envolvido, à medida que as crianças crescem são menos propensas a sofrer *bullying*, estarem envolvidas em uma luta física ou serem fisicamente atacadas. Em contraste, os com maior idade sofrem mais em risco de *cyberbullying* (SHARIFF, 2011).

Nas escolas o *bullying* inclui dois tipos de violência, a violência física e/ou psicológica (Figura 1). A violência física é aquela decorrente de agressões repetidas, como ser atingido, ferido, chutado, empurrado, trancado dentro de lugares, tendo coisas roubadas, tendo pertences pessoais destruídos, ou sendo forçado a fazer coisas. Além de outras formas de violência física, como lutas e ataques físicos. A violência psicológica em contrapartida caracteriza-se pelo abuso emocional, a exclusão social e psicológica além do assédio moral. Ela inclui o abuso verbal quando são

usados nomes pejorativos e exclusão social, quando é completamente ignorado de propósito durante atividades, sendo o assunto de mentiras ou rumores desagradáveis.



**Figura 1:** Esquema ilustrativo dos tipos de violência que ocorrem no âmbito escolar e o *bullying* (Adaptado UNESCO, 2019).

O *cyberbullying* inclui a intimidação de forma ofensiva ou desagradável por telefones celulares (textos, chamadas, vídeos) ou *on-line* (e-mail, mensagens instantâneas, redes sociais, chats), criando um site que faz piada de um estudante ou alguém tirando e postando fotos indesejadas ou impróprias sem permissão (SHARIFF, 2011).

No ambiente escolar as crianças que são percebidas como "diferentes" têm mais probabilidade de sofrer *bullying*. Estudantes em situação de vulnerabilidade, com algum tipo de deficiência podem vivenciar situações de *bullying* e/ou algum outro tipo de preconceito em maior proporção que as demais (BORGES; DELLAZZANA-ZANON, 2018). Pesquisas internacionais revelam que a aparência é a razão mais comum para ser intimidado, o segundo motivo mais comum está relacionado com raça, nacionalidade ou cor da pele, bem como crianças migrantes, também parecem ser mais vulneráveis ao *bullying* (UNESCO, 2019). Outros estudos mostram que os estudantes vistos como não-conformes ao gênero, incluindo aqueles que são percebidos como lésbicas, gays, bissexuais ou transgêneros (LGBT) correm mais risco de violência escolar e *bullying* (ABRAMOVAY, 2015).

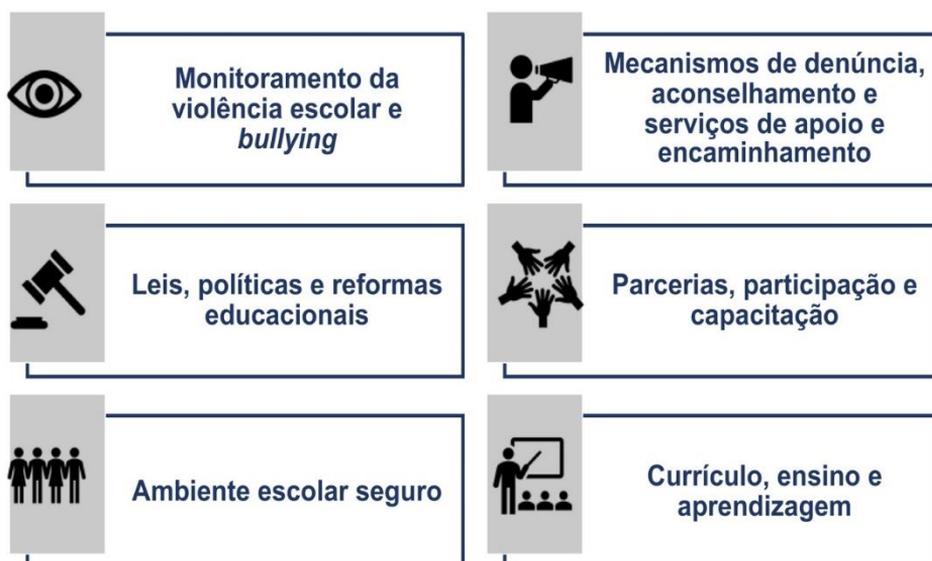
As crianças que são frequentemente vítimas de *bullying* têm maior probabilidade da diminuição ou perda da autoestima, além de se sentirem

inseguras na escola. A baixa autoestima e a insegurança favorecem à diminuição do interesse pelo ensino, comprometendo o rendimento, a aprendizagem e a frequência escolar provocando, por sua vez, evasão, nervosismo, dificuldade de concentração e até mesmo possibilidades de automutilação e tendências suicidas (SILVA; COSTA, 2016; MARCZAL, 2014).

Os resultados educacionais são mais baixos em crianças que sofrem *bullying* de acordo com o Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) realizado em 2015. Na Argentina por exemplo, o *bullying* psicológico foi associado a uma pontuação de 20 pontos a menos em Matemática, e o *bullying* físico foi associado a uma pontuação de 10 pontos a menos em Português; um quadro semelhante foi visto no Chile (PISA, 2015).

### 3 ELEMENTOS-CHAVE PARA O ENFRENTAMENTO À VIOLÊNCIA ESCOLAR E AO BULLYING

Os relatórios de Orientação Global sobre Violência Baseada em Gênero na Escola (UNESCO e ONU Mulheres, 2016); Relatório Global sobre Violência e *Bullying* nas Escolas (UNESCO, 2017); Relatório Global sobre Educação: Respostas à violência com base na orientação sexual e identidade ou expressão de gênero (UNESCO, 2016) e no relatório “Por trás dos números: Acabar com a violência escolar” (UNESCO, 2019) destacam elementos-chave de sucesso para uma resposta eficaz em reduzir a violência escolar e o *bullying* (Figura 2).



**Figura 2:** Elementos-chave para o enfrentamento à violência escolar e ao *bullying* (Adaptado UNESCO, 2019).

Não existe uma ordem ou prioridade para a execução dos elementos-chaves e cabe a cada país, região ou comunidade estabelecer as melhores formas de executá-los.

- a) **Monitoramento da violência escolar e *bullying*:** É importante estabelecer ferramentas para o monitoramento sobre violência escolar e *bullying* com a disponibilidade de dados para a implementação de medidas preventivas;
- b) **Leis, políticas e reformas educacionais:** Leis e um arcabouço legal de medidas sólidas para abordar a violência contra crianças, incluindo violência escolar, devem fornecer base para o planejamento, a implementação, o monitoramento e a avaliação da resposta nacional com o compromisso de prevenir e responder a violência escolar e ao *bullying*. Leis e políticas públicas de apoio são essenciais para transmitir uma mensagem clara de que a violência e o *bullying* são inaceitáveis. Atenção especial deve ser dada à educação a fim de garantir o acesso universal à educação de qualidade com ênfase no ambiente positivo da escola e sala de aula, incluindo o uso de disciplina positiva. A disciplina positiva é uma abordagem que vai além da prevenção, ela visa também para garantir que os estudantes e funcionários tenham uma experiência positiva no ambiente escolar;
- c) **Ambiente escolar seguro:** O ambiente escolar seguro engloba tanto o ambiente físico, incluindo segurança e proteção, quanto o ambiente psicológico, incluindo o clima da escola, o gerenciamento, a disciplina da sala de aula, a relação entre professores e estudantes e entre os estudantes. É preciso fortalecer a integração social, a convivência e o sentido de pertencer às escolas;
- d) **Mecanismos de denúncia, aconselhamento e serviços de apoio e encaminhamento:** Devem ser estabelecidos mecanismos para fornecer apoio nas escolas e encaminhamento para outros serviços, incluindo saúde, proteção social e aplicação das leis. Profissionais de diferentes áreas (assistentes sociais, psicólogos, médicos, enfermeiros, etc...) e professores podem formar equipes interdisciplinares para o apoio, conciliação e a mediação entre os pares;
- e) **Parcerias, participação e capacitação:** Todas as partes interessadas na comunidade escolar devem participar ativamente no combate à violência e o *bullying*, incluindo

diretores, professores, outros funcionários da escola, pais, familiares, estudantes, autoridades locais e profissionais de outros setores para permitir a implementação bem-sucedida de programas no nível escolar. Conselhos podem ser criados dentro e fora das escolas para oferecer cuidados, apoio, e promover a mediação e conciliação, incluindo atividades para melhorar a convivência;

- f) **Currículo, ensino e aprendizagem:** Implementar medidas estabelecidas em políticas e planos nacionais de educação sobre violência escolar e *bullying* é um fator importante para aumentar a compreensão dos professores e garantir que eles tenham as habilidades necessárias para prevenir, identificar e responder a incidentes. Os professores precisam entender o problema, refletir sobre as práticas e utilizar estratégias em sala de aula para a criação do uso de disciplina positiva e de participação. É preciso garantir nos currículos habilidades e competências que favoreçam o empoderamento, facilitar a integração social, a coexistência e sensação de pertencer e a participação significativa em iniciativas para combater a violência escolar e o *bullying*.

Os professores são fundamentais e a forma com que reagem frente aos problemas interferem diretamente nos processos de produção, prevenção e redução do *bullying* (YOON; SULKOWSKI; BAUMAN, 2016; SILVA; BAZON, 2017).

Os elementos-chaves descritos na figura 2 apresentam uma resposta abrangente que envolvem muitos setores. Entretanto, nas escolas cabe conceber medidas baseadas na promoção de competências pessoais e sociais, bem como realizar intervenções destinadas a reduzir a percepção de perigo, aumentar a percepção de segurança, desenvolver competências para permanecer seguro e promover ações que possam levar os estudantes a fazer escolhas adequadas de bem-estar e estilo de vida saudável.

#### **4 MOMENTOS DE ATIVIDADES E DE AÇÃO REFLEXÃO SOBRE AUTOMUTILAÇÃO E O BULLYING**

Tendo em vista fatos de automutilação ocorridos nas dependências do Colégio Estadual “Dr. Arthur Miranda Ramos” – EMF no município de Paranaguá/PR foram realizadas uma série de atividades sobre os temas gerando momentos de reflexão e ação entres os estudantes do 7º ano com

auxílio da equipe pedagógica, a preceptora de Ciências e acadêmicos do Programa de Residência Pedagógica organizaram diferentes atividades.

As atividades ocorreram em diferentes etapas: a) Levantamento de dados sobre a automutilação entre os estudantes; b) Roda de conversa para conscientização contra a automutilação; c) Apresentação dos resultados de levantamento de automutilação na Feira de Ciências do Litoral do Paraná/2018 e d) Discussão sobre as diferentes formas de *bullying* dentro da sala de aula e e) “Atividade da Teia de Aranha” com barbantes.

A primeira das atividades realizadas foi um questionário para os estudantes das seis turmas dos 7º anos do período da tarde do colégio (QUADRO 1). Uma equipe de estudantes e residentes tabularam os dados para apresentação junto à comunidade escolar. A partir do levantamento de dados do questionário foi possível evidenciar a ocorrência de atos de automutilação entre os estudantes.

Os resultados da pesquisa foram apresentados para a comunidade escolar sendo proposto uma roda de conversa para conscientização contra a automutilação. Posteriormente, uma equipe de estudantes do 7º ano apresentou os resultados na Feira de Ciências do Litoral do Paraná/2018.

Os residentes propuseram uma atividade de discussão e reflexão sobre os comportamentos que contribuem para violência entre os estudantes das turmas de 7º C, E e F do Colégio Estadual Dr. Arthur Miranda Ramos usando o aplicativo Plickers®. Com auxílio da preceptora foram escolhidas imagens e perguntas destacando situações que poderiam estar ocorrendo no cotidiano da escola, tais como: violência física e verbal de um colega, medo da escola, violência contra o professor, *bullying* e outros fatores que contribuem para que ocorra a violência. As imagens foram expostas e com o aplicativo foram realizadas 8 perguntas nas quais os estudantes deveriam assinalar as alternativas de situações que estavam presentes na escola.

**Quadro 1:** Questionário de automutilação proposto para estudantes das turmas do 7º ano do Colégio Estadual “Dr. Arthur Miranda Ramos” – EMF

<p><b>1. Você já se mutilou?</b> ( ) sim ( ) não ( ) Masculino ( ) Feminino Qual sua idade? _____</p> <p><b>Por que você fez isso?</b></p> <table><tr><td>( ) Chamar atenção dos pais</td><td>( ) <i>Bullying</i></td></tr><tr><td>( ) Depressão</td><td>( ) Abuso</td></tr><tr><td>( ) Discussão em casa</td><td>( ) Alguém te desafiou</td></tr><tr><td>( ) Para ser aceito pelos colegas</td><td>( ) Influência de amigos</td></tr><tr><td>( ) Stress</td><td>( ) Viu na tv ou na internet</td></tr><tr><td>( ) Raiva</td><td>( ) Uso de drogas ou álcool</td></tr><tr><td>( ) Não gosta do próprio corpo</td><td>( ) Outro _____</td></tr></table>	( ) Chamar atenção dos pais	( ) <i>Bullying</i>	( ) Depressão	( ) Abuso	( ) Discussão em casa	( ) Alguém te desafiou	( ) Para ser aceito pelos colegas	( ) Influência de amigos	( ) Stress	( ) Viu na tv ou na internet	( ) Raiva	( ) Uso de drogas ou álcool	( ) Não gosta do próprio corpo	( ) Outro _____
( ) Chamar atenção dos pais	( ) <i>Bullying</i>													
( ) Depressão	( ) Abuso													
( ) Discussão em casa	( ) Alguém te desafiou													
( ) Para ser aceito pelos colegas	( ) Influência de amigos													
( ) Stress	( ) Viu na tv ou na internet													
( ) Raiva	( ) Uso de drogas ou álcool													
( ) Não gosta do próprio corpo	( ) Outro _____													
<p><b>2. Você conhece alguém da sua escola que já se mutilou?</b> ( ) sim ( ) não ( ) Masculino ( ) Feminino</p> <p><b>Por que ele(a) fez isso?</b></p> <table><tr><td>( ) Chamar atenção dos pais</td><td>( ) <i>Bullying</i></td></tr><tr><td>( ) Depressão</td><td>( ) Abuso</td></tr><tr><td>( ) Discussão em casa</td><td>( ) Alguém te desafiou</td></tr><tr><td>( ) Para ser aceito pelos colegas</td><td>( ) Influência de amigos</td></tr><tr><td>( ) Stress</td><td>( ) Viu na tv ou na internet</td></tr><tr><td>( ) Raiva</td><td>( ) Uso de drogas ou álcool</td></tr><tr><td>( ) Não gosta do próprio corpo</td><td>( ) Outro _____</td></tr></table>	( ) Chamar atenção dos pais	( ) <i>Bullying</i>	( ) Depressão	( ) Abuso	( ) Discussão em casa	( ) Alguém te desafiou	( ) Para ser aceito pelos colegas	( ) Influência de amigos	( ) Stress	( ) Viu na tv ou na internet	( ) Raiva	( ) Uso de drogas ou álcool	( ) Não gosta do próprio corpo	( ) Outro _____
( ) Chamar atenção dos pais	( ) <i>Bullying</i>													
( ) Depressão	( ) Abuso													
( ) Discussão em casa	( ) Alguém te desafiou													
( ) Para ser aceito pelos colegas	( ) Influência de amigos													
( ) Stress	( ) Viu na tv ou na internet													
( ) Raiva	( ) Uso de drogas ou álcool													
( ) Não gosta do próprio corpo	( ) Outro _____													
<p><b>3. Você conhece alguém da sua sala que já se mutilou?</b> ( ) sim ( ) não ( ) Masculino ( ) Feminino</p> <p><b>Por que ele(a) fez isso?</b></p> <table><tr><td>( ) Chamar atenção dos pais</td><td>( ) <i>Bullying</i></td></tr><tr><td>( ) Depressão</td><td>( ) Abuso</td></tr><tr><td>( ) Discussão em casa</td><td>( ) Alguém te desafiou</td></tr><tr><td>( ) Para ser aceito pelos colegas</td><td>( ) Influência de amigos</td></tr><tr><td>( ) Stress</td><td>( ) Viu na tv ou na internet</td></tr><tr><td>( ) Raiva</td><td>( ) Uso de drogas ou álcool</td></tr><tr><td>( ) Não gosta do próprio corpo</td><td>( ) Outro _____</td></tr></table>	( ) Chamar atenção dos pais	( ) <i>Bullying</i>	( ) Depressão	( ) Abuso	( ) Discussão em casa	( ) Alguém te desafiou	( ) Para ser aceito pelos colegas	( ) Influência de amigos	( ) Stress	( ) Viu na tv ou na internet	( ) Raiva	( ) Uso de drogas ou álcool	( ) Não gosta do próprio corpo	( ) Outro _____
( ) Chamar atenção dos pais	( ) <i>Bullying</i>													
( ) Depressão	( ) Abuso													
( ) Discussão em casa	( ) Alguém te desafiou													
( ) Para ser aceito pelos colegas	( ) Influência de amigos													
( ) Stress	( ) Viu na tv ou na internet													
( ) Raiva	( ) Uso de drogas ou álcool													
( ) Não gosta do próprio corpo	( ) Outro _____													

No pátio da escola foi proposta a atividade “Teia de Aranha” para todas as turmas do 7º ano em que os estudantes deveriam percorrer um determinado percurso na teia feita com barbantes, podendo sofrer *bullying* caso encostassem na teia, contando com a participação de todos os estudantes.

## 5 RESULTADOS ALCANÇADOS E REFLEXÕES

Os resultados foram apresentados para a comunidade escolar durante as aulas de Ciências juntamente com a preceptora. Ao todo 171 estudantes responderam o questionário (Quadro 1). Quando questionados se já haviam se automutilado, cerca de 55% dos estudantes afirmaram que sim, 41% não e 4% não quiseram responder. Em relação ao conhecimento de colegas da escola que praticam automutilação, 71% afirmaram que sim e 29 % que desconhecem. Se conheciam alguém da sala que já havia se automutilado, foi possível evidenciar que cerca de 75% dos estudantes entrevistados conhece alguém que já praticou a automutilação. De todas as respostas, observou-se que a principal causa para a automutilação é a discussão em casa, tanto para os casos de automutilação como em relação a percepção em relação aos colegas de escola ou de sala de aula. Individualmente, a causa que se destacou foi a depressão, seguida pela discussão em casa, raiva e o stress (MARTINS et al., 2019).

Os resultados também foram apresentados Feira de Ciências do Litoral do Paraná/ 2018 que ocorreu entre os dias 23 a 25/10 no município de Matinhos/PR (Figura 3) e ganhou em primeiro lugar em todas as categorias demonstrando a importância do tema e o sucesso no engajamento dos estudantes para o levantamento de informações, no despertar científico para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.

Houve ampla participação dos estudantes, com o uso do aplicativo PLICKERS®, foram obtidas 83 respostas que identificaram a existência de situações de violência na escola (CARVALHO et al., 2019). O aplicativo tem suas vantagens pois permite acompanhar as respostas dos estudantes em tempo real, promove a interatividade e engajamento já que eles podem argumentar suas respostas com os colegas e professor (BENTO et al., 2017). Através do aplicativo, a individualidade dos estudantes em questões polêmicas é mantida e permite a obtenção rápida de resultados.



**Figura 3:** Apresentação de trabalho intitulado “Levantamento de dados sobre automutilação no C. E “Dr. Arthur Miranda Ramos” - EMF na Feira de Ciências do Litoral do Paraná/ 2018 que ocorreu entre os dias 23 a 25/10 no município de Matinhos/PR.

Durante a atividade da “Teia de Aranha” percebeu-se uma diferença de atitude entre as turmas ao desenvolver a atividade. Enquanto nas turmas A, B e C, mesmo sendo autorizados a praticar atos de violência contra os colegas que estavam percorrendo a teia, eles não o faziam. Nas turmas E e F, apesar de já terem sido realizadas atividades de conscientização e reflexão com o aplicativo e a maioria se declarar contrária à violência, durante a execução da atividade os mesmos demonstraram atitudes de agressão (CARVALHO et al., 2019).

Destaca-se que no ano de realização dessas atividades, as turmas estavam organizadas de forma que os estudantes considerados com boas notas e bom comportamento disciplinar ficavam nas mesmas turmas e os estudantes com problemas de indisciplina ficavam em turmas separadas, coincidentemente os considerados “bons” estudantes ficavam nas turmas A, B e C. Os resultados nessa atividade alertam para a necessidade de uma reflexão nos processos de organização escolar, evitando condições que gerem exclusão ou segregação.

Podemos considerar que todas as atividades demonstram que a escola é mais que um espaço de transmissão de conhecimentos. Trata-se de um ambiente de sociabilização, diálogo, reflexão, transformação de ideias permitindo a construção de uma sociedade mais humana e digna. Utilizar dinâmicas que envolvem a participação ativa nos processos de percepção

de violência, agressividades e mudança de comportamentos permitirá o aumento da empatia e respeito as diversidades.

Karanikola et al. (2018) sugerem que sejam realizados programas preventivos na escola; intervenções (não só dos profissionais de saúde) para fornecer apoio e alívio do sofrimento e além disso, a realização de estudos sobre a associação entre o envolvimento deliberado de automutilação e o *bullying* para fornecer dados adicionais sobre a violência nas escolas.

Gaspar et al. (2019) chamam a atenção para a importância de ajudar os estudantes a encontrar alternativas para reduzir os níveis de automutilação e *bullying*, entre elas reconhecer e lidar com as emoções e as mudanças físicas. Os autores também destacam a relevância na conscientização e a capacidade de intervenção dos pais, profissionais de educação e de saúde, dando atenção também para iniciativas comunitárias ou de bairro.

Em resumo, para que possamos reduzir a violência escolar e o *bullying*, ou manter uma baixa prevalência, precisamos de uma estrutura de leis e políticas públicas consistentes com a colaboração e envolvimento de diversos setores, instituições, comunidade escolar e organizações da sociedade civil. As políticas públicas de educação devem promover um clima escolar seguro e positivo com programas e intervenções com forte compromisso com os direitos da criança, empoderamento e participação baseando-se em pesquisas, evidências de eficácia e impacto sobre o tema. Deve ocorrer a formação continuada para professores e equipes de profissionais multidisciplinares para fornecer apoio e encaminhamento aos estudantes afetados pela violência escolar e *bullying*.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J.J. Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam? **Flacso -Brasil**, OEI, MEC, Brasília, 2015. Disponível em: [http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf). Acesso em: 19 jun. 2019.

APA. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th.ed Washington: **American Psychiatric Association**, 2014. Disponível em: <http://www.dsm5.org/about/pages/dsmvoverview.aspx>. Acesso em: 19 jun. 2019.

BENTO, M. C. M.; NETO, J. A. M.; OLIVEIRA, N. A. A. **Metodologias ativas e novas tecnologias**: o uso do Plickers como ferramenta de avaliação. Lorena/SP. Maio. 2017. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/33.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.

BORGES, A. K. S., DELLAZZANA-ZANON, L. L. Bullying e inclusão no ensino fundamental I: ações de professores. **Revista Educação Especial**, n. 32, p. 9-1, 2018.

CARVALHO, K. H.; GONÇALVES, I. E. E.; GIAMBERARDINO, V.L., NETHER, M. C., GOMES-FIGUEIREDO, J. A. Plickers: uma ferramenta didática no combate à violência nas escolas. In: SEMANA ACADÊMICA DE BIOLOGIA, 10.; SEMINÁRIO DE PESQUISAS AMBIENTAIS, 7., Paranaguá, 2019. **Anais...** Paranaguá: UNESPAR, 2019.

GASPAR, S; REIS, M; SAMPAIO, D; GUERREIRO, D; GASPAR, M. M. Non-suicidal Self-Injuries and Adolescents High Risk Behaviours: Highlights from the Portuguese HBSC Study. **Springer Nature**, Child Indicators Research, p. 1-14, 2019. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs12187-019-09630-w>. Acesso em: 22 jul. 2019.

GIUSTI, J. S. **Automutilação**: Características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013. (Tese) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5142/tde-03102013-113540/pt-br.php>. Acesso em: 11 jun. 2019.

GUEDES, S. L.; MARTINS, C. S. L.; CARVALHO, J. B. Automutilação o trabalho do orientador educacional e o diálogo possível nas aulas de língua portuguesas escolas de Bagé. In: ENCONTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO IFSUL, 3., 2018, Bagé. **Anais...** Bagé, 2018. Disponível em: <http://www2.bage.ifsul.edu.br/encif/>. Acesso em: 11 jun. 2019.

KARANIKOLA, M; LYBERG, A; HOLM, A. L; SEVERINSSON, E. The Association between Deliberate Self-Harm and School Bullying Victimization and the Mediating Effect of Depressive Symptoms and Self-Stigma: A Systematic Review. **BioMed Research International**, p. 36, 2018. Disponível em: <https://www.hindawi.com/journals/bmri/2018/4745791/>. Acesso em: 22 jul. 2019.

KLONSKY, E. D., GLENN, C. R., STYER, D. M., OLINO, T. M., & WASHBURN, J. J. The functions of nonsuicidal self-injury: Converging evidence for a two-factor structure. **Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health**, v. 9, n. 44, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1186/s13034-015-0073-4>. Acesso em: 11 mai. 2019.

MARCOLINO, E. C.; CAVALCANTI, A. L.; PADILHA, W. W. N.; MIRANDA, F. A. N.; CLEMENTINO, F. S. Bullying: prevalência e fatores associados à vitimização e à agressão no cotidiano escolar. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 27, n. 1, p. 1-10. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010407072018000100304&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010407072018000100304&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 20 jun. 2019.

MARCZAL C. O enfrentamento do *bullying* através de ações e reflexões com estudantes do 6º e 7º Anos do Ensino Fundamental In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba: SEED/PR., 2016. v.1. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_Unespar-uniaodavitoria\\_gestao\\_artigo\\_celso\\_marczal.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_Unespar-uniaodavitoria_gestao_artigo_celso_marczal.pdf). Acesso em: 20 jun. 2019.

MARTINS, I. S.; NETHER, M. C, FIGUEIREDO, J. A. G. A escola como espaço de levantamento e replexão sobre a automutilação. SEMANA ACADÊMICA DE BIOLOGIA, 9.; SEMINÁRIO DE PESQUISAS AMBIENTAIS, 6., Paranaguá, 2019. **Anais...** Paranaguá: UNESPAR, 2019. Disponível em: <http://eventos.Unespar.edu.br/index.php/XSEMPAM/XSEMPAM/paper/view/763/452>. Acesso em: 11 jul. 2019.

MHF. **Mental Health Foundation**. The truth about self-harm, 2019. Disponível em: [http https://www.mentalhealth.org.uk/publications/truth-about-self-harm](http://https://www.mentalhealth.org.uk/publications/truth-about-self-harm). Acesso: 11 dez. 2019.

NUNES, F., MOTA, C. P. Vinculação aos pais, competências sociais e ideação suicida em adolescentes. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 69, n. 3, p. 52-65, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arb/v69n3/05.pdf>. Acesso: 11 jun. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. (OMS). **Relatório mundial sobre a prevenção da violência**. São Paulo, SP: Fapesp, 2014.

PISA. Excellence and Equity in Education, summarises student performance in and examines inclusiveness and fairness in participating education systems. v. I. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>. Acesso em: 19 jul. 2019.

REIS, M.; MATOS, M. G.; RAMIRO, L.; FIGUEIRA, I. Understanding self-harm in young people: An emotional unbalance in need for intervention. **Problems of Psychology in the 21st Century**. v. 4, p. 50–61, 2012. Disponível em: <http://journals.indexcopernicus.com/abstracted.php?level=5&icid=1022041>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SAMPAIO, J. M. C. et al. Prevalência de bullying e emoções de estudantes envolvidos. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 344-352, abr./jun. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-07072015003430013>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SANTOS, A. A.; BARROS, D. R.; LIMA, B. M.; BRASILEIRO, T.C. Automutilação na adolescência: compreendendo suas causas e consequências. **Temas em Saúde**, v.18, n.3, p. 116-142, 2018. Disponível em: <http://temasemsaude.com/wp-content/uploads/2018/09/18308.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SHARIFF, Shaheen. **Ciberbullying**: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.30, n.59, p.615-628, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X28082>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, A. C.; BOTTI, N. C. L. Comportamento autolesivo ao longo do ciclo vital: Revisão integrativa da literatura. **Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental** [online]. n.18, pp.67-76. ISSN 1647-2160. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0194>. Acesso em: 20 jul. 2019.

SILVA, C. S; COSTA, B. L. D. Opressão nas escolas: o bullying entre estudantes do ensino básico. **Cad. Pesqui**. v. 46, n. 161, p. 638-663, 2016. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010015742016000300638&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742016000300638&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 jul. 2019.

UNESCO and UN Women. 2016. **Global guidance on addressing school-related gender-based violence**. Paris: UNESCO, New York: UN Women. Disponível em: <http://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2016/12/global-guidance-on-addressing-school-related-gender-based-violence>. Acesso em: 20 jul. 2019.

UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Behind the numbers: Ending school violence and bullying Report**, Paris, France, 2019. Disponível em: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/366483eng.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **School violence and bullying: global status and trends, drivers and consequences Report**. Paris, 2017. Disponível em: <http://148.102.58.24/bitstream/handle/MINEDU/5987/School%20violence%20and%20bullying%20Global%20status%20and%20trends%2C%20drivers%20and%20consequences.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2019.

YOON, J.; SULKOWSKI, M. L.; BAUMAN, S. A. Teachers' responses to bullying incidents: effects of teacher characteristics and contexts. **Journal of School Violence**, v. 15, n. 1, p. 91-113, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963592>. Acesso em: 20 jul. 2019.



# O DEBATE COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE RADIOATIVIDADE COM ENFOQUE CTS

Elaine Maria Zankanal<sup>1</sup>  
Fabiane Ferraz Wisniewski<sup>2</sup>  
Dileize Valeriano da Silva<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Química  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O presente trabalho faz um relato de experiência de licenciandos em Química, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), em que se faz um contraponto à metodologia de ensino tradicional, através de uma atividade com enfoque CTS e o debate como estratégia de ensino. O objetivo foi a aplicação de uma atividade envolvendo o conteúdo de radioatividade, de modo a oferecer aulas de química contextualizadas e mais significativas. A atividade proposta foi aplicada em uma turma do primeiro ano do ensino médio regular do turno vespertino, com 28 alunos matriculados e consistiu em se debater um problema social decorrente da instalação de uma usina nuclear fictícia na cidade de residência dos estudantes. A atividade foi dividida em três encontros para a aplicação da sequência didática, que consistiu na apresentação da proposta, organização e preparação para o debate e o debate em si. Os resultados apontam para uma participação ativa dos estudantes em todas as etapas da atividade. Assim, o debate contribuiu para a formação dos estudantes, visto que com o tema abordado promoveu a discussão de questões econômicas, sociais, éticas e ambientais, e a tomar decisões, com embasamento técnico e científico, frente ao problema imposto.

**Palavras-chave:** Radioatividade; CTS; Debate.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Química – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: elainezankanal@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Química – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: fabianeferraz6@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso de Química - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: dileize.valeriano@Unespar.edu.br

# 1 INTRODUÇÃO

A metodologia de ensino tradicional, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento (MIZUKAMI, 1986), que se utiliza, na maioria das vezes, de aulas expositivas e memorização de conceitos, torna as aulas maçantes, repetitivas e desestimulantes. Essa metodologia educacional, orientada pela fixação automática dos conteúdos ministrados, resulta prejudicial ao educando, uma vez que o ensino se torna um processo de “depósito do conhecimento”. Freire (1987) faz críticas, considerando-o como uma educação “bancária”, em que o educando é reduzido a um ser vazio de conhecimentos que deve ser preenchido pelo conhecimento do seu superior, assim, o autor acrescenta:

[...] a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guarda-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

A legislação educacional vigente determina, como na Constituição Federal, que a educação voltada para esse público, deve promover “seu preparo para o **exercício da cidadania**” (BRASIL, 1988, grifo nosso), dentre outros aspectos. Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) encontra-se que a educação deve privilegiar “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da **autonomia intelectual e do pensamento crítico**” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Já na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), recentemente implantada, compreende-se que a diversidade na cultura juvenil:

implica organizar uma **escola que acolha as diversidades**, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser **protagonistas de seu próprio processo de escolarização** (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Ainda de acordo com a BNCC, também é preciso “formar esses jovens como sujeitos **críticos, criativos, autônomos e responsáveis**” (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Do exposto, evidencia-se que o ensino tradicional, no qual os alunos têm uma participação passiva, pouco ou nada contribui para a formação para a cidadania, com alunos críticos e protagonistas do processo de construção do conhecimento. Portanto, esse modelo tem se mostrado ineficiente com crianças e jovens, nas diferentes etapas e níveis de ensino.

Desse modo, torna-se urgente e necessária mudanças nas metodologias de ensino adotadas pelos professores, tanto da educação básica, quanto da superior para atender às diferentes legislações educacionais.

Essas mudanças passam, necessariamente, pelos cursos de formação inicial de professores que devem atualizar constantemente seus currículos, de modo a propiciar aos licenciandos conhecimentos teóricos e vivências práticas das diversas metodologias de ensino. No entanto, as mudanças não ocorrem com a velocidade necessária e, apesar de várias iniciativas neste sentido, muito ainda precisa ser feito para que as IES (Instituições de Ensino Superior) implementem uma formação inicial de professores condizente com a realidade educacional do país.

É neste contexto que surgiu, em 2006 e implementado em 2007, o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), programa do governo federal que, dentre vários objetivos, visa “e elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2006; 2019). O PIBID, portanto, é uma oportunidade em se trabalhar com metodologias de ensino diversificadas, propiciando ao bolsista ID (Iniciação à Docência), ou pibidiano, o primeiro contato com a realidade escolar e a vivenciar a prática docente.

Assim, os objetivos observados na legislação educacional vigente podem ser atingidos, através de um enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) (SANTOS; MORTIMER, 2002), tendo o debate com uma estratégia de ensino de conteúdos de química (ALTARUGIO et. al., 2009).

Neste trabalho relata-se a experiência de estudantes do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus União da Vitória, integrantes do programa PIBID, cujo objetivo foi a aplicação de uma atividade, tendo o debate e o ensino CTS como referenciais para aulas de química contextualizadas e significativas.

## 2 METODOLOGIA

A atividade proposta é de caráter qualitativo e foi aplicada em uma turma de 1º ano do ensino médio regular do turno vespertino, com 28 alunos matriculados. A atividade foi dividida em três encontros para a aplicação da sequência didática.

De acordo com Antiszko (2016, p. 37) uma sequência didática “compreende um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático”, ou seja, as atividades são estruturadas de modo a atingir um objetivo final conhecido pelo professor e pelos alunos, articulando as ações necessárias para cumprir tais objetivos. A sequência didática da atividade é representada no Quadro 1:

**Quadro 1:** Principais momentos da sequência didática utilizada

Encontros	Conteúdo	Ferramentas didáticas
1º encontro: Apresentação da proposta de ensino e do conteúdo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Apresentação da proposta de debate: Implantação de uma usina nuclear fictícia na cidade de União da Vitória</li><li>• Introdução à radioatividade</li><li>• Estudo da legislação a respeito da pesquisa, enriquecimento e o comércio de minérios nucleares e seus derivados</li><li>• Divisão e organização dos grupos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Aula expositiva dialogada;</li><li>• Vídeos explicativos de curta duração.</li><li>• Pesquisas em fontes diversas</li></ul>
2º encontro: Orientação e	<ul style="list-style-type: none"><li>• Prós e contras da utilização da energia nuclear;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Trabalho em grupo;</li><li>• Textos de orientação;</li><li>• Preenchimento do protocolo de preparo para o debate.</li></ul>
3º encontro: Debate	<ul style="list-style-type: none"><li>• Implantação de uma usina nuclear fictícia na cidade de União da Vitória-PR.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Debate</li></ul>

Fonte: Adaptado de Pires (2015).

## **1º encontro: Apresentação do conteúdo e da proposta de ensino**

A proposta de debate foi apresentada, sendo que o problema social introduzido consistia na implantação de uma usina nuclear fictícia na cidade de União da Vitória-PR. A turma foi dividida em 2 grupos através de sorteio, sendo definidos um grupo favorável e outro contrário a implantação da usina, e solicitado que realizassem pesquisas em diversas fontes (internet, livros, revistas, etc.) que dessem embasamento para o posicionamento que teriam que tomar no debate.

Na sequência, uma introdução à radioatividade foi apresentada na forma de aula expositiva-dialogada, para subsidiar as pesquisas e, posteriormente, o debate entre com os grupos. Na aula foram abordados: definição de radioatividade; seu processo histórico; as emissões alfa ( $\alpha$ ), beta ( $\beta$ ) e gama ( $\gamma$ ). Abordou-se também os aspectos legais sobre o tema a partir de informações retiradas da legislação brasileira sobre a pesquisa, enriquecimento e o comércio de minérios nucleares.

Em seguida, realizou-se a apresentação de dois vídeos de curta duração, sendo o primeiro referente ao funcionamento de uma usina nuclear e o segundo, explanando sobre algumas possibilidades da utilização da energia nuclear, destacando fatores positivos e negativos quanto a sua utilização.

## **2º encontro: Orientação**

O segundo encontro objetivou orientar os grupos na organização de seus argumentos e foram entregues textos motivadores para todos os alunos, contendo posições favoráveis e contrárias à utilização da energia nuclear para auxiliá-los, solicitando que lessem e discutissem com o grupo os argumentos que seriam utilizados.

Também foi fornecido um protocolo de preparo para o debate para ambos os grupos, que deveria ser entregue na data de conclusão da atividade. No documento o grupo deveria listar as seguintes informações:

1. Principais argumentos do grupo;
2. Possíveis argumentos do grupo oponente;
3. Respostas aos argumentos do grupo contrário.

### **3º encontro: Debate**

No último encontro os alunos dividiram-se nos dois grupos determinados pelo sorteio e organizaram-se em círculo. Foi realizada a reapresentação da proposta do debate, explanando sobre a possibilidade de implantação da usina nuclear na cidade de União da Vitória-PR.

Cada um dos grupos entregou o seu protocolo de preparo para o debate devidamente preenchido e o debate começou com um dos grupos expondo seus principais argumentos passando a fala ao outro grupo. Prosseguiu-se com falas alternadas entre os dois grupos, fazendo-se algumas perguntas e colocações em momentos pertinentes para dar continuidade e foco ao debate.

## **3 MARCO TEÓRICO**

### **3.1 O ENSINO DE QUÍMICA COM ENFOQUE CTS**

Conforme os objetivos observados nas diversas legislações educacionais, o ensinar ciências deve promover a formação de cidadãos mais críticos, que atuem na melhoria do mundo em que vivemos. Diante disso, o ensino CTS tem sido utilizado no ensino de química para este fim, caracterizando-se pelas interrelações entre os elementos da tríade: Ciência, Tecnologia e Sociedade (CHASSOT, 2016).

Solomon (1988 *apud*. SANTOS; SCHNETZLER, 2000) aborda a tríade, considerando a ciência e suas teorias com um “caráter provisório e incerto”; a tecnologia como um processo de produção social a qual a sociedade é dependente e por fim, na sociedade, os alunos devem ser levados a perceberem a influência têm como cidadãos, para as tomadas de decisões, quando compreendem as relações entre o conhecimento científico e a tecnologia.

O objetivo central do ensino CTS está em promover a educação científica e tecnológica, auxiliando o aluno a desenvolver habilidades e valores, bem como, adquirir conhecimento suficiente para a tomada de decisões críticas e responsáveis sobre questões ligadas a ciência e a tecnologia na sociedade (SANTOS; SCHNETZLER, 2000).

Por esse motivo o movimento CTS destaca-se como uma alternativa de ensino que pode levar discussões e indagações até as salas de aula, sendo que ao entender as diversas funções da abordagem de aspectos socio-científicos permite-se a formação de cidadãos que não se limitam a nomear cientificamente fenômenos do dia-a-dia, mas desenvolve-se atitudes e valores numa perspectiva humanística que auxilia na aprendizagem de conceitos científicos importantes e, principalmente, encoraja os alunos a relacionarem o conhecimento adquirido na escola com problemas da sociedade em que estão inseridos (SANTOS, 2007).

Desse modo, o enfoque CTS no ensino promove a reflexão e a discussão contextualizada, fazendo com que os alunos desenvolvam argumentos e opiniões sobre fatos pertinentes da sociedade atual tornando-se alfabetizados cientificamente, ou seja, ser alfabetizado cientificamente é saber decifrar a linguagem em que está escrita a natureza (CHASSOT, 2016).

Portanto a educação deixa de ser depositária de conteúdos sem significados concretos e assume significado na medida em que se promove uma evolução do pensamento do aluno, pois além de fornecer conceitos científicos, a abordagem CTS também contribui para a formação crítica e cidadã dos alunos (ANTISZKO, 2015).

### 3.2 O DEBATE COMO PROPOSTA DE ENSINO

Em contraposição ao ensino tradicional, conforme já apresentado, a legislação educacional estabelece que ensino, além de contribuir para o aprendizado técnico, deve levar à formação de cidadãos críticos, bem como estimular a participação do sujeito como ser ativo na sociedade, frente as tomadas de decisões em relação aos aspectos socio-científicos (ALTARUGIO et al., 2009).

Neste contexto, é necessário que haja a ruptura do ensino tradicional, para que um ensino mais dinâmico e contextualizado se estabeleça e os alunos consigam estabelecer relações entre seus conhecimentos prévios, conhecimentos científico-tecnológicos com a realidade cotidiana, e desta forma o professor passa a ser o mediador deste processo, e o aluno se torna protagonista na para a construção do seu próprio conhecimento.

Em pesquisa realizada em um curso de licenciatura em química (ALTARUGIO, 2018), a autora relata que 78% dos alunos que participaram, afirmam nunca vivenciaram um debate em aulas de química, e, portanto,

constata-se que esta estratégia de ensino é pouco utilizada. No entanto, os alunos esclareceram que o debate como um recurso didático é necessário na disciplina de química, uma vez que “é uma disciplina que mobiliza conhecimentos que favorecem a prática do debate”. (ALTARUGIO, 2018).

A estratégia do debate pode contribuir para se alcançar os objetivos para um ensino de química com um enfoque CTS, visto que “oferece aos alunos a oportunidade de exporem suas ideias prévias a respeito de fenômenos e conceitos científicos num ambiente estimulante” (ALTARUGIO, 2009).

Ainda de acordo com Altarugio (2009, p. 27), explorar o debate como estratégia de ensino “contempla o objetivo atual da educação básica voltada para a formação de cidadãos, e incentiva uma prática docente que é pouco comum em aulas de ciências na tentativa de inovar práticas cotidianas”.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Freire (1996) propõem que se deve aproveitar as experiências e os conhecimentos adquiridos socialmente pelos educandos associando as disciplinas com a realidade vivenciada por eles. Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem é facilitado e o aluno participa ativamente da aula, relatando e expondo seus conhecimentos, bem como, produzindo novos conhecimentos juntamente com o educador. Neste contexto foi possível empregar a abordagem CTS, em que se usou o debate como estratégia de ensino.

Desta forma, na primeira etapa da sequência didática, em um primeiro momento buscou-se dialogar com os estudantes, saber o que os mesmos sabiam sobre o tema proposto. Assim, foi possível desde o início os alunos participassem da atividade. Na sequência, alguns alunos explicaram para os demais colegas sobre alguns acidentes nucleares que ocorreram no mundo e também destacaram que a radioatividade seria algo perigoso, que era produzido por algum tipo de elemento químico, enquanto outros afirmavam não saber o que era radioatividade mas, no entanto, sabiam que poderia causar danos a população. Nesta etapa, evidenciou-se que uma parcela dos alunos tinha uma ideia que era radioatividade, no entanto não possuíam o conhecimento científico, apenas o conhecimento prévio.

Assim destaca-se o quão relevante é o conhecimento prévio dos estudantes, uma vez que “o conhecimento científico é resultado de um processo de criação e interpretação social”, ou seja, estes conhecimentos

prévios são desenvolvidos no decorrer do cotidiano, em que o aluno passa a estabelecer relações entre o cotidiano e a ciência. (REGO et.al., [202-]).

Desta maneira, conforme os principais argumentos dos dois grupos, apresentados na Tabela 1, percebe-se que os mesmos foram baseados na realidade social e ambiental da cidade sugerida para a implantação da usina nuclear.

**Tabela 1:** Principais argumentos dos grupos em relação a instalação da usina nuclear

<b>Grupo a favor</b>	<b>Grupo contra</b>
“A geração de energia nuclear não contribui para a formação da chuva ácida, pois não libera gases de enxofre e nitrogênio na atmosfera.	“A instalação causaria problemas ambientais, além de sua instalação ser próxima ao principal rio da cidade”
“A instalação da indústria geraria muitos empregos a população da cidade, para isto antes de serem empregadas as pessoas fariam cursos profissionalizantes.	“Apesar da energia ser limpa, geraria uma grande quantidade de lixo nuclear, que demora centenas de anos para perder sua radioatividade, além disto devem ser armazenados em locais isolados”
“Os impactos ambientais causados por uma usina nuclear são menores que os causados pelas hidrelétricas”	“A produção de energia nuclear é mais cara se comparada com as demais fontes de energia”.
“A probabilidade de vazamento na usina nuclear é baixa, no entanto a usina teria um “medidor” de radiação para o caso de haver um vazamento, deste modo a usina teria planos para uma possível evacuação da cidade. Além disso caso houvesse um acidente as pessoas que fossem afetadas pelo acidente seriam indenizadas”.	“Haveria geração de vários empregos, no entanto a população teria medo de trabalhar na usina, além disso não haveria pessoas capacitadas para estas vagas de emprego uma vez que nossa cidade não oferece cursos de capacitação para esta área”

Fonte: Os autores

De acordo com os argumentos do grupo contra, observa-se que o grupo estava preocupado com os problemas ambientais que são causadas por uma usina nuclear, bem como seria realizado o descarte dos resíduos gerados e além disso demonstraram a preocupação que tinham com a contaminação da água do principal rio, do qual se abastece toda a cidade, abordando assim questões ambientais e sociais durante o debate.

Já o grupo a favor da implantação da usina nuclear, tinha uma visão de crescimento para a cidade com a instalação da usina, em que a mesma

geraria muitos empregos, o que beneficiaria não só a cidade local como os municípios vizinhos. Em contrapartida, o grupo oponente deixou claro que geraria vários empregos, mas que estas pessoas não estariam capacitadas para trabalhar, uma vez que no município não tem nenhum curso profissionalizante evidenciando a preocupação com a segurança dos trabalhadores e com a população ao redor da usina.

Continuando, o grupo a favor relatou que deveria haver profissionais capacitados, para que possíveis riscos de segurança fossem evitados, ademais os alunos explicaram que durante suas pesquisas descobriram que existe um aparelho do qual mede a quantidade de radiação no ambiente, e que desta forma poderia ser usado para apontar possíveis vazamentos. Além disso, o grupo elaborou um plano de segurança, e explicou que a probabilidade de acontecer vazamentos é muito pequena.

No decorrer do debate, os alunos puderam compartilhar vários conhecimentos, através do debate e da proposição de argumentos em que os alunos aprenderam uns com os outros, uma vez que diversos tópicos foram abordados no decorrer da atividade, como os acidentes nucleares que foram citados pelos alunos como base para argumentação, os estudantes também discutiram sobre a emissão de gases na atmosfera, sobre possíveis problemas ambientais que a geração de energia poderia causar e o descarte de resíduos nucleares. Portanto, ambos os grupos estavam preocupados com as questões ambientais e a segurança da população e dos trabalhadores.

Em vista disso, presenciou-se durante o debate que além da troca de conhecimento os alunos estavam desenvolvendo uma perspectiva socioambiental, em que a reflexão ao longo do debate fez com que os alunos realizassem uma abordagem interdisciplinar, contextualizando a questão em discussão com a realidade social e ambiental da cidade de instalação da usina fictícia (SANTOS, 2007).

Entretanto, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, os alunos puderam aplicar seus conhecimentos adquiridos juntamente com os bolsistas ID, em que todos usufruíram da oportunidade, debatendo assim uma questão socio-científica. Constatou-se que o debate instigou nos alunos o pensamento social e ético, bem como contribuiu para o desenvolvimento de uma posição crítica frente à problemas sociais e atuaram como protagonistas na construção do seu próprio conhecimento O debate é uma atividade discursiva, isto é, provem do ato de argumentar com base em conhecimentos científicos e sociais (ALTARUGIO et al., 2009).

Portanto, o debate proporcionou aos alunos a construção de argumentos, e conseqüentemente foi possível que os alunos repensassem

seus conceitos desenvolvendo a capacidade de análise do senso crítico, levantamento de hipóteses e tomada de decisões frente a problemas de cunho social, científico e ambiental.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao inserir o debate como uma estratégia de ensino diferenciada, com foco na abordagem CTS, em que se introduziu um problema social (a construção de uma usina nuclear em uma cidade), foi possível expandir o olhar sobre a ciência, a tecnologia e a realidade social, a partir de um ponto de vista crítico. Deste modo, observou-se que o debate envolveu a compreensão conceitual do tema, do qual foi contextualizado, permitindo assim uma ampla argumentação entre os alunos, uma vez que a instalação da usina iria interferir na realidade da cidade e seus cidadãos.

Desta forma o debate contribuiu para a formação dos estudantes, visto que com o tema abordado promoveu a discussão de questões econômicas, sociais, éticas e ambientais, e a tomar decisões, com embasamento técnico e científico, frente ao problema imposto.

## REFERÊNCIAS

ALTARUGIO, H. M. Concepções de licenciados sobre o uso de debates em aulas de química. **Revista Iluminart**, n. 6, edição especial IXEPEQ, dez. 2018.

ALTARUGIO, H. M. et al. O Debate como Estratégia em Aulas de Química. **Química Nova na Escola**, v. 32, n. 1, p. 26-30, 2010.

ANTISZKO, T.R. **Sequência didática para o ensino de radioatividade com enfoque CTS no ensino médio**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 18 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **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/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 18 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11273compilado.htm). Acesso em: 18 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio>. Acesso em: 18 abr. 2020

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://cad.Capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 18 abr. 2020.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

REGO, R.M.; REGO, R.G.; SOUSA, C.M.; ASSIS, C.L.; ALVES, J.P. **Pensar no ensino de ciências a partir do cotidiano: uma abordagem CTS**. Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p885.pdf>. Acesso em: 20 de abr. 2020.

SANTOS, W. L. P.; MORTIMER, E. F. Uma análise de pressupostos teóricos da abordagem CTS (Ciência - Tecnologia - Sociedade) no Contexto da Educação Brasileira. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 2, n. 2, 2002.

SANTOS, W.L.P.; SCHNETZLER, R.P. **Educação em química: compromisso com a cidadania**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.

SANTOS, W.L.P. Contextualização no ensino de ciências por meio de temas CTS em uma perspectiva crítica. **Ciência & Ensino**, v.1, número especial, 2007.

# EDUCAÇÃO VISUAL ATRAVÉS DO ENSINO DA ARTE: LEITURA DE IMAGENS E O CONCEITO DE PAISAGEM

Jaqueline de Souza Cunha<sup>1</sup>  
Sueli Leopoldo Honório Rodrigues<sup>2</sup>  
Vivian Letícia Busnardo Marques<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais  
Campus Curitiba I  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este artigo foi desenvolvido pela bolsista Jaqueline de Souza Cunha sob a supervisão da professora Sueli Leopoldo Honório Rodrigues com base nas experiências adquiridas no ensino fundamental do Colégio Estadual Dona Carola, conforme os objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – Componente Arte, coordenado pela Professora Vivian Letícia Busnardo Marques UNESPAR – Campus de Curitiba I – Embap. O artigo tem o objetivo de explorar possibilidades do ensino da leitura de imagens na arte educação através de reflexões sobre a produção de imagens na contemporaneidade e dos conceitos de espaço e paisagem no que diz respeito à representação.

**Palavras-chave:** Imagem; Ensino; Artes Visuais; Paisagem.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Curitiba I. E-mail: Jaqueline.cunha@outlook.com

<sup>2</sup> Professora Supervisora do Pibid no Colégio Estadual Dona Carola. E-mail: suelihr@hotmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Embap) – campus Curitiba I. E-mail: vivianlbmarques@hotmail.com

# 1 INTRODUÇÃO

A imagem, na contemporaneidade, está sempre presente se constituindo como um dos principais meios de comunicação e linguagem, o que torna constantemente necessário saber lê-las e interpretá-las. A arte educação tem, portanto, o importante papel de ensinar a arte como linguagem construindo a capacidade de compreensão e interpretação da imagem utilizando metodologias que se apoiam na leitura semiótica. Para uma compreensão da realidade e dos espaços em que estamos inseridos os estudos sobre as representações de tais (baseados em perspectiva e simulação) são importantes numa educação visual, assim como a compreensão dos mecanismos de produção e divulgação de tais imagens: sempre pensadas e produzidas para certos fins, atingindo determinados objetivos. A imagem em suas diversas formas (fotografia, desenho, pintura, ilustração, entre outras) faz parte da cultura contemporânea sendo produzida e reproduzida como nunca antes e utilizada para todos os fins – desde a publicidade até a educação e a arte – por diversas mídias – impressa ou digital.

Segundo a análise de Walter Benjamin sobre a reprodutibilidade das imagens, as técnicas de reprodução atingiram um nível nunca antes concebido modificando profundamente os meios de influência das imagens (BENJAMIN, 1975, p. 12). Tais reproduções são restituídas de história material e da “aura” que tornava, no passado, a obra de arte única e feita para ser vista por um número limitado de pessoas, como imagens mágicas ou religiosas (1975, p. 16): perdeu-se a mágica e a religiosidade e instaurou-se a mercadoria e o consumo – ambos exigindo grande produção e reprodução restituídas de experiências de unicidade e dando, ao mesmo tempo, tanto a ideia de pertencimento a uma sociedade que consome os mesmos produtos, quanto à individualidade da (muitas vezes) ilusória escolha de consumir.

Na cultura visual do pós-modernismo, segundo Frederico Jameson (1996), há uma imensa variedade de produção de todos os tipos e estilos de imagens coexistem, sendo a produção imagética atrelada à produção de mercadorias – necessariamente variada para que seu consumo seja inegável. As imagens, além de influenciarem o consumo, influenciam o modo como as pessoas buscam agir e se apresentar sendo produtoras de subjetividade humana e social (AGUIAR, 2010, p. 179): é criada uma identificação com o produto/imagem que busca ser alcançada na constante reprodução da mesma e, cumprindo o papel de um “alimentador simbólico-cognitivo de uma massa tendencialmente crescente de consumidores” as imagens criam novas necessidades de consumo em sua mercadorização (AGUIAR, 2010, p. 185).

Guy Debord, ao escrever *A Sociedade do Espetáculo* coloca que “o espetáculo é o capital a um tal grau de acumulação que se torna imagem” (1997, p. 25). Considerando que “números, palavras, imagens, simbologias e representações subjetivas” são “elementos constituintes (e constitui dores) do real, interagindo contraditória e completamente com o material” (AGUIAR, 2010, p. 183) é possível dizer que a imagem se reverbera na produção material acabando por criá-la.

A própria história, a partir das colocações de Debord, acaba por tornar-se imagem, miragem; mesmo podendo ser revivida por meio dessas, ela se torna impalpável e se assemelha a Simulacros, não sendo tomada como verdade e colocando quem a vê sempre em posição de admiração ou descrença e não em vivência dela e de seus efeitos que parecem desconectados do passado – esse se mostrando dúbio. A história se perdendo, o presente se torna facilmente manipulável por quem quer que seja que produza as imagens que dele tomam conta, por isso, também, a importância de uma educação no que se refere à consciência de que as imagens e a arte têm sempre um objetivo e uma função dentro de um contexto, sejam quais forem.

Segundo Ana Mae Barbosa, a imagem deve ser estudada tendo em vista seu contexto cultural a partir da ideia de que a educação é um meio pelo qual o indivíduo pode desenvolver sua consciência cultural (BARBOSA, 1998, p. 11-13). Mãe Barbosa coloca que a apreciação da cultura local é importante no processo de compreensão das imagens como um todo sendo a valorização da criação local e o conhecimento das culturas importantes para a consciência de estarmos constantemente influenciados pelos que têm maior poder de imagem e propaganda sobre populações que têm minimamente a capacidade de ler tais materiais.

Para a compreensão do multiculturalismo presente na contemporaneidade, “é necessário que a educação forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações”, mas é a partir do conhecimento de sua própria cultura que é possível conhecer as outras, o que constitui um grande problema em países subdesenvolvidos, como o Brasil, em que a identidade cultural, necessária para a compreensão de si próprio e da construção da realidade, constantemente é perdida ou subvalorizada sendo encarada por sua própria sociedade como folclórica ou antiga demais para constituir influência (BARBOSA, 1998, p. 14).

É verdade que, com a globalização, as fronteiras entre os países se tornam mais permeáveis e diferentes culturas convivem e se integram, mas não se pode deixar que tal convivência – não necessariamente danosa – apague as raízes das culturas fazendo parecer que sempre estiveram

integradas ou que sua história não é importante. Mae Barbosa coloca que é “através das artes [que] temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais” que acabam por caracterizar as sociedades e os grupos sociais em seus modos de vida, sistema de valores, tradições e crenças (1998, p. 16) sendo as imagens um importante instrumento de conhecimento das culturas, como afirmam antropólogos como Etienne Samain.

Segundo Walker e Chaplin, todo o mundo é culto e tem acesso à cultura em certo grau, mas, o que nem todos possuem, é a capacidade de leitura desta (2002, p. 25). Na complexidade da sociedade contemporânea, as classificações da cultura – em alta, mediana e “baixa” – já não são mais fixas e tão significativas quanto foram anteriormente e, considerando que a cultura é o que a sociedade produz além da natureza – sendo ela material ou não - toda e qualquer produção cultural é relevante (WALKER; CHAPLIN, 2002, p. 25-26).

Mae Barbosa afirma a importância do ensino da arte em desenvolver percepção e imaginação como instrumentos para a apreensão da realidade do ambiente levando à capacidade de criticar e analisar a realidade percebida tendo criatividade para transformá-la; porém, há uma grande falha nesse ensino, sendo a arte-educação estagnada pela “anemia teórica” (1998, p. 16-17) que supervaloriza a produção artística como expressão levando a uma produção e consumo acríticos (2001, p. 41) e desconsiderando sua real ação prática de grande importância para o desenvolvimento de uma sociedade consciente, prestando atenção no que se refere à gramática visual e sua sintaxe, preparando os estudantes para a compreensão e avaliação de todo tipo de imagem, evitando que aprendem inconscientemente através delas (1998, p. 17).

A capacidade criadora também se dá pelo entendimento e pela “decodificação das múltiplas significações de uma obra de arte” (BARBOSA, 2001, p. 41) e para tal processo a educadora propõe a abordagem triangular interligando “o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte” (2001, p. 34); para esses três aspectos serem desenvolvidos existem diversos métodos que podem ser aplicados que buscam interligar os conhecimentos dentro da arte fazendo conexões até mesmo fora dela – com a história ou a matemática, por exemplo – numa valiosa construção multidisciplinar.

Citando algumas metodologias aplicáveis ao ensino da arte na escola, como as de Feldman ou Saunder, Mae Barbosa mostra que dentre as estratégias para o entendimento da imagem estão o desenvolvimento da capacidade de descrição, análise, julgamento e interpretação, sendo possível conectar a arte da escola com as imagens cotidianas e o contexto

individual de cada um, além de uma criação artística baseada no entendimento do que se está criando (2010, p. 43-52).

O ensino da arte na escola visa a formação de pessoas capazes de conhecer e decodificar as imagens, considerando que “uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público” (BARBOSA, 2001, p. 32).

## 2 PAISAGEM E CONTEMPORANEIDADE

A paisagem, numa visão fenomenológica, constitui um “ser-e-estar-no-mundo” (FERREIRA, 2017, p. 65) sendo a sua *ideia* a encarregada por dar forma, enquadramento e medidas para nossa percepção. Um estudo tanto da geografia, sociologia, filosofia e, por fim, da arte, a paisagem é uma invenção, um objeto cultural que molda nossas noções de tempo e espaço (CAUQUELIN, 2007, p. 12).

Quase todos os ambientes em que estamos inseridos podem ser lidos e categorizado como paisagens: natural, rural, urbana, industrial, artificial, interior, etc (MENDES, 2016, p. 39). O termo e noção de paisagem teria vindo da Holanda, se formando por volta de 1415, indo para a Itália e se elaborando a partir da perspectiva, passando a constituir uma representação figurada: ilusão que adquire consistência de realidade. Ela deixa de ser um ornamento na pintura e se torna autônoma, configurando um gênero independente (CAUQUELIN, 2007, p. 35-37).

As leis da perspectiva passam, então, a simular uma realidade espacial na pintura, uma realidade controlada por quem a cria (MENDES, 2016, p. 40-42). Para pensar a paisagem, é necessário pensar o espaço. Tomando-o como o todo no qual estamos inseridos, explanando de forma sintética, é o espaço que proporciona o movimento – as ações de aproximação e distanciamento – que também seriam impossíveis sem a presença do tempo.

Tempo e espaço são, então, o plano real em que toda e qualquer ação ocorre e a paisagem não mais que uma contenção deste plano: um enquadramento do mundo (SIMMEL, 2013, p. 75). Ela trata da concepção de um espaço, assim como um pensar o habitar; ela é o espaço não habitado – por ser artificial – que busca identificação com o espaço habitado: se situa entre o concreto e o imaginário. Saindo de sua identificação com a natureza, a paisagem pode ser compreendida como um conceito de simulação de

espaços, sendo parte da “hiper-realidade” que habitamos, onde a imagem supera o real. Utilizando elementos de espaços que coincidem com a ideia de paisagem, tal ideia pode ser reproduzida num plano artificial e, deste modo, a paisagem como simulação pode ser tomada como um objeto passivo de reprodutibilidade, assim como o objeto de arte contemporâneo (BAUDRILLARD, 1991, p. 8-9).

### 3 APLICABILIDADE NO ENSINO DE ARTES VISUAIS



500 x 700cm, Rafael Sanzio, afresco na Stanza della Segnatura

**Figura 1:** A Escola de Atenas (1509-1511)

Pensando uma educação que vise exercitar a percepção acerca dos ambientes em que os alunos vivem pode-se utilizar a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa em exercícios de observação, interpretação e criação de imagens e comparação a imagens da história da arte. Num plano de ensino focado nos 7º e 8º anos do ensino fundamental, é possível desenvolver aulas que partam do ensino da história da arte numa abordagem contemporânea, analisando as imagens em seu contexto histórico e percebendo sua construção visual correlacionada a ele, além da poética de cada artista.

No ensino das leis de perspectiva (figura e fundo, ponto de fuga, proporções, entre outras) é possível iniciar os estudos a partir das pinturas renascentistas (figura 1) expondo os cálculos matemáticos que sustentam tais construções visuais. A partir do clássico adentra-se o moderno e o contemporâneo (figura 2), assim como a produção de artistas nacionais

(figura 3), percebendo as mudanças de composição das imagens (fortemente influenciadas pelo advento da fotografia) e dos assuntos representados.



Nighthawk (1942), Edward Hopper, óleo sobre tela, 84,1cm x 152,4cm

**Figura 2**



Cenário XIII, 1982, Ruben Esmanhotto

**Figura 3**

Junto aos conteúdos teóricos e atividades de leitura de imagem em grupo, pode-se aplicar exercícios para fixação de conteúdos e produção pessoal de imagens, tais como:

**EXERCÍCIO A:** Cada aluno, de sua carteira, observa o ambiente da sala de aula e descreve seus detalhes da melhor maneira possível dentro do tempo estipulado (de acordo com o tempo da aula): considerando os objetos, pessoas, posição das paredes, portas e janelas, além de sons e cheiros que possa notar. Em seguida, todas as descrições são lidas e comparadas para serem vistas as diferenças de percepção entre os alunos.

**EXERCÍCIO B:** São distribuídas, uma para cada aluno, imagens de pinturas de paisagens e cenas de interior (de períodos da história da arte e artistas já estudados pela turma) e os alunos caminham pela sala observando as imagens dos colegas para, em seguida - com a ajuda do professor-, agrupá-las na lousa conforme suas características visuais (ângulos ou perspectivas semelhantes, vegetações, cenas ou arquiteturas semelhantes, etc).

**EXERCÍCIO C:** Cada aluno desenha um ambiente (interno ou externo) de acordo com regras básicas de perspectiva. Em seguida, são distribuídas imagens de livros e revistas (previamente selecionadas para se adequarem ao conteúdo) para que sejam recortadas e coladas sobre o desenho obedecendo às regras de proporção de acordo com o tamanho de cada imagem.

**EXERCÍCIO D:** Cada aluno, em sua casa, faz uma fotografia (de sua rua ou outro local externo de sua escolha que faça parte de seu cotidiano) e leva para a escola em pen drive ou envia para o professor por e-mail. Em sala, todas as imagens serão exibidas em data show e suas características comentadas (ângulos, construções do ambiente, quantidade de vegetação, posicionamento de objetos).

Depois dos exercícios aplicados, os conteúdos acerca da história da arte e leitura de imagens é integrado ao cotidiano dos alunos e praticado por eles em seus próprios trabalhos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo a imagem se tornado, globalmente, um dos mais úteis e difundidos meios de comunicação, sua leitura (e compreensão) se faz extremamente necessária na contemporaneidade assim como o ensino de tal leitura nas escolas a partir da arte e da compreensão básica da semiótica. Na arte educação, utilizando a abordagem triangular, é possível desenvolver a percepção dos estudantes acerca dos ambientes e imagens que os cercam. Apesar das propostas metodológicas para um melhor ensino da arte

que Mae Barbosa apresenta, assim como a própria educadora comenta, na prática, tal ensino é ainda bastante conciso, sendo necessárias mudanças nas estruturas da educação como um todo possibilitando todo o processo de aprendizagem e facilitando a construção de conhecimentos concretos para assim alcançarmos uma sociedade consciente de sua cultura assim como de seus processos de produção, apreciação e influências.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, João Valente. A imagem na cultura do pós-modernismo. **Tempo Social**, v. 22, n. 1, p. 179-198, jun. 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos utópicos**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 1998.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacros e simulação**. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.

BENJAMIN, Walter. **Textos de Walter Benjamin**: a obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. São Paulo: Abril, 1975.

CAUQUELIN, Anne. **A Invenção da Paisagem**. São Paulo: Martins, 2007. (Coleção Todas as Artes).

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FERREIRA, Rafael Bastos. Fenomenologia da paisagem: Prolegômenos de uma geografia das essências. **Revista Nufen: Phenomenology and interdisciplinarity**, Belém, v. 2, n. 9, p.63-74, ago. 2017.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

MENDES, Hernani Guimarães. Acerca da paisagem. **Revista-valise**, Porto Alegre, v. 6, n. 11, p.37-46, jun. 2016.

SIMMEL, Georg. Sociologia do espaço. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 79, n. 27, p.75-112, jan. 2013.

WALTER, John A.; CHAPLIN, Sarah. **Uma introducción a la cultura visual**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2002.



# O ENSINO DE ÁCIDOS E BASES NA PERSPECTIVA DA APRENDIZAGEM BASEADA NA INVESTIGAÇÃO

Milena Rhely Gauer<sup>1</sup>  
Dileize Valeriano da Silva<sup>2</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Química  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Conceitos químicos podem ser aprendidos de modo mais significativo quando estudantes são estimulados a pensar e a aplicar os conhecimentos adquiridos ao seu cotidiano. Abordagens de ensino inovadoras, como as Metodologias Ativas, têm sido aplicadas com sucesso na educação básica. Assim, este trabalho apresenta um relato de experiência sobre o uso da Aprendizagem Baseada na Investigação (ABIn) no ensino dos conceitos de ácidos e bases. As atividades realizadas neste relato envolveram bolsista de Iniciação à Docência (ID) e uma turma de primeiro ano do ensino médio matutino e teve a duração de duas aulas de 50 minutos. A problematização se deu com o questionamento sobre quais legumes poderiam ser cultivados na horta da escola. Utilizou-se extrato de repolho roxo como indicador ácido-base em diferentes substâncias do dia a dia e, ao final, na solução de amostra do solo da horta. Os resultados se mostraram relevantes quanto a utilização da ABIn, uma vez que os estudantes participaram ativamente da aula, através da investigação experimental e de discussões entre eles sobre qual característica tinha determinada substância, em função da mudança de cor do indicador ácido-base. Concluíram que o solo tinha caráter ácido e partiram para a escolha dos legumes para cultivo na horta. Dessa forma, a ABIn proporcionou um ensino diferenciado com resultado muito satisfatório, quando comparada com a metodologia tradicional, também vivenciada pelos bolsistas ID. Para a bolsista ID foram significativos os conhecimentos adquiridos para uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem e a prática docente.

**Palavras-chave:** Pibid; Metodologias Ativas; Ácidos e Bases.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Química – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: milenagauer@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Curso de Química - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: dileize.valeriano@Unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da humanidade, processos educativos estão presentes nos mais diferentes grupos e culturas. O ser humano, como um ser racional, possui a necessidade da aprendizagem para a sua própria sobrevivência, sendo que a educação informal é transmitida dos mais velhos aos mais novos. Esse modo de educação permite que conhecimentos ancestrais sejam perpetuados através da oralidade. Entretanto, com a evolução dos grupos sociais ao longo da história da humanidade e, conseqüentemente, o processo de industrialização fez surgir a necessidade de um ensino formal, de modo que se dominassem as tecnologias que nasciam com esse processo.

Sendo o fenômeno educativo um processo complexo e dinâmico, várias abordagens de ensino foram desenvolvidas para mediar o processo de ensino e aprendizagem entre professores e estudantes, tais como a tradicional, comportamental, humanista, cognitivista e sócio-cultural (MIZUKAMI, 1986).

A abordagem tradicional, segundo Mizukami (1986, p.7),:

[...] não se fundamenta implícita ou explicitamente em teorias empiricamente validadas, mas numa prática educativa de transmissão através dos anos. Este tipo de abordagem inclui tendências e manifestações diversas.

[...] Trata-se de uma concepção e uma prática educacionais que persistiram no tempo, em suas diversas formas, e que passaram a fornecer o quadro referencial para todas as demais abordagens que a ela se seguiram.

A abordagem tradicional tem como principal característica o processo de ensino centralizado no professor e ainda se faz presente em grande parte das instituições de ensino do país. Corroborando com esta visão, Aranha (1989) afirma que:

A educação tradicional é magistrocêntrica, isto é, se acha centrada no professor e na transmissão dos conhecimentos. O mestre é que detém o saber e a autoridade; é ele que dirige o processo, se apresentando ainda como um modelo a ser seguido.

Dessa forma, considerando que a sociedade, a cultura, os meios de comunicação e, acima de tudo, que a própria figura humana evolui, é de se

esperar que as metodologias utilizadas no sistema educacional também evoluam. As metodologias evoluíram, no entanto, na prática observa-se que após décadas da ampliação da educação para a maioria da população, o modelo adotado ainda é o ensino tradicional, apresentando-se incompatível com o atual estágio de desenvolvimento da humanidade.

Um exemplo dessa incompatibilidade é o pouco uso, ou até mesmo a proibição, de aparelhos eletrônicos nas salas de aula. São pouco utilizadas as tecnologias inovadoras, softwares, simuladores, jogos e aplicativos que se destinam a tornar o processo de ensino e aprendizagem mais eficiente e atraente podendo ser utilizadas, inclusive, em processos avaliativos. Além disso, a incompatibilidade se dá também pelo estilo de vida dos alunos fora da instituição de ensino, que muda drasticamente a partir do momento em que esses saem da escola. Para Moran (2018), qual é o sentido da educação tradicional na escola ou na universidade se os estudantes, fora desses espaços, têm acesso a uma infinidade de informações relevantes para si mesmo, que desperta o interesse e a curiosidade sem limitações institucionais?

É evidente que a abordagem tradicional de ensino apresente rejeição por parte do estudante, pois sua participação no processo educacional é pouco exigido e voltado para o excesso de conteúdo, não contextualizado, de memorização de curto prazo que poderá ser utilizada nas tradicionais provas, em exames vestibulares, e logo mais, esquecida, não havendo criticidade, reflexão e aplicação do conteúdo na vida social. Isso faz com que, caso o discente não tenha intenções de ingressar em uma universidade, o ensino torne-se totalmente vazio, sem sentido e desconectado de sua realidade. Moran (2018) evidencia isso, uma vez que as instituições de ensino “não podem contentar-se em ser trampolins para outros níveis de ensino”, assim como Chassot (2016) afirmando que “sua macabra (in)utilidade está usualmente no adestramento para os exames vestibulares, ou, ainda pior, no aumento da acriticidade dos estudantes”, se referindo às escolas e à educação tradicional.

Analisando esse ponto, certamente mudanças metodológicas devem ser postas em prática, mesmo que, muitas vezes, tais mudanças afrontem o tradicional modelo de ensino e coloquem em jogo os conceitos já firmados sobre a escola. O desafio se dá, portanto, pela forma com que os conteúdos deverão ser abordados em contraste com a visão já firmada que os alunos possuem da educação formal, na qual o professor é possuidor de todo o conhecimento e o transmite para o aluno (isento dele, tratando sua trajetória de vida como irrelevante no processo de aprendizagem), consistindo na educação bancária já proposta por Freire (1980).

Para isso, várias metodologias inovadoras se apresentam como alternativa ao ensino tradicional e, além disso, como forma de tornar os estudantes mais participativos e críticos sobre o que está presente ao seu entorno. É evidente que todas as disciplinas do currículo escolar podem e devem ser contextualizadas e abordadas em uma metodologia diferenciada. Mas enfatizando, nesse caso, a química, é inaceitável que esta não seja tratada dessa maneira, e sim como uma disciplina de difícil compreensão e não conectada com a vida real dos jovens. Resumidamente, um estudante do ensino médio que aprende a química em uma metodologia tradicional dificilmente compreenderá com clareza o porquê de o leite escapar da leiteira quando ferve, ou o porquê de determinadas plantas não se desenvolverem de forma igual em dois solos com pH diferente (CHASSOT, 2016). Para Santos (2010) “a presença da Química no dia-a-dia das pessoas é mais do que suficiente para justificar a necessidade de o cidadão ser informado sobre ela”.

## 2 METODOLOGIA

O relato apresentado se refere à uma vivência no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Subprojeto Química, da Universidade Estadual do Paraná/Campus União da Vitória, envolvendo seis bolsistas ID. A vivência docente se deu em um colégio estadual, localizado na região central da cidade, envolvendo 34 estudantes de uma turma de 1º ano do ensino médio do turno matutino. A metodologia escolhida pela equipe, com o auxílio da coordenadora de área e da professora supervisora, foi a Aprendizagem Baseada na Investigação (ABIn). A proposta da atividade consistiu em introduzir o conceito de ácidos e bases através de uma abordagem problematizadora. O problema proposto foi: *quais legumes, ou verduras, podem ser cultivados na horta da escola, de acordo com o caráter ácido ou básico do solo?* Ao final da atividade, os alunos deveriam ser capazes de saber quais legumes poderiam ser cultivados, depois da investigação acerca do pH do solo da horta.

Dessa forma, a metodologia baseou-se, na primeira etapa, na exposição do problema com o auxílio de alguns slides, como mostrado na Figura 1.



Fonte: o autor

**Figura 1:** Slide de problematização do tema

Os slides apresentaram a contextualização através da experiência de Ana, uma personagem fictícia que, após finalizar seus estudos, ajuda seu pai na horta familiar e depois questiona com seus colegas de classe quais são os alimentos que poderiam ser cultivados na horta da escola. Durante a conversa de Ana com seus colegas, ela sugere analisar a acidez e basicidade de alguns produtos do cotidiano. Nessa hora, propôs que os alunos acompanhassem o caráter de algumas substâncias, como shampoo, condicionador, sabão líquido, sabão de limpeza pesada, refrigerante, pasta de dente e uma solução “desconhecida” pelos alunos, que foram testadas com o indicador natural extraído do repolho roxo. A atividade experimental teve como objetivo fazer com que os estudantes compreendessem o conceito funcional do que é algo ácido, básico ou neutro. Após essa etapa, investigou-se com o mesmo indicador de extrato de repolho roxo, a acidez ou a basicidade de uma solução com o solo da horta e propôs-se para que os alunos avaliassem quais dos alimentos apresentados teriam um melhor desenvolvimento na horta. Para finalizar a experiência, os discentes escolheram quais os melhores vegetais para serem cultivados.

### 3 MARCO TEÓRICO

#### 3.1 METODOLOGIAS ATIVAS

Uma possibilidade em substituir, ao menos parcialmente, a abordagem tradicional de ensino são as denominadas **Metodologias Ativas**. Segundo Moran (2018) “metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida”. Algumas metodologias ativas podem ser citar, como a Sala de Aula Invertida, Aprendizagem Personalizada, Aprendizagem Baseada na Investigação, Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada em Projetos. Uma vez que a aprendizagem é mais recorrente quando há sentido naquilo que se aprende, enfatiza-se a possibilidade de o estudante aplicar ao seu cotidiano o que aprendeu na escola, uma vez que há o envolvimento de forma ativa com o conteúdo, e deixa-se de ser apenas um receptor de informação, mas sim, possibilita-o a desenvolver a aprendizagem em si mesmo. Esse tipo de metodologia possui como principal vantagem um aprendizado que se leva para a vida, uma vez que “a vida é um processo de aprendizagem ativo, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” (MORAN, 2018). Quando se compara a aprendizagem da vida com a aprendizagem em um modelo tradicional, o que se aprende vivendo é, com certeza, mais marcante para o ser humano, como afirma Moran (2018):

Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas.

#### 3.2 APRENDIZAGEM BASEADA NA INVESTIGAÇÃO

No espectro das metodologias ativas, destaca-se a Aprendizagem Baseada na Investigação (ABIn), na qual os estudantes trazem problemas e buscam, através de diferentes métodos, possíveis soluções. A ABIn surgiu na década de 60, no Canadá e na Holanda, aplicada para escolas de medicina, focando na pesquisa e, conseqüentemente, nas soluções de problemas práticos do estudo. Todavia, as aplicações da prática não se restringem apenas ao ensino superior, podendo ser utilizada na educação básica, devendo ser bem planejado para que ocorra com sucesso.

Segundo Moran (2018), a ABIn é uma das mais interessantes das aprendizagens ativas e a descreve:

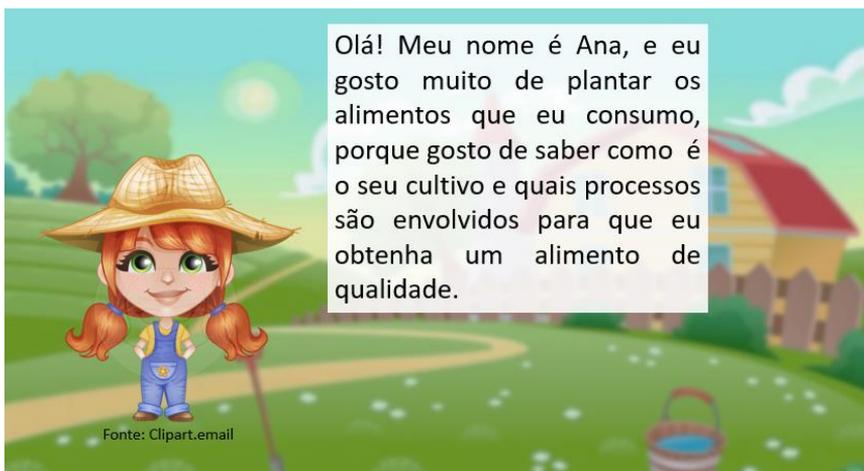
Nessa modalidade, os estudantes, sob orientação dos professores, desenvolvem a habilidade de levantar questões e problemas e buscam - individualmente e em grupo e utilizando métodos indutivos e dedutivos – interpretações coerentes e soluções possíveis.

Ainda segundo Moran (2018), “o papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo [...]; ele é principalmente *designer* de roteiros personalizados e grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos”. Como consequência disso, recai sobre o professor tornar possível que o estudo e o planejamento, citados anteriormente, sejam bem desempenhados. Para os autores, é ainda essencial o bom trabalho com metodologias diferenciadas ainda durante a formação do profissional, uma vez que o sistema educacional “requer de seus professores habilidades, competências didáticas e metodológicas para as quais eles não foram e não estão sendo preparados” (MORAN, 2018). Portanto, os cursos de formação de professores necessitam, urgentemente, adequarem suas grades curriculares com as exigências que a educação básica necessita para uma educação inovadora.

Portanto, o objetivo da vivência docente aqui relatada é apresentar uma metodologia ativa, que seja inovadora e que torne o conteúdo ensinado relevante para o estudante.

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O início da problematização do tema se deu pelo uso de alguns *slides* protagonizados pela personagem fictícia Ana, elaborada pelos bolsistas ID, que se propõe a ajudar os estudantes de sua classe a saberem quais alimentos eles podem ser cultivados na horta da escola. A finalidade destes slides e da personagem foi trazer uma interação maior dos discentes com o tema e, de certa forma, também distanciar a figura do professor como o provedor de conhecimento no ambiente, que, nesse contexto, foi substituído pela personagem Ana, como mostrado na Figura 2:



Fonte: O autor

**Figura 2:** Slide da personagem fictícia Ana apresentando o tema

A proposta chamou a atenção dos alunos, que acompanharam a apresentação dos slides e, em alguns momentos eram chamados para fazerem a leitura de alguns trechos, mas, ainda assim, estranharam de início essa abordagem, de modo que só começaram a participar de fato na aula durante a experimentação.

O uso do extrato de repolho roxo para determinar a acidez ou basicidade de um meio foi estrategicamente pensado pois, diferentemente dos medidores de pH comum, ele pode ser reproduzido em casa e não apresenta valores numéricos. Como procurou-se apenas utilizar os termos acidez e basicidade durante a atividade, evitou-se o termo pH, pois este envolveria os valores numéricos e a escala de pH, o que obrigaria os bolsistas a explicarem conceitos que fugiriam do que não foi planejado, visto que a atividade proposta era introdutória do tema.

A experimentação, portanto, despertou muito o interesse dos estudantes. Quando perguntados sobre quais substâncias poderiam ser classificadas como tendo caráter ácido, esses descreveram substâncias do cotidiano, como limão, laranja e vinagre. Também comentaram sobre o ácido de bateria de automóvel e que este era um dos ácidos mais fortes que havia. Quando perguntado o que eles pensavam sobre propriedades dos ácidos, grande parte dos estudantes respondeu que queima e corrói, não podendo entrar em contato com a pele. Por experiência cotidiana, eles citaram o fato de a laranja e o limão serem azedos, o que entra como uma propriedade também. Entretanto, o conhecimento geral sobre bases já é bem mais restrito, sendo que os estudantes dificilmente conseguiram contextualizar. Porém, quando instigados pelos bolsistas ID, perguntando sobre o conhecimento da soda cáustica, os estudantes logo associaram com o sabão, um dos principais usos do hidróxido de sódio pelas famílias. Após as

perguntas, testou-se alguns produtos do cotidiano com o indicador de extrato de repolho roxo. É válido ressaltar que em momento algum citou-se quais cores do indicador representavam caráter ácido, básico ou neutro, deixando-os associarem por si só ao final da prática, quais eram os caracteres, de acordo com a semelhança. Por exemplo, o aluno 1 determinou que a soda cáustica está presente nos sabões e ela é uma base, portanto, ao investigar o caráter do sabão líquido, este ficou com uma coloração azul-esverdeada, portanto, a coloração azul esverdeada significa caráter básico. Ao medir o caráter do refrigerante, a coloração ficou cor de rosa. Perguntou-se aos alunos sobre o caráter e a maioria respondeu ácido, pois a coloração estava muito diferente da coloração de caráter básico. Ou seja, se o sabão é básico, e o sabão líquido investigado possui coloração azul-esverdeada, é impossível que o refrigerante seja básico, pois o indicador de repolho roxo com refrigerante não teve a mesma cor. Dessa forma, investigou-se os demais materiais, gerando bastante curiosidade, uma vez que diversos produtos utilizados no cotidiano demonstraram que tudo que usamos e provamos possui algum caráter que, muitas vezes, é diferente do caráter neutro. A própria água da torneira, quando medida, surpreendeu os alunos, pois possuiu caráter básico, quando se esperava neutra.

Quando os alunos compreenderam com facilidade qual era o caráter das substâncias testadas apenas pela coloração do indicador de repolho roxo, preparou-se uma solução contendo uma amostra do solo da horta da escola, recolhida no mesmo dia e testou seu caráter com o indicador. A solução apresentou uma cor levemente rosada, que os estudantes prontamente definiram como uma solução de caráter levemente ácido. Com isso, eles conseguiram definir quais os vegetais seriam cultivados, como mostra a Figura 3:



Fonte: O autor

**Figura 3:** Slide com sugestão de alimentos para serem cultivados na horta da escola

Na visão dos bolsistas, a atividade foi extremamente produtiva, estando entre as melhores atividades realizadas durante o período de 18 meses. O engajamento dos alunos foi muito bom e, principalmente, mostrou que a aprendizagem por investigação é necessária, funcional e apresenta resultados bastante positivos. Os discentes relacionaram o conhecimento do cotidiano com o que estava sendo investigado, fazendo com que eles aprendessem conceitos químicos quase que de maneira independente do professor, estando lá para mediar o processo educativo e estimular a capacidade argumentativa e a criticidade de seus estudantes.

Comparando-se com a primeira atividade vivida na escola pelos bolsistas do Pibid, que ocorreu cerca de 16 meses antes com o mesmo tema, mas abordagem diferente, a evolução foi perceptível e extremamente necessária. Na primeira atividade, em uma abordagem estritamente tradicional de aula expositiva, embora tenha havido planejamento e estudo prévios, os bolsistas apresentaram pouco conhecimento sobre novas abordagens de ensino, pouca ou nenhuma experiência em de sala de aula e pouco domínio sobre os materiais que poderiam ter sido utilizados. A própria visão de metodologias alternativas era diferente, na qual uma atividade prática se resumia em preparar alguns experimentos básicos para serem apresentadas depois do conteúdo teórico apresentado por slides. Dessa maneira, a aula, foco deste relato, só foi possível devido às leituras indicadas

pela coordenadora do subprojeto e da professora supervisora, grupos de estudo e discussões antes da aplicação da atividade na escola pelos bolsistas ID, que resultou então nesta última vivência da docência.

No âmbito do bolsista, as pequenas evoluções que resultaram na totalidade da última prática foram as razões que causaram o contraste entre a primeira atividade na escola e a última. Foram significativos os conhecimentos adquiridos para uma nova visão do processo de ensino e aprendizagem e a prática docente, tornando-se as novas metodologias de ensino, normalmente ditas como alternativas, não mais tão alternativas assim, pois foram gradativamente sendo apresentadas aos bolsistas ID e aplicadas com frequência nas atividades da escola. É possível lembrar das primeiras atividades, nas quais o bolsista ID apresentava dificuldades em falar em sala de aula e em elaborar uma atividade criativa. Contrastando com o bolsista do início, após os vários meses de participação no PIBID, o *novo licenciando*, agora percebe a aplicação de metodologias diferenciadas em sala de aula como algo básico e necessário. É claro que não se deve levar pela rotina e centrar suas aulas em uma única das várias metodologias ativas, correndo o risco de cair na monotonia, como acontece com a abordagem tradicional de ensino. Uma possibilidade é intercalar essas metodologias, considerando também o conteúdo a ser tratado, de modo que sempre haja uma novidade e mais uma forma de ensinar.

No âmbito dos estudantes da escola atendida pelo PIBID, a evolução dos bolsistas ID refletiram diretamente na aprendizagem daqueles. Isso pôde ser verificado pela interação discente/docente, que quase não ocorreu quando se aplicou a abordagem tradicional com uma exposição teórica sobre o tema, seguida de um experimento demonstrativo pelos bolsistas ID. No entanto, quando a ABIn foi aplicada, percebeu-se uma forte interação dos estudantes com os bolsistas, que apenas mediavam o processo educativo e, principalmente, entre os próprios estudantes durante a última atividade. A qualidade dos questionamentos também muda: na aula tradicional, os estudantes perguntaram coisas básicas relacionadas ao não entendimento do conceito, enquanto que na aula investigativa, os estudantes faziam perguntas no decorrer da aula, sendo que eles mesmos acabavam respondendo e deduzindo os acontecimentos (em grande parte das vezes, estavam corretos). Isso demonstra que em uma das abordagens, os questionamentos eram gerados pela dúvida voltada à não compreensão, enquanto na outra, eram questões mais elaboradas e, à medida que iam investigando, chegavam às respostas.

Portanto, a metodologia ativa utilizada na atividade se mostrou adequada e importante para os discentes, e serviu como um organizador prévio ao estudo subsequente de pH (AUSUBEL, 1980). Considera-se que a atividade aplicada atingiu objetivo a que se propôs, uma vez que despertou

a curiosidade dos estudantes, que aprenderam de um modo diferente sobre o tema e também perceberam a aplicação dos conceitos químicos que estavam sendo estudados com sua vida real

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem tradicional de ensino, ainda muito presente em sala de aula, impactam diretamente e, muitas vezes, de forma negativa nos estudantes de todos os níveis e etapas da educação. Dessa forma, o uso de metodologias ativas é uma possibilidade viável a ser aplicada. O PIBID, nesse contexto, ajudou os licenciandos a adentrar no ambiente escolar e vivenciar diferentes possibilidades de ensino na prática docente, bem como a analisar os pontos positivos e negativos do processo educativo. A Aprendizagem Baseada em Investigação (ABIn) foi uma dessas possibilidades, uma vez que apresentou um resultado positivo, quando comparada com a metodologia tradicional, também vivenciada anteriormente pelos bolsistas. Assim, compreende-se que o uso de uma metodologia que instigou os alunos sobre o próprio conteúdo a partir do seu cotidiano apresentou um resultado muito mais satisfatório do que a metodologia tradicional. A ABIn de fato proporcionou aos alunos um ensino diferenciado, demonstrando que a química está presente no seu dia a dia e não apenas nos livros didáticos com fórmulas e cálculos incompreensíveis, quando não contextualizados. Dessa forma, a vivência docente relatada proporcionou um resultado muito satisfatório, enfatizando a importância de um bom planejamento educacional, tendo o aluno como protagonista do processo, e não apenas um simples expectador recebendo passivamente mais um conteúdo.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, M.; ADAMATTI, D.; PACHECO, M. A.; GIOVANELA, M. pH do Solo: determinação com indicadores ácido-base no ensino médio. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 4, nov. 2009.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. K.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRAIBANTE, M. F.; WOLLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 167-172, nov. 2012.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. 7. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J.; BACICH, L. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PANIAGO, R. N. P.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O PIBID e a Inserção à Docência: experiências, possibilidades e dilemas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e190935, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982018000100176&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982018000100176&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 05. Mar. 2020.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. **Educação em química**: compromisso com a cidadania. 4. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

SILVA, D. M. S.; FALCOMER, V. A. S.; PORTO, F. S. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: a experiência da licenciatura em ciências naturais, Universidade de Brasília. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.20, p. 1-22, 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1983-21172018000100220](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-21172018000100220): Acesso em: 05. Mar. 2020.



## ENSINO DE GEOGRAFIA: CONEXÕES E EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Helena Edilamar Ribeiro Buch<sup>1</sup>  
Sandra Terezinha Malysz<sup>2</sup>  
Gilmar Aparecido Asalin<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Geografia  
Campi União da Vitória, Campo Mourão e Paranavaí  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

### RESUMO

A pesquisa contou com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que possibilitou aos alunos do Curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná, a convivência no ambiente escolar em seis Colégios Estaduais nos municípios paranaenses de União da Vitória, Campo Mourão e Paranavaí. O eixo gerador das atividades atuou nas conexões entre conceitos geográficos e saberes pedagógicos na relação escolas e universidade, envolveram estudos sobre as categorias geográficas de espaço, lugar, região, território e paisagem na compreensão da relação sociedade e natureza. O objetivo desta temática na docência em formação foi emergir o licenciando do Curso de Geografia nas atividades escolares onde se processam as relações entre o saber e o fazer geográfico, procurando alicerçar práticas pedagógicas e vivências em sala de aula. A abordagem metodológica adotada foi da investigação qualitativa, na modalidade de pesquisa participante, com apoio no diário de bordo, para registrar a subjetividade das relações entre professor, aluno e os conteúdos geográficos. Os resultados apontaram para o reconhecimento dos diferentes espaços de aprendizagem, assim como a diversidade de intervenções, de forma orientada, com foco na superação de dificuldades.

**Palavras-chave:** Geografia escolar; Pibid; Metodologia de ensino; Formação de professores.

---

<sup>1</sup> Coordenadora do Subprojeto do Pibid de Geografia de União da Vitória. E-mail: edilamarbuch@gmail.com.

<sup>2</sup> Coordenadora do Subprojeto do Pibid de Geografia de Campo Mourão. E-mail: sandramalysz@gmail.com.

<sup>3</sup> Coordenador do Subprojeto do Pibid de Geografia de Paranavaí. E-mail: asalingilmar@gmail.com.

# 1 INTRODUÇÃO

O Subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) de Geografia 2018/2019 na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), foi desenvolvido em conjunto entre os três cursos de Geografia nos três *campi* da instituição, nos municípios de Campo Mourão, Paranavaí e União da Vitória, envolvendo seis colégios de Educação Básica. A docência em formação Pibid-Unespar – se propôs em inserir o licenciando do Curso de Geografia nas atividades escolares no cotidiano da sala de aula. Entendemos o espaço geográfico como um todo uno e múltiplo, aberto à diferentes conexões e contextos, os quais se expressam nas categorias geográficas: espaço, região, paisagem, lugar, território, sociedade.

Com o projeto, nos propomos a desenvolver atividades da concepção de espaço geográfico lido através das categorias de região, paisagem, lugar, território, e sociedade, considerando que cada uma delas está contida em todas as demais. O trabalho realizado considerou as diferentes dimensões da complexidade organizacional do espaço geográfico: econômico/cultural, político, a existência objetiva e subjetiva e a relação sociedade/natureza.

A abordagem metodológica adotada foi da investigação qualitativa, na modalidade de pesquisa participante, com apoio no diário de bordo com foco o espaço geográfico e estudo de diferentes linguagens, metodologias e instrumentos para se ensinar Geografia. Assim pudemos dar subsídio às atividades desenvolvidas na escola, como por exemplo: o trabalho de campo e o estudo do meio; a linguagem cartográfica; a expressão oral e escrita; a leitura e a interpretação de diferentes tipos de textos; a linguagem jornalística e cinematográfica; as imagens; fotografias e desenhos, entre outros. Trabalhamos com a inserção dos acadêmicos em atividades teóricas e práticas, de pesquisa, ensino e extensão, sobre a formação docente e o ensino-aprendizagem de Geografia na perspectiva crítica, considerando as diferentes dimensões do conhecimento e categorias de análise da Geografia (PARANÁ, 2008) e as diferentes escalas espaciais, da escala local, em articulação com a totalidade do espaço geográfico (CAVALCANTI, 2005) e a contextualização do conhecimento. As atividades teóricas e práticas ocorreram em níveis crescentes de complexidade, partindo das práticas vivenciadas para o conhecimento científico e a práxis pedagógica.

Conforme descreve Tardif (2000) e Lopes e Pontuschka (2011), que dominar o conhecimento geográfico é a primeira condição para que o professor desempenhe bem o seu papel, mas além, deste conhecimento, o professor de Geografia necessita de conhecimentos na área de psicologia, de didática, do currículo, dos contextos educativos, entre outros. O espaço do lugar e do município no qual se desenvolvem as práticas espaciais

cotidianas, favoreceram a abstração do conhecimento e das relações entre o vivido, o percebido e o conhecimento científico. Partindo do espaço vivido, das práticas espaciais vivenciadas foi mais fácil compreender os fenômenos e organizar as informações, teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, comparações e extrapolações (CALLAI, 1998). Consideramos necessário refletir a partir do lugar onde se vive, em relação a dinâmica geográfica de outros lugares; as diferentes regionalizações que configuram o espaço geográfico; os conflitos ligados às relações de poder que se estabelecem em diferentes territórios.

O estudo, o confronto entre as imagens cotidianas e científicas permitiram a construção do conhecimento geográfico, a exploração de concepções, valores e comportamentos; reflexões sobre as desigualdades territoriais e sociais, o direito à cidadania, a articulação das relações paisagem ocupação do espaço e as relações de poder. Nesta perspectiva, juntamente com estudos e reflexões acerca do conteúdo geográfico, trabalhamos também com questões didáticas, principalmente com a metodologia para ensinar Geografia. Discutimos O que fazer? Como fazer? Por que fazer? Para quem fazer? A partir disso, colocar a pesquisa participante e estabelecer a práxis pedagógica na relação universidade/escola.

## **2 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO: ESTUDO, PESQUISA E PLANEJAMENTO**

O trabalho ocorreu paralelamente com o ensino-aprendizagem tanto para os alunos iniciantes na docência como para os alunos da Escola Básica em conjunto com os professores supervisores na escola<sup>4</sup>.

No processo inicial de formação docente, os licenciandos de iniciação à docência precisam ser preparados para o retorno à escola, agora não como estudantes do Ensino Médio, mas como licenciandos em formação para docência em Geografia, adquirindo aos poucos a postura profissional. Isso se deu concomitantemente com estudos individuais e em grupos com acadêmicos e os professores supervisores.

O projeto foi desenvolvido em diferentes etapas: a) socialização e apresentação da proposta aos bolsistas de iniciação à docência; b) estudos e planejamentos; c) conhecimento da escola e do contexto educativo; d) auxílio à docência pelos licenciandos a partir das atividades planejadas

---

<sup>4</sup> Atuaram seis professores regentes de turmas da disciplina de Geografia que acompanharam e orientaram as atividades dos licenciandos bolsistas nas escolas.

coletivamente; e) estudos individuais e em grupos entre os bolsistas, e voluntários; f) práxis pedagógica com realização de projetos de ensino e/ou oficinas pedagógicas.

Foram realizadas reuniões semanais/ou quinzenais com a equipe para aprofundamento teórico e metodológico, troca de experiências, planejamento, organização e encaminhamento das atividades a serem desenvolvidas (tanto de ensino, quanto de pesquisa), avaliação e planejamento das próximas etapas.

A todo o momento os referenciais teóricos embasaram os trabalhos, contribuindo para aprimorar e desenvolver o senso crítico, momentos de reflexão, possibilitando o contato com diferentes ideias e experiências. No decorrer do projeto os bolsistas desenvolveram pesquisas e estudos bibliográficos e reflexão sobre: o ensino de geografia em uma perspectiva crítica; construção do conhecimento e dos conceitos de ensino; geografia da localidade e do município; formação do professor; avaliação; categorias de análise da geografia; dimensões do conhecimento geográfico; Geografia e Educação Ambiental; cartografia escolar; estudo do meio; diferentes linguagens e metodologias para o ensino da Geografia crítica; pedagogia Histórico Crítica; e os conteúdos geográficos necessários para subsidiar teoricamente as temáticas e atividades desenvolvidas no subprojeto.

O planejamento da práxis pedagógica, das colaborações em sala de aula foi dividido em etapas: a) diagnóstico da realidade e reflexão; b) planejamento de ações didático-pedagógicas a partir da realidade diagnóstica e dos objetivos deste projeto, envolvendo pesquisas e estudos, planejamentos de aulas e projetos; c) pesquisa, seleção, produção e organização de material didático; d) práxis pedagógica nas escolas com a execução das ações planejadas; e) avaliação e reflexão sobre a prática; f) Relatórios e redação científica para publicização dos resultados.

Trabalhamos em uma perspectiva da concepção da profissão docente, do professor como pesquisador, partindo práticas pedagógicas vivenciadas pelos envolvidos no processo, (aluno de iniciação à docência e professor da escola básica). O planejamento de ações de intervenção ocorreu, tanto junto ao ensino/aprendizagem dos bolsistas na perspectiva da formação inicial (acadêmicos) e continuada (professores), quanto no exercício da práxis pedagógica pelos bolsistas na escola e o ensino aprendizagem dos alunos da educação básica.

O diagnóstico da realidade escolar foi realizado pelos bolsistas e supervisores, a fim de subsidiar os planos e ações. Esta atividade se deu por meio de análise documental e pesquisa na escola. O diagnóstico do conhecimento inicial dos alunos da educação básica foi realizado pelos

bolsistas de Iniciação à Docência e os Supervisores das escolas participantes do projeto, como estratégias definidas coletivamente nos grupos de estudo.

Além da sala de aula e da escola, as atividades do projeto também foram desenvolvidas na Universidade e em outros espaços de aprendizagem, considerando as possibilidades de deslocamento das pessoas envolvidas e a viabilidade/possibilidade de utilização, como: bibliotecas, laboratórios, auditórios, pátio, espaços pré-selecionados para aulas de campo e estudo do meio.

Destacamos os próprios bolsistas e alunos como atores principais no desenvolvimento do projeto, além de pessoas que eventualmente foram convidadas para enriquecimento de conteúdos em temáticas selecionadas.

Entre os recursos materiais utilizados, destacamos as tecnologias de comunicação e informação – TICS (computadores, laptop, *tablets*, câmaras fotográficas e filmadoras, celulares, internet, aplicativos, data show, televisão, GPS, impressora; tecnologias para medir e registrar temperatura, umidade, precipitação, altitude, pressão atmosférica; livros didáticos e paradidáticos; revistas; jogos lúdicos educativos; filmes e documentários; imagens, desenhos e fotografias; materiais didáticos produzidos pelos bolsista, entre outros. Neste aspecto destacamos, portanto, a utilização de diferentes linguagens e metodologias, entre elas, o estudo do meio com a aula de campo, a linguagem artística, jornalísticas e cinematográfica; a leitura e produção de textos.

Utilizar as TICs, além de facilitar o acesso aos novos conhecimentos dos sistemas variados de transmissão de conhecimento, elas auxiliam no processo ensino-aprendizagem. O uso do computador da internet e similares, está agregado à vida cotidiana das pessoas, e da prática docente. A produção de material didático pelos bolsistas e alunos foi uma alternativa para subsidiar as ações de ensino-aprendizagem e estimular a criatividade.

### **3 O DESENVOLVIMENTO DA PRÁXIS PEDAGÓGICA**

As ações intervencionistas para a práxis pedagógica foram sustentadas portando, pelos estudos teóricos e planejamento de ações. Tal planejamento ocorreu a partir de pesquisas e estudos individuais socializados e discutidos em reuniões em grupos organizados por escolas, campus de ação, de acordo com a necessidade.

O auxílio à docência foi importante para o aprendizado dos iniciantes à docência sobre as atividades do dia a dia do professor na escola e para que os bolsistas contribuíssem com os alunos e com o professor regente no processo ensino-aprendizagem com auxílio individualizado aos alunos; organização de monitorias e grupo de estudos; organização de aulas de campo, auxílio em avaliações; na utilização das novas tecnologias e atividades cartográficas nas aulas de Geografia; na construção de material didático e sua utilização no contexto do ensino de Geografia.

A relação sociedade-natureza foi explorada possibilitando aos educandos problematizar situações vivenciadas em uma perspectiva socioambiental. A perspectiva socioambiental foi estimulada na relação com as dimensões do conhecimento geográfico e conteúdo de ensino, através de atividades teóricas e práticas visando principalmente à qualidade de vida e a responsabilidade ambiental individual e coletiva.

No decorrer do projeto foram, portanto, utilizadas diferentes linguagens, recursos e metodologias para o ensino da Geografia Escolar, destacando: ensino do meio e aula de campo; cartografia escolar; leitura e interpretação de textos; produção de textos; jogos lúdicos geográficos. Sempre que possível, a utilização das novas tecnologias permeou a realização das atividades.

Partimos primeiramente do ensino-aprendizagem para os licenciandos bolsistas, de metodologias didáticas e conteúdos pedagógicos e geográficos, com atividades teóricas e experimentações, para depois trabalhar em conjunto com este licenciandos em escolas da educação básica, que estiveram sempre acompanhados por professores da universidade e por supervisores da escola básica com experiência para conduzir o processo, articulando, formação inicial e continuada de professores com o ensino de geografia na Educação Básica. As escolas foram assim, importantes campos de formação e de práxis pedagógica para os licenciandos.

Pela limitação deste artigo, socializaremos aqui algumas das experiências que foram desenvolvidas com a cartografia escolar e a aula de campo.

A linguagem cartográfica permeou a maioria dos trabalhos desenvolvidos, com a utilização tanto de mapas, quanto maquetes, utilizando tanto a cartografia digital, quanto a cartografia analógica.

Como um dos pilares do projeto era o trabalho com as práticas espaciais vivenciadas e o conhecimento da Geografia do lugar, na articulação com outras escalas espaciais, o estudo do meio, com a aula de

campo esteve presente em diversas práticas pedagógicas junto aos alunos das escolas participantes do projeto.

### 3.1 O MAPA DE FUSOS HORÁRIOS

Dentre as experiências vinculadas a cartografia, destacamos a ocorrida pela articulação da cartografia analógica no ensino de Geografia, num movimento intenso de tentativas do fazer cartográfico, a partir de um trabalho árduo de mediação.

Os estudos se alicerçaram, nas referências teóricas, de autores como: Duarte (1991); Francischett (2002); Castrogiovani (2003); Simielli (2007) e Passini (2007)

Conforme descreve Francischett, (2004, p. 32). A linguagem cartográfica é fundamentada pela Semiótica que tem por objeto a investigação de todas as linguagens, em especial os signos.

Para Almeida e Passini (2001, p. 72) “ler mapas, significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura, deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto a de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos”. Desta maneira se dá um novo sentido para o uso dos mapas no cotidiano escolar, tendo em vista que este passa a ser visto não como um processo acabado e sim lido e interpretado.

Entre as atividades com mapas, exemplificamos a representação de um fenômeno geográfico, tendo como ponto inicial, a utilização de um mapa mudo do Brasil, caracterizado como representações em branco que permitem diversificados usos, abrangendo vários conteúdos (IBGE, 2015), neste caso, para representar o sistema de fusos horários no território nacional. A experiência foi desenvolvida com alunos do sétimo ano em uma das escolas públicas de Paranavaí, parceira no projeto.

De posse dos dados, quadro 1, a proposta era instigar os alunos a perceberem que tinham a tarefa de pensar em como representar, as unidades de federação, em cada um dos intervalos do sistema de fusos horários que fazem parte do Brasil.

**Quadro1:** Localidades dos fusos horários do Brasil

Fuso nacional	Longitude do fuso	Localidades
1°	30° Oeste.	Ilhas oceânicas- Fernando de Noronha (PE), Arquipélago de São Pedro e São Paulo, entre outras.
2°	45° Oeste	Região Sul: PR, SC e RS Região Sudeste: SP, MG, ES, RJ. Região Nordeste: BA, SE, AL, PE, PB, RN, CE, PI, MA. Região Norte: PA, AP, TO Região Centro Oeste: Go, DF.
3°	60° oeste	Região Norte: MA, RR, RO Região Centro Oeste: MT, MS
4°	75° oeste	Região Norte: AC e porção oeste do AM.

Fonte: Simielli (2013).

Organizados pelos pibidianos, juntamente com a orientação do coordenador e professor supervisor, foram definidos os questionamentos para nortear o trabalho:

Quantas partes deveriam ter a representação do Brasil a partir da divisão imposta pelos dados? O que representa cada parte desta divisão? Quais critérios serão utilizados para representar cada divisão (fuso) no mapa? Quais elementos cartográficos deverão ser incorporados a representação para transformar o mapa mudo em um mapa cartográfico?

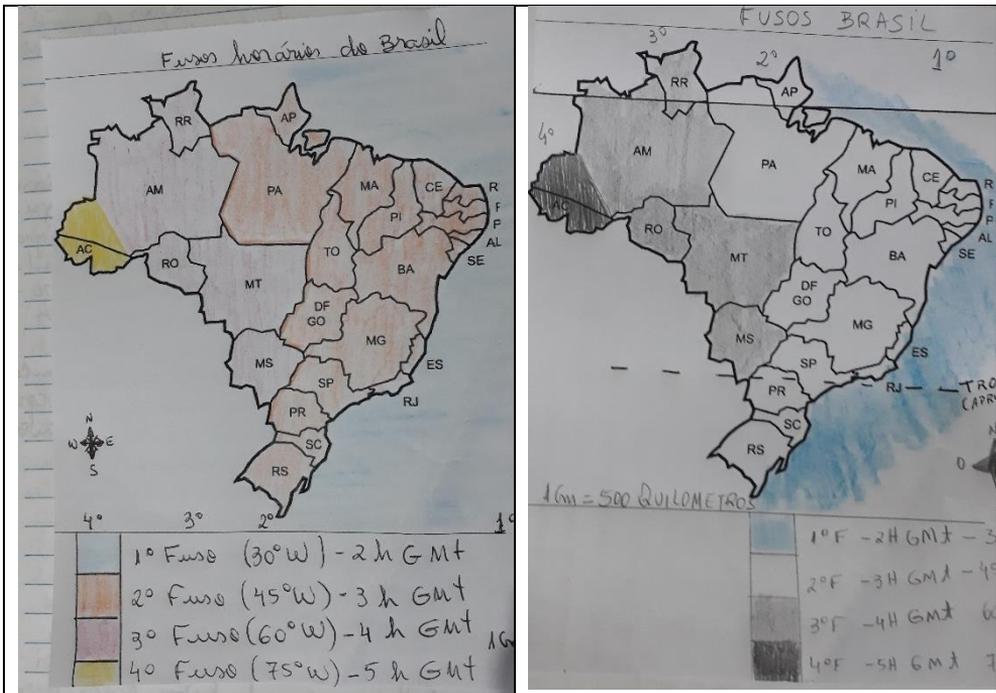
À medida que a atividade passou a ser executada em sala de aula, entre as várias sugestões expostas pela turma, a maioria decidiu que a representação deveria começar pela separação dos espaços no mapa que estaria relacionado a cada fuso horário. Um dos alunos chamou a atenção para o primeiro fuso do Brasil, dizendo que deveria ser representado por azul, por tratar-se de água. Neste momento ficou evidente a aprendizagem do conteúdo.

Durante o agrupamento das unidades de federação, a partir do segundo fuso nacional, tivemos alguns alunos usando lápis para contornar, outros fizeram símbolos diferentes, todos buscando efetivar a tarefa de delimitar cada um dos fusos. Ao passo em que a separação territorial ia se efetivando, ficou evidente que a maneira que acharam mais eficaz foi o uso do lápis colorido, já que o primeiro fuso, o oceânico, já tinha sido cogitado que deveria ser pintado de azul, por representar em sua maioria a água.

A realização da proposta mostrou várias possibilidades de representação, desde o uso do lápis colorido, já destacado no texto, o uso de tonalidades, caso de alunos que não dispunham de lápis colorido, ou ainda o uso de hachuras para diferenciar um fuso do outro.

Ainda neste trabalho os alunos tiveram que pensar sobre os elementos que tinham que estar presentes na representação do espaço para ser considerada mapa, já trabalhados no ano anterior e que para Araujo (2007), são: título, legenda, escala, orientação, coordenadas geográficas e fonte.

Após a execução da delimitação dos quatro fusos horários do Brasil, passamos à produção da legenda, levando em consideração os meios que utilizaram para representá-los. Foi solicitado a elaboração do título, lembrando que ele deve resumir o fenômeno ou contexto representado. A orientação foi feita a partir de um desenho da rosa dos ventos. Com a ajuda um mapa do Brasil presente no livro didático, projetaram o Trópico de Capricórnio, a linha do Equador (Figura 1). Encerraram a produção colocando a escala.



Fonte: Asalin (2019)

**Figura 1:** Exemplos de mapas produzidos pelos alunos do 7º ano, 2019

A produção do mapa dos fusos horários do Brasil vai ao encontro de possibilitar um caminho profícuo para a leitura de mapas, pois ao elaborar, pensar e atribuir a produção de um mapa todos os elementos cartográficos necessários a representação há um processo de aprendizagem importante. Ainda, à medida que desenvolve essa atividade, há o despertar para visualizar os mapas como fontes de informações espaciais.

### 3.2 A MAQUETE HIPSONÉTICA COMO MATERIAL DIDÁTICO

O mapa é uma representação codificada de um determinado espaço real. Podemos até chamá-lo de um modelo de comunicação, que se vale de um sistema semiótico complexo. Na hipsometria, esses elementos são representados e exibidos nos mapas numa escala de cores com objetivo de destacar didaticamente as diferenças de altitude do relevo na legenda. Para abstrair melhor as informações contidas nos mapas hipsométricos, estes podem ser transformados em maquetes.

O contexto teórico deste trabalho descreveu inicialmente a importância dos maquetes e a maquete como base em Simielli, Girardi, Morone (2007), na afirmação que certos conceitos cartográficos ganham concretude quando explicados através de um mapa em relevo ou uma maquete; Francischett (2004), que compreende a mensagem é passada a partir de um conjunto de elementos previamente organizados na maquete e para Almeida e Passini (2001) a informação é transmitida por meio de uma linguagem cartográfica, que se utiliza de três elementos básicos: sistema de signos, redução e projeção. Desta forma procuramos fortalecer o significado da cartografia desenvolvendo criatividade e construindo significados para os lugares de forma que os alunos consigam compreender o mundo a partir de suas localidades além disso valorizamos o imaginário mas mantendo os elementos espaciais da linguagem cartográfica para obter informações e representar as paisagens geográficas no mapa.

Considerando que a maquete é uma forma de representação do espaço geográfico, que possibilita reduzir significativamente grandes áreas em cima de uma mesa, e de forma tridimensional (SIMIELLI, 1991), este recurso didático facilita o processo de abstração de elementos do espaço geográfico. Neste aspecto, entre as atividades desenvolvidas no projeto, foi a construção de maquetes que representassem o relevo para uso didático nas escolas.

Foram construídas como material didático pelos bolsistas do *campus* de união da Vitória, a maquete hipsométrica da Ásia, e pelos bolsistas do

*campus* de Campo Mourão, as maquetes hipsométricas da América do Sul, da Ásia, da Região Norte do Brasil, da Região Sul do Brasil e do Paraná.

Para exemplificar, apresentemos a metodologia para construção da maquete do Continente Asiático e da Região Norte do Brasil.

### 3.2.1 Maquete das regiões brasileiras.

Após pesquisa sobre como trabalhar com a maquete do Brasil, optou-se por utilizar como base, as orientações de Simielli et al. (2007), e realizar cada uma das regiões separadamente, de forma que o conjunto formasse o Brasil. O objetivo foi produzir um material didático para o trabalho com os alunos da educação básica para trabalhar com as regiões brasileiras, e com a representação do relevo. E ao mesmo tempo, para que os licenciandos compreendessem o processo de elaboração da maquete e a associassem com o mapa, a fim de utilizarem este aprendizado no ensino de Geografia na educação básica. Logo, foram elaboradas as maquetes das Regiões Norte e Sul pelos licenciandos que trabalharam em duplas em cada maquete, e posteriormente as utilizaram em sala de aula com os alunos do ensino fundamental.

Para construção da maquete de cada uma das regiões, utilizou-se o mapa base publicado por Simielli et al (2007) com as curvas de nível equidistantes 200 metros uma da outra. Este mapa foi no tamanho de uma folha A1 e transposto primeiramente para uma folha de papel de seda, e depois para um isopor de 1 cm de espessura, com ajuda de papel carbono, sendo cada uma das curvas de nível em uma placa diferente. Cada curva de nível foi recortada e depois colada sobrepostas uma a outra, para representar a tridimensionalidade. Para dar acabamento foi passado massa corrida sobre a maquete. Com a massa corrida seca, a maquete foi colorida com tinta acrílica, sendo que cada altimetria foi representada de uma cor, de acordo com as cores hipsométricas. Na sequência, foram inseridos título, escala vertical e escala horizontal, organização, Linha do Equador (Figura 2).

Com este tipo de maquete, foi possível relacionar a curva de nível representada no mapa de forma bidimensional com o relevo tridimensional na maquete.



Fonte: Subprojeto de Geografia do PIBID/2019 da UNESPAR, *campus* de Campo Mourão. Maquete elaborada pelos licenciandos Luan Vitor Baraviera e Saulo Gomach de Azevedo.

**Figura 2.** Construção da maquete da Região Norte

A atividade permitiu aos bolsistas envolvidos, a abstração sobre a relação das curvas de nível na representação do relevo de forma bidimensional, relacionar com as cores hipsométricas nas representações dos mapas, e, ampliar o conhecimento para trabalhar com os alunos ensino do relevo e sua representação junto aos alunos da educação básica.

A rede hidrográfica, as rodovias, entre outros elementos, podem ser representados na maquete, no entanto, neste primeiro momento a maquete foi apresentada somente com a hipsometria. Outra sugestão para trabalhar o relevo é ao invés de fazer a pintura com as cores hipsométricas, trabalhar-se com as unidades do relevo, com uma cor para cada unidade.

### 3.2.1. Maquete da Ásia

A base inicial da pesquisa foi uma investigação teórica sobre a Cartografia em acervos publicados nos últimos anos, impressos e virtuais. Na sequência, os alunos estudaram textos, analisaram imagens e assistiram filmes sobre a Ásia. Na etapa de construção da maquete foram organizados

em grupos de no máximo quatro componentes cada. O fato de os grupos trabalharem com a mesma temática, os ajudou a compartilharem o trabalho e dirimirem dúvidas. Após a discussão sobre como a representação do espaço na maquete, em três dimensões auxilia no ensino de conceitos cartográficos e geográficos, iniciou-se a construção da maquete.

Na construção das maquetes foram utilizados papel transparente, isopor 0,25 mm, cortador de isopor, cola de isopor, tinta acrílica (várias cores), papel sulfite e alfinetes. Previamente selecionou-se o mapa base da Ásia com as cotas bem visíveis, que facilitassem a percepção das formas de relevo representadas pelas curvas de nível que, neste caso, aparecem numa sequência de cores, registradas na legenda dos mapas. De posse do mapa base, foi realizada a cópia manual das curvas de nível/ hipsométrica no papel manteiga/ transparente e a transposição para o isopor. Cada curva foi recortada, e depois coladas uma sobre a outra. A maquete foi pintada de acordo com as cores hipsométricas. A finalização ocorreu com a inserção do título, legenda, escala, nome dos autores (Figura 3).



**Figura 3:** Construção de maquete hipsométrica da Ásia.

### 3.3 AULA DE CAMPO x GEOGRAFIA DO LUGAR

Consideramos a importância pedagógica do estudo do meio para o ensino-aprendizagem da Geografia e a aula de campo como possibilidade de pesquisa, coleta de dados, relação entre práticas espaciais vivenciadas e conhecimento científico, abstração por meio do conhecimento empírico. A aula de campo possibilita aos educandos, com a mediação do professor, observar a ação da sociedade na relação com a natureza, presente em diferentes paisagens geográficas.

Primeiramente a metodologia do estudo do meio com a aula de campo foi trabalhada de forma teórica com os bolsistas PIBIDIANOS, considerando pesquisas e estudos desta prática por (BALZAN, 1976; LOPES; PONTUSCHKA; MALYSZ, 2007) e sobre a geografia do município e do lugar (CALLAI, 1998; MALYSZ; AOKI, 2008, CAVALCANTI, 2008). Após isso, ocorreu a discussão sobre a viabilidade desta metodologia no trabalho com os alunos da educação básica, e o planejamento da atividade em conjunto, entre os licenciandos, os professores envolvidos e os alunos.

Para efetuar a aula de campo, é fundamental os conhecimentos profissionais do professor sobre esta prática, sobre o conteúdo de ensino, sobre seus alunos; requer autonomia profissional, criatividade e inovação para transpor as barreiras da sala de aula e conduzir a prática pedagógica com os alunos com tranquilidade e segurança. O apoio da escola é também indispensável.

Nas atividades de estudo do meio, além da aula de campo para observação da paisagem do lugar, foram utilizados recursos da cartografia escolar como o mapa, imagens e vídeo.

Para realização da aula de campo, três etapas foram fundamentais, discriminadas a seguir:

- a) Planejamento da aula de campo pelos PIBIDIANOS em conjunto com os professores. Nesta etapa estabeleceu-se os objetivos e se planejou as ações metodológicas junto aos alunos de preparação para o campo, da ida a campo e, após o campo, estabelecendo relação do lugar a ser estudado, pesquisado com os conteúdos de ensino. Foi prevista autorização para os alunos, o transporte da escola até o local e o lanche, foram realizados agendamentos, e pesquisa sobre o lugar a ser visitado (o que pode ser explorado e a segurança oferecida).

- b) Preparação para o campo junto com os alunos. Em sala de aula os alunos foram preparados para a atividade de campo, conversando com estes sobre: onde seria o campo, o que iriam encontrar em campo e observar, como se daria isso, o roteiro a ser percorrido, as medidas de segurança que deveriam observar, a localização, a relação com o conteúdo de ensino, entre outros. A cartografia, principalmente o uso de mapas para localização desses lugares foi fundamental.
- c) Ida a campo: Na realização da saída de campo propriamente, sempre iam dois ou mais acadêmicos, juntamente com o professor, que auxiliavam nas orientações aos alunos em campo e na segurança. Eram realizadas paradas para observação de locais específicos em campo, com orientação do professor ou do profissional que estivesse monitorando a visita na instituição.
- d) Pós campo: Ao retorno do campo para sala de aula, sempre eram previstas formas de sistematização do conhecimento e avaliação, como debates, atividades escritas, atividades envolvendo a cartografia, desenhos, entre outras.

Para exemplificar as atividades realizadas, citaremos a seguir, alguns lugares onde ocorreram aula de campo e o conteúdo explorado.

- a) Estação Ecológica do Cerrado. A Estação Ecológica do Cerrado Professora Diva Aparecida Camargo, 1,3 km<sup>2</sup> de cerrado preservado, está localizada no município de Campo Mourão. Neste espaço de preservação ambiental, foi organizada uma aula de campo com alunos do ensino médio, de uma das escolas deste município, na sequência dos estudos sobre as paisagens vegetais, onde procurou-se estabelecer a relação entre a vegetação do lugar e a vegetação do Brasil. Entre os aspectos geográficos se explorou: a relação sociedade/ natureza na preservação da vegetação nativa; os aspectos da paisagem no ambiente de Cerrado “preservado” em Campo Mourão, e como era este ambiente no passado, e como é em outros lugares onde a vegetação do cerrado predomina; questões territoriais, econômicas e culturais e o avanço da urbanização sobre áreas remanescentes do cerrado na cidade; o lugar como um ecótono entre Cerrado, Mata Semidecidual e Floresta Ombrófila Mista - o que isso representa?; a escala cartográfica de representação nos mapas que generalizam informações, sendo que a vegetação do Cerrado de Campo Mourão, nem aparece no mapa do Brasil. Por falta de disponibilidade de ônibus e de recursos para locação deste, a visita até a referida Estação, foi realizada a pé, com a

saída dos alunos da escola acompanhados pelo professor regente e pelos bolsistas do Pibid.

- b) Rio do Campo. O Rio do Campo é um dos principais rios de Campo Mourão, utilizado para o abastecimento de água da cidade, e sofre com a falta de vegetação no entorno, assoreamento, depósito irregular de lixo e com o avanço da urbanização. A aula de campo neste rio ocorreu com alunos do ensino fundamental de uma das escolas do projeto, localizada em um bairro que está nessa bacia hidrográfica. Ou seja, o rio está intrínseco à vida da comunidade, embora nem todos o conhecem nos aspectos geográficos. Como a escola está próxima, o percurso até o rio e seu entorno foi realizado a pé, para que os alunos lançassem o olhar geográfico (LOPES; PONTUSCHKA, 2015), para a paisagem e refletissem sobre a relação sociedade/natureza, a preservação do meio ambiente, a dinâmica do rio, entre outros. O rio foi estudado como integrante de diferentes bacias hidrográficas, desde a Bacia do Rio Mourão, do Rio Ivaí, do Rio Paraná, até a Bacia Platina.
- c) Parque Gralha Azul. A aula de campo no Parque Municipal Gralha Azul ocorreu junto aos alunos do ensino médio de uma escola do município de Campo Mourão, que faz vizinhança com este parque, o que facilitou a locomoção dos alunos. A atividade foi realizada com os mesmos alunos que visitaram a Estação do Cerrado. Entre os objetivos de conhecer este lugar, estava estudar a vegetação e o processo de voçorocamento. Foi uma forma de possibilitar aos alunos a abstração de que eles estão na região da Mata Atlântica, que foi praticamente devastada, juntamente com o cerrado, para dar lugar à urbanização, ao cultivo e à pecuária. A vegetação do Parque Gralha Azul é um misto da Floresta Estacional Semidecidual com a Floresta Ombrófila Mista e, também algumas espécies típicas do Cerrado. Este parque que está ao lado do Colégio e que poderia ser aberto para aulas e visitação da comunidade, não tem plano de manejo, sofre com o depósito de lixo e, é acometido por um processo intenso de voçorocamento, devido à inadequação da galeria pluvial, permitindo a reflexão sobre as consequências negativas da relação desarmônica entre sociedade/natureza.

4A - Alunos em aula de campo no Cerrado de Campo Mourão	4B - Alunos em aula de campo no Parque Gralha Azul
	
Explicação sobre a necessidade de proteger a vegetação do cerrado das espécies invasoras.	Explicação sobre voçorocamento dentro do Parque Gralha Azul, provocado pelas águas de galeria pluvial.

Fonte: Subprojeto de Geografia do PIBID/2019 da UNESPAR, *campus* de Campo Mourão

**Figura 4.** Aulas de campo organizadas pelos pibidianos

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para reflexão crítica e avaliação das ações propostas/planejadas/executadas, foi importante o diagnóstico do conhecimento das práticas geográficas iniciais dos acadêmicos/supervisores, o que se deu por um questionário e/ou produção de texto e diálogo/debate com os mesmos, mediado pelos coordenadores de área.

As atividades cartográficas relatadas fazem parte de um viés para efetivar a alfabetização cartográfica dentro da disciplina de Geografia à medida que o aluno aprende a partir das nuances do fazer, do pensar, organizar as ideias, discutir com os colegas e se expressar, tentando resolver a situação de representação posta a eles.

É necessário usar a Cartografia como um instrumento para ensinar Geografia, ambas são ligadas pelo espaço, enquanto a Cartografia representa o espaço a Geografia tenta explicá-lo. Neste contexto, o trabalho

com os mapas em sala de aula, proporciona a ligação entre as duas ciências, trazendo à baila experiências profícuas dentro do processo de ensino e aprendizagem em geografia.

Há um amplo conjunto de detalhes nos instrumentos de percepção visual dentro da Cartografia, eles norteiam os trabalhos desenvolvidos pelos professores de Geografia, a partir das tentativas desta ciência de decifrar o espaço, numa lógica que busca compreender como o homem interferiu na sua organização.

Os mapas têm uma gramática própria, desenvolvida pela semiologia, utilizando os signos para representar com eficiência os mais variados fenômenos. A partir do momento que proporcionamos referenciais de decodificação desses signos, também caracterizados como símbolos, por meio de algumas atividades cartográficas, os alunos passam a ter oportunidade de transformar a linguagem escrita ou gráfica, em mapas que comunicam fenômenos espaciais. Estamos oferecendo caminhos para que eles compreendam as intenções por trás dos mapas.

Ainda, considerando o trabalho com a cartografia escolar, as atividades desenvolvidas com a maquete permitiram que os alunos abstraíssem principalmente conceitos geográficos relacionados ao relevo. Este material didático possibilitou uma visão tridimensional do que aparece no papel de forma bidimensional e permitiu uma maior compreensão de conceitos cartográficos e geográficos.

A aula de campo pelas suas especificidades, principalmente pelos trabalhos em espaços alternativos e com metodologias diferenciadas daquelas da sala de aula, exerceram motivação no processo do ensino-aprendizagem, considerando todos envolvidos, além de aproximar alunos e professor no desenvolvimento da pesquisa em conjunto. A saída à campo para estudar o espaço geográfico empiricamente, nem sempre exige grandes esforços para agendamento de ônibus, já que nas proximidades das escolas, sempre há um espaço a ser investigado com um novo olhar, com vistas ao conhecimento científico. A contribuição dos pibidianos tanto na organização, quanto a participação nas aulas de campo foi muito importante. O professor regente e a escola tiveram mais confiança na realização da atividade de campo, ao saber que haveria mais pessoas responsáveis no acompanhamento das atividades.

Pretendemos com a socialização deste projeto incentivar mudanças, cautelosas, mas progressivas, que signifique buscar na heterogeneidade humana os elementos promotores de um ensino amplo e interativo, entender que a reconstrução e reelaboração pessoal do que foi culturalmente construído permite ao indivíduo a construção a sua unicidade e verificar que

os conteúdos se apresentam com características distintas, porém com valores equiparáveis e se inter-relacionam no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela D.; PASSINI, Elza Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do município ou a geografia nas séries iniciais. In CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H.C.; SCHAFFER, N. O.; KAECHER, A. K. (Orgs.) **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. Porto Alegre: AGB, 1998, p. 1-76.

CASTELLAR, S.M.V. Alfabetização em geografia. **Espaços da Escola**, Ijuí, v. 10, n. 37, p. 29-46, jul./set. 2000.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos et al. (Org.). **Geografia em sala de aula**: práticas e reflexões. 4. ed. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003. p. 31-48.

DUARTE, Paulo Araujo. Conceituação de cartografia temática. **Revista Geosul**, Florianópolis, ano 6, n.11, p. 135, 1991.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A cartografia básica no ensino fundamental de geografia. In: **GEOJANDAIA: Revista de Geografia**, Jandaia do Sul: FAFIJAN, v. 2, n. 1, jan. /dez. 2002.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. **A cartografia no ensino de Geografia**: a aprendizagem Mediada. 20. ed. Cascavel: EDUNIOESTE, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapas**. Disponível em:<<http://mapas.ibge.gov.br/pt/escolares/mapas-mudos>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nidia N. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **Geosaberes** [online], 2011, v. 2, n. 3, p. 89-104. Disponível em :<<http://www.geosaberes.ufc.br/seer/index.php/geosaberes/article/view/89/pdf38>> Acesso em: 16 jan. 2013.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nidia N. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de Geografia. **Geosp.** São Paulo, v. 19, n. 1, p. 75-92, jan./abr. 2015.

LOPES, Claudivan S.; PONTUSCHKA, Nidia N. Professores em formação: o estudo do meio como lugar para o desenvolvimento da profissionalidade docente. In: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATIBA (EGAL), 14., 2013. **Anais...** Lima, Peru, 2013.

MALYSZ, Sandra T. Estudo do meio. In: PASSINI, Elza Yasuko et.al. (Orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007. p. 171-177.

MARTINELLI, Marcello. **Mapas, gráficos e redes: elabore você mesmo.** São Paulo: Oficina de Textos, 2014.

OLIVEIRA, Rosângela D. de A. **Cartografia escolar.** São Paulo: Contexto, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares para o Ensino de Geografia.** Curitiba, 2008.

PASSINI, Elza Yasuko. **Geografia em sala de aula prática e reflexões.** São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: CARLOS, Ana Fani A. **Novos caminhos da Geografia.** São Paulo: Contexto. 2001.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y formación del profesorado**, 9, 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/Rev92.html>>. Acesso em: 17 out. 2012.

SIMIELLI, M. H. et al. Do Plano Tridimensional: a Maquete como Recurso Didático. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 70, 1991.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos; GIRARDI, Gisele; MORONE, Rosemeire. Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 87, p. 131- 148, dez. 2007.

SIMIELLI, Maria Elena. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org). **Cartografia escolar**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 71-93.

\_\_\_\_\_. **Geoatlas**. São Paulo: Ática, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan.-abr. 2000.



# ESCOLA COMO *LÓCUS* DE PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: USO DO CORDEL E DE METODOLOGIAS DIVERSIFICADAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL

Joab Jacometti de Oliveira<sup>1</sup>  
Sandra Terezinha Malysz<sup>2</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Geografia  
Campus Campo Mourão  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O processo de formação do professor de Geografia é complexo e licenciando necessita da escola para aprender a ensinar, para realizar pesquisas, para experimentar metodologias, para exercitar a práxis pedagógica. Ressaltamos assim, a importância da escola enquanto *lócus* de formação inicial, enquanto espaço onde ocorrem os estágios supervisionados, as atividades do Pibid, do Residência Pedagógica, RP, entre outras. Neste contexto, socializamos aqui uma experiência vivenciada durante a prática Estágio Curricular Supervisionado I em Geografia, em conjunto com as atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid, da Universidade Estadual do Paraná, Unespar, campus de Campo Mourão. Foi desenvolvido um projeto de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de ensinar sobre a Região Nordeste, junto aos alunos do Ensino Fundamental I. No desenvolvimento do projeto foram utilizados metodologias, linguagens e recurso diversificados, entre os quais, se destaca a literatura de Cordel. As atividades realizadas possibilitaram o desenvolvimento de aulas dinâmicas e interativas, que motivaram os alunos à aprendizagem.

**Palavras-chave:** Projetos de Ensino; Formação do professor; Estágio Supervisionado; Pibid.

---

<sup>1</sup> Discente do curso de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Campo Mourão. E-mail: joabjacometti@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Colegiado de Geografia da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus Campo Mourão. E-mail: sandramalysz@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

O processo de formação para a docência é complexo, contínuo e perdura toda a carreira do professor. Um dos momentos mais importante durante a formação inicial é o contato direto com a escola, essa compreendida como *lócus* de formação docente, espaço onde se é aplicado o que foi aprendido durante a graduação, aprimorando o processo de ensino-aprendizagem do licenciando.

Nesta perspectiva, a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), e no Estágio Curricular Supervisionado possibilita ao licenciando, a vivência com a realidade do seu futuro espaço de trabalho, a escola, articulando o conteúdo da universidade e sua aplicação prática na docência na educação básica, aprimorando o seu aprendizado.

Ao utilizar a escola como *lócus* de pesquisa e aprendizagem da docência, tanto o Estágio Curricular Supervisionado, quanto o Pibid, aproximam escola e universidade, logo, aproxima também, os docentes da educação básica e dos cursos de Licenciatura, que precisam trabalhar em conjunto na formação inicial do professor, e também no ensino-aprendizagem com qualidade. Um processo complexo, que exige muito profissionalismo e responsabilidade. Uma parceria na qual a escola abre espaço para o licenciando e, em contrapartida este tem a responsabilidade de contribuir com o ensino-aprendizagem dos alunos nas turmas nas quais ocorrem o Estágio, juntamente com os docentes responsáveis.

Em relação ao trabalho compartilhado entre profissionais do ensino básico e da universidade, Foerster (2003, p. 21) coloca que tal parceria favorece “abordagens teórico-práticas que possibilitam a indissociabilidade entre a formação inicial e continuada, enfim, entre a dimensão acadêmica e dos saberes da prática docente”.

A escola, é assim *lócus* de formação docente, ou seja, um espaço para pesquisas e atividades práticas de campo durante a formação inicial e a formação continuada, principalmente a formação em serviço. Segundo Venturi (2006), na sua abordagem sobre trabalho de campo na Geografia, campo é o espaço onde o pesquisador tem contato com as dinâmicas da realidade, onde ele absorve conhecimento. E no ensino, de acordo com Alentejano e Rocha-Leão (2006), o campo é importante para criar interação do social. As considerações dos autores sobre o papel do campo para o conhecimento e interação social, faz-nos refletir sobre os diferentes espaços para pesquisa de campo durante o curso de licenciatura e o papel peculiar

que a escola de educação básica ocupa como campo de estágio e de pesquisas sobre o ensino. Nesta pesquisa consideramos, portanto, a escola na qual se realizou a prática do Estágio Supervisionado e o do Pibid, como escola-campo.

A fim de exemplificar a importância da escola como espaço no qual se articula a formação inicial do docente de Geografia, com o ensino na educação básica, apresentamos com este artigo, uma experiência de desenvolvimento de projeto de pesquisa, ensino e extensão, com utilização de metodologias diversificadas, em uma escola estadual de Campo Mourão. Segundo Braga (2017), a articulação entre assuntos estudados e uma metodologia diversificada garantem motivação no ensino e aprendizagem dos alunos.

O projeto em questão foi desenvolvido em conjunto durante a prática do Estágio Curricular Supervisionado em Geografia e as atividades do PIBID, do curso de Geografia da Unespar, *campus* de Campo Mourão. Neste caso era comum tanto às atividades do Estágio, quanto do PIBID o desenvolvimento de um projeto de pesquisa, ensino e extensão junto aos alunos da Educação básica.

## **2 O TRABALHO COM O CORDEL E OUTRAS METODOLOGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA DO NORDESTE A PARTIR DE PROJETO**

A opção de trabalhar com o desenvolvimento de projeto durante as práticas de auxílio à docência com regência de classe na educação básica, foi uma opção para articular ensino, pesquisa e extensão. Para organização do projeto, partiu-se de alguns pressupostos discutidos por Gasparin (2014), fundamentado na Pedagogia Histórico Crítica. Considerou-se principalmente o trabalho com as diferentes dimensões do conhecimento geográfico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos para instrumentalizá-los ao ensino-aprendizagem, com a mediação do conhecimento científico.

Assim, em parceria com a professora supervisora da educação básica, definiu-se por uma turma de alunos do 7º ano, com conteúdos relacionados a Geografia da Região Nordeste do Brasil. Foi então desenvolvido o projeto intitulado “O uso do Cordel no ensino da Geografia Regional do Nordeste” com o objetivo de se conhecer a região Nordeste, com a diversidade de suas sub-regiões. Primeiramente foram realizadas pesquisas sobre a temática e o conteúdo de ensino, as metodologias e recursos didáticos que poderiam ser utilizados. A partir do projeto foram elaborados planos para 10 aulas, utilizando metodologias e recursos diversificados, que culminariam no desenvolvimento de um texto do tipo Cordel com os alunos.

Entre os recursos, metodologias e linguagens que foram utilizados, estão: o jogo pedagógico, a literatura de Cordel, a cartografia, leitura e interpretação de textos, produção de texto, o desenho feito pelo professor e feito pelo aluno, documentários e animações sobre diferentes aspectos da Região Nordeste. A utilização do Data Show e do notebook contribuíram com a projeção de imagens, textos e vídeos. O quadro branco foi um elemento importante para o professor trabalhar com desenhos e esquemas que ajudaram os alunos na aprendizagem. O conteúdo disponível no livro didático em textos, mapas, imagens e atividades também foi utilizado como complementar para estudo individual do aluno.

A utilização do cordel teve por objetivo associar esse gênero literário aos conteúdos para conhecimento do espaço geográfico da Região Nordeste, tendo em vista que o cordel faz parte da cultura dessa região, é importante na literatura nacional para expressão dos saberes populares, e já havia sido ensinado na disciplina de Língua Portuguesa.

O cordel, segundo Pagliuca et al. (2007) foi assim denominado porque em Portugal era exposto em barbantes para vendas em locais públicos. Foi trazido para o Brasil pelos exploradores europeus no final do século XIX e durante anos, até a chegada do rádio, ele foi a única forma de divulgação de notícias e informações capazes de atingir a área rural. A autora descreve a literatura de cordel como: folhetos escritos e impressos, com ilustrações nas capas na forma de xilogravuras feitas com canivetes, estiletes (gravuras feitas em madeiras) e desenhos espontâneos e rudes.

Sobre o assunto, Diniz (2007), citando Cascudo (1974) coloca que o Cordel no Brasil data de 1865, localizado nos estados de Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, sendo herança da Península Ibérica e se tornando o meio de divulgação e jornal diário da região, remontando a cultura espanhola:

Sendo uma herança da Península Ibérica, o folheto de cordel sempre desempenhou a função de difusor de informações nas feiras livres do nordeste brasileiro. Em cidades onde o rádio ou a TV eram escassos, senão raros, o cordel passou a ser o jornal diário, informando, divertindo e revitalizando a tradição da escritura de autoria popular. Tendo sido encontrado e datado por Orígenes Lessa em 1865, o estado da Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte, demonstram ser o nascedouro desse tipo de literatura. De designação incerta, o termo 'cordel' remonta os *pliegos soltos* espanhóis ou outras tantas peças de teatro, farsas, livretos ou comércio de

cordel, referindo-se ora ao cordão que prendia determinados objetos ora às produções de rua (CASCUDO, 1974 citado por DINIZ, 2007, p. 2).

As produções audiovisuais foram utilizadas, buscando tornar mais atrativo o conteúdo teórico apresentado e considerando a linguagem cinematográfica de fácil captura e análise, abordando conteúdos específicos da região, como questões socioeconômicas, culturais e das sub-regiões do Nordeste.

De acordo com Luiz e Andrade (2016, p. 3), com a utilização da linguagem cinematográfica no ensino como animações, documentários, filmes dentre outros, “é possível facilitar a análise e a interpretação do espaço geográfico, propiciando, ao aluno, assimilar as mudanças tecnológicas da atualidade, que também implicam em novas formas de aprender”.

Com o desenvolvimento do projeto, foi possível adequar e aprimorar as aulas, partindo do conhecimento prévio e práticas espaciais que o estagiário e os alunos já possuíam. Na primeira aula foi realizada a prática social inicial, como sugere Gasparin (2011), a fim de conhecer os educandos através do diálogo, percebendo qual a vivência deles em relação ao conhecimento da região Nordeste do Brasil, quais são suas curiosidades, o que gostariam de saber a mais. Para isso foi desenvolvido com eles, o jogo “dinâmica da teia de aranha”. Ao realizar a dinâmica percebeu-se que os alunos possuíam pouco domínio sobre os conteúdos relacionados à Região Nordeste do Brasil, e o pouco do que conheciam apresentava estereótipos como “seca”, “falta de chuva”, “deserto”, “cacto”, “fome”, entre outros.

Após o término da prática a turma retornou para sala e foi analisado um Cordel, intitulado “Cordel do Nordeste”, de Letícia Almeida (2012), buscando contextualizar cada uma das sub-regiões. Durante a discussão sobre o Cordel, o estagiário realizou a interpretação do texto juntamente com a turma, ressaltando características não faladas pelos alunos na prática inicial, no pátio. Os alunos levantaram questões culturais do Nordeste, que fazem parte da identidade nacional e, ao lerem a literatura de cordel, falaram sobre assuntos que conheciam e se lembraram, como sobre Luiz Gonzaga, festa de São João, dentre outros. Desse modo destacamos a importância de apresentar uma introdução do conteúdo não utilizando o livro didático e sim um texto literário, algo diferente que fez com que a turma demonstrasse maior interesse sobre o assunto.

A linguagem cartográfica permeou praticamente todas as aulas, como importante instrumento para localização da região Nordeste e de suas sub-regiões, espacialização de elementos geográficos; correlação entre aspectos físicos e humanos e compreensão da dinâmica da região. Entre as atividades

cartográficas desenvolvidas, na segunda aula, ocorreu a produção de mapa de localização da Região Nordeste e das sub-regiões, a partir de um mapa base mudo, exemplificado na Figura 1:



Fonte: Oliveira (2019)

**Figura 2:** Localização da Região Nordeste e Suas sub regiões

As atividades de reprodução dos mapas das sub-regiões e dos Estados da região Nordeste foi importante para exercitar a memória visual dos alunos em relação a localização e discutir como a localização dos Estados do Nordeste, tem relação com diferentes aspectos que se retratam neste espaço geográfico, como a diversidade econômica, cultural e natural, bem como a dinâmica demográfica, entre outros aspectos.

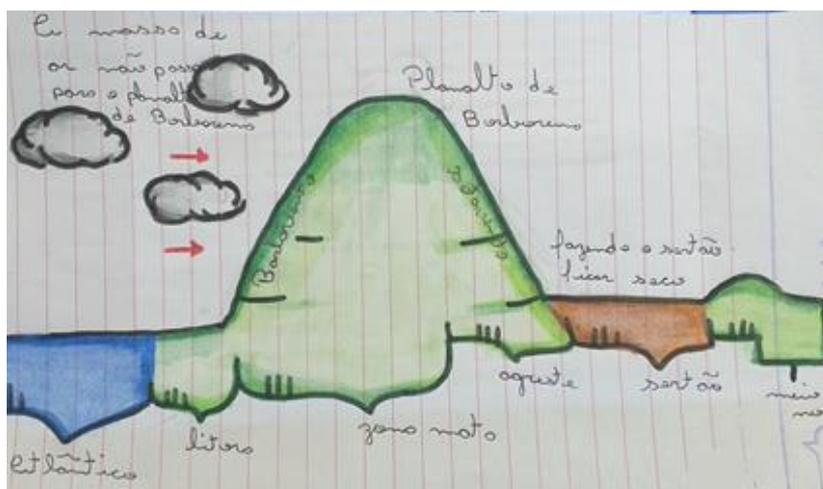
O desenho do perfil geomorfológico do Nordeste no quadro branco (Figura 2) foi uma das estratégias didáticas utilizada na terceira aula, pelo estagiário para representar e explicar a dinâmica natural que caracteriza a subdivisão do Nordeste, e para motivar os próprios alunos a realizarem os seus desenhos.



Fonte: Malysz (2019). Arquivo pessoal.

**Figura 2:** Desenho do perfil geomorfológico da Região Nordeste

Na quarta aula foi realizado uma breve retomada dos conteúdos explicados nas aulas anteriores. Utilizando o livro didático e o desenho do perfil geomorfológico, e com a mediação do estagiário e do professor, os alunos buscaram entender a dinâmica natural que influencia na diversidade climática da região, principalmente a existência de áreas muito úmidas, como na Zona da Mata, e muito secas, como no sertão. Na sequência, os alunos reproduziram o perfil geomorfológico da região Nordeste, e explicaram as características de cada sub-região (Figura 3).



Fonte: Oliveira (2019)

**Figura 3:** Perfil Geomorfológico do Nordeste

Os alunos de forma geral desempenharam bem a atividade, já que a maioria deles gostaram de desenhar e se dedicaram na reprodução do perfil geomorfológico. Importante destacar, que a professora regente já inseria o desenho de elementos e fatos geográficos em suas aulas.

Segundo Sambati e Malysz (2014), o desenho possui grande importância no processo de ensino-aprendizagem, garantindo fixação e memorização de conteúdo, além de permitir a expressão do conhecimento:

Com o desenho, o aluno pode representar o conteúdo assimilado, expressar suas ideias, registrando informações que muitas vezes não conseguiria expressar com a escrita. O desenho favorece a compreensão e memorização do conteúdo, com riqueza de detalhes. Quando recebemos uma informação, criamos uma imagem sobre ela, essa imagem pode ser transferida para o papel através de um desenho, expressando seu raciocínio (SAMBATI; MALYSZ, 2014, p. 4).

Ao desenhar, os alunos ficaram mais calmos e concentrados em suas atividades. O desenho dos alunos possibilitou assim, mais uma forma de expressão do conhecimento e fixação do conteúdo. Todos os alunos desenharam o perfil geomorfológico, mas alguns não escreveram o texto sobre a dinâmica representada. O desenho feito pelos alunos foi ainda utilizado para retomada do conteúdo posteriormente.

O aprofundamento sobre cada sub-região ocorreu nas quatro aulas seguintes, iniciando pela Zona da Mata. Para isso trabalhou-se com aula expositiva e dialogada, com apoio de recursos audiovisuais com projeção de imagens, mapas, e pequenos vídeos, e com utilização do livro didático de Geografia com exploração dos textos, das imagens, dos mapas e de algumas atividades.

Os alunos realizaram uma produção textual sobre a Zona Mata, apresentando suas características físicas e culturais, como economia, cultura, tipo de produção, clima, vegetação, relevo, dentre outras informações. Eles poderiam utilizar suas anotações do caderno e o livro didático, entretanto a maioria dos alunos utilizou o caderno, devido a quantidade de informações coletadas durante as explicações. Foi necessário o auxílio individual para que alguns alunos concluíssem o texto e atingissem o objetivo desejado, devido à dificuldade deles em relação a produção textual.

Na maioria das produções, os textos mostraram que os alunos tinham conhecimentos do conteúdo trabalhado, como, aspectos econômicos, aspectos fisiográficos, aspectos culturais e demográficos, entre outros, no entanto, apresentavam dificuldades em se expressar por meio da escrita. Percebemos assim, a fragilidade em utilizar apenas o texto para avaliar o conteúdo geográfico, já que os alunos conheciam o conteúdo, mas não tinham o domínio da produção textual para escrever. Neste aspecto, consideramos que é necessário ainda mais, a articulação da disciplina de Língua Portuguesa com a Geografia, para escrita de textos geográficos.

Durante a sétima aula foi exibido o documentário “Caminhos das águas, a transposição do Rio São Francisco” da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária. Em seguida foi realizado um debate com a turma, no qual se elencou pontos positivos e negativos da transposição. O debate foi importante, com relatos de estudantes que possuem familiares e conhecidos que são da região. Durante a conversa muitos destacaram a necessidade da água para vida e a importância do Estado na construção de políticas públicas para populações carentes. O estagiário levantou os impactos ambientais causados pela transposição, buscando apresentar a discussão do espaço geográfico para além da visão antropocêntrica e, alguns alunos se manifestaram sobre a importância de preservar a natureza e da necessidade de um desenvolvimento sustentável.

Na oitava aula se trabalhou com a produção do Cordel sobre a Região Nordeste. O trabalho ocorreu por duplas ou trios de alunos, utilizando as anotações do caderno. O estagiário auxiliou na escrita, lembrando o conteúdo e orientando os alunos para trazer a teoria estudada para a escrita da literatura de cordel. Ao final da aula, a atividade foi recolhida. A digitação dos cordéis pelos próprios alunos, seria o mais indicado, tanto para aprendizagem deles, quanto para não sobrecarregar o professor. Porém, a falta de tempo disponibilizado para as aulas de Geografia, dificultou que os alunos digitassem o texto. Como alternativa viável para o momento, o estagiário fez as correções necessárias nos cordéis da turma, digitou os mesmos e trouxe impresso na aula seguinte.

O estagiário apresentou para turma, na décima aula, com uso de projeção, uma breve biografia de Tarsila do Amaral e diversas imagens de obras dessa artista. Logo no início da conversa, os estudantes alegaram não conhecer a artista, mas ao ser apresentada a sua obra mais famosa, o Abaporu, muitos se manifestaram falando que já havia visto a pintura em livros. A obra “Abaporu” foi explorada enquanto seu significado e procurou-se estabelecer relações com o conteúdo da Região Nordeste do Brasil. A conversa se estendeu com outras obras da artista. Ao buscarem relacionar a obra da artista com o Nordeste e o Brasil, os alunos destacaram questões regionais como migração, propriedades rurais, vegetação do sertão, entre

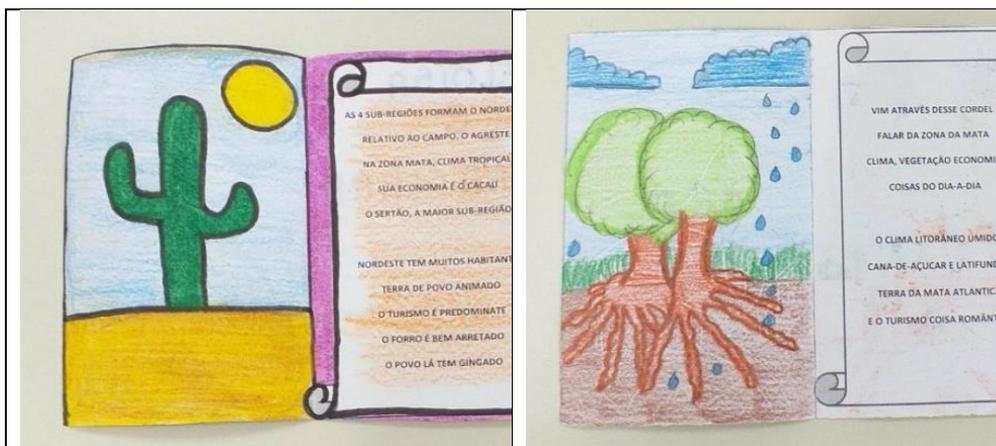
outras. Na sequência foi proposto aos alunos que escolhessem um dos quadros da artista para reproduzir na capa dos seus cordéis. A seguir alguns exemplos das obras de Tarsila do Amaral reproduzidos pelos alunos (Figura 4).



Fonte: Oliveira (2019)

**Figura 4:** Capa de cordéis

Durante a produção da literatura de cordel, os alunos se mantiveram concentrados e dedicados na atividade. Demonstraram entusiasmo na execução do exercício, sempre mostrando seu progresso para o estagiário e para professora. Nos textos dos cordéis os alunos conseguiram expressar o conteúdo geográfico aprendido sobre a Região Nordeste. Na parte interna do folheto a turma ficou livre para escolher o tipo de desenho que faria, contudo deveria estar relacionado ao cordel produzido, trazendo o desenho na representação de uma paisagem do Nordeste expressa no cordel (Figura 5).



Fonte: Oliveira (2019)

**Figura 5:** Cordéis

Ao sair do tradicional, utilizando outras formas de aula e de avaliação foi possível garantir a participação dos discentes nas aulas de Geografia, tornando produtivo o processo de ensino-aprendizagem. Ao dinamizar a aplicação dos conteúdos foi possível prender a atenção dos alunos, que facilmente se dispersariam, devido a fatores sociais, pessoais e ao enfado de permanecer na sala por cinco aulas seguidas em ambiente quente e com pouca ventilação. A turma desempenhou boas atividades, concluindo todas as iniciadas e alcançando uma boa média final, sendo que 16% dos alunos obtiveram nota máxima.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a realização do projeto de ensino, pesquisa e extensão como parte das atividades no PIBID em conjunto com o Estágio Curricular Supervisionado, foi possível para o licenciando, ter contato com o ambiente de trabalho do futuro docente e conhecer a Escola na visão do professor e não mais do aluno, aprimorando assim a capacidade de absorção da realidade no processo de ensino-aprendizagem durante a formação.

A escola-campo como *lócus* de formação permite ao licenciando refletir sobre métodos, metodologias, linguagens e recursos de ensino e colocar em prática, atuando como docente, com a supervisão de professores mais experientes.

Durante a aplicação do projeto, surgiu a necessidade de se criar formas de garantir atenção dos alunos, de analisar, avaliar e repensar

estratégias, e replanejar. Tarefas estas feitas em conjunto pelo licenciando e pelas professoras supervisora e orientadora. Com o auxílio à docência durante o estágio, a professora regente tem mais tempo para refletir sobre o processo-ensino aprendizagem, e na correria do dia a dia da escola pública, tem ajuda para realizar atividades que demandam de mais tempo e pessoas em sua organização.

O ensinar a ensinar, é trabalho complexo, e cada projeto desenvolvido é um ensinar e aprender em conjunto. Neste caminho, se dá também a formação continuada em serviço, onde os professores aprendem com as experiências vivenciadas e trocadas entre universidade e escola. Com compromisso e responsabilidade, todos os atores envolvidos ganham, alunos e professores na educação básica e no curso de licenciatura.

As responsabilidades atribuídas ao licenciando durante o processo do estágio, trouxeram a este, reflexões sobre a qualidade de vida e o trabalho do professor, na conciliação entre a docência, a continuidade dos estudos e os afazeres próprios da vida particular.

O trabalho articulado entre o Pibid e o Estágio Supervisionado trouxeram resultados positivos que impactaram na melhor qualidade do estágio, já que o acadêmico pode ficar mais tempo na escola do que ficaria se estivesse somente com a atividade do estágio ou somente com a atividade do PIBID. A professora supervisora do Pibid, teve também um tempo maior para se dedicar ao atendimento do licenciando de iniciação à docência, o que no estágio não era previsto. O estágio por ser um componente curricular obrigatório, tem características que o diferenciam do Pibid, entre elas, o tempo escolar do PIBID que é maior, porém sem previsão de atividade de regência de classe, que no estágio é obrigatória. Assim, o trabalho em conjunto, das atividades do PIBID com o Estágio possibilitou um maior tempo de dedicação do licenciando à regência, um tempo maior na escola para que conhecesse melhor o contexto educacional, os alunos, e se preparasse melhor para assumir a gestão da sala de aula, atividade, que ocorreu sempre com acompanhamento e orientação dos professores.

Importante ainda, ressaltar a bolsa de estudos que acadêmico pibidiano recebe, o que sem dúvida, além de ajudar com as despesas para se manter na universidade, é um incentivo a sua continuidade no curso e a dedicação as atividades da licenciatura.

As atividades desenvolvidas durante o projeto contribuíram assim, tanto para a formação docente inicial do Estagiário, como com o ensino-aprendizagem dos alunos da educação básica. E sem dúvidas políticas públicas que incentivem e propiciem maior tempo de permanência do licenciando na escola, com supervisão de professores, sem dúvida ajudam

na melhoria da formação docente, o que incide diretamente na qualidade do ensino da educação básica.

## REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, Paulo R. R. e ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-67, jul. 2006.

ALMEIDA, Leticia. **Cordel do Nordeste**. Disponível em: <http://geoportfolioleticiadsa.blogspot.com/2012/06/cordel-do-nordeste.html>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRAGA, K. da Costa; DE OLIVEIRA, Bruno S.; MORAIS, Enoque G. de. Desafios e contribuições da aula de campo em escola pública de Altamira-Pará. **GEOSABERES-Revista de Estudos Geoeducacionais**, v. 8, n. 14, p. 16-34, 2017.

CASCUDO, Luís da C. Vaqueiros e cantadores. Ediouro, São Paulo, 1974. DINIZ, Madson Góis. Do folheto de cordel para o cordel virtual: interfaces hipertextuais da cultura popular. **Hipertextus Revista Digital**, v. 1, n. 11, 2007.

FOERSTE, Erineu. Parceria na Licenciatura: Fortalecendo lutas pela profissionalidade docente. In: Anais do 7º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia - Geografares: Novos desafios na formação do professor de Geografia. **Revista do Departamento de Geografia** - Centro de Ciências Humanas e Naturais – Universidade do Espírito Santo, Vitória, n. 4, 2003.

GASPARIN, João L.; PETENUCCI, Maria C. Pedagogia histórico crítica: da teoria à prática no contexto escolar. In: **Portal Dia a Dia Educação**. Paraná, v. 2, p. 2289-8, 2014. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: 10 abr.2019.

GOMES, Maria C. A. A questão do hibridismo na relação entre gêneros discursivos e mudança social. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 13, n. 1, p. 155-170, 2005.

LUIZ, Ariele C; ANDRADE, Aurea A. V. Filmes de animação: uma proposta de ferramenta e linguagem para ensino de geografia. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**, 2016. Curitiba., 2016. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2016/2016artigogeoUnespar-campo\\_mouraoarielecrisanieluiz.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016artigogeoUnespar-campo_mouraoarielecrisanieluiz.pdf). Acesso em: 18 abr.2020.

PAGLIUCA, Lorita M. F. et al. Literatura de cordel: veículo de comunicação e educação. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 16, n. 4, p. 662-670, 2007.

SAMBATI, Leila C; MALYSZ, Sandra T. Desenho: uma possibilidade de estudar a paisagem geográfica com alunos da educação básica. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Campo Mourão, 2014. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_fecilcam\\_geo\\_artigo\\_leila\\_cristina\\_sambati.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_geo_artigo_leila_cristina_sambati.pdf). Acessado em: 19 abr. 2020.

VENTURI, Luís A. B. **Geografia**: práticas de campo, laboratório e sala de aula. São Paulo: Editora Sarandi, 2011.

# EXPERIÊNCIA DE OBSERVAÇÃO E DOCÊNCIA NO PIBID

Ricardo Zen Melo Ogima<sup>1</sup>  
Eliane Scaff Moura<sup>2</sup>  
Vivian Letícia Busnardo Marques<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais  
Campus Curitiba I  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O presente artigo aborda a experiência de observação e prática docente dos professores supervisores e da experiência do acadêmico bolsista do Pibid da Unespar - Campus de Curitiba I - Embap, onde se analisam os aprendizados que foram sendo adquiridos durante o Pibid, comparando-os com os aprendizados teóricos do curso de Licenciatura em Artes Visuais e onde a teoria encontra a prática.

**Palavras-chave:** Artes Visuais; Docência; Ensino de Artes; Pibid

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Curitiba I. E-mail: cimpresso@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Supervisora do Pibid. Colégio Estadual Dom Pedro II. E-mail: eliane.scaff@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Curitiba I. E-mail: vivianlbmarques@hotmail.com

## **1 INTRODUÇÃO**

O objetivo do Pibid é trazer ao licenciando uma pequena parcela da experiência do que é ser professor, suas responsabilidades, seus deveres e sua importância no cotidiano escolar para seus alunos. Durante o período do PIBID pude observar sobre as atitudes dos alunos e dos professores podem influenciar a execução de uma aula, os professores supervisores mostraram como melhor lidar com este dia-a-dia mutante e quais as melhores formas de se portar. Os professores supervisores que acompanhei nas escolas trataram de compreensivamente mostrar como certas coisas são normais de acontecer, outras nem tanto, mas sempre com o amor de ser professor e a estimular a mim e os demais bolsistas a seguir a carreira docente.

O presente relato de experiência apresenta uma vivência pedagógica no ensino de Artes Visuais vivenciado no Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência - Pibid, Componente-Arte, pelo bolsista Ricardo Zen, sob a supervisão do professor Vanderlei Silveira do colégio Prof. Brandão e da professora Eliane Scaff do Colégio Dom Pedro II e coordenação da prof<sup>a</sup> Ms. Vivian Letícia Busnardo Marques e participação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Peters. Este projeto objetivou realizar reflexões sobre a observação da docência dos professores supervisores e sua prática da docência e incentivando para nós bolsistas, a criação e aplicação de jogos didáticos como recurso para o ensino de Artes Visuais.

## **2 AS EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS**

Esta experiência se inicia na escola Prof. Brandão em Agosto de 2018 sob a supervisão do professor Vanderlei, que se mostrou muito atencioso comigo e os demais colegas de estágio, onde através da sua visão freiriana de dar aula mostrou para nós na prática como está inserida a ideologias de Paulo Freire no dia-a-dia, como o respeito saber do aluno pode enriquecer uma aula que pode ter o tema mais banal, se tornar algo complexo e rico numa escalada didática em que os alunos entendem e tem curiosidade. Durante o tempo que o acompanhei, que foi de Agosto até Dezembro de 2018, observei duas turmas de 4º ano e duas turmas de 5º ano, em salas que haviam uma diversidade enorme de alunos, haviam crianças mais velhas que as outras, crianças que vinham de famílias ciganas, crianças com melhores condições de vida e outras não, me deparei também com um caso de autismo leve e como lidar com esses casos de modo inclusivo dado que geralmente são ignorados.

Durante a observação com o professor Vanderlei ele trabalhou o tema da paisagem através de um passeio pelos arredores da escola onde a maior parte dos estudantes não conhecia, por habitarem em regiões afastadas do centro, assim depois de expor um problema prático com eles, o professor lhes perguntou suas primeiras impressões das paisagens vistas e a comparação com o local aonde moram. Como projeto de regência com o professor Vanderlei demos continuidade a um trabalho que ele desenvolvia através do livro “Escudeiro da luz em Os zumbis da pedra” de Manoel Soares e Marco Cena, um livro bem lúdico e didático onde os zumbis são uma metáfora aos usuários de crack, onde a personagem principal tem um problema familiar onde seu irmão se torna um desses zumbis e para um escape desses problemas a personagem cria o Escudeiro da Luz, no qual o ajuda a trazer o irmão de volta, o livro apesar de se tratar deste assunto complicado em nenhum momento cita a pedra de crack ou qualquer outro termo do tipo, no entanto a analogia é compreendida pelos alunos e através de discussões que o professor faz com as turmas, elas facilmente fazem as conexões, pois muitos dos alunos passam ou passaram situações semelhantes, na qual eles trazem para o debate, transmitindo toda essa gama de conhecimento para os colegas sem que o professor precise abordar, de modo que se concretiza a figura do professor-mediador do conhecimento e não o professor detentor. Usando este mesmo livro e as orientações do professor Vanderlei que eu e os demais estagiários fizemos uma aula sobre o livro e seus autores, que são periféricos, que foram apoiados pela CUFA, uma organização que nasce na periferia e que possui sede em Curitiba com diversos programas contra o crack, e nesta aula se refletiu tudo que acompanhamos com o professor Vanderlei, a interação dos alunos, suas vivências e relatos complementando a aula e tendo um fechamento que consideramos positivo.

No início de 2019 mudei de escola e fui acompanhar como bolsista do PIBID a supervisores e professora Eliane Scaff no colégio Dom Pedro II, no qual permaneci até o fechamento do ano letivo, estive com ela em turmas três turmas do 6º ano e duas do 7º ano. Localizada em um bairro diferente e mais abastado da escola anterior, o perfil dos alunos era, portanto, diferente, nas turmas que acompanhei tive em contato mais aprofundado com alunos de inclusão, onde variam nos níveis de autismo e tive contato também pela primeira vez com um aluno de baixa visão, no qual todos os exercícios práticos eram necessários adaptá-lo para suas necessidades. Percebi que nas aulas teóricas não haviam adaptações para que estes alunos pudessem participar das leituras do livro didático pela professora, talvez por falta de tecnologias adequadas às necessidades.

A professora supervisora aplicou muitos exercícios práticos, vivenciei muitas experiências que ainda não tinha visto na universidade, teoria e prática desprendidas da realidade da escola pública de fato que se modifica

a cada ano pelos seus alunos e diferentes gostos e, principalmente em tempo de mudança de diretrizes curriculares.

Durante meu tempo de bolsista no Dom Pedro II pude também acompanhar um pouco da vida escolar do grupo docente, no qual não tive nenhum contato no colégio anterior, e acompanhei entregas de boletim e sua disparidade com a entrega de boletins de outras matérias ditas “mais importantes”, problemas que apareciam em sala e fora dela, problemas relacionado a chuva e alagamentos, anúncios da diretoria a respeito dos mais diversos assuntos como provas do estado, auditorias e problemas com inscrições de novos alunos, toda essa experiência foi riquíssima na qual só se possui na vivência dentro de uma escola.

Durante o primeiro semestre letivo deste ano de 2019 no Colégio Estadual Dom Pedro II em Curitiba, Paraná, com alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental utilizou como metodologia a aplicação de um jogo da memória especialmente desenvolvido por mim e por um colega acadêmico bolsista Marco Roberto Bueno, para associar os conteúdos de Música e Artes Visuais interdisciplinarmente. Foi escolhido a metodologia do jogo da memória, estes jogos tradicionalmente se fundamentam no pareamento de duas cartas similares, geralmente imagens, neste caso foi estabelecido um critério de associação entre imagem e texto, com base em pistas visuais. Assim, realizou-se uma pesquisa e seleção de 20 obras de arte que representem instrumentos musicais para as cartas de imagem e um fichamento contendo nome da obra, do artista e instrumento musical representado na carta de texto. O aluno ao associar texto e imagem, amplia seu vocabulário e seu repertório visual e ainda o conhecimento de instrumentos musicais, além de aprender um método de memorização para qualquer outro conteúdo. Verificou-se que a aplicação de jogos como ferramenta pedagógica possibilita uma aula interessante e dinâmica ao mesmo tempo desafiadora por implicar em uma quebra da rotina e dar abertura para comportamentos mais competitivos. Esta foi uma experiência muito enriquecedora nesta prática da confecção e aplicação de um jogo didático interdisciplinar com conteúdo da Música e das Artes Visuais, importante vivência para os acadêmicos bolsistas do Pibid.

No final deste período de acadêmico bolsista do Pibid preparamos uma aula sobre história em quadrinhos. Para reger esta aula me havia sido separada uma turma com a qual eu não tive contato antes, pois neste final de ano haveria a semana cultural e a aula seria aplicada.

Eu iniciei a aula perguntando aos alunos sobre seus respectivos gostos pessoais acerca de histórias em quadrinhos, desenho, mangá. A partir das respostas dadas pelos alunos, levantei questões visuais estruturantes dos quadrinhos, como onomatopéias, clímax, balões, fala,

história. Passado este momento pedi aos alunos uma palavra norteadora, ou frase para escreverem rapidamente uma história curta com começo, meio e fim, com três linhas, para partir para a criação da história em quadrinho, instigando-os a usarem a partir da palavra, alguma ação do cotidiano delas. No qual saíram temas e histórias do cotidiano dos alunos como morte, menstruação, carinho, amizade. Terminada o texto iniciei o processo de dobra e recorte do livreto onde eles desenharam e escreveram a história em quadrinhos, foi disponibilizado revistas para o recorte das palavras e o uso de colagem e desenho como técnicas para a construção da história em quadrinhos. Esse projeto se estendeu por 3 semanas, aconteceu o caso também de alguns alunos esquecerem o livreto e terem de recomeçar, algo que notei que poderia ter recolhido para o caso deste contratempo não acontecer, porém exceto esta situação a regência ocorreu de forma muito proveitosa.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como experiência essas duas oportunidades de vivenciar através do PIBID como acadêmico bolsista em escolas diferentes e com professores supervisores, pude perceber a docência enriquecedora de buscar ser um professor-pesquisador, questionador, da didática libertadora, reflexiva e que evolui e se transforma com a necessidade de cada turma, querendo sempre abordar temas transversais com os alunos, da vivência artística, da aplicabilidade de materiais artísticos ou o que fazer na falta deles, modos de lidar com uma turma quando não se tem disciplina ou a pouca participação nas atividades, ainda da vivência na sala dos professores, entregas de diários de classe, datas, eventos, propostas da direção da escola. A experiência do PIBID traz uma vivência inigualável ao acadêmico do curso de licenciatura.

### REFERÊNCIAS

BUORO, Anamélia Bueno. **O olhar em construção**: uma experiência de ensino e aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1996.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica**. Diretrizes Curriculares da Educação Básica- Arte. Curitiba: Seed/DEB, 2008. Disponível em: <[http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dc\\_arte.pdf](http://www.educadores.diadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dc_arte.pdf)>. Acesso em: 08 de maio de 2018.

PARANÁ, Secretaria de Estado e Educação. Departamento de Educação Básica. **Caderno de Expectativas de Aprendizagem**. Curitiba: Seed/ DEB, 2012. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno\\_expectativas.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf)>. Acesso em: 08 de maio de 2018

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

# EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA NO ENSINO DE QUÍMICA: UM RELATO DE VIVÊNCIA DA PRÁTICA DOCENTE

Douglas Wichineski<sup>1</sup>  
Melissa Geórgia Schwartz<sup>2</sup>  
Dileize Valeriano da Silva<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Química  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade, fazer análise da contribuição da experimentação no ensino de química a partir de uma aula aplicada pelos participantes do programa Pibid a alunos do primeiro ano do ensino médio. O objetivo é elucidar aspectos positivos e negativos de sua implementação e expor o porquê de ser uma metodologia tão pouco utilizada. A concepção da metodologia tradicionalista fora discutida em termos de eficácia, se realmente consegue gerar um ensino significativo ou apenas algo superficial baseado na memorização de leis e regras. Durante a aplicação da atividade experimental, o comportamento, número de questionamentos, dúvidas e até as expressões dos alunos foram levados em conta, afim de se verificar a qualidade da aula durante seu andamento, além disso, cada aluno era responsável de fazer anotações no decorrer do experimento com o objetivo de facilitar a resolução de posteriores atividades avaliativas. Ao final, é sugerida uma aula experimental que trata do efeito da chuva ácida, uma aula bastante simples que usa materiais facilmente encontrados no dia a dia para definir de uma forma ilustrativa o conceito da chuva ácida, suas origens e principais consequências ao meio ambiente.

**Palavras-chave:** Pibid; Ensino de química; Experimentação investigativa.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Química – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: douglaswichineski@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Colégio Estadual José de Anchieta – Secretaria de Estado da Educação (SEED). E-mail: melissageorgia@seed.pr.gov.br

<sup>3</sup> Professora do Curso de Química - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: dileize.valeriano@Unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

Muitas vezes o ensino de química é marcado pelo cansaço e monotonia, essa falta de interesse muitas vezes eminente por parte dos alunos deve-se principalmente a metodologia tradicionalista empregada na grande maioria das escolas públicas, a qual segue como base a memorização de leis, fórmulas e fundamentos químicos (MERÇON, 2012).

A concepção a qual se embasa a metodologia tradicionalista, sugere a transferência de conhecimento já existente detido pelos professores aos alunos, os quais são considerados como indivíduos que não detêm saber suficiente para viver em sociedade, ou, de maneira mais explícita, nesse tipo de metodologia, o professor tem somente o papel de passar saber, enquanto os alunos devem receber esse saber, sem que aja questionamentos e manifestações. Deste modo Paulo Freire caracteriza a educação bancária, e em contrapartida, prega uma metodologia “libertadora” estruturada no diálogo, interação professor-aluno, reflexão e no debate (CARNEIRO, 2012).

Seguindo essa linha de pensamento, Gonsalves (2009, p.23) diz que: “(...) educar é prática, é ação, é ser criativo. Não se educa ‘teoricamente’. O processo educativo se realiza quando existe uma materialização, isto é, uma mudança interior que se traduz no comportamento das pessoas” (apud CARNEIRO, 2012). O ensino tradicional teórico não é uma prática apreciada nos dias de hoje, todavia está presente na maioria das instituições de ensino de forma mascarada, pois esta antiquada metodologia, (tradicional) já persistiu por muito tempo, tornando mais difícil o seu desuso.

A inserção do ensino baseado em novos métodos educacionais tem se intensificado, mostrando a cada dia seus resultados, criando assim, expectativas para o futuro. O ensino tradicionalista que ainda existe empregado em escolas, cria um conhecimento “surreal” que não se assemelha com realidade do aluno, nessas condições o aprendizado do aluno não é considerado significativo. Os educandos teriam muito mais facilidade em aprender um conteúdo o qual já estão familiarizados, uma vez que as relações criadas entre a teoria e a prática facilitam seu entendimento, do contrário ocorre na simples memorização de determinado conteúdo. Desta forma, quando essas relações entre o mundo real e as práticas se estabelecem de forma adequada, o aprendizado é significativo (MERÇON, 2012).

Conforme Brasil (2006, p.5), existe parâmetros aos quais os alunos devem seguir para que seja possível a formação de um cidadão crítico:

O aprendizado de Química pelos alunos de Ensino Médio implica que eles compreendam as transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada e assim possam julgar com fundamentos as informações advindas da tradição cultural, da mídia e da própria escola e tomar decisões autonomamente, enquanto indivíduos e cidadãos (apud LIMA, 2016).

No entanto quando o aprendizado não é significativo, os parâmetros curriculares acabam ficando de lado, garantindo a defasagem da formação do indivíduo. Alguns alunos sentem dificuldade em assimilar conteúdos estudados em sala, com sua vida cotidiana, sendo assim, acumulando conhecimento apenas para “responder de forma mecânica questões de vestibulares e concursos” (MERÇON, 2012; GUIMARÃES, 2009).

Em resposta, profissionais da educação vem encontrando maneiras de tornar o ensino de química menos robotizado e mais interativo. Formas de tornar isso realidade, como defendem especialistas, podem ser o uso de metodologias intercaladas com atividades experimentais. Estudos e até relatos de professores revelam que esta prática consegue chamar a atenção, despertando o interesse dos alunos, bem como favorece o trabalho em grupo e os coloca no papel de cientistas estimulando a criatividade e o poder de decisão (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Como atividades experimentais sempre tem alguma base científica, alunos também tem a possibilidade de conhecer de forma mais natural e eficiente conceitos do mundo científico relacionados a química, aulas práticas além de chamar mais a atenção dos educandos, quanto aulas totalmente teóricas, também os direciona a caminho dos métodos científicos. Mesmo sem uma percepção direta são induzidos a fazer análise de dados e pensar em hipóteses afim de cumprir os objetos de estudo da prática (OLIVEIRA, 2010).

Poderia ser dito que somente atividades experimentais ou a “simples” aplicação de alguma metodologia conseguiriam resultados esplendidos, nesse momento uma nova mentira seria criada. O aluno pode ser complexo de ser entendido, muito mais em idade de “descobrimtos e mudanças” que é o período da adolescência. Pequenas coisas tem o poder de abalar seu “estado de espírito”, a exemplo disso temos a nota, participante inseparável da formação de qualquer um (pelo menos em grande maioria no Brasil). Desta maneira, a forma de avaliação empregada ao aluno pode trazer resultados diferentes, uma avaliação estritamente rígida, que prese a nota como algo unicamente fundamental, faz os estudantes voltarem seus olhares para seu valor, deixando de lado algo que seria de mais valia, o aprendizado

em si. Quando isso ocorre o aprendizado é profundamente prejudicado, a maneira mais indicada para que tal não ocorra é o seu inverso, o professor precisa fazer os educandos esquecerem que estão sendo avaliados, voltando seus olhares para a realidade do que se está sendo trabalhado. Um indicativo e talvez um facilitador para que isso ocorra no ensino de química seria o emprego da experimentação intercalado no ensino teórico.

Mas afinal, a experimentação no ensino de ciências pode contribuir de diversas formas positivas, por que ele nem sempre é utilizado? A experimentação no ambiente escolar raramente é implantada por vários motivos, como principal deles sendo a indisciplina por parte dos estudantes, o professor acaba perdendo o controle da sala de aula, gastando muito tempo para dirigir a atenção novamente ao assunto proposto, ao mesmo tempo em que tenta encaixar o conteúdo no restante da aula. O segundo maior problema no uso da experimentação, é no âmbito da estrutura da instituição de ensino, a qual nem sempre dispõem de material necessário ou de espaço específico para a realização de experiências (GONÇALVES, 2005).

Essas dificuldades sem dúvida prejudicam a iniciativa de metodologias guiadas pela experimentação, mas que de forma alguma fazem seu impedimento. O emprego da experimentação no ensino de ciências junto a uma metodologia que possibilite ao aluno construir uma ponte, entre o conhecimento teórico e o conhecimento prévio de cada um pelas próprias experiências cotidianas, faz com que o aprendizado se torne significativo. Uma vez que os alunos conseguem assimilar o conhecimento teórico, empregando-o como algo concreto, presente em seus cotidianos, o interesse por parte dos educandos faz com que se crie afinidade acerca do conteúdo trabalhado (LIMA, 2016; MERÇON, 2012).

Uma boa didática colabora para isso, como afirma Lima (2016, p.2-3):

O ensino de Química satisfatório só será possível quando sua didática for capaz de mostrar ao estudante, de forma clara, objetiva e interessante, a íntima relação que existe entre os conhecimentos teóricos da disciplina e os experimentos que levaram os pesquisadores às descobertas destes conhecimentos.

Quando o aluno consegue fazer a relação entre a lei trabalhada e os experimentos executados para sua confirmação o aprendizado para o aluno torna-se tão satisfatório que o mesmo sentira a necessidade de mais, não só tornando a aula mais interessante aos seus olhos, mas além disso,

fará com que ele faça estudos fora da sala de aula, suplementando a sua aprendizagem.

## **2 METODOLOGIA**

A experimentação investigativa foi trabalhada em uma turma de 1º ano do ensino médio, o assunto principal abordado foi a medida de pH, um tema bastante simples, mas que propicia um vasto aparato de possibilidades para a aplicação de uma aula que se distancie da tradicional. No plano de aula, fora planejado uma aula inicial pouco mais teórica onde é repassado conceitos básicos, como a definição de pH, escala e características, a identificação do pH com alguns indicadores comuns e por fim consequências de pH alto e baixo. Todo conteúdo foi explicitado teoricamente de forma mais leiga e natural possível, semelhantemente em uma conversa, incentivando sempre o questionamento dos alunos.

## **3 MARCO TEÓRICO**

### **3.1 POSSIBILIDADES NO EMPREGO DA EXPERIMENTAÇÃO**

Existem diversas formas de experimentação aplicáveis no ensino de química, cada forma pode ter um objetivo metodológico intrínseco, dentre elas, três levam destaque:

#### **3.1.1 Experimentação Demonstrativa**

Essa forma de emprego da experimentação é caracterizada pela demonstração experimental, geralmente o professor realiza o experimento para toda a turma enquanto os alunos são responsáveis apenas em observar os fenômenos ocorridos. Frequentemente utilizada como complemento em aulas expositivas para enfatizar teorias acerca do conteúdo que está sendo trabalhado, podendo ser aplicada no início da aula para tornar a aula mais “interessante” por conta dos alunos, ou até mesmo no final, como forma de revisão de conteúdo. A experimentação demonstrativa possui alguns benefícios em seu uso, como a demanda de pouco tempo para sua

execução, a necessidade de materiais laboratoriais (ou não), para apenas um experimento, e o pouco espaço necessário.

Nesse contexto o professor é o único responsável no fornecimento da teoria científica capaz de explicar os acontecimentos durante a prática, cabe ao professor também, observar o conhecimento prévio dos alunos antes da prática, instruí-los a fazer anotações, e após o término do experimento novamente solicitar explicações acompanhando em seguida a teoria que responde aos acontecimentos (OLIVEIRA, 2010).

### 3.1.2 Experimentação Verificativa

Em experimentações de verificação a finalidade é, como sugere o próprio nome, verificar se uma teoria ou lei é coerente ou não. Desta forma os experimentos são conduzidos por materiais didáticos produzidos pelo professor (roteiro experimental), como em um livro de receitas, alunos o seguem e chegam em um resultado esperado. Ao final da prática muitas vezes são solicitados relatórios, onde serão constadas todas as anotações dos fenômenos observados e uma pequena discussão, onde os resultados obtidos são comparados com a teoria original afim de comprova-la ou refuta-la. Devido justamente esse caráter avaliador esse tipo de prática é melhor sucedida quando aplicada após aula expositiva (SOUSA et. al, 2017).

A experimentação verificativa é indicada a alunos que ainda não tem conhecimentos aperfeiçoados com os materiais do laboratório, que além de proporcionar um interesse maior por parte dos alunos, facilita o entendimento e os ajuda no aprendizado do manuseio correto do equipamento utilizado em cada experimento, requer menor tempo, torna-se mais fácil para o professor monitorar as atividades, os alunos tem menos chance de cometer erros, etc. (OLIVEIRA, 2010).

### 3.1.3 Experimentação Investigativa

Nesse modelo de experimentação os alunos são mais ativos e o professor age somente como um facilitador, levando em conta o conhecimento prévio dos alunos fazendo questionamentos e levantando dúvidas, os alunos então entram no processo de investigação com o propósito de saná-las. Por conta disso é marcado por ser um método capaz de fazer com que o aluno seja inserido em um ambiente que requer análise

e a interpretação de resultados em vários estágios, a partir disso formulando hipóteses (OLIVEIRA, 2010).

Segundo Suart e Marcondes (2008, p.2):

[...] se o estudante tiver a oportunidade de acompanhar e interpretar as etapas da investigação, ele possivelmente será capaz de elaborar hipóteses, testá-las discuti-las, aprendendo sobre os fenômenos químicos estudados e os conceitos que os explicam, alcançando os objetivos de uma aula experimental, a qual privilegia o desenvolvimento de habilidades cognitivas e o raciocínio lógico (apud OLIVEIRA, 2010).

Nas atividades investigativas não se segue nenhum roteiro devido justamente a liberdade que os alunos têm para discutir e testar suas hipóteses, reformular, refutar ou confirmar uma teoria. O conteúdo teórico pode ser aplicado pelo professor durante a experimentação ou após a atividade experimental com uma aula expositiva (SOARES, 2010).

Suas principais vantagens é o uso inconsciente de um método científico, a participação ativa dos alunos, o fato do erro também ser aceito, sendo um contribuidor para aprendizagem. No entanto a necessidade grande de tempo é sua principal desvantagem, muitas vezes não sendo usada por conta disso (OLIVEIRA, 2010).

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A ideia de trabalhar a parte teórica de forma leiga tem o intuito de não “assustar os alunos” ou até mesmo entedia-los como pode ocorrer em uma aula puramente teórica e tradicionalista. A forma com que o conteúdo foi repassado aos alunos também tem um propósito bem específico, a parte teórica foi aplicada de forma menos “científica”, ou como já dita, de forma leiga e em tom de conversa, tudo para deixar o aluno mais à vontade possível, permitindo-o assim efetuar questionamentos acerca do conteúdo, desta forma, criando um vínculo entre professor e aluno (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

No plano de aula, após a parte teórica ser trabalhada, pensou-se em uma aula prática que se adequasse aos assuntos da aula teórica, desta maneira a aula prática ficaria por parte da análise do pH de amostras de terra

coletadas da praça da cidade, da água coletada do rio Iguaçu e de substâncias comuns, muito presentes no dia a dia de todos, como produtos de limpeza (alvejante, água sanitária, detergente, entre outros) à partir do extrato do repolho roxo, de papel de tornassol azul e papel tornassol rosa.

A aula prática, propicia ao aluno um aprendizado bastante significativo, os materiais utilizados e o próprio assunto “pH” estão muito presentes no cotidiano de cada educando, como consequência, cada um conseguirá fazer uma ligação do conteúdo trabalhado com sua experiência cotidiana (MERÇON, 2012).

A aplicação da aula seguiu fielmente o planejamento, e por ser uma aula pouco comum, deixou os alunos entusiasmados, a interação aluno-professor foi favorecida criando um clima agradável, os alunos sentiram-se à vontade para compartilhar coisas de seus cotidianos dando seguimento a conversa. Ao chegar na praça os alunos receberam luvas de borracha para proteção e sacos plásticos para coleta de terra, após esse trabalho, retornou-se à escola e durante o trajeto a chuva começava a cair. De forma alguma o fenômeno prejudicou a aula, em vez disso, colaborou para torna-la mais diferenciada fugindo mais uma vez do tradicionalismo.

As duas aulas posteriores foram feitas no laboratório, o espaço ficou bastante restrito devido ao seu tamanho não conseguir comportar o grande número de estudantes o que dificultou muito a locomoção, o espaço pequeno oportunizou ao professor usar um tom de voz mais baixo deixando-o mais confortável para se expressar. Conforme mostrado nas Figuras 1 e 2



Fonte: O autor

**Figura 1:** Todos os alunos presentes distribuidos em duas bancadas



Fonte: O autor

**Figura 2:** Visão dos alunos presentes em apenas uma bancada

Cada amostra de terra coletada na aula anterior foi usada para fazer soluções que foram filtradas separadamente e enumeradas, outras soluções foram feitas a partir de substâncias do cotidiano como, produtos de limpeza, água do rio e refrigerante.

O caráter do pH de cada solução foi analisado com o uso do extrato de repolho roxo, a solução que apresenta coloração esverdeada significa que

a solução a ser analisada detém um caráter básico enquanto soluções que apresentam coloração rosa tem caráter ácido. Conforme exposto nas imagens abaixo, capturadas logo após o final da aula:



Fonte: O autor.

**Figura 3:** Resultados obtidos a partir da medição de pH com repolho roxo



Fonte: O autor

**Figura 4:** Béqueres com as soluções usadas em sequência ordenada



Fonte: O autor.

**Figura 5:** Resultados ordenados em sequência conforme escala de acidez

Os estudantes foram responsáveis por fazer toda a experimentação, as dúvidas e questionamentos feitos fora respondido pelo professor, este por sua vez, respondia as indagações e usava explicações um pouco mais aprofundadas do que anteriormente explicitado na sala de aula durante a aula teórica, pois de maneira estratégica, o aprofundamento do conteúdo diante de situações experimentais propicia um aprendizado significativo (GALVÃO; CÂMARA; JORDÃO, 2012).

O número de questionamentos durante a experimentação foi grande, clássico sinal de que os estudantes estão mais do que atentos a aula, formulando hipóteses seria a melhor maneira de definir esta ação, já que para estruturar uma problematização e produzir o questionamento é necessário levar em consideração antes uma hipótese.

Por meio desta prática, o método científico vem sendo trabalhado de modo intrínseco, como define Silva e Oliveira, o método científico pode ser dividido em algumas etapas, sendo elas: observação e formulações de hipóteses; a experimentação executada com o fim de comprovar ou refutar sua hipótese; análise dos resultados, onde o pesquisador faz a interpretação de seus resultados; conclusão, onde é exposto o resultado final (SILVA; OLIVEIRA, 2017).

Estas etapas são muito semelhantes com a maneira de que a aula prática fora executada, desta forma, contribuindo além do aprendizado do conteúdo proposto, como para a formação do aluno que poderá utilizar o conhecimento da metodologia científica em posteriores trabalhos acadêmicos e em pesquisas.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base o ensino de química em escolas públicas hoje, logo percebemos que nem tudo está acontecendo conforme o planejado, seja por estudantes que nem sabem a simples definição da palavra química e sua importância para a diversidade em geral, ou por alunos que encerram o ensino médio com total aversão a matéria. Aulas voltadas ao maior uso da experimentação, torna-se o fator *sine qua non* para um ensino com aprendizado significativo, em outras palavras, bem sucedido. A participação do programa Pibid, proporcionou a possibilidade de aplicar a ideia de experimentação investigativa aos alunos e posteriormente colher seus bons resultados, além de proporcionar uma boa experiência no caminho da formação profissional de um licenciado.

#### REFERÊNCIAS

CARNEIRO R.P. Reflexões acerca do processo ensino aprendizagem na perspectiva freireana e biocêntrica. **Revista Thema**. Instituto Federal Sul - Riograndense, Charqueadas, 2012.

EXPERIMENTO e questões sobre chuva ácida. Disponível em: [http://www.usp.br/qambiental/chuva\\_acidaExperimento.html](http://www.usp.br/qambiental/chuva_acidaExperimento.html). Acesso em: 04 out. 2019.

GALVÃO, A.; CÂMARA, J.; JORDÃO, M. Estratégias de aprendizagem: reflexões sobre universitários. **Estudos RBEP**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 627-644, set./dez. 2012.

GUIMARÃES, C.C. Experimentação no Ensino de Química. **Química nova na escola**. v. 31, n. 3, p. 198-202, ago. 2009.

GONÇALVES, F. P. **O Texto de Experimentação na Educação em Química: discursos pedagógicos e epistemológicos**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Científica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

LIMA, J.O.G; ALVES, I.M.R. Aulas experimentais para um Ensino de Química mais satisfatório. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v.9, n. 1, p. 428-447, abr. 2016.

MERÇON, F. **A experimentação no ensino de química**. In: Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências, IV, [ca.2012], Rio de Janeiro. Encontro nacional de pesquisa em educação em ciências. Rio de Janeiro. [ca.2012]. p. 1-4.

OLIVEIRA, J.R.S. Contribuições e abordagens das atividades experimentais no ensino de ciências: reunindo elementos para a prática docente. **Acta Scientiae**, v.12, n.1, p.1-18, jan./jun. 2010.

SILVA, K.A.; OLIVEIRA, C.A.R. Método científico: o conhecimento como unidade em que todos os saberes estão conectados. **Educação, Gestão e Sociedade**, vol.1, n. 25, p.1-5, fev. 2017.

SOARES, M.H.F.B; OLIVEIRA, N. As atividades de experimentação investigativa em ciência na sala de aula de escolas de ensino médio e suas interações com o lúdico. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. **Experimentação no ensino**. Brasília. 2010. p. 2-5.

SOUSA, J.L. S. et. al. **Prática experimental na formação de discentes no curso de licenciatura química**. Pernambuco. p.1-3. [ca. 2017].

# **GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO: METODOLOGIAS ADOTADAS NO ENSINO DE ESCRITA NAS AULAS DO PIBID**

Victor Hugo Schreiber Pires<sup>1</sup>

Thaina Suelen de Souza<sup>2</sup>

Thaise Batista Cunha<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Letras Português

Campus Paranaguá

Agência Financiadora: Capes - Pibid

## **RESUMO**

Esse trabalho focaliza o ensino de gêneros textuais em sala de aula no Pibid com alunos do sétimo ano do ensino fundamental. O foco central concentra-se na metodologia adotada para o ensino da escrita, bem como seus pressupostos teóricos e a experiência obtida com a aplicação. O aprender a escrever não se trata apenas de uma necessidade escolar, mas também se trata de uma ação, resultado de uma necessidade social. Em uma sociedade grafocêntrica, estamos cercados por textos apresentados nos mais diferentes gêneros. Viver em sociedade tem exigido cada vez mais o domínio de múltiplas práticas linguísticas, dessa forma, a escrita tem um papel significativo na socialização dos alunos. Por conta disso, o ensino dos gêneros tornou-se uma das prioridades do trabalho do Pibid em sala de aula. A escola, sendo a principal agência de letramento, tem como prioridade a capacitação do aluno para as mais diversas situações comunicacionais e sociais. Para elucidar essa discussão, primeiro iremos apresentar os conceitos de gênero textual e letramento, seguindo os autores Marcushi (2003) e Kleiman (2005) respectivamente. Em seguida, apresentaremos algumas considerações acerca do ensino dos

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - campus Paranaguá. E-mail: victorhugoschreiber@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - campus Paranaguá. E-mail: tsouzaeducation@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - campus Paranaguá. E-mail: tsouzaeducation@gmail.com. E-mail: thaisecunhaa@hotmail.com

gêneros presente nos PCNs. Após discutir esses pressupostos básicos, iremos apresentar a metodologia aplicada para o ensino dos gêneros seguido de um relato de nossa experiência com a aplicação dessa metodologia.

**Palavras-chave:** Gêneros textuais. Letramento. Sequência Didática.

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade atual, a leitura e a escrita são duas das principais capacidades fundamentais do cidadão. A escola, como principal agência de letramento, tem a tarefa de estimular e ajudar a desenvolver as competências de leituras do aluno, assim também desenvolvendo as capacidades de escrita, e o melhor ponto de partida para esse ensino em sala de aula são os textos. O uso de textos é a melhor maneira de tirar o foco do ensino exclusivo da gramática, da norma e da frase isolada para mostrar processos e o funcionamento da língua em situações concretas de uso. A escola precisa estar preparada para adotar novas concepções de ensino, para que possa melhor planejar suas estratégias pedagógicas. Cabe ao professor inovar e buscar essas novas estratégias, deixando de lado práticas ultrapassadas que não possibilitam o crescimento cognitivo do aluno.

Os textos estão presentes nas mais diversas situações sociais do nosso dia-a-dia. Essas materializações dos textos são chamadas de gêneros textuais. Marcushi (2003) define gêneros textuais como atividades sócio-discursivas e formas de ação social que contribuem para estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Os gêneros textuais são incontornáveis em qualquer situação comunicativa, ou seja, é impossível se comunicar sem um gênero textual envolvido. O surgimento dos gêneros se dá através de necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

O estudo dos gêneros torna o aluno capaz de utilizar a língua nos mais diferentes contextos de uso, disso advém a importância de se trabalhar esse tema em sala de aula. O aprender a escrever não se trata apenas de uma necessidade escolar, mas também se trata de uma ação, resultado de uma necessidade social. Viver em sociedade tem exigido cada vez mais o domínio de múltiplas práticas linguísticas, dessa forma, a escrita tem um papel significativo na socialização dos alunos. A partir dessa reflexão, introduziremos o conceito de letramento.

Segundo Kleiman (2005), o conceito de letramento refere-se aos usos da língua não somente na escola, mas em todo lugar. O letramento não está relacionado apenas à língua escrita, mas a todas as formas comunicacionais, bem como ao pensamento crítico e a capacidade de interpretação do mundo. Dessa forma, entende-se que o letramento não é alfabetização, mas a inclui. Desde o momento em que a criança aprende as primeiras formas de comunicação, ela já está em uma prática de letramento, ao passo que a alfabetização ocorre com o ensinamento das regras de funcionamento e do uso de códigos alfabéticos. As práticas de alfabetização

se concretizam em eventos que se situam dentro da escola, enquanto o letramento começa desde os primeiros anos de vida.

Em geral, o ensino dos gêneros vem sendo historicamente negligenciados nas aulas de Português para dar enfoque ao ensino de gramática. Aprender gramática é importante para a formação do aluno, mas não é a única coisa a se aprender.

Este trabalho focalizará na metodologia adotada para o ensino dos gêneros nas aulas do Pibid com alunos do sétimo ano do fundamental. Durante a realização desse projeto, buscamos levar ao contato do aluno diferentes gêneros textuais. Para isso, foram desenvolvidas atividades que focaram muito no exercício de práticas de produção textual, no desenvolvimento do pensamento crítico e na ampliação do conhecimento de mundo dos alunos.

A escolha dos gêneros foi feita com base no tema central abordado no projeto. No ano de 2018, o foco foi a Cultura e Literatura Indígena, onde foram executadas atividades artísticas, de produção textual e leituras que possibilitaram o contato dos alunos com essa cultura tanto visibilizada no Brasil. Outro objetivo era trazer em pauta algumas questões étnico-raciais que vem sendo amplamente discutida em nosso país com objetivo de quebrar preconceitos e estigmas a populações marginalizadas.

Em 2019, a tema abordado foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A DUDDH vem sendo muito debatida no contexto político atual, portanto é de fundamental importância que os alunos tenham conhecimento dos conteúdos desse documento para que possam ter a própria percepção sobre o que tem sido pautado.

O projeto ocorria uma vez por semana e foi aplicado em três turmas de 7º ano do fundamental. Cada turma possuía em média 40 alunos com faixa etária de 11 a 14 anos de idade. O projeto na escola dispunha da colaboração de 10 professores estagiários e uma professora orientadora, cujo trabalho era analisar a postura dos professores estagiários em sala e colaborar no planejamento das atividades. Durante as aulas, os professores do PIBID eram divididos em três grupos: dois grupos com três professores e um grupo com quatro professores. Cada aula era ministrada por um dos grupos, enquanto os outros ficavam dispostos na sala para eventuais dúvidas e controle da turma.

## 2 ORIENTAÇÃO DO ENSINO DOS GÊNEROS CONFORME OS PCN'S

O ensino dos gêneros não é uma tarefa simples. Primeiro, porque a maioria dos gêneros são aprendidos no dia-a-dia nas atividades socioculturais. Segundo, porque os gêneros não possuem um critério formal para seu ensino por conta de sua natureza. Outro problema seria o fato de que, pela quantidade de gêneros existentes, seria impossível identificar quais gêneros seriam mais importantes para o ensino. Mesmo com tais dificuldades, trabalhar com gêneros no ensino de língua é muito relevante, principalmente em relação ao ensino de produção textual. Por essa razão, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN's) dão tanto destaque ao tratamento do texto.

Os PCN's são diretrizes curriculares, que visam à normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, trataremos o ensino de gêneros textuais na sala de aula. O documento serve de suporte para o professor ensinar a língua Portuguesa, destacando a importância da edificação da educação de qualidade.

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (PCN-EF, 1999, p. 32).

Gonçalves e Dias (2017) afirmam que, segundo as orientações de Bakhtin (1992) e Freire (1989), os PCN's reformularam as práticas escolares no que concerne ao trabalho com texto. As autoras destacam que as orientações dos PCN's (1998) e a inserção do conceito de letramento às práticas escolares fizeram com que os professores adotassem outra maneira de aplicar a leitura literária na escola. Isso ocorreu quando os PCN's estreitaram o abismo entre as teorias educacionais e a prática docente. Segundo esse documento, os gêneros textuais devem ser tomados como objeto de ensino/aprendizagem voltando-se para práticas de leitura de textos, produção de texto oral e escrito e análise linguística. Conforme essa perspectiva, Andrade e Queiroz (2017) afirmam que:

as aulas de Língua Portuguesa podem ser desenvolvidas através de um ensino que possibilite aos alunos o desenvolvimento de sua competência discursiva, haja vista que estes já chegam com a oralidade bem desenvolvida, restando à escola, enquanto instituição formal de ensino, a criação de oportunidades para que o aluno reconheça, leia, compreenda, analise e produza textos nos vários gêneros que circulam socialmente (ANDRADE; QUEIROZ, 2017, p. 102).

O ensino-aprendizagem com trabalho pautado na leitura e na escrita de gêneros textuais que circulam socialmente pode contribuir, decisivamente, para a formação de leitores e de produtores de textos competentes. No momento atual do ensino da língua Portuguesa em sala de aula, tem-se uma grande dificuldade em tornar o ensino objetivo visando ensinar a expansão do uso da linguagem em qualquer modalidade.

Nos PCN's, temos que a leitura e a produção de textos, tanto orais quanto escritos, são as práticas discursivas que, juntamente com a reflexão sobre a língua deve então priorizar a língua materna. Portanto, o trabalho com a discussão de gêneros textuais em sala carrega consigo o princípio de aprendizagem através de processos ativos, levando em consideração o trabalho feito pela concepção de linguagem como uma ação (também) comunicativa em vários grupos. Foi considerando esta concepção de ensino que desenvolvemos as atividades propostas no PIBID.

### **3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

A metodologia utilizada para o trabalho com gêneros foi a de Sequências didáticas, que segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.97) são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Os autores postulam a seguinte estrutura de base de uma sequência didática: apresentação da situação; produção inicial; os módulos; a produção final. Com base nessa proposta, elaboramos para as aulas do PIBID uma sequência didática composta por: a apresentação do gênero; o texto inicial; a revisão; a reescrita. Vejamos com mais detalhes essas etapas:

### 3.1 APRESENTAÇÃO DO GÊNERO

Nessa etapa, o professor apresenta o gênero textual através da leitura do texto, apontando algumas das suas principais características. A escolha dos gêneros foi conforme o tema principal do projeto, ou seja, foram selecionados textos que dialogam com a temática principal abordada. Em 2018, o tema principal do projeto foi a Cultura e a Literatura Indígena, dessa forma, optou-se pelo uso de textos escritos por autores indígenas para o trabalho com gêneros. Em 2019, o tema principal foi Declaração Universal dos Direitos Humanos. Os gêneros e os textos foram escolhidos de forma a dialogar com o artigo da declaração apresentado na aula.

Para o trabalho com gêneros literários, foi aplicada a proposta de sequência didática básica de Rildo Cosson (2009), que é composta por uma motivação (situação onde os alunos devem refletir sobre uma questão relacionada ao tema), introdução (breve apresentação da biografia do autor e de sua obra), leitura (contato com o texto com o acompanhamento do professor) e atividades interpretativas (produção textual ou artística com base no sentido construído do texto).

### 3.2 TEXTO INICIAL

Nessa etapa, o aluno realiza a produção do primeiro texto, que servirá de diagnóstico para o professor de sua competência leitora e produtora de texto. Ficarão evidenciados os conhecimentos do gênero e a capacidade de planejamento de um texto. A maioria das atividades de produção textual foram realizadas em grupo, dessa forma, valorizou-se a aprendizagem colaborativa no processo de desenvolvimento da escrita.

De maneira geral, considera-se que a aprendizagem colaborativa é caracterizada pelo uso da interação como ferramenta no processo de aprendizagem. A promoção da aprendizagem colaborativa aumenta a capacidade de retenção do conteúdo pelo aluno exponencialmente. Uma das razões dessa prática se mostrar mais efetiva do que o trabalho individual é o fato de possibilitar diferentes pontos de vista sobre o mesmo conteúdo. A realização de trabalhos em grupo também proporciona ao aluno um papel mais ativo no seu processo de desenvolvimento cognitivo, pois exige dele uma maior responsabilidade com o grupo e com o aprendizado, respeito ao pensamento alheio e à superação das diferenças em prol do benefício do geral. Essas capacidades são de suma importância para a convivência em sociedade e para o mercado de trabalho, portanto, é fundamental que a escola possibilite a capacitação do aluno.

Nessa etapa, o papel do professor passa a ser de mediador do conhecimento, ou seja, ele deve provocar uma situação de aprendizagem, observar o desenvolvimento da atividade e intervir quando necessário.

### 3.3 REVISÃO

Nessa etapa, os alunos realizarão uma revisão de sua produção inicial com o auxílio do professor. É importante que essa revisão seja feita conjuntamente com o aluno para que o aluno possa compreender e sistematizar os seus conhecimentos textuais.

Nas produções escritas, uma parte do erro pode ser considerada uma passagem que permite a apropriação das convenções da escrita, pois, ao ultrapassar as dificuldades, pouco a pouco, o aluno constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais. Nesse sentido, Dolz, Gagnon e Decândido (2010) defendem que os erros dos alunos “não devem ser repreendidos, pois fazem parte dos processos de aprendizagem e nos informam sobre o estado de seus conhecimentos” (p. 35). O professor poderá utilizar o texto escrito do aluno como uma fonte de informações importantes para a interpretação e hierarquização das dificuldades enfrentadas, tendo em vista uma intervenção didática planejada.

A revisão é uma etapa fundamental no momento de produção textual. O exercício de revisão capacitará o aluno a futuramente produzir textos de maior complexidade. Conforme os PCNs postulam:

[...] o objetivo é que os alunos tenham uma atitude crítica em relação à sua própria produção de textos, o conteúdo a ser ensinado deverá ter procedimentos de revisão [...]. A seleção deste tipo de conteúdo já traz, em si, um componente didático, pois ensinar a revisar é completamente diferente de ensinar a passar a limpo um texto corrigido pelo professor. No entanto, mesmo assim, ensinar a revisar é algo que depende de se saber articular o necessário (em função do que se pretende) e o possível (em função do que os alunos conseguem aprender num dado momento). Considerar o conhecimento prévio do aluno é um princípio didático para todo professor que pretende ensinar procedimentos de revisão quando o objetivo é muito mais do que a qualidade da produção - a atitude crítica diante do próprio texto. (BRASIL, 1998, p. 47-48).

Como no projeto dispomos de dez professores em sala de aula, cada grupo teve o auxílio de um professor durante a produção e a revisão dos textos. Isso facilitou muito o trabalho de análise de competência, o que oportunizou a cada professor um trabalho mais cuidadoso e focado na dificuldade individual.

### 3.4 REESCRITA

Essa etapa encerra a sequência didática. Nela, o aluno põe em prática as suas percepções e as correções de seu texto inicial. Dependendo da necessidade, esta etapa pode ocorrer mais de uma vez. A partir da análise da produção final, o professor poderá analisar quais abordagens obtiveram sucesso durante o ensino dos gêneros e quais as dificuldades que ainda persistem para que possam ser melhor trabalhadas nas próximas atividades.

## 4 APLICAÇÃO

Vejamos agora alguns exemplos de aplicação dessa metodologia:

<b>Sequência Didática “PARECE QUE FOI ONTEM” de Daniel Munduruku</b>
<b>Motivação</b>
Questionamentos: O que vocês entendem como etnia e miscigenação? O que vocês conhecem da cultura indígena?
<b>Introdução</b>
– Apresentação do autor Daniel Munduruku – Apresentação da obra “Parece que foi ontem”
<b>Leitura</b>
– Leitura integral do livro “Parece que foi ontem”. – A leitura será realizada de maneira acompanhada, o professor lê em voz alta e os alunos acompanham a leitura com o texto em mãos. – Após a leitura integral do texto, apresentar e analisar as imagens que compõem o livro.
<b>Atividades interpretativas</b>
Proposta: Em grupo, crie e ilustre uma narrativa, de qualquer natureza, protagonizada por personagens indígenas.
<b>Objetivos</b>
– Despertar o interesse dos alunos pela cultura e literatura indígena. – Discutir questões étnicas e quebrar preconceitos com a população indígena . – Exercitar a leitura e textos literários e imagens. – Instigar a imaginação através da escrita. – Exercitar a produção de textos artísticos. – Despertar o interesse por narrativas indígenas.



Por se tratar de um gênero de grande circulação e de fácil acesso ao público infantil, os alunos apresentaram um bom conhecimento prévio acerca do gênero narrativo, dessa forma, percebe-se que, na revisão o professor, ele se atentou apenas a problemas linguísticos em relação à língua culta. Do ponto de vista composicional, o texto atende os requisitos que caracterizam uma narrativa: O texto narra acontecimentos relacionados a um personagem num determinado espaço e tempo; apresenta tipos textuais característicos do gênero (Narração, descrição e diálogo); possui uma estrutura composta por quatro partes – introdução, desenvolvimento, clímax e desfecho.

Por outro lado, quando se trata de um gênero de menor circulação entre a faixa etária dos alunos, vemos que certas dificuldades tornam-se mais notáveis. Veremos isso em outra atividade:

<b>Artigo 03 da DUDDH – Segurança</b>
<b>Introdução ao tema</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Apresentação do Artigo 03 da DUDDH.</li> <li>– Apresentação e leitura da música “<i>Rap da Felicidade</i>” de Cidinho &amp; Doca.</li> <li>– Discussão sobre a realidade apresentada na música.</li> <li>– <b>Atividade</b> – produção artística onde os alunos desenharam o que para eles era um espaço seguro e um espaço sem segurança.</li> </ul>
<b>Produção textual</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Os alunos serão divididos em oito grupos. Cada grupo receberá um recorte de uma matéria dos jornais locais discutindo a falta segurança na cidade em diferentes aspectos (pavimentação, roubos, trânsito, etc.).</li> <li>– Os grupos deverão apresentar o problema, nos mesmos moldes de uma matéria jornalística, apontar as consequências desses problemas e discutir possíveis soluções. Os alunos também deveriam fazer um desenho para ilustrar uma situação descrita no texto (problema, consequência ou solução). O professor ficará responsável orientar as discussões e corrigir erros ortográficos e estruturais do texto.</li> </ul>
<b>Objetivos</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Desenvolver o planejamento textual e a organização textual</li> <li>– Desenvolver a imaginação através da solução de problemas e a produção artística.</li> <li>– Levar os alunos a refletir sobre a falta de segurança no meio e que estamos inseridos, e sobre os grandes impactos que essa ausência causa na realidade social de algumas comunidades, visando assim, o despertar da consciência crítica da realidade em que vivemos.</li> </ul>

As dificuldades do trabalho com o gênero jornalístico iniciaram já na etapa da leitura. Não acostumados com a formatação e a linguagem característica do gênero, muitos alunos tiveram dificuldade em localizar as informações principais dos textos. Em alguns grupos, foi necessário um acompanhamento do um professor para a identificação e interpretação dos dados.

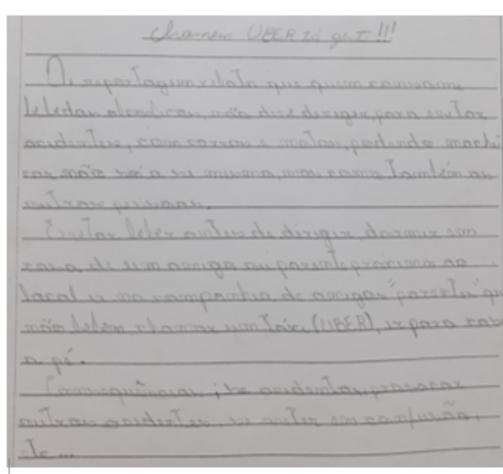
Para a atividade de produção, foi solicitado que os alunos abordassem nos textos três pontos principais: apresentar os problemas, as consequências do problema e suas possíveis soluções. Alguns textos traziam apenas um ou dois pontos, ignorando completamente os outros. Em outros casos, o texto abordava os três pontos, porém, os alunos não conseguiram conectar as informações.

~~1000~~  
Fueron mencionados e muy mal valorizados  
A sua em frente a casa china esta em dia desde os afundamentos de sua base.  
Esta afundamento estava causando acidentes como quedas de pedestres, estragos em pneus dificultando o acesso ao local e ao comércio etc;  
A obra em andamento visa acabar com esse problema constituindo uma base. O problema é que a obra não foi devidamente valorizada e não foi divulgada o motivo da realização da obra ao comércio local quando confusão a todos que transitam pelo local. Uma forma de resolver esse problema criticar na TV, informar nos sites locais e em portais de notícias e, principalmente, divulgar devidamente a realização da obra.

Figura 3: Atividade com gênero jornalístico (Texto final)

O texto jornalístico que esse grupo recebeu trazia informações sobre os transtornos causados pela reforma da pavimentação de uma rua na cidade, pouca sinalização e a falta transparência da prefeitura com a obra.

Podemos observar que, nesse texto, os alunos possuíam certa familiaridade com o gênero, pois souberam identificar as principais informações da matéria jornalística que receberam e conseguiram produzir um texto com moldes parecidos ao do texto original. O texto também abrange os três pontos requisitados da atividade.



**Transcrição literal do texto**  
Chamem UBER tá gente!!!  
A reportagem relata que quem consome bebidas alcoólicas, não deve dirigir, para evitar acidentes, com carros e matar, podendo machucar não só a si mesma, mas como também as outras pessoas.  
Evitar beber antes de dirigir, dormir em casa de um amigo ou parente próximo ao local e na companhia de amigos, parentes "parentes" que não bebem, chamar táxi (uber), ir para casa a pé.  
Consequências; se acidental, provocar outros acidentes, se meter em confusão, etc...

**Figura 4:** Atividade com gênero jornalístico (Texto final)

Esse grupo recebeu um texto que trazia dados sobre os de acidentes de trânsito causados pelo consumo de bebida alcoólica no estado. Ao analisarmos a produção, percebe-se que os alunos conseguiram identificar a temática principal da matéria jornalística e também abordaram os três pontos requisitados na proposta, mas não souberam conectar as informações, resultando em uma falta de coesão em seu texto.

A atividade foi realizada em duas aulas de 40 minutos. Na primeira, os alunos elaboraram o texto inicial. Na segunda, o texto inicial foi revisado com os alunos e reescrito. Mesmo com as indicações dos professores na revisão, muitos textos acabaram voltando com os mesmos problemas estruturais presentes na produção inicial, demonstrando uma necessidade maior de trabalho com gênero. A realização desse trabalho serviu como um bom termômetro de competências de produção e planejamento textual dos alunos, pois demonstrou que, apesar de estarem todos no mesmo ano,

muitos possuem diferentes graus de domínio sobre a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em uma perspectiva interacionista, o ato de escrever é uma atividade complexa que se desenvolve de forma progressiva e continuada em todos os níveis de escolarização. Portanto, o ensino de escrita não é uma atividade simples. O aluno não aprende um gênero a partir de uma só aula; é necessária muita leitura e atividades de produção para que o aluno possa dominar um gênero.

Percebe-se que, a partir da prática de reescrita, há uma mudança na qualidade da escrita dos alunos, evidenciando o caráter pedagógico do erro com base em uma avaliação contextualizada de sua produção (onde o professor aponta e justifica o erro dos alunos, não apenas corrige as transgressões gramaticais). A pesquisa mostra que compreendermos e sistematizarmos as dificuldades de escrita é de extrema importância no processo do ensino da produção de textos. A partir da avaliação do aluno, o professor poderá ajustar as atividades e processos, em função de suprimir as dificuldades.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. C. S.; QUEIROZ, K. B. História em quadrinho no livro didático: uma proposta de estudo. **Letramentos em Cena**, João Pessoa, 2017. p. 174-183.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental Parâmetros Curriculares Nacionais: **Língua Portuguesa**: primeiro e segundo ciclos. 3. ed. Brasília, 1998.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F.. Obstáculos, dificuldades e erros da escrita. In: **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: SP: Mercado de Letras, 2010. p. 31-37.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três gêneros que se completam.. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 4

GONÇALVES, K. L. F.; DIAS, D. L. F. O conto como gênero discursivo promotor da fruição leitora em sala de aula: reflexões, perspectivas e propostas. **Letramentos em Cena**, João Pessoa, 2017. p, 232-247

KLEIMAN, A. B.. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.



# MÚSICA ENGAJADA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Carlos Henrique Broker<sup>1</sup>  
Elisiane do Carmo Nenevê<sup>2</sup>  
Ana Paula Peters<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Música  
Campus Curitiba I  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O presente artigo relata a experiência vinculada ao PIBID, no período de 2018-2020 no Colégio Estadual Herbert de Souza – E.F.M, na cidade de São José dos Pinhais-PR, sobre música engajada. A partir do caderno de expectativas de aprendizagem para o 9º ano do ensino fundamental do Paraná, foi elaborado um objetivo, de apresentar informações essenciais para que o aluno tenha a compreensão da música enquanto ideologia e fator de transformação social. Foi aplicado e estruturado uma metodologia simples, onde a partir de estilo de canções e épocas diferentes, foi possível detectar e entender a maneira que o compositor procurava levar sua mensagem.

**Palavras-chave:** Educação; Pibid; Música Engajada; Transformação Social.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba I. E-mail: art.antiqua@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora supervisora do Colégio Estadual Herbert de Souza – Pibid. E-mail: elisianelisi@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Professora do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba I. E-mail: anapaula.peters@unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

Esta proposta de trabalho sobre música engajada em sala de aula pretende remeter o ouvinte para uma discussão em grupo, a fim de levantar questões de interpretação dos temas das letras de músicas da época de 1960 aos dias atuais. De acordo com Percília,

[...] a canção não deve falar de coisas banais, mas sim, explorar letras na tentativa de mudar a realidade cruel em que grande parte do mundo vive, é buscar através da música a liberdade para a humanidade.

Tal citação eleva o anseio de tornar verídica a afirmação e para conduzir o trabalho em sala de aula com alunos do 9º ano do ensino fundamental, escolhido pelo acadêmico, junto a supervisora e a coordenadora do Pibid, a forma escolhida foi uma apreciação musical que tenha esta faísca de mudança de tornar possível este novo enfoque. A música engajada ficou mais evidente a partir do golpe militar de 1964, quando a classe artística encontrou uma maneira de expressar-se contra a repressão, de contar a história que estavam vivendo por versos. Quando eram muito explícito na utilização das palavras, escolhiam um modo de duplo sentido, para ludibriar a censura, como comenta a pesquisadora Silvia Nassif da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP de Ribeirão Preto, sobre como a música representa um dos sistemas simbólicos mais significativos culturalmente, pois

Ela acompanha praticamente todos os momentos ritualisticamente importantes nas nossas vidas, esse fato faz com que sigamos construindo relações de afeto com certos tipos de música, relações essas que são acessadas em presença de determinadas músicas.

Mas o hábito de protestar não é somente em vias políticas, há muito a dizer sobre o desmatamento, a extração descontrolada do solo, as questões raciais e sociais. O que levaria para atividades interdisciplinares com a música. Nesta proposta, a metodologia a ser utilizada levou a cooperação por meio de trabalho em equipe e divisão de tarefas, visando despertar e incentivar a produção oral e artística dos alunos.

## 2 MÚSICA E SUA EXECUÇÃO

Nesta época, a música na sociedade geralmente esteve conectada aos festivais de música popular da TV. Atualmente, e mais especificamente

no tempo dos adolescentes do 9º ano, devido ao fácil acesso a música, através de diferentes recursos, suportes e mídias, passou por uma transformação. Ela é entregue ao ouvinte, devido a questões comerciais, atreladas ao imediatismo e ao consumo associado com outros produtos e produções musicais mais facilitadas, tanto harmonicamente quanto textualmente, tornando-a, por muitas vezes, um produto de fácil apreciação musical e descartável, o que é “sinônimo de sucesso e dinheiro. Por incrível que possa parecer essa é a fria constatação a que podemos chegar” (JACOBSON, 2002).

Desta forma, pode-se pensar que não há escrúpulos pelo sucesso, e que produtores musicais astutos passaram a estar no comando do público, direcionando um produto perecível, com data de validade já vencida. Como comenta o músico Samuel Rosa, da banda Skank,

É um pouco frustrante que hoje as pessoas não tenham mais tempo de ficar ouvindo um álbum inteiro. Você faz 12 músicas e o cara não tem paciência de ouvir. Nego escuta duas músicas, vai pro bar e diz que ouviu o novo disco do Skank. Eu até brinco: a gente faz um disco como o Estandarte (2008), e três músicas ficam conhecidas – as que tocaram no rádio. E o resto? Só os jornalistas escutaram (Revista *Rolling Stones*, ed. 92).

Ainda assim, dentro deste contexto atual, percebe-se que o artista se sinta desapontado e desamparado. O que reflete diretamente no seu trabalho de composição, o modo de realizar a função voltado a composições de um álbum, que toma muito tempo de gravação, de estúdio e lançamento, fica defasado. A concorrência é cruel, afinal a cultura é um dos alicerces para formar uma nova sociedade pensante.

### **3 MÚSICA E CENSURA**

Voltando ao período da produção da música engajada, quando as manifestações artísticas estavam contribuindo para um pensamento ideológico voltado para criticar o regime militar e sua opressão, foi feito um trabalho de contextualização deste momento histórico. No final de 1968 o governo militar decretou o AI-5, que deu início a um período de censura e repressão e ao surgimento das músicas de protesto. E mesmo diante das perseguições, os compositores da MPB não se calaram, tornando-se uma resistência contra o regime. Juntamente com o samba e o rock, desenvolveram um tipo de crítica e crônica social em favor da resistência social.

com suas letras bem elaboradas, o samba com sua capacidade de expressar uma [...] cultura popular urbana ameaçada pela modernidade conservadora capitalista e o rock com seu apelo a novos comportamentos e liberdades para o jovem das grandes cidades. (FREIRE, 2009)

Este momento de composições musicais mostra uma das funções da música, a ser compartilhada para compreender um período histórico e de expressão de sentimentos individuais e coletivos de então.

#### **4 ESCOLHA DE CONTEÚDO E ESTRUTURAÇÃO DA AULA**

Dentro desta perspectiva da música engajada, nas aulas a serem aplicadas para turma de 9º ano do Colégio Herbert de Souza, em São José dos Pinhais PR, foi utilizado o Caderno de Expectativas de Aprendizagem como ponto de partida, que visa dar um suporte ao professor na sua prática. Este recurso passou a enriquecer a ação do docente e, conseqüentemente, do acadêmico, ao conhecer os documentos que fundamentam a ação do ensino de música.

Uma das primeiras atividades realizadas com os alunos foi entregar um texto que relatava o significado do termo engajar. Com a participação dos alunos foi feita uma leitura explicativa para elucidar qualquer dúvida que poderia existir. Juntamente com a leitura deste texto, foi apresentada uma canção para apreciação, para que pudessem entender a forma de pesquisa que teriam que desenvolver para esta atividade. A música escolhida foi “Geração Coca Cola, da banda Legião Urbana, da década de 1980. Poucos alunos a conheciam. O acadêmico interpretou-a na guitarra e cantou. Após ouvirem, foi perguntado aos alunos sobre que mensagem o autor queria passar para os adolescentes da época. Neste momento, vários alunos comentaram, o que serviu de suporte ao trabalho que iriam realizar nas próximas semanas.

Esta atividade teve como objetivo preparar a aula sobre música engajada, oferecendo um conhecimento de épocas e temas diferentes. A partir de uma música dos anos 1980, foi comentado e procurado estabelecer paralelos com a música atual, para então conhecer a música engajada dos anos 1960 e 1970. Assuntos como questão racial, social, tecnologia, política e meio ambiente foram entendidos que podem estar presentes em canções em todas as épocas. Assim, foi sugerido uma pesquisa realizada na sala de informática. Os alunos e alunas formaram grupos de 4 ou 5 participantes, sendo que no trabalho a ser apresentado deveria constar:

- Nome da música, compositor e intérprete
- Histórico sobre a banda ou cantor (surgimento, ano, formação atual se houver)
- Análise da letra da música (explicação comentada)
- Interpretar, apresentar ou comentar a música e as fontes de pesquisa.

O critério de avaliação desta atividade foi a realização de uma apresentação que contemplasse os itens mencionados acima e o estudo, preparação e domínio do assunto. A próxima etapa foi à performance dos grupos. Aqui todos tiveram a oportunidade de revisitar os nomes de autores, cantores e intérpretes já consagrado pela grande mídia, e que de certo modo proporcionou uma nova etapa em busca de novas opções em seus canais de busca, a priori devo dizer e alertando já aos alunos que uma boa parte das canções de “ontem” encaixam perfeitamente nos tempos atuais. A reflexão foi de que, certas obras são atemporais. Este ensejo é que ficou explícito para os alunos e alunas, ao perceberem que as canções podem ter diferentes modos de apreciação, mais democrática para troca de experiências e que semeiem para esta e outras gerações modo eficiente de provar uma das funções da música.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante as observações realizadas junto aos alunos e alunas do 9º ano sobre o que é música engajada a partir da composta durante o período da Ditadura Militar no Brasil, percebeu-se que o objetivo foi alcançado. O gerenciamento construído para a pesquisa obteve êxito, visto que foi dado suporte em todas as etapas do trabalho, sendo primeiro - o que era engajamento, quando surgiu, - bandas e músicos da época até o momento atual que lutavam por ideais de pensar livre, - e finalizou com suas reflexões e apresentações dos temas propostos sobre: questão racial, social, preconceito, meio ambiente e política, neste tópico para as apresentações, o destaque dos alunos envolvidos nesta experiência do aprender com a música, houve uma auto confiança, organização e nas rodas de conversa que se pode observar, uma interação com o outro, um momento do saber, do debate, do conhecimento que promove uma perspectiva em busca de sentidos ao que se aprende, do respeito e zelo pela vida, no individual e ao mesmo tempo no coletivo.

Através desta proposta de atividade com música engajada, é possível alastrar até as outras matérias, não ficando recluso só em arte, pois concilia interesse na leitura, escrita e na história, dando suporte ao adolescente para uma construção de sua identidade e a refletir de forma mais ampla caminhos

de superação, um jovem com consciência crítica e engajada, e finalizo com uma citação de Oswaldo Montenegro, “que a arte me aponte uma resposta mesmo que ela mesma não saiba. E que ninguém a tente complicar, pois é preciso simplicidade para fazê-la florescer”.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO, Jessica. *et al.* Revista pedagógica. O som da liberdade. Goiás. 2013. Disponível em: <http://www.observatorioueg.com.br/site/revistas-pedagogicas.php>. Acesso em: 27 jan.2020.

FREIRE, Danilo de Oliveira. **A música como um instrumento de reação a ditadura.** Mundo filosófico o portal do conhecimento.2009,jan. disponível em:<http://www.mundofilosofico.com.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=31:musica-ditadura&catid=3:filosofia&Itemid=2>. Acesso em: 27 jan.2020.

JACOBSON, Marcus V. O sucesso da música descartável. [S.I.] 2002. Disponível em: <http://www.mvhp.com.br/colunamus17.htm>. Acesso em: 07 jan.2020.

MARCONDES, Marco. **O poderoso papel da música na sociedade** .Administradores.com.br Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/o-poderoso-papel-da-musica-na-sociedade>. Acesso em: 27 dez.2019.

MIRANDA, Igor. **A música se tornou descartável?** [S.I.] 2014. Disponível em: <https://www.igormiranda.com.br/2014/09/a-musica-se-tornou-descartavel.html>. Acesso em: 11 jan.2020.

MONTENEGRO, Oswaldo. **Frases de Oswaldo Montenegro.** [S.I.] 2013?. Disponível em: <https://www.99frases.com.br/autor/oswaldo-montenegro/>. Acesso em: 01 fev 2020.

OCTAVIANO, Carolina.. Os efeitos da música no cérebro humano. **Revista Eletrônica de jornalismo científico**, 2010. Disponível em: <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=54&id=687>. Acesso em: 07 jan.2020.

PERCÍLIA, Eliene. **Música de Protesto.** Disponível em: <http://www.brasilecola.com/artes/musica-protesto.htm>. Acesso em: 23 dez.2019.

SOUZA, Rosangela de. **A música como instrumento de resistência contra a repressão da Ditadura no período em torno de 1968 a 1979.** Telêmaco Borba, 2013. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uepg\\_hist\\_pdp\\_rosangela\\_de\\_souza.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_hist_pdp_rosangela_de_souza.pdf). Acesso em: 27 dez. 2019.



# MÚSICA NA PINTURA: RELATO DE EXPERIÊNCIA COM MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE ARTES

Marco Roberto de Souza Bueno<sup>1</sup>  
Eliane Scaff Moura<sup>2</sup>  
Vivian Letícia Busnardo Marques<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Artes Visuais  
Campus Curitiba I  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

O presente artigo apresenta um relato de experiência pedagógica no ensino de Artes vivenciado no Programa Institucional de Bolsa Iniciação à Docência - Pibid. Objetiva embasar reflexões sobre a criação e aplicação de jogos pedagógicos como recurso didático e experimentar a integração entre as linguagens artísticas. A experiência, ocorrida no primeiro semestre letivo deste ano de 2019 no Colégio Estadual Dom Pedro II em Curitiba, estado do Paraná, com alunos dos sextos e sétimos anos do ensino fundamental utilizou como metodologia a aplicação de um jogo da memória especialmente desenvolvido para associar conteúdos de música e artes visuais. A experiência foi conduzida pelos estudantes bolsistas do curso de Licenciatura em Artes Visuais Marco Roberto de Souza Bueno e Ricardo Zen de Melo Ogima.

**Palavras-chave:** Artes Integradas; Música; Artes Visuais; Material didático; Jogo.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Curitiba I.

<sup>2</sup> Professora Supervisora do Pibid - Colégio Estadual Dom Pedro II. E-mail: eliane.scaff@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do curso de Artes Visuais da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus Curitiba I. E-mail: vivianlbmrques@hotmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

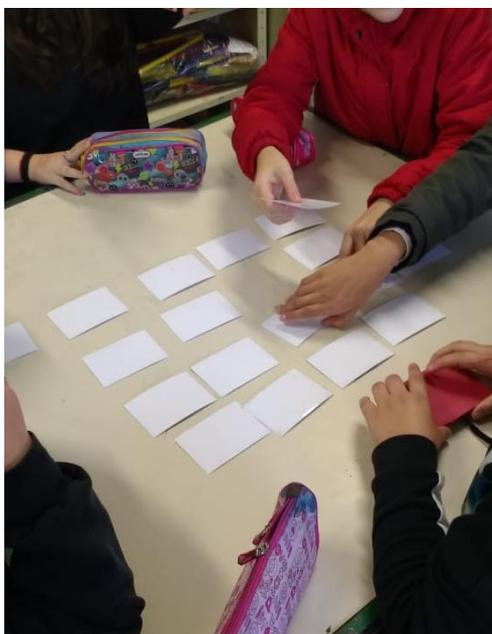
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que ora entra em vigor, prevê para o ensino do componente curricular Arte unidades temáticas para os quatro eixos ou linguagens artísticas e acrescenta uma quinta unidade, as “**Artes Integradas**, que explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação” (2018, p. 195, grifo do autor). Sabemos da importância desta integração entre os eixos, ao contemplar os conhecimentos de modo contextualizado e conectado possibilitamos ampliar a percepção do estudante face a uma realidade complexa que o cerca, onde as informações estão amplamente relacionadas em detrimento da tradicional visão recortada e parcial que apresenta “extratos” do mundo. Considerando as possibilidades formativas do futuro docente em elaborar um planejamento de aula interdisciplinar e, aproximando as duas linguagens a saber, artes visuais e música, que compõem o subprojeto do Pibid/Unespar – Campus de Curitiba I - Embap, em Curitiba, a coordenação propôs a desafiadora atividade de criação de jogos pedagógicos para o ensino da disciplina integrando as duas linguagens.

## 2 MATERIAL DIDÁTICO: JOGO

A confecção de um jogo pedagógico para trabalhar conteúdos de Arte inicialmente não nos pareceu uma tarefa difícil, no entanto, a proposta de integrar as linguagens revelou-se muito complexa. Algumas ideias iniciais logo mostraram que prevaleceriam os conteúdos de artes visuais sobre os de Música, não apenas por ser uma linguagem que conhecemos pouco ou por não constar tais conteúdos no nosso currículo, mas, sobretudo porque a linguagem da música parece pedir o silenciamento da visualidade para se fazer compreensível.

Após várias tentativas decidimos optar pelo caminho simples e permitir que a visualidade apontasse o caminho. Assim, tivemos a ideia de criar um jogo onde obras de arte representassem elementos visuais da arte musical. O jogo escolhido foi o da memória, no entanto introduzimos modificações para que além de jogo se aproximasse de um método de estudo. Tradicionalmente os jogos da memória fundamentam-se no pareamento de duas cartas similares, geralmente imagens, neste caso foi estabelecido um critério de associação entre imagem e texto, reunindo conteúdos de música e artes visuais. Assim, dentro desses critérios realizou-

se a pesquisa e seleção das vinte obras de arte com a técnica de pintura, as quais retratavam instrumentos musicais que foram reunidas e editadas para confecção das cartas de imagem e, em seguida, as informações de fichamento contendo nome da obra, nome do artista e instrumento musical representado foram reunidos para compor a carta de texto. Objetiva-se assim que o estudante, ao associar texto e imagem, pela repetição, amplie seu repertório visual e de instrumentos musicais, além de aprender um método de memorização útil para aprendizagem de outros conteúdos. Para a confecção das cartas do jogo foram utilizados papel cartão, tesoura, impressora e papel autocolante transparente.



**Figura 1:** Alunos da 7ª série jogando.  
Fonte: Bueno (2019)

O jogo produzido foi aplicado em duas turmas de sexto e duas de sétimo ano do Ensino Fundamental no Colégio Dom Pedro II em Curitiba. Foram formadas quatro equipes em cada turma que jogaram entre si em um sistema de chave até que restasse uma equipe vencedora. A competitividade, embora tenha proporcionado um momento da aula mais agitado e que poderia ter saído do controle, impulsionou os alunos a aprenderem os nomes dos artistas, títulos das obras de arte, nome dos instrumentos musicais rapidamente para atingirem seu objetivo de ser a equipe vencedora. A aula foi concebida para continuar com uma atividade

prática de criação visual e reflexão (utilizando papel layout, tinta guache e lápis grafite) à partir das aprendizagens do jogo da memória, onde os alunos deveriam escolher um dos instrumentos que lhe chamou a atenção e tentar representar visualmente sua sonoridade, variações de intensidade, ritmo, entre outros conteúdos.

"Os graus de intensidade, do pianíssimo ao fortíssimo, podem encontrar seu equivalente no crescimento ou decrescimento da linha, ou então em seu grau de clareza" (KANDINSKY, 1997, p.86).

### 3 IMAGENS UTILIZADAS NO MATERIAL DIDÁTICO:



Título: "Homem com Banjo"  
Artista: Thomas Hovenden  
Data: 1882  
Técnica: óleo sobre tela  
Dimensão: 61 cm x 40 cm  
Localização:

Título: "Velho guitarrista cego"  
Artista: Pablo Picasso,  
Data: 1903-1904,  
Técnica: Pintura à óleo sobre madeira  
Dimensão: 1,23 m x 83 cm.  
Localização: *Art Institut of Chicago*



Título: "O violinista" "Figura de Homem com Violino"  
Artista: Lasar Segall  
Data: 1912  
Técnica: óleo sobre papelão  
Dimensão: 71 cm x 51 cm  
Localização: Museu Lasar Segall/SP

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O comportamento dos alunos nestas situações competitivas tende a ser um pouco caótico, ter regras bem definidas que foram prévia e insistentemente explicadas permitiu manter um nível de controle da atividade bastante aceitável. Notamos que o método funcionou muito bem, em poucas rodadas a maioria dos alunos eram capazes de identificar as imagens relacionando com os textos, assimilando desta forma as obras de arte, artistas, nome e a forma de vários instrumentos musicais. Verificou-se que a aplicação de jogos como material didático possibilita uma aula interessante e dinâmica ao mesmo tempo desafiadora por implicar em uma quebra da rotina e dar abertura para comportamentos mais competitivos. A experiência

nos permitiu analisar aspectos tanto comportamentais como do próprio mecanismo de aprendizagem em Artes, bem como a função da memória neste processo do jogo pedagógico.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília, 2018.

BUORO, Anamélia Bueno. **O Olhar em construção: uma experiência de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1996.

CUNHA, Daiane. S. S.; GOMES, Érica Dias. **Música na escola? Reflexões e possibilidades**. Guarapuava: UNICENTRO, 2012.

KANDINSKY, Wassily. **Ponto e linha sobre plano**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Dalvamar Bini. **Brincando e aprendendo: jogos lúdicos no ensino de arte**. Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Guarapuava: SEED/SUED, 2014.

# PRODUÇÃO DE ATIVIDADES DIDÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA DESAFIADORA PROPORCIONADA PELO PIBID DE LÍNGUA INGLESA NA FORMAÇÃO INICIAL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Silvia Marangoni Pinto<sup>1</sup>  
Maria Izabel Rodrigues Tognato<sup>2</sup>  
Marileuza Ascencio Miquelante<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês  
Campus Campo Mourão  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Entendemos a produção de atividades complementares ao Livro Didático como elemento constitutivo do trabalho do professor. Por isso, visamos, com este trabalho, a apresentar os resultados obtidos a partir de algumas práticas formativas experienciadas pela professora em formação inicial participante do Subprojeto do Pibid - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*<sup>4</sup> de Língua Inglesa no período de 2017 a 2019. Para tanto, pautamos nosso estudo nos saberes necessários à formação docente de Língua Inglesa, tais como: os saberes a ensinar e para ensinar (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009) e nas Capacidades de Linguagem e seus critérios (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013). Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizamos as consignas das atividades propostas

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Licenciatura de Letras-Português/Inglês, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Campo Mourão. E-mail: silviamarangoni15@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora do Curso de Licenciatura de Letras-Português/Inglês, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Campo Mourão. E-mail: maria.tognato@Unespar.edu.br.

<sup>3</sup> Curso de Licenciatura de Letras-Português/Inglês, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Campo Mourão. E-mail: mikelante@gmail.com.

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subsidiado pela Capes, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo 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.

pelo Livro Didático e das atividades complementares produzidas pela própria pibidiana, no ano de 2017, bem como as próprias reflexões acerca da experiência vivida com o Pibid. Para as análises, utilizamos a macroestrutura de uma unidade do Livro Didático e os Critérios das Capacidades de Linguagem (CRISTOVÃO et al., 2010). Os resultados apontam para um maior entendimento das Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas nas atividades didáticas analisadas, da articulação entre os saberes a ensinar e para ensinar na formação docente inicial e no Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa, bem como do trabalho do professor de Língua Inglesa e de seus elementos constitutivos.

**Palavras-chave:** Produção de atividades didáticas; Pibid de Língua Inglesa; Saberes docentes; Trabalho do professor de Língua Inglesa.

## 1 INTRODUÇÃO

A necessidade de uma compreensão mais ampliada acerca do trabalho do professor de Língua Inglesa desde o ingresso dos acadêmicos na graduação faz-se premente. Diante disso, pela parceria entre Universidade e escolas da rede pública estadual de ensino, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid - tem ocupado um papel de destaque no processo de formação inicial, uma vez que oportuniza aos participantes envolver-se e tomar conhecimento dos saberes necessários a essa formação, entre eles, a capacidade de a produzir, atividades complementares ao Livros Didáticos, bem como realizar a reflexividade acerca das limitações e das implicações dessa prática profissional. Frente ao exposto, este trabalho tem como objetivo geral contribuir para uma maior compreensão acerca dos elementos constitutivos do trabalho do professor de Língua Inglesa e as possíveis articulações entre os saberes necessários à formação docente por meio da análise e produção de atividades didáticas, a fim de propiciar melhores condições de entendimento desse agir em futuras situações de trabalho.

Assim, a partir desse objetivo, analisamos uma Unidade de um livro didático no sentido de identificar os objetivos de suas consignas, descrever e analisar atividades complementares ao livro didático e suas consignas por nós produzidas durante nossa participação no Pibid de Língua Inglesa em 2017.

Quanto ao contexto de produção, a professora em formação e pibidiana, também autora neste texto, inseria-se no primeiro ano do Curso de Letras-Português/Inglês, na Unespar – *Campus* de Campo Mourão – PR no momento em que se inseriu no Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa, envolvendo-se com a disciplina de Língua Inglesa dos 7º e 9º anos e engajando-se também no Grupo de Pesquisa LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações/CNPq, por nós coordenado.

Para isso, fundamentamos este nosso estudo nos aportes teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), na perspectiva do ensino com base em gêneros e nas Capacidades de Linguagem e seus critérios (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO *et al*, 2010; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013). Para as análises da unidade didática investigada e das atividades complementares produzidas e implementadas, utilizamos as Capacidades de Linguagem e seus critérios no sentido de perceber as possíveis articulações entre os saberes a ensinar (conteúdos a serem ensinados) e para ensinar (aspectos didático-pedagógicos ou metodológicos) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

A fim de entendermos o que cada uma das Capacidades de linguagem contempla, o Quadro 1 apresenta uma sistematização de seus elementos constitutivos, tomando por base os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) e a definição de Capacidades de Significação conforme Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013).

**Quadro 1:** –Capacidades de linguagem

CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CL)	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS CL
Capacidades de Ação (CA)	Elementos do contexto de produção ou da situação de comunicação, produtor e receptor do texto, local e período da produção, posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, função social do texto e conteúdo temático, objetivo
Capacidades Discursivas (CD)	Planificação global do texto, organização textual e progressão textual, tipos de discurso, sequências linguísticas, o tipo de informação que aparece no texto, a constituição do início do texto, seu desenvolvimento e sua finalização, emprego de conectivos ou operadores argumentativos
Capacidades Linguístico-discursivas (CLD)	Operações de textualização como conexão e coesão nominal e verbal, mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, construção de enunciados, oração e período e de itens lexicais, e referências pronominais
Capacidades de Significação (CS)	Compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz e de quem o recebe, construção de mapas semânticos, engajamento em atividades de linguagem, compreensão de conjuntos de pré-construídos coletivos, capacidade de relacionar os aspectos macro com sua realidade, compreensão das imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem, (re)conhecimento da sócio história do gênero, capacidades de posicionar-se sobre as relações textos-contextos.

Fonte: As autoras, com base em Dolz e Schneuwly (2004), Cristovão e Stutz (2011), Cristovão (2013) e Tognato e Oliveira (2018).

Quanto aos critérios das Capacidades de Linguagem, Lanferdini e Cristovão (2011), tomando por base Cristovão *et al* (2010) e Cristovão e Stutz (2011), destacam a seguinte sistematização:

## Quadro 2: Capacidades de linguagem e seus critérios

<b>A CS é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:</b>
(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; (2CS) Construir mapas semânticos; (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem; (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade; (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (7CS) (Re)conhecer a socioistória do gênero; (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.
<b>CA é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:</b>
(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.
<b>A CD é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:</b>
(1CD) Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto); (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto; (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.
<b>A CLD é desenvolvida por atividades que levem o aluno a:</b>
(1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo); (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo); (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo); (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto; (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto; (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas; (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

Em relação à organização textual deste trabalho, sistematizamos as informações em quatro momentos, a saber: o Relato envolvendo possíveis impactos do Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa, a metodologia utilizada para este estudo, os resultados das experiências vividas, a disseminação de trabalhos realizados ao longo de nossa participação no Pibid e, por fim, as considerações finais.

## **2 RELATO/IMPACTOS SO SUBPROJETO**

Com o intuito de relatar as experiências vividas no Subprojeto do PIBID de Língua Inglesa, tendo como foco o Relato da professora em formação pibidiana, também autora deste texto e considerando as valiosas contribuições de sua participação no Programa, destacamos neste tópico seu Relato em primeira pessoa.

Há poucos dias do início das aulas encontrei uma professora que trabalhava no colégio que eu estudava até então e, como ela sabia que eu havia ingressado em Letras, aproveitou para falar-me sobre o PIBID, uma vez que ela era uma das docentes da rede básica participantes do Subprojeto. Ela me explicou que era uma oportunidade de ter acesso à sala de aula e ao contexto escolar antes do momento do estágio, que acontece nos 3º e 4º anos, apenas, e uma grande oportunidade de aprender, pois eram realizadas leituras e discussões de textos teórico-metodológicos. Depois de tomar conhecimento do programa, quando houve abertura de Edital para seleção de bolsistas ou voluntários, procurei orientação sobre a papelada a ser preenchida e a parte burocrática para a seleção e, após todo esse processo e a entrevista, minha inscrição para o subprojeto de Língua Inglesa foi deferida. Entrei no PIBID como bolsista e acompanhei essa professora no colégio em que atuava durante todo o ano letivo de 2017, em duas turmas de 9º anos.

A vivência de sala de aula, somada ao compartilhamento de informações e experiências nas reuniões semanais na universidade, com as professoras supervisoras, a coordenadora do Subprojeto e os demais pibidianos, foi um grande salto para mim como futura docente. Fui do Ensino Médio direto para a universidade e, olhando para trás, hoje consigo ver o quanto o Pibid contribuiu para meu amadurecimento pessoal e profissional e me preparou para a graduação, subsidiando minha formação com textos sólidos e extremamente pertinentes não só para a teoria, mas pensando na prática. Eu conseguia volver um olhar mais crítico ao que era apresentado em sala de aula na graduação, pelo que eu via em sala de aula na Educação Básica, podendo, com isso, estabelecer relações entre os campos teóricos e

práticos, refletindo sobre sua efetividade ou não. Sinto-me privilegiada por ter participado do Pibid, em especial, do subprojeto de Língua Inglesa, língua que me motivou a cursar Letras, logo em meu primeiro ano do Curso de Letras-Português/Inglês e poder ter crescido tanto. Porém, “nem tudo é um mar de rosas”, conforme o dito popular. Por eu ter entrado ao mesmo tempo na graduação e no Subprojeto, o choque em relação à complexidade de conteúdos e teorias comparado ao Ensino Médio foi grande. Tive bastante dificuldade com as teorias e em me desprender da posição de aluna e me colocar no papel de professora. Atribuo essa dificuldade ao fato de que ainda não tinha a autonomia necessária para ser agente quanto aos estudos referentes ao ensino superior. Contudo, aos poucos, fui aprendendo a fazer as duas coisas, ser estudante da graduação e pibidiana, indo para a escola, entrando em sala de aula e me arriscando em implementações junto à professora supervisora.

Durante o tempo em que participei do Subprojeto, produzi três atividades didáticas complementares ao livro didático utilizado naquele momento da experiência, sendo duas implementadas no primeiro ano de participação, e a terceira ficou apenas no nível da produção, pois, por conta do tempo apertado do calendário escolar, não foi possível realizar sua implementação.

Após o período de 2017 a 2018, o Pibid foi “reformulado” pelo governo, e houve um novo edital e um novo processo de seleção. Como eu havia saído em 2018, participei deste processo novamente. Ao retornar ao Programa, permaneci como bolsista, acompanhando a mesma professora supervisora no segundo e no terceiro ano de participação no Subprojeto, participação esta que não ocorreu até o fim de 2019, devido ao “recolhimento” do projeto das universidades para reformulação e a demora com a burocracia. O tempo de participação efetiva na escola, durou aproximadamente dois anos e 4 meses, com a mesma professora supervisora, sendo apenas em colégios e turmas diferentes.

A partir de minhas experiências com a implementação no Subprojeto de Língua Inglesa, envolvendo tanto o que eu percebi que deveria mudar no planejamento da aula, o que não funcionou na primeira implementação que deu certo na segunda e o motivo pelo qual isso aconteceu serviram de contribuição para me motivar junto à coordenadora do Subprojeto a desenvolver um projeto de Iniciação Científica, que também teve resultados positivos e efetivos.

### 3 METODOLOGIA

No que tange aos procedimentos metodológicos deste trabalho, utilizamos a seguinte sistematização:

**Quadro 3:** Procedimentos metodológicos

DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
- Unidade de livro didático.	- Plano global/macroestrutura. - Finalidade/função social das consignas. - Capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011; CRISTOVÃO, 2013).
- Três atividades complementares ao livro didático produzidas pela própria professora em formação e pibidiana .	- Plano global/macroestrutura. - Finalidade/função social das consignas. - Capacidades de linguagem e seus critérios.
- Atividades mais significativas referentes a cada mês da própria participação no PIBID	- Representações sobre os elementos constitutivos do agir docente; (a própria escolha dos temas mostra as representações)

Fonte: A autora

Assim, com o objetivo de descrever e analisar a Unidade do livro didático que estava sendo utilizado no momento de nossa experiência com o Subprojeto do PIBID, produzimos uma macroestrutura da Unidade Didática analisada, para que se pudesse desenvolver uma análise mais específica das consignas dessa unidade. Para isso, analisamos cada uma das atividades da unidade 3, intitulada *Global Climate Change*, do Livro Didático *Way to English for Brazilian Learners*, (FRANCO, 2015), para 9º ano da Educação Básica, conforme Figura 1, a fim de entendermos a sua organização e sistematização da unidade, como um todo, envolvendo suas seções e subseções.



Fonte: A autora.

**Figura 1:** Macroestruturura da unidade didática analisada

Após a produção da macroestrutura, procuramos analisar cada consigna da Unidade 3, a fim de identificar as Capacidades de Linguagem (CL) potencialmente mobilizadas pela unidade didática, a saber: Capacidades de ação (CA), Capacidades discursivas (CD), Capacidades linguístico-discursivas (CLD) e Capacidades de significação (CS).

Com essa análise, sistematizamos no Quadro 4, a sequência das atividades, indicando as seções e subseções propostas pelo LD, os objetivos de tais atividades, as Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas, bem como os possíveis critérios que estariam em foco.

**Quadro 4:** Capacidades de Linguagem mobilizadas na Unidade didática<sup>5</sup> analisada

SEÇÕES	OBJETIVOS	CL	CRITÉRIOS DAS CLS
<i>Warming Up!</i>	Acessar o conhecimento prévio do aluno por meio de leitura de imagens e discussões.	CS, CA, CD	1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 8CS, 1CA, 3CA, 4CA, 1CD, 2CD, 3CD, 4CD
<i>Before Reading</i>	Ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o tema e/ou gênero do texto de modo a favorecer a sua compreensão.	CS, CA, CD	1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 8CS, 1CA, 3CA, 4CA, 1CD, 2CD, 3CD, 4CD
<i>Reading</i>	Ler o texto e confirmar os conhecimentos prévios.	CS, CA, CD	1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 8CS, 1CA, 2CA, 3CA, 4CA, 1CD, 2CD, 3CD, 4CD
<i>Vocabulary Study</i>	Promover o conhecimento, use compreensão de vocabulário específico sobre os tópicos a serem estudados.	CD	1CD, 2CD, 3CD, 4CD
<i>Taking it Further</i>	Ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o tema da unidade por meio de reflexão crítica.	CS, CA, CD	1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 8CS, 1CA, 2CA, 3CA, 4CA, 2CD, 3CD, 4CD
<i>Language in Use</i>	Inferir o uso das regras a partir da observação dos exemplos sobre o uso do <i>Present Perfect</i> .	CA, CLD	1CA, 2CA, 3CA, 4CA, 1CD, 2CD, 3CD, 4CD
<i>Listening and Speaking</i>	Ouvir e entender áudios para discussão sobre o tema estudado.	CA	1CA, 2CA, 3CA, 4CA,
<i>Writing</i>	Observar características de um gênero discursivo sobre o tema, conteúdo e contexto estudado para a produção escrita.	CS, CA, CD, CLD	1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 7CS, 8CS, 1CA, 2CA, 3CA, 4CA, 1CD, 2CD, 3CD, 4CD
<i>Looking Ahead</i>	Estabelecer relações entre os temas abordados e a vida do aluno e da comunidade por meio de discussões em grupo promovendo a interação entre os alunos.	CS, CA	1CS, 2CS, 3CS, 4CS, 5CS, 6CS, 8CS, 1CA, 2CA, 3CA, 4CA,

Fonte: As autoras

Os dados acima nos permitiram identificar as Capacidades de Linguagem predominantes, a saber: a Capacidade de Ação, com 28 ocorrências e a Capacidade Discursiva, com 23 ocorrências, o que pode indicar a ausência de uma articulação necessária para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, conforme esperado em um ensino de línguas que parte do texto e que tenha como fundamentação teórico-

<sup>5</sup> Unidade 3 do livro didático *Way to English for Brazilian Learners*.

metodológica o ensino com base em gêneros, pautados nos conceitos do Interacionismo Sociodiscursivo.

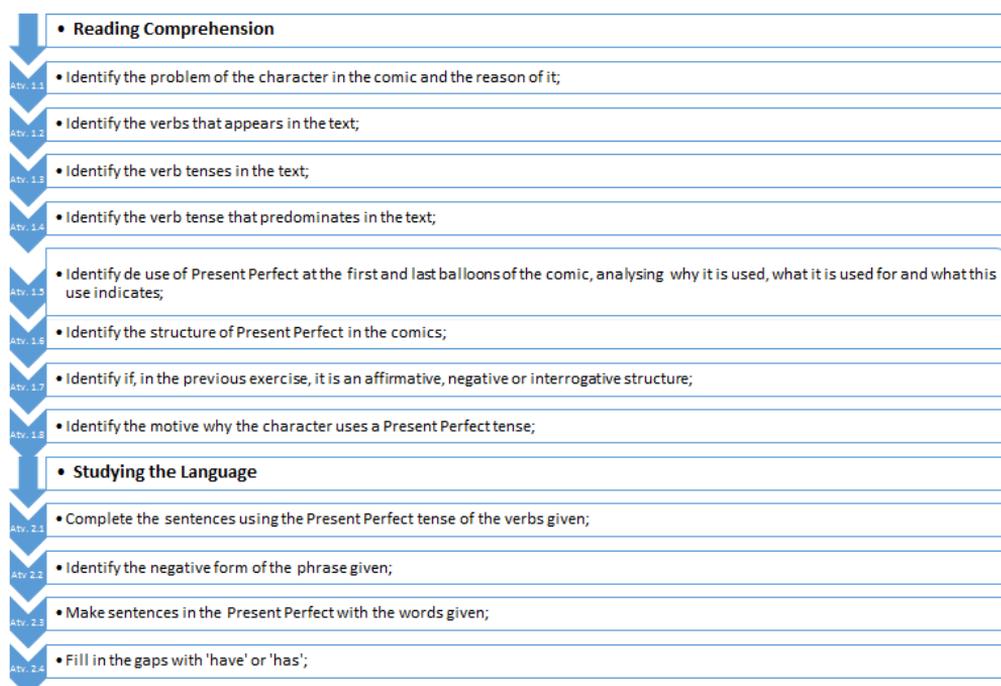
A análise realizada colaborou para a percepção de que era necessário a complementação de alguns conteúdos específicos léxico-gramaticais em relação ao uso do tempo verbal *Present Perfect*, sobre o qual foram produzidas algumas atividades complementares, visando a somar ao proposto pelo livro didático e impulsionar a aprendizagem de Língua Inglesa. Por essas razões, após as análises de uma unidade didática, produzimos atividades complementares ao livro didático, que foram implementadas e também analisadas.

Essas análises nos permitiram identificar o número de ocorrências das capacidades de linguagem e sua predominância na unidade didática investigada, por meio do seguinte resultado: CA com 28 ocorrências e a CD com 23, o que indica a necessidade de um trabalho mais aprofundado com a CLD. Por essas razões, produzimos algumas atividades complementares à unidade didática analisada, conforme mostra o Quadro 5.

**Quadro 5:** Atividades complementares produzidas e analisadas

<b>PRIMEIRA PRODUÇÃO</b>	<b>SEGUNDA PRODUÇÃO</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Atividade de compreensão textual com o gênero de texto <i>Comics</i>.</li><li>- Atividades referentes a aspectos léxico-gramaticais da língua inglesa referentes com foco no uso de tempos verbais por meio de explicações e exemplos.</li><li>- Atividades referentes ao uso do <i>Present Perfect</i>.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Atividade de compreensão textual com o gênero de texto <i>Comics</i>.</li><li>- Atividades referentes a aspectos léxico-gramaticais da língua inglesa referentes com foco no uso de tempos verbais por meio de explicações e exemplos.</li><li>- Atividades referentes ao uso do <i>Present Perfect</i>.e <i>Simple Past</i>.</li></ul>

Ao analisar as consignas das atividades complementares propostas, produzimos uma macroestrutura com os objetivos de cada uma das atividades listadas, como ilustra a Figura 2.



Fonte: A autora

**Figura 2:** Macroestrutura dos objetivos da atividade complementar

Os dados acima nos possibilitam concluir que, embora tenhamos ciência de que a articulação entre as CL são essenciais, nessa experiência, ainda fica evidenciada a necessidade de um aprofundamento teórico e uma compreensão do quanto a produção de atividades é desafiadora em qualquer etapa da prática docente.

#### 4 IMPACTOS DO SUBPROJETO: O “EU” E O(S) “OUTRO(S)”

Uma das coordenadoras do subprojeto do PIBID de Língua Inglesa me acompanhou desde o ingresso na graduação e no PIBID e em meu processo de participação no PIBID, portanto, contribuiu, desde o planejamento das aulas e análise da unidade, produção de atividades complementares, até o momento de sua implementação. Eu era bolsista no PIBID e, com tudo o que eu aprendi, não só na teoria, sobre como é o trabalho do professor de inglês, mas como realmente funciona na prática, sinto-me muito melhor preparada para atuar na regência do 4º ano, no

período em que, no Estágio Curricular Supervisionado II, é esperado dos acadêmicos a preparação de aulas e atividades, bem como a implementação.

Em relação aos elementos constitutivos do trabalho do professor de Língua Inglesa, considerando os saberes necessários à formação docente (a ensinar e para ensinar), desenvolvi um relato enquanto professora em formação inicial e pibidiana, como mostra o Quadro 6.

Eu, pessoalmente, nunca havia tido nenhuma experiência com os **saberes a ensinar e para ensinar**, ou ao menos tinha ouvido falar. Ao entrar no **PIBID**, em abril de 2017, durante as reuniões semanais na universidade e a participação na sala de aula de um colégio da rede esses **saberes necessários à formação docente** foi sendo associado em minha mente e começou a fazer sentido. Quando você tem um conhecimento ou domínio sobre determinado conteúdo não implica, necessariamente, no conhecimento de passar isso a frente, ensinando-o para outra pessoa. O que compreendi foi: a bagagem que você tem sobre o conteúdo, o que sabe dele e tudo o que aprendeu sobre ele é o chamado **“saber a ensinar”**; o domínio sobre certa metodologia para passar esse saber para um outro alguém é o **“saber para ensinar”** e, em minha primeira **produção de atividade didática** pude sentir a diferença entre um e outro. Não é porque sabe certo conteúdo que também o sabe ensinar. Daí a importância de se ter desenvolvido um trabalho como a análise de uma unidade do Livro Didático, explorando as consignas nela contemplada e o objetivo de cada atividade presente, se estas eram claras para o aluno, que por sua vez não domina nenhum dos **saberes**, ou não. Após esse trabalho, foi-me solicitado, assim como a todos os outros **pibidianos** participantes do Subprojeto de LI, pela professora supervisora uma produção de uma **sequência de atividades didáticas**, buscando complementar o conteúdo apresentado no LD, a ser implementada pelo próprio **professor em formação** inicial nas aulas subsequentes. Ao produzir essa sequência levei-a para a reunião do PIBID para que pudéssemos discutir e apontar possíveis melhorias a serem feitas antes da aplicação. Após a discussão, com muitos ajustes a serem feitos, e a implementação da sequência, já em sua segunda versão, enfrentei algumas questões que não estavam previstas no **plano de aula**, tais como: o alongamento do prazo pensado, o que fora planejado para ser desenvolvido em 2 aulas, ao expor-se a realidade da sala de aula desenvolveu-se em 5 aulas; a falta de conteúdos básicos que seriam/dariam subsídio ao conteúdo trabalhado as presente e unidade e, conseqüentemente, na sequência de atividades; a exaustão dos alunos e até minha devido a extensão da sequência e a proporção de tempo que ela tomou para ser desenvolvida; a necessidade de se produzir atividades mais objetivas, coesas e pontuais, todavia, sem prejudicar o **processo de ensino e aprendizagem** do aluno ou alterar a qualidade do **conteúdo** e do **ensino**. Ao comparar esse primeiro momento de experiência com a minha segunda **implementação**, pude perceber um crescimento em relação aos meus próprios **saberes**. Conclui que o que me faltara na primeira era o **saber para ensinar**, pois eu sabia o conteúdo só não soube bem administra-lo, organizando-o em minhas aulas. A segunda vez foi bem menos atribulada e com menos imprevistos, o que muito me alegrou, pois consegui cumprir com o **plano de aula** e passar o conteúdo conforme o esperado. A **formação docente** é constante, como dizem “o professor é um eterno estudante”, e a reflexão sobre nossas **práticas e metodologias** nos dá muito subsídio para estudar, “food for thought”, e muita oportunidade para crescer e melhorar. Penso que os **saberes** são, justamente, saberes, e que ao longo de nossas vivências e experiências vamos moldando-os e por eles sendo moldados, em constante desenvolvimento.

Dos dados acima emergiram alguns temas evocados nas percepções da professora em formação inicial e pibidiana, os quais destacamos como elementos relevantes para seu processo de formação docente, conforme evidencia o Quadro 7.

**Quadro 7:** Temas evocados nas reflexões da professora e pesquisadora em formação

- Saberes necessários à formação docente – saberes para ensinar e a ensinar;
- Participação e implementação no PIBID – subprojeto de LI;
- Agir docente;
- Reconhecimento da importância dos saberes necessários à formação docente: saberes para ensinar e a ensinar;
- Valorização da própria participação e implementação no PIBID – subprojeto de LI;
- Tomada de consciência sobre o agir docente;
- Prática docente: refletir e (re)pensar atividades didáticas para o ensino;
- Reconhecimento do próprio processo de aprendizagem e de formação;
- Relevância do reajuste para ressignificar atividades didáticas;
- Tomada de consciência sobre o próprio processo de amadurecimento e desenvolvimento pessoal, intelectual, social e profissional.

Fonte: A autora

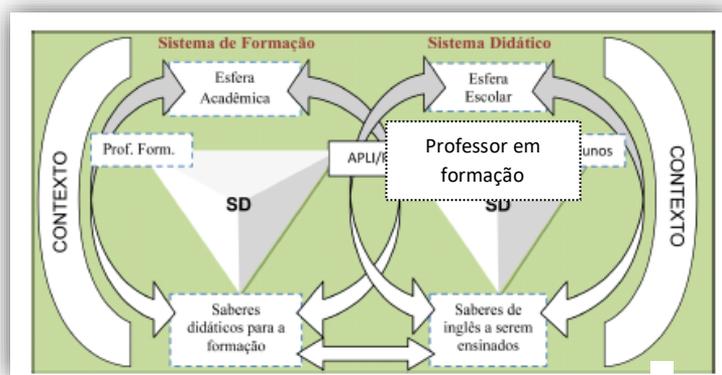
As percepções acima possibilitaram-nos evidenciar alguns aspectos relevantes acerca do nosso próprio processo de aprendizagem, formação e desenvolvimento, a saber: maior entendimento quanto às capacidades de linguagem a serem potencialmente mobilizadas nas atividades didáticas durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, com vistas a contribuir para a atuação do professor em formação em contextos futuros; desenvolvimento da autonomia de professores em formação inicial tanto na análise quanto na produção e implementação de materiais didáticos; compreensão mais ampliada sobre a proposta de consignas e a coerência entre diferentes consignas em uma sequência de atividades; e, possíveis contribuições da experiência vivida enquanto participante do PIBID, principalmente, em relação à produção de atividades didáticas.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação aos saberes necessários à formação docente, corroboramos com Tognato e Dolz (2016, p.23), ao defenderem que “é certo que o futuro professor precisa de uma boa base de conhecimentos sobre a

língua ensinada, mas a formação docente implica também em saberes profissionais múltiplos para assegurar o bom desenvolvimento do trabalho na aula”. Segundo esses autores, trata-se dos saberes a ensinar e para ensinar, sendo que os primeiros se referem ao conteúdo a ser estudado enquanto que os segundos se referem aos aspectos metodológicos de ensino (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

No que concerne à produção de atividades didáticas, trata-se de uma prática formativa vinculada aos saberes que constituem a formação docente, visto que o professor em formação inicial necessita de uma maior compreensão e segurança acerca tanto dos conteúdos a serem ensinados quanto dos aspectos teórico-metodológicos. Nesse sentido, considerando os contextos de ensino e de formação inicial de professores, pautamos nosso trabalho na representação de dois sistemas de ensino por meio de um duplo triângulo a partir da teorização de Portugais (1995), Dolz, Gagnon e Decândio (2009): um que se relaciona ao contexto de formação de professores e outro à didatização na esfera escolar (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p.573), conforme Figura 3.



Fonte: Stutz; Cristovão (2011, p. 573). Adaptações nossas

**Figura 3:** Triângulo Duplo – Sistemas didáticos para a formação de professores

As autoras explicam que, no primeiro sistema, o formando “assume o papel de aluno em interação com o professor formador e com os saberes didáticos da formação; e no segundo sistema, o formando assume o papel de professor em interação com os alunos e os saberes do objeto a ser ensinado” (STUTZ; CRISTOVÃO, 2011, p.572). Em outras palavras, a articulação entre os saberes a ensinar e os saberes para ensinar é fundamental para o processo de implementação de materiais didáticos, para

o tratamento das necessidades e obstáculos de aprendizagem, bem como para o desenvolvimento da eficácia nos processos educativos e nas práticas formativas.

Os resultados deste estudo apontam para um maior entendimento das Capacidades de Linguagem a serem mobilizadas em atividades didáticas, durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, e da relevância da articulação entre os saberes a ensinar e para ensinar na formação docente inicial e no Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa. Além disso, os resultados demonstram ter contribuído para uma maior compreensão acerca do trabalho do professor de Língua Inglesa e alguns de seus elementos constitutivos, de modo a aliar os conhecimentos teóricos e práticos aos conteúdos específicos do componente curricular, com vistas a uma atuação com maior segurança em contextos futuros de trabalho.

## **6 DISSEMINAÇÃO**

Dessa participação no Pibid e também do desenvolvimento de um projeto de Iniciação Científica, surgiu a oportunidade de participar de meu primeiro evento científico, o CIELLI 2017, na UEM, Maringá. Além disso, fomos ao COLI 2018 – Congresso das Licenciaturas, da Unespar, *Campus* de Apucarana.

Na sequência, apresentamos uma web-comunicação, evento promovido pelo Programa do Pibid, por meio de uma *Webinar* no *I Simpósio Virtual e I Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP) da Unespar, realizado pela Unespar* em 2018, disponibilizado a diferentes *campi* da instituição, também com publicação de Resumo.

Por fim, apresentamos um trabalho no EAIC 2019, – Encontro Anual de Iniciação Científica, da Unespar – *Campus* de Campo Mourão – PR, realizado de 29 a 31 de outubro de 2019. Houve publicação de Resumo nos três eventos.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossa participação no Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa possibilitou-nos uma maior interação com os professores formadores, com os professores em formação inicial e com os professores supervisores. Essa

interação contribuiu sobremaneira para um repensar das práticas formativas e educacionais em ambos os contextos, da Educação Básica e do Ensino Superior, no que tange à formação inicial e continuada de professores de línguas.

A participação da professora pibidiana no Subprojeto nos permitiu visualizar seu processo de desenvolvimento quanto a um maior entendimento sobre as Capacidades de Linguagem potencialmente mobilizadas em atividades didáticas, que, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos orientadores do subprojeto de Língua Inglesa, são basilares para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, seja como estudante da Educação Básica ou como professores em formação inicial e continuada. Além disso, este engajamento por parte dos professores em formação inicial, em consonância com as professoras supervisoras, permitiu o desenvolvimento de sua autonomia tanto em relação à análise de atividades didáticas quanto de produção e implementação de materiais didáticos ou atividades complementares ao livro didático, ainda que em um contexto em que havia orientação constante para as suas ações. Por fim, foi possível constatar por parte da pibidiana, também autora deste texto, uma compreensão mais ampliada sobre a relevância de propostas de consignas coerentes e articuladas em uma sequência de atividades, bem como sobre o trabalho docente e a articulação entre os saberes a ensinar e para ensinar, que são elementos fundamentais propiciados pelos trabalhos realizados no Subprojeto do PIBID de Língua Inglesa.

## REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2. ed. São Paulo: EDUC. 1997/2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Orgs.). **Gêneros Textuais e Formação Inicial: uma homenagem à Malu Matêncio**. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-380.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de Língua Inglesa em torno de gêneros textuais. **Revista Letras**, v. 20, n. 40, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L., STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. (Org.). **Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In: NASCIMENTO, E.L. (Org.). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 19-50.

FRANCO, D. de P.. **Way to English for Brazilian Learners: língua estrangeira moderna – inglês**. Ensino Fundamental II. São Paulo: Ática, 2015.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY B. «Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation». In: \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes**. Bruxelles: De Boeck, 2009. p. 6-22.

LANFERDINI, P. A. da F.; CRISTOVÃO, V. L. L.. Uma proposta de elaboração de sequência didática para o ensino de LI e o desenvolvimento de capacidades de linguagem. In: SIGET – SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS, 6., Natal, 2011. **Anais...** Natal, RN, 2011.

PORTUGAIS, J. **Didactique des mathématiques et formation des enseignants**. Berna: Peter Lang, 1995.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, UEL, Londrina. v. 14, p. 569-589. 2011.

TOGNATO, M.I.R.; DOLZ, J. Implementação e análise de um dispositivo didático na formação de professores de língua inglesa: possíveis reconfigurações. In: MORETTO, M. (Org.) **Prática de leitura e escrita em contextos escolares e não-escolares**. Jundiaí: Paco, 2016.

TOGNATO, M. I. R.; OLIVEIRA, J. A. de. A sequência didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes. **Revista Interfaces**, v. 9, n. 4, p.186-200, out./dez. 2018.

# **QUEBRA-CABEÇA DAS ORGANELAS: METODOLOGIA ATIVA PARA A APRENDIZAGEM DE CONCEITOS EM CITOLOGIA**

Milena Martins Coelho<sup>1</sup>  
Anny Izabelly de Araujo Cordeiro<sup>2</sup>  
Michele Cristina Gehlen<sup>3</sup>  
Fabiane Fortes<sup>4</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Campus Paranaguá  
Agência Financiadora: Capes – Pibid

## **RESUMO**

A decodificação dos signos científicos nem sempre é eficiente para a maioria da população, resultado do analfabetismo científico. A educação para o século XXI demanda novas metodologias objetivando o desenvolvimento de novas habilidades. É imprescindível a compreensão de conceitos biológicos no entendimento de diversas inovações científicas. Nesta perspectiva, o ensino de Biologia no Ensino Médio é fundamental para minimizar o analfabetismo científico gerador de desinformação. Apreender e dar significado a conceitos em Citologia é fundamental para o entendimento de muitos processos recorrentes na Ciência. Os estudantes comumente declaram ter dificuldades em compreender a bioquímica celular bem como a morfologia das organelas. Outro problema recorrente, é a dificuldade em classificar as organelas presentes nas células animal e vegetal. Nesta perspectiva, as acadêmicas vinculadas ao Pibid elaboraram um quebra-cabeças objetivando desenvolver a adequada classificação das organelas nas células animal e vegetal, relacionando-as com suas funções, utilizando para tal material concreto manipulável (as imagens das

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Pibid, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Paranaguá. E-mail: mih.coelho@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Ciências Biológicas e bolsista da Pibid, Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Paranaguá. E-mail: mih.coelho@hotmail.com. E-mail: anny.cordeiro.52@estudante.unespar.edu.br

<sup>3</sup> Professora do Colégio Estadual Alberto Gomes Veiga e supervisora do Pibid, Unespar, Paranaguá. E-mail: mcgehlen@yahoo.com

<sup>4</sup> Professora do curso de Ciências Biológicas Universidade Estadual do Paraná (Unespar) campus Paranaguá. E-mail: fabiane.fortes@unespar.edu.br

organelas e as respectivas estruturas das células animal e vegetal) bem como a habilidade de trabalhar em equipe. A montagem do Quebra-Cabeça das Organelas promoveu o entendimento de conceitos abstratos através da utilização de material concreto manipulável envolvendo os estudantes de forma lúdica.

**Palavras-chave:** Citologia; Quebra-cabeça; Material concreto manipulável.

# 1 INTRODUÇÃO

No século XXI a sociedade contemporânea vivencia a chamada era da informação. Muito ainda falta para que o contingente populacional compreenda diversos assuntos além das notícias imediatistas fornecidas pela mídia, meios digitais como *internet* e redes sociais (XAVIER; COSTA, 2010). Tal situação gera desinformação e desconhecimento, ao mesmo tempo em que as pessoas têm um vasto acesso a notícias, canais de pesquisa e redes de comunicação integrada. Nesta perspectiva, a informação vinculada à ciência nem sempre é decodificada de maneira correta. No que tange a Biologia, dificuldades com o vocabulário técnico além de conceitos complexos e abstratos para a maioria das pessoas (DIAS, 2000) são fatores determinantes para que haja pouco entendimento acerca desta ciência. Muitos são e serão os denominados “analfabetos científicos” se não forem desenvolvidas novas estratégias para a compreensão de conceitos fundamentais que são repassados no espaço escolar.

O ensino da Biologia na contemporaneidade passa constantemente por mudanças, pois mais que informação, se faz imperativo o conhecimento científico para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com o meio. Em meados de 1960, Ausubel propôs a valorização dos conhecimentos prévios para que a aprendizagem fosse significativa. Para tanto seriam necessários o engajamento do aluno e a articulação entre o conteúdo escolar, o cotidiano e as hipóteses por ele formuladas (CAMARGO; DAROS, 2018). Novas relações são apreendidas e estabelecidas conforme existam pontos de ancoragem. Um novo conceito, teoria ou proposição, deverá ancorar-se em informações preexistentes na condição cognitiva do aprendiz. A partir deste e outros pensadores, metodologias inovadoras, ativas, foram desenvolvidas objetivando o protagonismo estudantil frente ao aprendizado (BACICH; MORAN 2017).

Ao apostar em uma nova concepção de ensino, evidentemente, deve-se pensar em uma prática pedagógica capaz de garantir aos alunos uma aprendizagem sólida, que lhes permita enfrentar criticamente as mudanças da atual sociedade da informação e do conhecimento (CAMARGO; DAROS, 2018, p. 10).

Obviamente, as metodologias devem estar em consonância com os objetivos pretendidos. Os alunos necessitam envolver-se em atividades de alta complexidade, que demandem tomada de decisões, análise de resultados e criatividade utilizando materiais que contribuam para tal

(ANDRADE; MASSABNI, 2011). O enfoque atual está centrado na criatividade bem como nas ações dos discentes, as quais apontam para o desenvolvimento de autodidatas, capacitados a solucionar problemas, autônomos, desenvolvedores de projetos, comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem (CAMARGO; DAROS, 2018). O mundo globalizado, informatizado, repleto de informação e conhecimento exige profissionais com alta capacidade de aprendizagem, de solucionar questões difíceis, com aptidão para o trabalho em equipe e muita criatividade. É papel da escola, contribuir para o futuro profissional do cidadão de maneira a suprir tais demandas do mercado de trabalho. Mercado este que necessita, cada vez mais, de profissionais com alto desempenho técnico, mas também com condições de adaptar-se as necessidades corporativas vigentes.

A escola detém tanto a função de formar sujeitos aptos ao exercício da cidadania como também pode e deve contribuir para a aquisição de habilidades úteis ao mercado de trabalho. Neste sentido, inovar em sala de aula representa a mola propulsora para que os estudantes sejam autônomos e protagonistas da própria vida. A Biologia muitas vezes é de difícil explanação para o docente e bastante complexo e por vezes abstrato para o discente. Em especial, algumas áreas da Biologia como: genética, biologia celular, entre outras, mostram-se de difícil compreensão, dificultando e por vezes inviabilizando o aprendizado. Vigario e Cicillini (2019) ao pesquisar sobre o ensino de Biologia Celular em escolas públicas de Ensino Médio, verificaram que os estudantes apresentaram grande dificuldade em diferenciar as células animal e vegetal quanto as suas organelas e respectivas funções. Mesmo conhecendo determinados conceitos, mostraram ter problemas quanto a classificação dos tipos celulares. Tal pesquisa embasa a necessidade de buscar alternativas para ensinar Biologia Celular de forma que o estudante compreenda e ressignifique conceitos. Trabalhar com atividades que contribuem para a aquisição do conhecimento real e não meramente informativo são fundamentais para formação do indivíduo de forma que a compreensão de vários aspectos referentes a ciência no que tange ao tratamento de doenças, produção de medicamentos, alimentos, estudos em genética entre outros, são imprescindíveis para a decodificação de informações veiculadas na mídia.

Este relato de experiência tem por finalidade discorrer sobre a aplicação de uma atividade referente ao conteúdo programático na área de Citologia. Em consonância com as atuais dificuldades e desafios constatados, as alunas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) em associação com a professora/supervisora optaram por utilizar a modalidade jogo didático como ferramenta pedagógica. Para isso, desenvolveram e aplicaram a atividade denominada “Quebra – Cabeça das Organelas” para os alunos do 3º ano do curso Técnico em Comércio Exterior de uma escola da rede pública do Estado do Paraná. A

aplicação da atividade objetivou a aprendizagem referente aos tipos celulares e respectivas organelas, bem como suas funções, utilizando metodologia ativa.

## **2 DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO**

Muitas são as dificuldades dos alunos quanto a aprendizagem da Biologia em sua totalidade, e referente à Citologia em particular. O entendimento de como as células funcionam, bem como sua importância para a manutenção da vida é, sobremaneira, relevante para que aconteça a ancoragem de novas informações pelo aprendiz - conforme proposto por Ausubel (1960) - e assim, aconteça o aprendizado. O processo de aprendizagem não é apenas o acúmulo de informações, mas também a capacidade de estabelecer novas relações entre conceitos, ideias e proposições de maneira a modificar a compreensão sobre um assunto (MOREIRA, 2011; OLIVEIRA, 2005).

Chassot (2000) afirma que a ciência é um tipo de linguagem elaborada por homens e mulheres para decodificar a natureza. A compreensão da Ciência é de fundamental importância para as sociedades contemporâneas e globalizadas, pois é dela que advém desde tratamentos até a cura para certas doenças. A qualidade de vida, a preservação, a conservação e a adequada gestão dos recursos naturais, tão relevantes para o ser humano, advém do desenvolvimento científico. O entendimento e a decodificação de significados científicos é uma exigência que objetiva a inclusão social para homens e mulheres (CHASSOT, 2000). Desta maneira, decifrar códigos básicos em ciência, se faz imprescindível não apenas para a aprovação dos estudantes nas disciplinas do currículo, mas para que, ao finalizar o Ensino Médio, possam exercer plenamente sua cidadania.

Nesta perspectiva, as aulas de Citologia não são apenas parte do conteúdo programático, mas são fundamentais para que se compreenda inúmeras características que perfazem os seres vivos, bem como, corroboram enquanto ciência de base que fundamenta pesquisas em diversas áreas. O problema em questão, foi melhorar a compreensão da estrutura e do funcionamento das organelas celulares através do uso de uma metodologia diferenciada. No decorrer das aulas de Citologia, após a explanação teórica acerca da forma e das funções de cada uma das organelas presentes nas células animal e vegetal, os estudantes do Ensino Técnico Integrado em Comércio Exterior foram diagnosticados com dificuldades recorrentes em realizar uma conexão com os conceitos teóricos e a estrutura celular propriamente dita. Os alunos declararam que a nomenclatura utilizada para as estruturas celulares não era de fácil

assimilação. No que tange à função de tais estruturas, afirmaram ter dificuldade em compreender as reações químicas – mesmo quando apresentadas de maneira sucinta – relativas ao funcionamento celular. Outra fragilidade observada foi a dificuldade em perceber que as células são estruturas vivas e que as organelas têm relação direta com o seu funcionamento. Mesmo após a explanação teórica, os estudantes ainda confundiam quais organelas eram comuns em ambas as células e quais eram específicas a cada tipo celular.

Segundo a pesquisa realizada por Vigarío e Cicillini (2019), dificuldades ao se realizar a classificação dos tipos celulares: animal, vegetal, procariontes e eucariontes são bastante comuns entre os alunos. Conhecem termos relacionados a Citologia como cromossomo, célula, tecido, denominações relativas a algumas organelas, mas não conseguem conectar os conceitos a percepção global dos tipos celulares, o que corrobora com o observado neste relato de experiência. As acadêmicas do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), vinculadas ao Pibid, em conjunto com a professora/supervisora do colégio e as respectivas coordenadoras, propuseram a desafiadora tarefa de elaborar uma atividade que aproximasse a teoria apresentada em aula à ampliação da percepção dos estudantes, utilizando-se de um material que fosse concreto, visual e interativo. Após algumas observações para traçar o perfil da turma, levantamentos bibliográficos e análise de recursos materiais disponíveis, foi então elaborado um material didático concreto denominado “Quebra-Cabeça das Organelas”, objetivando “materializar” a teoria complexa e abstrata sobre as organelas celulares. Para tanto, buscaram por materiais simples e de baixo custo afim de facilitar sua replicação em outras turmas.

Para a confecção dos quebra-cabeças, as acadêmicas bolsistas prepararam previamente, a base na qual seriam organizadas as peças referentes as organelas celulares, bem como, as figuras que as representariam. Para tanto, utilizaram papel tipo *craft* suficiente para que fossem organizados seis grupos. Foi utilizado aproximadamente um metro de papel *craft* para cada grupo, onde as representações das células animal e vegetal foram pintadas com tinta guache, em azul e verde, respectivamente. Foram representadas a membrana celular e o citoplasma para a célula animal e a parede celular, a membrana celular e citoplasma para a vegetal. Foram confeccionados para todos os grupos imagens das estruturas celulares e cartas que continham informações como a denominação e a função de cada uma delas. Tarjas contendo as informações “célula eucarionte animal” e “célula eucarionte vegetal” foram impressas. Os estudantes foram organizados em grupos e foram necessárias duas horas/aula para a montagem dos quebra-cabeças. Cada grupo recebeu o papel tipo *craft* com as pinturas em tinta guache, as imagens e as cartas

contendo informações sobre as organelas. Em grupos, os estudantes tiveram que organizar qual seria a dinâmica para a montagem do quebra-cabeça, a atividade foi idealizada para ser realizada em grupo com a finalidade de oportunizar a execução do trabalho em equipe.

Amaral (2006), atividades em grupo proporcionam posicionamento ativo no processo de ensino e aprendizagem por parte dos estudantes. Atividades em equipes são bastante interessantes para que o educando aprenda a distribuir tarefas, pesquisar e argumentar em benefício do coletivo. Desta maneira, os estudantes poderão ter dúvidas sanadas pelos colegas, além do auxílio docente. Portanto, atividades realizadas em grupos contribuem significativamente para aprendizagem.

Outro ponto relevante é importância do material concreto manipulativo para as turmas de Ensino Médio. Materiais concretos são úteis enquanto mediadores do saber que está sendo construído e contribuem efetivamente na relação entre professores, estudantes e o conhecimento (PASSOS, 2006). Comumente tais materiais são utilizados nos processos de ensino-aprendizagem nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, entretanto observa-se grande interesse por parte dos estudantes do Ensino Médio, quando são apresentadas atividades diferenciadas referentes a quaisquer dos conteúdos programáticos.

O quebra-cabeça objetivou tornar as organelas celulares tangíveis, já que as mesmas não poderão ser observadas por microscopia óptica – único tipo de microscópio disponível em escolas da rede pública. Manuais são elaborados e pesquisas são realizadas sobre o impacto das atividades diferenciadas aplicadas ao ensino da Biologia, mas há poucos estudos sobre a utilização de materiais concretos no Ensino Médio.

O jogo didático elaborado agregou tanto a materialização das organelas celulares quanto a dinâmica lúdica de um jogo. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 28), jogos didáticos são importantes ferramentas para o desenvolvimento criativo dos estudantes, apresentando o conteúdo escolar de maneira lúdica, contribuindo para a participação efetiva dos estudantes na apropriação do conhecimento (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991).

Conforme decorria a montagem do “Quebra-Cabeça das Organelas”, os alunos percebiam que existiam algumas organelas duplicadas enquanto outras eram únicas. Observou-se que alguns demoraram um pouco a relacionar os conceitos teóricos com a atividade, mas aos poucos foram debatendo entre si e relacionando as informações repassadas em aula expositiva. A professora/supervisora da atividade assim como as alunas do Pibid, acompanharam o desenvolvimento dos alunos auxiliando-os em suas

dificuldades. Desta maneira, constatou-se que o “Quebra-cabeça das Organelas” contribuiu de modo eficaz para que os estudantes fizessem uma importante conexão com a abordagem teórica do conteúdo abordado em Citologia. As figuras desenhadas pelas alunas do Pibid permitiram que a imagem de cada organela fosse relacionada e memorizada com seus respectivos nomes e funções.

O trabalho em equipe também foi relevante para a o processo de fixação do conteúdo, pois conduziu a discussões referentes as posições e funções das organelas para as células animal e vegetal o que corroborou para que considerassem ou refutassem hipóteses e argumentos sugeridos pelos integrantes do grupo. Nesta perspectiva, a atividade proposta foi bastante salutar para a memorização e compreensão da estrutura das células animal e vegetal.

Outro aspecto relevante é a administração de relacionamentos, que segundo Goleman, Boyatzis e McKee (2002) está atrelada a inteligência emocional, pois ao conviver de maneira saudável com as emoções dos demais, a partir da compreensão das próprias emoções o educando também estaria ampliando a sua formação. Em um mundo globalizado e repleto de informação, muitos serão os profissionais preparados tecnicamente, mas nem todos saberão trabalhar em equipe e gerir adequadamente as próprias emoções bem como as de seus colegas de trabalho ou chefes ou supervisores. A Foto 1 (A e B) mostra parte da atividade, a integração entre os alunos e como foram feitos os modelos.



Fonte: os autores (2020)

**Figura 1:** A e B. Alunos do 3º ano do curso Técnico em Comércio Exterior de uma escola da rede pública do Estado do Paraná montando o “Quebra cabeça das organelas”.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, o material “Quebra-Cabeça das Organelas” mostrou-se uma ferramenta relevante para a efetivação da aprendizagem concreta acerca do tema “Citologia” dentro dos parâmetros curriculares da Disciplina de Biologia. Com base em observações realizadas em sala de aula, estudos bibliográficos e dificuldades reais apresentadas pelos alunos, fatores aliados ainda à impossibilidade em visualizar as organelas celulares através da microscopia óptica, idealizou-se este material. A atividade permitiu a ampliação das estruturas celulares através de representação gráfica, permitindo situá-las nas respectivas células animal e vegetal, contribuindo para a compreensão de suas respectivas funções.

A confecção do quebra-cabeça foi de baixo custo, além de ser de fácil aplicação, aspectos que contribuem para a viabilidade de sua reprodução por outros professores. O caráter lúdico desta prática pedagógica estimulou a criatividade dos estudantes e o trabalho em equipe. Há grande deficiência em pesquisas acerca da utilização do material concreto manipulável, sendo comum estudos acerca de modelos, aulas práticas e jogos didáticos aplicados ao ensino de Biologia. A elaboração da atividade pelas acadêmicas vinculadas ao PIBID e sua montagem pelos estudantes do 3º ano do curso Técnico em Comércio Exterior de uma escola da rede pública do Estado do Paraná mostrou-se relevante para ambos, pois enquanto acadêmicas tiveram a oportunidade de acompanhar as dificuldades dos estudantes em relação aos conteúdos de Citologia, os estudantes tiveram acesso a metodologias diferenciadas que, corroboraram para a fixação e entendimento dos conceitos abordados nas aulas teóricas.

### REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. O trabalho de grupo: Como trabalhar com os diferentes. In: VEIGA, I. P. A. **Técnicas de ensino**: novos tempos, novas configurações. Campinas, SP: Papirus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000400005>. Acesso em: 10 fev. 2020.

AUSUBEL, D. P. O uso de organizadores avançados na aprendizagem e retenção de material verbal significativo. **Jornal da Psicologia educacional**, n. 51, p. 267-272. 1960.

BACICH, L.; MORAM, J. M. (Orgs.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. São Paulo: Penso, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf). Acesso em: 18 mar. 2020.

CAMARGO, F.; DAROS, T. **A sala de aula inovadora**: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica**: questões e desafios para a educação. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

DIAS, C. A. Terminologia: conceitos e aplicações. **Ciência da Informação**. v. 29, n. 1, p. 90-92, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v29n1/v29n1a9.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

GOLEMAN, D.; BOYATZIS, R.; MCKEE, A. **O poder da inteligência emocional**: a experiência de liderar com sensibilidade e eficácia. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**: a teoria e textos complementares. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

OLIVEIRA, S. S. Concepções alternativas e ensino de biologia: como utilizar estratégias diferenciadas na formação inicial de licenciados. **Educar**, n. 26, p. 233-250, 2005.

PASSOS, C. L. B.; Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. (Org.) **O Laboratório de ensino de matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VIGARIO, A. F.; CICILLINI, G. A. Os saberes e a trama do ensino de Biologia Celular no nível médio. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 25, n.1, p. 57-74 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320190010005>. . Acesso em: 15 fev. 2020.

XAVIER, R. C. M.; COSTA, R. O. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito? **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 39 n. 2, p.75-83, maio/ago, 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ci/v39n2/06.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.



# REFLEXÕES DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO INICIAL COMO PARTICIPANTE DO PIBID DE LÍNGUA INGLESA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Dhæssica Caroline Fogaça<sup>1</sup>  
Maria Izabel Rodrigues Tognato<sup>2</sup>  
Marileuza Ascencio Miquelante<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Letras-Inglês  
Campus Campo Mourão  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este artigo trata de relato de experiência e tem por objetivo apresentar as reflexões de uma professora em processo de formação inicial, no sentido de propiciar um debate social acerca das possíveis contribuições do Pibid - *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*<sup>4</sup>, de Língua Inglesa e da tomada de consciência pela própria professora em formação sobre seu processo de desenvolvimento. Para isso, alguns aportes teórico-metodológicos fundamentam este estudo, tais como: a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), do ensino de línguas com base em gêneros, das capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) e dos saberes necessários à formação docente, como os saberes a ensinar (conteúdo a ser ensinado e aprendido) e para ensinar

---

<sup>1</sup> Acadêmica no Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Campo Mourão. E-mail: dhessicacaroline.fogaça@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora no no Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Campo Mourão. E-mail: maria.tognato@Unespar.edu.br.

<sup>3</sup> Professora no no Curso de Licenciatura em Letras-Português/Inglês, na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *Campus* de Campo Mourão. E-mail: mikelante@gmail.com.

<sup>4</sup> Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), subsidiado pela Capes, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo 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.

(conhecimentos didático-pedagógicos e metodológicos) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009). Quanto aos procedimentos metodológicos, analisamos atividades complementares ao Livro Didático para o ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II, da Educação Básica, e atividades mais significativas produzidas pela própria professora em formação no Subprojeto do PIBID de Língua Inglesa, bem como textos de reflexão de autoria própria, tomando por base as capacidades de linguagem, SOT (temas) e STT (subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010). Os resultados apontam para o desenvolvimento de uma tomada de consciência (BRONCKART, 2009b; STUTZ, 2012) e uma compreensão mais ampliada sobre o próprio processo de formação, bem como do trabalho do(a) professor(a) de Língua Inglesa, contribuindo para a ressignificação de reflexões acerca do processo de desenvolvimento do professor de línguas em formação.

**Palavras-chave:** Pibid Língua inglesa; Formação inicial; Reflexões e desenvolvimento.

# 1 INTRODUÇÃO

O Pibid tem por um de seus objetivos contribuir para o engajamento e a parceria entre Escolas da Rede Pública Estadual de Ensino e dos Cursos de Licenciatura. Esse objetivo centra-se em elementos essenciais para o processo de formação docente inicial. Diante disso, este relato de experiência aborda, mais especificamente, a formação inicial do professor de Língua Inglesa e a importância da voz do estudante de licenciatura, quando da tomada de consciência sobre seu processo de desenvolvimento, a partir de suas vivências na sala de aula e consequentes implementações de atividades didáticas como estudo realizado junto ao Subprojeto do PIBID de Língua Inglesa. Trata-se de uma oportunidade, ao professor em formação inicial, de conhecer e participar ativamente do contexto da Educação Básica como agentes em seus próprios saberes a ensinar e para ensinar.

No que tange ao contexto de produção, discorreremos sobre as experiências vividas no Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa no período de junho de 2017, quando a professora em formação inicial se inseriu no primeiro ano do Curso de Letras-Português/Inglês, na Unespar – *Campus* de Campo Mourão – PR, até 2019, quando, por incompatibilidade de horário com seu estágio obrigatório, precisou desligar-se do programa. Destacamos que, no contexto da Educação Básica, no Ensino Fundamental, a professora em formação inicial atuava na disciplina de Língua Inglesa dos 7º e 9º anos. Além desse engajamento, a professora pibidiana em formação inicial participou do Grupo de Pesquisa LIDERE – Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações/CNPq, coordenado por uma das professoras formadoras do PIBID.

Assim, objetivamos apresentar reflexões de uma professora em processo de formação em um curso de Letras, licenciatura dupla Português/Inglês no sentido de propiciar um debate social acerca das possíveis contribuições do Pibid de Língua Inglesa que, ao inserir a professora em formação inicial em um contexto de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, permitiu-lhe realizar análise tanto de consignas de atividades complementares ao Livro Didático utilizado no Ensino Fundamental II, da Educação Básica quanto de suas próprias reflexões, geradora da tomada de consciência pela própria professora em formação inicial sobre seu processo de desenvolvimento., Em relação aos aportes teórico-metodológicos pautamos nossos estudos na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), na abordagem de ensino com base em gêneros e nas Capacidades de Linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). para as análises das atividades complementares produzidas e implementadas, além da identificação de SOT (Segmentos de Orientação Temática – temas) e STT (Segmentos de

Tratamento Temático – subtemas), conforme propostos por Bronckart (2008) e Bulea (2010) para as análises das percepções da professora em formação inicial e pibidiana, envolvendo as articulações entre os saberes a ensinar (conteúdos a serem ensinados) e para ensinar (aspectos didático-pedagógicos ou metodológicos) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009).

Quanto aos aportes teórico-metodológicos basilares, para as análises das atividades complementares produzidas e implementadas pela pibidiana, durante sua participação no programa, advém do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 1997/2009), da abordagem de ensino com base em gêneros e das Capacidades de Linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Para as análises das percepções da professora em formação inicial e pibidiana, envolvendo as articulações entre os saberes a ensinar (conteúdos a serem ensinados) e para ensinar (aspectos didático-pedagógicos ou metodológicos) (HOFSTETTER; SCHNEUWLY, 2009), além daqueles supra citados, pautamo-nos também, em Bronckart (2008) e Bulea (2010), para a identificação de SOT (Segmentos de Orientação Temática – temas) e STT (Segmentos de Tratamento Temático – subtemas).

Por tomarmos as Capacidades de Linguagem como centrais para a análise dos dados e para uma maior compreensão do que cada uma das linguagens contempla, apresentamos uma sistematização de seus elementos constitutivos, com base em Schneuwly e Dolz (2004) e na concepção de Capacidades de Significação conforme propostas por Cristovão e Stutz (2011) e Cristovão (2013), conforme ilustra o Quadro 1.

### Quadro 1: Capacidades de linguagem

<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CL)</b>	<b>ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DAS CL</b>
Capacidades de Ação (CA)	Elementos do contexto de produção ou da situação de comunicação, produtor e receptor do texto, local e período da produção, posição social ocupada pelo produtor e pelo receptor, função social do texto e conteúdo temático, objetivo
Capacidades Discursivas (CD)	Planificação global do texto, organização textual e progressão textual, tipos de discurso, sequências linguísticas, o tipo de informação que aparece no texto, a constituição do início do texto, seu desenvolvimento e sua finalização, emprego de conectivos ou operadores argumentativos
Capacidades Linguístico-Discursivas (CLD)	Operações de textualização como conexão e coesão nominal e verbal, mecanismos enunciativos de gerenciamento de vozes e modalização, construção de enunciados, oração e período e de itens lexicais, e referências pronominais
Capacidades de Significação (CS)	Compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem o produz e de quem o recebe, construção de mapas semânticos, engajamento em atividades de linguagem, compreensão de conjuntos de pré-construídos coletivos, capacidade de relacionar os aspectos macro com sua realidade, compreensão das imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem, (re)conhecimento da sócio história do gênero, capacidades de posicionar-se sobre as relações textos-contextos.

Fonte: As autoras, com base em Dolz e Schneuwly (2004), Cristovão e Stutz (2011), Cristovão (2013) e Tognato e Oliveira (2018)

Em relação à organização textual deste trabalho, sistematizamos as informações em quatro momentos, a saber: o Relato envolvendo possíveis impactos do Subprojeto do PIBID de Língua Inglesa, a metodologia utilizada para este estudo, os resultados das experiências vividas, a disseminação de trabalhos realizados ao longo de nossa participação no Pibid e, por fim, as considerações finais.

## **2 O SUBPROJETO DE LÍNGUA INGLESA; RELATOS/IMPACTOS DO SUBPROJETO**

No que tange às experiências vividas como coordenadoras do Subprojeto de Língua Inglesa, no Pibid, optamos por pautar nossa proposta de discussão no relato de experiência de uma das autoras, participante do Subprojeto de Língua Inglesa. Por essas razões, a partir deste momento, esta seção apresenta-se em primeira pessoa a fim de que a voz da professora em formação inicial, em foco, expresse possíveis contribuições e/ou implicações para sua formação docente e desenvolvimento profissional e humano

### **2.1 A VOZ DA PIBIDIANA EM FOCO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

Logo no início de meu primeiro ano no curso, fiquei sabendo de alguns projetos que a universidade oferecia aos alunos, tais como o PIC (Projeto de Iniciação Científica) e o Pibid (Projeto de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência). A princípio, não me interessei por nenhum dos dois, apesar de, mesmo estando no início do curso, sempre buscar participar de tudo que havia no âmbito acadêmico destinado ao desenvolvimento dos estudantes, como palestras, cursos, grupos de estudo e de pesquisa, rodas de conversa, dentre outros. Todavia, um pouco antes da metade do ano letivo, um grupo de colegas estava comentando que havia saído um edital para inscrição no Pibid de Língua Inglesa e, dessa vez, fiquei bem interessada, visto que me pareceu uma oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre a supracitada língua estrangeira, bem como entrar em contato com a Educação Básica, não mais como estudante, mas sim como uma professora em formação inicial que poderia, desde o início do curso estudar e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem desta língua nas escolas. Outro fator que me chamou a atenção – e talvez o principal deles – foi a oferta de bolsa e, eu, sendo uma estudante que acabara de se mudar para uma nova cidade e que precisava de algum meio de sustento, além da ajuda financeira de minha família, encarei como uma boa oportunidade de estudar e receber por isso, pois, mesmo que pouco, contribuiria bastante para a continuidade de meus estudos e de minha formação docente inicial.

Recordo-me que fui atrás de todos os documentos necessários e que não foram poucos. Produzi uma carta de intenção dizendo o porquê eu gostaria de participar do projeto dentre outras questões acerca da formação inicial e dos possíveis impactos do Pibid na mesma. Confesso que senti

dificuldades em falar sobre os possíveis impactos do programa para minha formação, pois eu mal sabia o que era o Pibid. Ainda assim, escrevi mesmo sem muita precisão ou com um olhar mais crítico, até porque, seria meio difícil esperar esse olhar logo no início do primeiro ano. Além dessas questões e documentos, havia uma entrevista com a professora coordenadora, Maria Izabel, e uma prova escrita referente a outros fatores sobre a formação inicial, dos quais eu não me recordo agora. Lembro-me que a professora foi bem compreensiva e amável, fazendo com que eu me sentisse menos nervosa e conseguisse falar com um pouco menos de hesitação e mais eloquência. Depois de alguns dias, saiu o edital com o resultado dos aprovados e, se não me engano, era apenas uma vaga, a princípio. Fiquei nervosa ao tomar conhecimento do resultado, mas muito contente ao ver que tinha conseguido o primeiro lugar, o que me deu um grande ânimo para ingressar no projeto o quanto antes. No dia 14 de junho de 2017 participei pela primeira vez da reunião semanal que acontecia com todos os participantes -, a coordenadora Maria Izabel, as professoras supervisoras, professoras regentes das turmas da Educação Básica e os acadêmicos participantes do Pibid. Nessa reunião, ficou decidido que eu acompanharia duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental II, do período da manhã.

Nos primeiros dias acompanhando as aulas nas turmas, eu fiquei me sentindo um peixe fora da água, pois foi meu primeiro contato com a sala de aula de uma forma diferente daquela com a qual eu estava acostumada. Naquele momento, eu estava junto com a professora, do lado oposto ao que eu sempre estive. Isso fazia-me ficar um tanto quanto apreensiva e aflita, sempre pensando o que os alunos estavam achando de mim, visto que eu apenas ficava observando-os e ajudando a professora supervisora em algumas pequenas coisas. Comecei a tomar gosto por estar ali, por ter contato com os alunos, conhecendo-os melhor e, em especial, porque me dava muito bem com a maioria. Estar em um ambiente agradável me levou a querer ir mais vezes por semana e em mais turmas regidas pela professora do que as que eram obrigatórias a mim, o que não deu muito certo, já que o colégio ficava bem longe da minha casa e eu teria que ir todos os dias caminhando. Nesse ínterim, houve a mudança de algumas turmas e eu fiquei um pouco abalada com isso, pois já estava apegada aos alunos de determinada turma e ter que trocar foi bem difícil, porém, isso fez com que eu adentrasse mais no mundo de “ser professora”, uma vez que esse movimento faz parte da vida docente.

Após várias semanas de observações e ajuda com correção de provas, trabalhos, idas às reuniões semanais do Pibid e conversas com a professora supervisora, ela perguntou a mim e a minha parceira de sala, também pibidiana (a inserção na Educação Básica acontecia em duplas), se tudo bem para nós produzirmos e implementarmos atividades

complementares para a próxima unidade do livro didático nas duas turmas de nono ano. Como eu entrei no Pibid consciente de que efetivamente dar aula fazia parte dos objetivos do subprojeto, disse que sim, que estava mais que preparada e, obviamente, menti. Não estava nada preparada, não por falta de aporte teórico ou de observação da turma ou, ainda, por falta de orientação tanto por parte da professora regente, quanto por parte da professora coordenadora do subprojeto. Eu apenas me sentia totalmente incapaz de conduzir uma aula, mesmo com outra pessoa comigo e com a professora supervisora ao fundo da sala, como um apoio. Inúmeros questionamentos vieram a minha cabeça e a maioria deles era referente ao que os alunos iriam pensar de nós, qual tipo de atividade teríamos que preparar para conquistá-los e fazê-los participar da aula, dentro muitos outros aspectos. O comprometimento da postura de ser professor e ter que lidar com a preparação de aulas e atividades que motivem os alunos nunca esteve tão forte em minha mente, considerando que, até o momento, eu era apenas um ponto de apoio e não o centro do processo.

Deixando de lado todo o sentimento de fracasso prévio, fiquei, ao mesmo tempo, muito animada em estar fazendo algo que nunca tinha feito e que sempre admirei, algo que escolhi para meu futuro profissional e humano, que é ser professora. Nesse contexto, minha parceira e eu, sob a orientação da professora supervisora, resolvemos fazer uma atividade bem simples voltada para a compreensão oral, na qual, em suma, os alunos deveriam ouvir a música *Beauty and the beast*, tema do filme *A bela e a fera*, na versão cantada por Ariana Grande e *John Legend*, preenchendo lacunas com trechos da música que conseguissem ouvir e entender. Antes e depois disso, discutiríamos sobre os efeitos de sentido que poderiam ser encontrados na música, com base na história mundialmente conhecida e aspectos da própria letra. Apesar do nervosismo enorme, penso que esta tenha sido a melhor experiência dentro de sala de aula para mim até hoje. As coisas saíram quase que conforme todo o planejado, com exceção, apenas, do comportamento dos alunos de uma das duas salas, que foi um pouco hostil, mas nada muito relevante e que nos abalasse. De um modo geral, ficamos surpresas com a receptividade dos alunos, tanto em relação à atividade que propusemos, quanto a nós, enquanto professoras. Eu consigo me lembrar de como eu me senti feliz e realizada, o que me levou, dentre outros fatores, a reafirmar minha decisão e meu caminho tomado: o de ser professora e, muito além disso, ser a melhor professora que eu pudesse ser. Sou muito grata ao Pibid por ter me proporcionado esse momento e essa confirmação enquanto pessoa.

Depois disso, eu tive inúmeras experiências com colegas pibidianos diferentes, com outras professoras regentes e em escolas diferentes, uma vez que fiquei de junho de 2017 até agosto de 2019 no Pibid, tempo suficiente para mudanças de diversos níveis e contextos. Regi aulas outras

vezes, implementei atividades diferentes, me apeguei a mais alunos, detestei outros, me senti inútil e frustrada por ter implementado aulas que considerei ruins e me senti muito feliz por ter a satisfação de sentir a aprovação e compreensão dos alunos. Diante do exposto, penso mais do que nunca que o PIBID só tem a contribuir para a formação inicial, dado que propicia o contato efetivo, por meio de parceria com a escola, com alunos, com o corpo docente e funcionários do ambiente escolar, de um modo geral, e, também, com documentos que regem a educação, desde muito cedo, ou seja, desde antes do previsto e obrigatório (no terceiro e quarto anos da graduação). Não digo que a participação no projeto torna as tarefas da graduação menos difíceis, que isso fez com que eu me sentisse menos nervosa com a ideia de dar uma aula, mas nos prepara e embasa melhor para fazê-las, nos faz pensar em melhores meios e faz com que nos decidamos melhor sobre o que queremos ou não fazer na sala de aula, se é a jornada que queremos trilhar. A consciência que a participação no Pibid me deixou foi a de que projetos de extensão como esse não são só um *plus* da graduação, mas são essenciais para a formação humana, que prepara o estudante de licenciatura a melhor encarar a realidade em sala de aula, a perceber como lidar com diversos contextos e particularidades de cada aluno, de cada colégio e de cada modo de ensinar.

Enfim, a oportunidade de participação nesta experiência do Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa me permitiu obter uma compreensão mais ampliada acerca tanto da situação de trabalho do professor de Inglês na Escola Pública, de como este trabalho é constituído e de quais são as atribuições de um professor nesta realidade educacional, quanto do meu próprio processo de formação e desenvolvimento enquanto estudante de um curso de licenciatura dupla Português/Inglês, que também tem a sua realidade formativa e educacional. Ressalto que a produção de Portfólio, que tinha como uma de suas seções a seleção e reflexão acerca de uma atividade considerada por nós, participantes, como a mais significativa, fez com que a tomada de consciência, no sentido freireiano, ocorresse, pois como Freire (1980, p.26) defendeu, “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”.

### **3 METODOLOGIA**

Pelo destaque dado a primeira atividade produzida e implementada pela pibidiana, bem como pelos demais dados de análise, optamos pelos procedimentos metodológicos para a realização deste estudo, conforme sistematização ilustrada no Quadro 2.

## Quadro 2: Procedimentos metodológicos

DADOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
Atividades complementares ao Livro Didático	Capacidades de linguagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; CRISTOVÃO, 2013)
Atividades mais significativas, uma das seções do Portfólio, produzidas pela própria professora em formação no Subprojeto do PIBID	SOT (temas) e STT (subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010)
Textos de reflexão de autoria própria	SOT (temas) e STT (subtemas) (BRONCKART, 2008; BULEA, 2010)

No que diz respeito à produção de atividades complementares e implementadas, seguimos objetivos, tais como: a) incentivar a leitura e a compreensão de textos; b) instigar os alunos para uma reflexão sobre a mensagem da letra da música, relacionando-a com os diferentes efeitos de sentido do filme; e, c) desenvolver o raciocínio e habilidades por meio da atividade de compreensão oral.

Quanto à metodologia a ser desenvolvida nas aulas, utilizamos os seguintes procedimentos: a) explicação prévia do conteúdo a ser trabalhado; b) questionamentos acerca do conhecimento prévio dos alunos diante da música e do filme; c) compreensão oral da música selecionada a partir da identificação de alguns léxicos; d) análise dos aspectos de intertextualidade do tema que relaciona o filme com e a música, explicitando seus efeitos de sentido; e, e) explicitação da mensagem que o filme retrata. As atividades complementares produzidas, implementadas e analisadas são ilustradas no Quadro 3, conforme Plano/Relatório de Atividades (Pibid/Unespar) proposto pelo Programa.

**Quadro 3:** Plano/Relatório de atividades complementares produzidas e analisadas

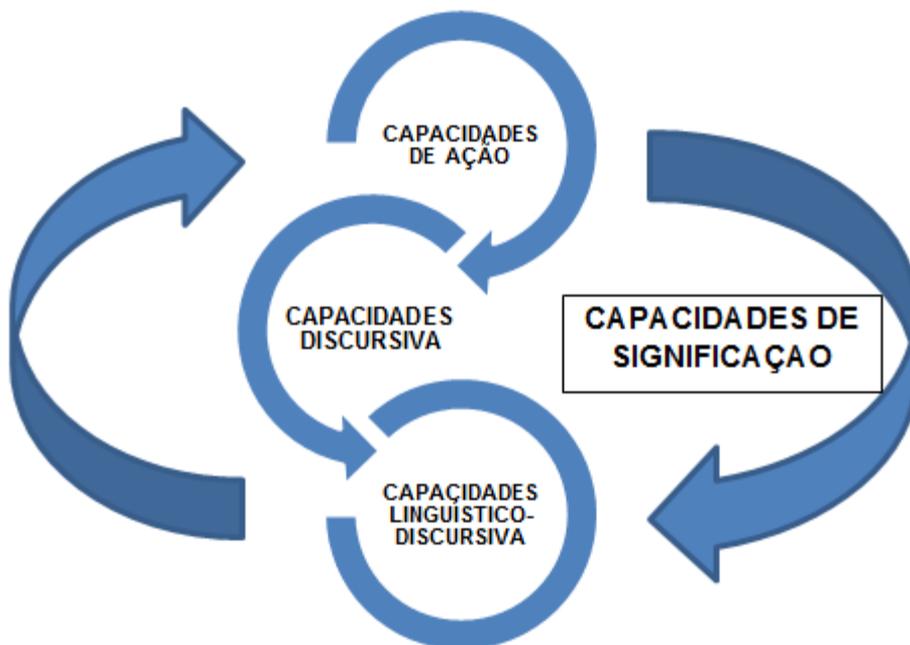
<b>Tema: Atividade de compreensão oral e escrita</b>	<b>CAPACIDADES DE LINGUAGEM</b>
<p><b>Objetivos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar a leitura e a compreensão de textos;</li> <li>• Instigar os alunos para uma reflexão sobre a mensagem da letra da música, estabelecendo relações com os diferentes efeitos de sentido do filme do qual a música a ser trabalhada é tema;</li> <li>• Desenvolver o raciocínio e habilidades por meio da atividade de compreensão oral e ampliação do vocabulário.</li> </ul>	<b>CS, CA, CD</b>
<p><b>Conteúdos:</b> Compreensão oral e escrita de texto por meio de música.</p>	
<p><b>Recursos materiais e humanos:</b> Os recursos utilizados durante a aula foram o rádio para tocar a música, a folha impressa distribuída para os alunos com a atividade de compreensão oral proposta, o quadro branco para a correção da atividade, além da explicação e correção verbal feita pelas professoras.</p>	
<p><b>Metodologia da aula:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicação prévia do conteúdo a ser trabalhado;</li> <li>• Questionamentos acerca do conhecimento prévio dos alunos diante da música e do filme;</li> <li>• Compreensão oral da música selecionada a partir da identificação de alguns léxicos;</li> <li>• Análise dos aspectos de intertextualidade do tema que relaciona o filme com a música, explicitando seus efeitos de sentido.</li> <li>• Explicitação da mensagem que o filme retrata.</li> </ul>	<b>CS, CA, CD</b>
<p><b>Descrição das possíveis ações:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1) Apresentação e saudação aos alunos, em seguida, exposição do conteúdo que seria trabalhado.</li> <li>2) Levantamento de conhecimento prévio sobre o filme e a música propostas na atividade.</li> <li>3) Compreensão oral da música.</li> <li>4) Preenchimento da atividade de compreensão oral ao ouvir a música, em que haviam lacunas com as palavras que faltavam para completar a letra.</li> <li>5) Correção da atividade de compreensão oral.</li> <li>6) Diálogo entre professoras e alunos, com discussão sobre o sentido explícito no filme e na música, relacionando seus efeitos de sentido.</li> </ol>	<b>CS, CA, CD</b>

<b>Participação e interesse dos estudantes:</b>			
<p><b>Interação entre alunos:</b> Em ambas as turmas, houve troca de informações acerca do conteúdo estabelecido durante a atividade.</p>	<p><b>Interação entre alunos e conteúdo:</b> Na primeira turma (9<sup>o</sup>C), em que foi apresentada a proposta de atividade, os alunos demonstraram interesse e foram receptivos, participando de maneira interativa. Já a segunda turma (9<sup>o</sup>F), apesar de ficarem em silêncio em boa parte da implementação, demonstraram menos interesse e até mesmo um pouco de desrespeito, tumultuando com conversas paralelas durante a explicação.</p>	<p><b>Interação entre alunos e material:</b> Em relação ao material utilizado para reproduzir a música, os alunos já estavam habituados.</p>	<p><b>Interação entre alunos e professor:</b> Em ambas as turmas, houve momentos de diálogo entre alunos e professoras, com ressalva em relação à turma do 9<sup>o</sup>C, na qual, esse momento de diálogo foi mais produtivo e relevante.</p>
<p><b>Resultados esperados:</b> Esperávamos que houvesse cooperação, interesse diante do conteúdo e interação entre alunos e professoras, no qual prevalecesse o respeito, posto que era o mais esperado.</p>			
<p><b>Contribuição da atividade para a formação docente:</b> Acreditamos que tal atividade tenha desenvolvido em nós a “pré-capacidade” de planejar uma aula, desde seus objetivos até seus imprevistos e isso está intimamente ligado ao trabalho do professor no seu dia-a-dia, o qual tem sempre que sistematizar e organizar seu trabalho a fim de que seja bem sucedido e consistente em relação aos aspectos teóricos e metodológicos. Mesmo que tenha sido uma atividade bem simples, demoramos para nos darmos conta que estaríamos liderando uma sala de aula com adolescentes. Não fazemos ideia sobre o que pensam de nós e sobre o que pensariam da nossa atividade. Mas, no final deu tudo certo e ficamos com a sensação de dever cumprido, porém, com a sensação,</p>			

<p>também, de que devemos melhorar e muito no sentido do planejamento e preparação para transpor didaticamente o que queremos ensinar para que isso se torne acessível aos alunos.</p> <p>A prática sempre foge um pouco da teoria (ou muito, afinal, estamos trabalhando com seres humanos) e o mais esperado da nossa parte e imprevisível era a reação e recepção do alunos para com o que ensinaríamos a eles. Será que gostariam da música? Será que entenderiam a nossa proposta? Será que colaborariam para o bom andamento da aula? Todas essas perguntas foram respondidas e diríamos que de uma maneira positiva. O que nos deixou bem felizes e animadas para a implementação da próxima atividade, que não sabemos qual será e nem se realmente iremos implementar, mas que gostaríamos muito de ter essa experiência mais uma vez e sentir o prazer (e desprazer) de ser, por alguns momentos, professoras.</p>	
<p><b>Atividade de compreensão oral:</b> Completar a letra da música com as palavras que estão faltando, disponíveis em uma caixa acima da letra da música, conforme ouvir a música e entendelas.</p>	<p><b>CS, CA, CD</b></p>

Os dados acima nos revelam uma oportunidade de planificação de aula pela sistematização de conteúdos, objetivos e metodologias a serem implementados e que nos permitiram entender como as aulas de Língua Inglesa na Escola Pública podem ocorrer, incluindo as possíveis limitações e contribuições, o que nos propiciou um grande aprendizado.

Além disso, ao analisar tais atividades complementares, tomando por base as Capacidades de Linguagem, conforme proposta da Escola de Genebra para o ensino de línguas com base em gêneros (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), identificamos o seguinte movimento:



Fonte: As autoras

**Figura 1:** Capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades complementares

Em relação às Capacidades de Linguagem predominantes nestas atividades complementares, a partir da proposta das atividades na aula descrita no Quadro XXX, identificamos a mobilização das Capacidades de Ação, Discursiva e de Significação. No entanto, como a Figura XX nos mostra, as Capacidades de Linguagem são imbricadas no interior das atividades propostas, o que pode contribuir para um maior aprendizado da língua, mesmo sendo em uma realidade educacional com grandes dificuldades e implicações no que tange às condições objetivas de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa na Escola Pública.

#### 4 RESULTADOS DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

Da mesma forma como no tópico referente ao Relato, para tratarmos dos resultados da experiência proporcionada pelo PIBID, manteremos os exemplares de Atividades mais Significativas em primeira pessoa, no Quadro 4, a fim de valorizarmos suas percepções e reflexões.

#### Quadro 4: Atividades mais significativas do Pibid

<b>JUNHO 2017:</b>
<p>No mês de junho, para mim, a atividade mais significativa foi feita no dia 14, uma reunião semanal na Universidade que foi meu primeiro dia no PIBID, onde foi abordado o ensino com base em gênero, que eu já tinha estudado nas aulas normais, mas que ficou mais claro a partir da explicação recebida nesse dia em questão.</p> <p>Nesse dia foi tratado sobre as capacidades de linguagem na perspectiva mais ampla que é o interacionismo sociodiscursivo, estudando o ensino com base em gênero e a progressão textual como forma de ensino e aprendizagem. Desta forma, o ensino de línguas é trabalhado como o elemento principal para o desenvolvimento humano, explorando as capacidades de interação do indivíduo, para que ele saiba como se portar nas diversas situações de comunicação e consiga distinguir cada gênero, usando o mais adequado ao momento de acordo com a finalidade e compreender a sua respectiva função.</p>
<b>JULHO 2017:</b>
<p>Para mim, a atividade mais significativa de Julho foi deixar a turma do 9º B e começar em uma nova turma, o 9ºC. Foi uma nova experiência, deixar uma turma da qual eu já estava acostumada e que gostava muito, e ingressar numa turma nova, em um contexto novo. Apesar de ser um tanto quanto triste, foi muito importante saber como é deixar alunos que já estava acostumada e encarar uma nova realidade. Nesse processo, pude compreender que o trabalho do professor vai além do processo de ensino e aprendizagem, pois é algo um pouco mais amplo. É uma relação de afeto e respeito entre os alunos.</p>
<b>AGOSTO 2017:</b>
<p>Para mim, a atividade mais importante que fiz/participei foi a correção de provas da turma 9ºC e a correção dos simulados obrigatórios feitos pela turma 9ºF, pois creio que tenha sido uma nova experiência como bolsista do PIBID e muito mais que isso, como futura professora. Percebi que não é uma tarefa fácil atribuir nota a um momento do aluno que não significa totalmente a sua compreensão da matéria passada e a cada erro que eu deveria considerar de fato um erro, queria atribuir uma nota mínima, por ao menos o aluno ter tentado fazer a questão. Creio que isso se dê, talvez, por ainda não me ver exatamente como uma professora e por poder sentir com exatidão o lado do estudante, por eu mesma ser uma. A cada momento que passo na sala de aula, apesar de ser apenas algumas horas semanais, sinto que todo dia estou um pouco mais professora e muito além disso, sinto que de fato quero ser uma boa professora.</p>
<b>SETEMBRO 2017:</b>
<p>No mês de Setembro, com toda certeza, a atividade mais significativa foi a implementação de aula nas turmas de 9º anos C e F, com a minha parceira de PIBID, Crislayne, onde nós fizemos uma atividade de compreensão oral e escrita sobre a música <i>Beauty and the Beast</i> do filme de mesmo nome.</p> <p>Para mim, foi uma experiência incrível e muitíssimo importante, em que fiquei muito nervosa por estar, pela primeira vez, a frente de uma sala de aula, de fato dando uma aula e com todos me chamando de professora (confesso que acho engraçado me chamarem assim). Pude ter uma pequena noção de como será lecionar para a educação básica, e percebi que não será uma tarefa fácil, pois há muita falta de atenção por parte de alguns alunos e até desrespeito, mas creio que outros que realmente se importam com o que está sendo passado façam a diferença.</p> <p>Analisando o todo, acho que uma grande maioria foi bem receptiva e colaborativa (principalmente na turma C) em relação a atividade passada e a nós. Como foi uma</p>

atividade com música, obviamente o silêncio não iria reinar e prefiro mesmo que não façam tanto silêncio assim e participem do que fiquem com cara de tédio. Enfim, gostaria de novas experiências semelhantes a essa no PIBID, pois me proporcionou uma grande alegria e escrevendo isso agora, um pouco tempo depois que aconteceu a implementação de aula, ouvindo *Beauty and the Beast*, posso sentir exatamente o mesmo que senti naquele dia e esse é maravilhoso.

#### **OUTUBRO 2017:**

No mês de outubro, nós pibidianos, lemos o texto “Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004). Ao meu ver, foi muito interessante estudar e analisar mais profundamente o procedimento da sequência didática para o ensino de línguas e como isso pode ajudar tanto o professor quanto o aluno, pois pode auxiliar no desenvolvimento da escrita e da oralidade por meio dos processos de revisão e reescrita da produção textual dos alunos a partir do trabalho com gêneros discursivos inseridos em cada situação de uso. Gostei muito de perceber que tal sistematização de ensino poderá me dar subsídios necessários e coerentes ao meu futuro trabalho em sala de aula, ajudando-me a analisar desde a primeira produção dos alunos até a sua última produção, podendo estar junto com o aluno em cada passo de sua escrita ou oralidade ajudando-o a melhorar esse aspecto discursivo cada vez mais.

#### **NOVEMBRO 2017:**

Nesse mês, a atividade mais significativa foi conferir e colocar em dia atividades pendentes do PIBID. Eu sempre tive muita dificuldade em me organizar e entregar as coisas pontualmente. Penso que, talvez, não se trata de falta de responsabilidade, mas sim de uma expectativa de que poderá haver tempo como aquele velho dilema de “vai dar tempo” e, por isso, acabo deixando para a última hora e de fato não sobra tempo hábil para fazê-las. Esse mês e essas atividades me mostraram que eu devo ser mais comprometida com minhas tarefas e responsabilidades, pois eu serei cobrada por isso e ninguém mais fará por mim. Penso que para ser uma boa professora preciso me organizar melhor e deixar de lado a minha própria imaturidade.

#### **JANEIRO E FEVEREIRO 2018:**

Nos meses de janeiro e fevereiro, para mim, as atividades mais significativas foram fazer as resenhas críticas proposta como atividade para as férias. Tenho um pouco de dificuldade de produzir resenhas, apesar de já ter feito algumas no ano letivo de 2017. Penso que tudo que é difícil para mim, deve ser encarado como um desafio que me proporcionará uma nova experiência e me deixará mais apta a desenvolver tal atividade. Em relação ao conteúdo das resenhas e dos textos disponibilizados para a produção de tais, o texto mais que me chamou atenção foi o *Refletindo sobre o ensino de inglês em escola pública* (XAVIER, 2010) que traz de fato uma reflexão e experiência da própria autora e professora Maria do Carmo Xavier na sala de aula de colégios públicos, mostrando como é importante os docentes tomarem consciência do seu contínuo processo de formação, que se estende em perceber do que os alunos precisam e moldar seus métodos de acordo com a situação, ou seja, tornar o ensino acessível aos alunos para que assim possam se tornar cidadãos capazes de fazer o mundo um lugar melhor pela educação.

Ao analisar essas *Atividades mais Significativas*, identificamos os seguintes temas evocados na voz da professora em formação inicial e pibidiana:

- a) Planejamento e trabalho planejado;

- b) Sistematização e organização do trabalho;
- c) Consistência teórico-metodológica;
- d) Vivência da experiência docente novamente;
- e) Transposição didática;
- f) Impedimentos no trabalho;
- g) Realização na prática docente;
- h) Avaliação do agir docente;
- i) Tomada de consciência;
- j) Sentimento de prazer e desprazer de ser, por alguns momentos, professora.

Podemos confirmar alguns desses temas pelos excertos da professora em formação pibidiana a seguir, extraídos da contribuição da atividade planejada e implementada descrita no Plano/Relatório do Quadro XXX:

*Acreditamos que tal atividade tenha desenvolvido em nós a **pré-capacidade** de planejar uma aula, desde seus objetivos até seus imprevistos e isso está intimamente ligado ao trabalho do professor no seu dia-a-dia, tendo sempre que sistematizar e organizar seu trabalho a fim de que seja bem sucedido e consistente em aspectos teóricos e metodológicos para se realizar na prática docente em questão.*

*Mesmo que tenha sido uma atividade bem simples, demoramos para nos darmos conta que estaríamos liderando uma sala de aula com adolescentes que não fazemos ideia sobre o que pensam de nós e sobre o que pensariam da nossa atividade. Mas no final deu tudo certo e ficamos com a sensação de dever cumprido, porém, com a sensação, também, de que devemos melhorar e muito no sentido do planejamento e preparação para transpor didaticamente o que queremos passar para que isso se torne acessível aos alunos. [...]*

Enfim, no que diz respeito às percepções e reflexões da professora em formação e pibidiana, tomando por base a identificação de SOT (temas) e STT (subtemas), obtivemos os seguintes resultados:

**Quadro 5:** Percepções da professora em formação e pibidiana

<b>SOT (TEMAS)</b>	<b>STT (SUBTEMAS)</b>	<b>EXCERTOS</b>
Compreensão teórica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior entendimento da perspectiva teórica norteadora do ensino de línguas</li> <li>- Ensino com base em gêneros</li> </ul>	<i>Esclarecimento sobre o ensino com base em gênero.</i>
Mudanças na experiência vivida	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mudança de uma turma, com a qual já estava acostumada e que gostava muito</li> <li>- Ingresso em uma turma nova, em um contexto novo</li> <li>- Compreensão do trabalho do professor</li> <li>- Relação de afeto e respeito com os alunos</li> </ul>	<i>O trabalho do professor vai além do processo de ensino e aprendizagem, pois é algo um pouco mais amplo. É uma relação de afeto e respeito entre os alunos.</i>
Correção de avaliações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Correção de provas e aprendizagem com a experiência</li> <li>- Atribuição de notas</li> <li>- Compreensão dos conteúdos</li> <li>- Sentimento de ser professora no momento da experiência</li> <li>- Desejo de ser professora no futuro</li> </ul>	<p><i>Não é uma tarefa fácil atribuir nota a um momento do aluno que não significa totalmente a sua compreensão da matéria, não me vejo como professora, mas como estudante.</i></p> <p><i>A cada momento que passo na sala de aula, apesar de ser apenas algumas horas semanais, sinto que todo dia estou um pouco mais professora e muito além disso, sinto que de fato quero ser uma boa professora.</i></p>
Implementação de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Implementação de aula em 9º anos com atividade de compreensão oral e escrita</li> <li>- Compreensão oral e escrita</li> <li>- Compreensão do procedimento da Sequência Didática e suas contribuições</li> <li>- Tomada de consciência sobre a importância da sistematização do ensino</li> </ul>	<i>[...] foi muito interessante estudar e analisar mais profundamente o procedimento da sequência didática para o ensino de línguas e como isso pode ajudar tanto o professor quanto o aluno,[...] tal sistematização de ensino poderá me dar subsídios necessários e coerentes ao meu futuro trabalho em sala de aula.</i>
Reorganização das atividades do PIBID:	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomada de consciência sobre o comprometimento com tarefas e responsabilidades como estudante e professora</li> <li>- Importância da organização de trabalho como professora</li> <li>- Tomada de consciência sobre o desenvolvimento da própria maturidade</li> </ul>	<i>As atividades me mostraram que eu devo ser mais comprometida com minhas tarefas e responsabilidades, pois eu serei cobrada por isso e ninguém mais fará por mim. Penso que para ser uma boa professora preciso me organizar melhor e deixar de lado a minha própria imaturidade.</i>

Fonte: As autoras

Os dados acima nos revelam o quanto a participação da professora em formação e pibidiana permitiu-lhe o crescimento e desenvolvimento não somente como profissional, mas como pessoa, o que enriquece nossas experiências proporcionando-nos resultados mais efetivos e e com possibilidades de contribuições, reforçando ainda mais a importância e a relevância social de um Programa como este que é o Pibid. Daí a importância de sempre produzirmos trabalhos com os resultados alcançados com as experiências vividas no processo de formação docente inicial para que outros professores formadores e professores em formação e pibidianos possam compartilhar das contribuições que a parceria Universidade e Escola Pública tem a oferecer, assunto tratado na próxima seção

## **5 DISSEMINAÇÃO DE TRABALHOS REALIZADOS**

No que concerne à disseminação de trabalhos realizados no Subprojeto do PIBID de Língua Inglesa, participamos do COLI – Congresso das Licenciaturas, realizado em agosto de 2018 na Unespar – *Campus de Apucarana* – PR, apresentando uma Comunicação intitulada *Uma experiência com análises de atividades didáticas em língua inglesa: percepções de uma professora em formação sobre o próprio processo de desenvolvimento*, com publicação de Resumo.

Posteriormente, apresentamos uma Comunicação por meio de uma Webinar no *I Simpósio Virtual e I Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica (RP) da Unespar*, realizado em 2019 pela Unespar, disponibilizado a diferentes campi da instituição, também com publicação de Resumo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As experiências vividas com o Subprojeto do Pibid de Língua Inglesa nos proporcionaram oportunidades de ressignificação tanto de práticas formativas de nossa parte enquanto professoras formadoras, também autoras deste texto, quanto das práticas de estudo, aprendizagem e de formação pela estudante pibidiana ao reforçar a escolha certa pelo curso de Letras e o desejo de ser professora.

No tocante ao processo formativo da pibidiana, destacamos: i. o seu engajamento nas atividades inerentes ao subprojeto; ii. o papel da organização das ações do subprojeto que, inicialmente, a colocou em contato com a escola, com documentos orientadores da Educação Básica,

com textos voltados para a formação teórico-metodológica, paralelamente, à observação participativa nas turmas indicadas para acompanhamento, produção e implementação de atividades, produção de plano de aulas, entre outras atividades.

Nesse sentido, compreendemos, com base nos resultados, que um dos fatores que pode ter contribuído para a sua tomada de consciência acerca do papel do professor e da capacidade de articulação entre os saberes a ensinar e para ensinar foi a sua participação por um período mais longo no programa. Além disso, a pibidiana demonstrou uma compreensão mais ampliada sobre o próprio processo de formação, bem como do trabalho do(a) professor(a) de Língua Inglesa. Enfim, este trabalho contribuiu para que ela pudesse perceber como se dá a reflexividade e de sua importância para a ressignificação de ações e de percepções sobre o processo de desenvolvimento do professor de línguas em formação, o qual teve como ponto alto a tomada de consciência acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Em relação às professoras formadoras do subprojeto, bolsista e voluntária, consideramos que as experiências vividas, em especial, os desafios enfrentados para que as ações planejadas a priori se efetivassem ao longo da execução do subprojeto, nos permitiram, assim como para a pibidiana, colocar em prática a reflexividade, resultando em ressignificações e em uma avaliação positiva do programa. Pois, assim como Stutz (2012, p.90) defendemos que “as experiências quando ressignificadas em atividades contribuem para a formação da consciência”. Além disso, a autora, com base em Bronckart (2009b), destaca que “a tomada de consciência é condição para aumentar a inteligibilidade, mas ela só se torna profícua ao gerar uma reorganização das significações da ação”, reintegrando “as diversas variantes da ação” e possibilitando “a construção de uma concepção pessoal da ação”. Com isso, a parceria entre a Universidade e a Educação Básica contribui para que efetivemos ações de ensino, pesquisa e extensão, proporcionando aos envolvidos no subprojeto, uma maior compreensão sobre como é o trabalho do professor formador, do professor supervisor e dos pibidianos que, por adentrarem ao espaço da Educação Básica no início de seu processo de formação, antecipam seu agir docente.

Por fim, este estudo, permitiu-nos constatar que o Subprojeto de Língua Inglesa tem ocupado um papel de relevância na formação docente, na medida em que prepara os acadêmicos bolsistas para vivenciar o contexto da Escola Pública e ser professores ativos antes mesmo de sua efetiva formação. Como já mencionado, o Subprojeto do PIBID permite o diálogo entre a comunidade acadêmica e escolar, fomentando discussões de melhorias no ensino, acrescentando na pesquisa e somando na qualidade

de formação profissional e humana. Daí a importância de mantermos um Programa como este do Pibid para que os professores de línguas em formação docente inicial estejam melhor preparados para sua atuação profissional. Esperamos que este trabalho possa contribuir para a ressignificação de práticas formativas e educacionais, bem como para o desenvolvimento de políticas públicas que possam dar suporte e apoio a experiências como as que vivenciamos e ainda para estudos e pesquisas futuras que também possam contribuir para a defesa dessa proposta de formação docente inicial.

## REFERÊNCIAS

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. São Paulo: EDUC. 1997/2009.

\_\_\_\_\_. O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. (Coleção Idéias sobre Linguagem).

\_\_\_\_\_. **La notion de competences est-elle pertinente em education? L'école démocratique**, 39, 2009. Disponível em: <http://www.skolo.org/spip.php?article1124&lang=fr>. Acesso em: 2 mar.2020.

BULEA, E. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. In: BUENO, L.; LOPES, M. A. P. T.; CRISTOVÃO, V. L. (Org.). **Gêneros textuais e formação inicial:** uma homenagem à Malu Matêncio. Campinas: Mercado das Letras, 2013, p. 357-380.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de Língua Inglesa em torno de gêneros textuais. **Revista Letras**, v. 20, n.40, p. 191-215, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L., STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. (Org.). **Linguística Aplicada e sociedade:** ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras. 2004.

HOFSTETTER R.; SCHNEUWLY B. «Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation». In: Hofstetter R. et Schneuwly B. **Savoirs en (trans)formations des savoirs dans les formations aux professions enseignantes**. Bruxelles : De Boeck, 2009. p. 6-22.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

STUTZ, L. Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês. 2012. 458f. **Tese** (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

STUTZ, L.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. **Signum: Estudos da Linguagem**, UEL, Londrina. v. 14, p. 569-589. 2011.

TOGNATO, M. I. R.; OLIVEIRA, J. A. de. A sequência didática na formação inicial de professores de língua inglesa: escrita como processo e as capacidades docentes. **Revista Interfaces**, v.9 n.4, p. 186-200, out./dez. 2018.

XAVIER, M. do C.. Refletindo sobre o ensino de inglês em escola pública. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H.. (Orgs.). **Emoções, reflexões e (Trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2010. (Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada; v.5).

## **SOLAR WALK LITE e SKY MAPS: ENSINO DE ASTRONOMIA**

Milena Patriarcha Rodrigues<sup>5</sup>  
Rafael Rodrigues Cozer<sup>2</sup>  
Carla Andreia Lorscheider<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

### **RESUMO**

Trata-se de um relato de experiência, cujo objetivo é descrever a experiência no Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Paraná - Campus União da Vitória, através da utilização de dois aplicativos *Solar Walk Lite* e *Sky Maps*, disponíveis na loja de *apps* para Android. Foram aplicadas oficinas e aulas sobre o conteúdo de astronomia (planetas, constelações, asteroides, chuva de meteoros e outros) com o uso de aparelhos celulares, promovendo discussão e debate sobre o tema com os alunos do ensino fundamental. Observou o interesse dos alunos durante as oficinas e aulas, e os recursos tecnológicos auxiliaram no processo de ensino.

**Palavras-chave:** Ciências; Ensino; Tecnologias.

---

<sup>5</sup> Acadêmica do Curso de Ciências Biológicas - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: miilenapatriarcha@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: rafaelrodriguescozer@gmail.com

<sup>3</sup> Professora do Curso Ciências Biológicas, Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: profcarlab@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

A Astronomia é uma área que desperta o interesse, a curiosidade e o fascínio dos alunos, pois estuda corpos celestes e fenômenos que se originam fora da atmosfera da Terra (SANTOS, 2014), e observar imagens reais, por exemplo obtidas por um telescópio (NASCIMENTO, 1989).

De acordo com a “Base Nacional Comum Curricular” (BNCC) e o “Referencial Curricular do Paraná” a Astronomia está inserida na unidade temática Terra e Universo, e busca a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua e de outros corpos celestes, suas dimensões, composição, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles (BRASIL, 2017; PARANÁ, 2018).

Explicar os fenômenos astronômicos nem sempre é fácil, porque estes ocorrem em escalas espaciais, que estão fora de alcance dos alunos, ou seja, o que observam é incompatível com a escala planetária (PRAIA, 2000). Compreender, por exemplo, as estações do ano e as fases da Lua, envolve entender as relações e orientações espaciais tridimensionais entre objetos celestes e requer que os alunos possuam capacidades de visualização espacial (por exemplo, a capacidade de imaginar formas espaciais e movimento, incluindo translação e rotações) e orientação espacial (por exemplo, a capacidade de se colocar em diferentes perspectivas) (HUBBER; TYTLER, 2017).

O uso de novas ferramentas metodológicas em sala de aula permite diversificação dos métodos pedagógico do docente (TEIXEIRA, 2011), levando atualizações aprimorando suas habilidades fundamentais para a estruturação do conhecimento, implementando a motivação tanto dos alunos quanto a dos professores, possibilitando uma melhor vivência entre ambos (SILVA; CORREA, 2014). A utilização de recursos tecnológicos poderá revolucionar o sistema educacional, mas, para isso, deverá ter um preparo da escola e dos educadores, entendendo a importância e a compreensão do uso da tecnologia em âmbito educacional (SILVA, 2010). A utilização de aplicativos de celulares pode auxiliar os alunos a compreender cientificamente os conteúdos da Astronomia, e são recursos utilizados no processo de ensino e aprendizagem interativa.

No entanto, por ser um recurso ainda limitado nas escolas brasileiras, é necessário que o docente esteja convicto quanto a sua aplicação em sala, pois caso este recurso não seja corretamente utilizado, a chance dos alunos terem a atenção desviada (quando abrem *sites* de jogos e vídeos) é alta. Para isso, é necessário que o profissional pesquise sobre o recurso, e se possível, use-o antes da sua aplicação em sala. Isso permite

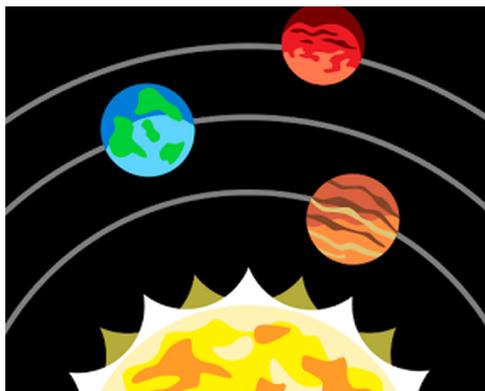
descobrir se é válido ou não para o conteúdo que será aplicado e na turma em que ministra as aulas (RODRIGUES et al., 2019).

Destacando que a tecnologia é utilizada para facilitar o aprendizado, sendo combinada com outras metodologias tradicionais e o preparo adequados dos educadores. No momento presente, há inúmeras ferramentas para o auxílio no aprendizado no âmbito escolar. O celular, por exemplo, é um recurso comum em grandes escolas, podendo estimular diversas formas ensino, motivando os alunos e melhorando a dinâmica entre aluno-professor (DIOGINIS et al., 2015; SANTOS, 2015; COZER et al., 2019). A tecnologia móvel, entra em uma nova era, por oferecer inúmeras possibilidades de uso, disponibilizando constantes atualizações em nível mundial (SANTOS, 2015).

Assim, o presente trabalho tem como objetivo relatar a experiência na utilização de dois aplicativos, Solar Walk Lite e Sky Maps, no processo de ensino e aprendizagem em Astronomia durante a participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Este relato possibilitará refletir, compreender e despertar para um novo processo de ensino aprendizagem, com a finalidade de inserir a tecnologia na escola, usando aplicativos de celular, disponibilizando e proporcionando essa ferramenta como auxílio no ensino aprendido.

## **2 SOLAR WALK LITE**

O aplicativo *Solar Walk Lite*: Planetário 3D: Estrelas e Planetas (Figura 1) foi desenvolvido pela empresa Vito Technology em 13 de julho de 2016. Trata-se de uma ferramenta gratuita disponível tanto para Android (através da loja de aplicativos Google Play) quanto para IOS (por meio da App Store). É um aplicativo voltado para o ensino de Ciências, mais precisamente para o conteúdo de Astronomia que oferece uma enciclopédia interativa do Sistema Solar com efeitos visuais tridimensionais, demonstrando as órbitas reais, ordem, escala e movimento do Sol, todos os 8 planetas com mais de 20 luas, planetas anões, asteroides, cometas, os 9 satélites do planeta Terra e as mais de 50 estrelas (VITO TECHNOLOGY, 2016).



Fonte: Vito Technology (2016)

**Figura 1:** Ícone do aplicativo Solar Walk Lite.

Os recursos do aplicativo são: vista realista do espaço com posições em tempo real, ordem, tamanho dos planetas e suas órbitas; informações de cada planeta (tamanho, massa, velocidade orbital) e modo *Orrery on/off* (para verificar os tamanhos e distâncias esquemáticos ou realistas do Sistema Solar); e modelos tridimensionais baseados em dados científicos coletados por espaçonaves da NASA e telescópios terrestres (VITO TECHNOLOGY, 2016).

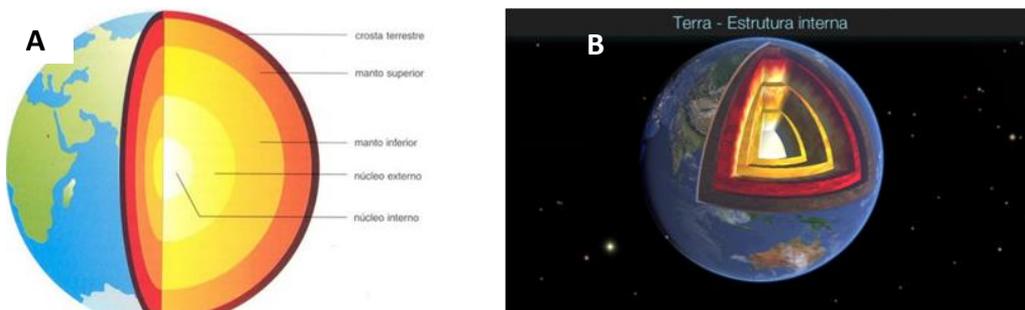
O programa foi aplicado através de duas oficinas, contendo alunos do curso de Formação de Docentes de um Colégio Estadual de União da Vitória – PR. Os discentes realizaram o *download* do aplicativo com antecedência em seus *smartphones* e *tablets*. Cada oficina durou aproximadamente 1 hora 30 minutos. Inicialmente, houve a apresentação do aplicativo para os alunos, além da explicação sobre o funcionamento da oficina. Após este processo, foram realizadas algumas anotações/ informações sobre o tema no quadro de giz, essas obtidas dos livros didáticos do Ensino Fundamental e Ensino Superior. Ao término da explicação, os estudantes complementaram as informações, utilizando as informações contidas no aplicativo *Solar Walk Lite* (Figura 2).



Fonte: Vito Technology (2019)

**Figura 2:** Informações sobre a Terra no aplicativo Solar Walk Lite.

Como nos livros didáticos as imagens são abstratas (Figura 3 A), os modelos tridimensionais fornecidos pelo *software* (Figura 3 B) contribuem para um maior aprendizado e conhecimento por parte dos alunos.



Fontes: CPRM (2019); Vito Technology (2019)

**Figura 3:** A – Representação da estrutura interna da Terra, comumente presente nos livros didáticos, e B – Representação da estrutura interna da Terra, presente no aplicativo.

Após a visualização dos itens e explicações oferecidos pela ferramenta, foi aplicada aos estudantes, uma atividade com objetivo de fixar o conteúdo. Foi solicitado para cada participante da oficina escolher um elemento do Sistema Solar, esquematizar e descrever breves informações sobre o elemento escolhido. Durante a oficina, os participantes da oficina

apresentaram entusiasmo, curiosidade e ampla participação. Percebeu-se que o letramento científico ficou evidente, com ampla interação com a ministrante e os participantes nas oficinas. Segundo Gonzales e colaboradores (2004), para que uma aula ou oficina seja fascinante, é necessária a criatividade e auxílio dos participantes, neste caso, os próprios alunos.

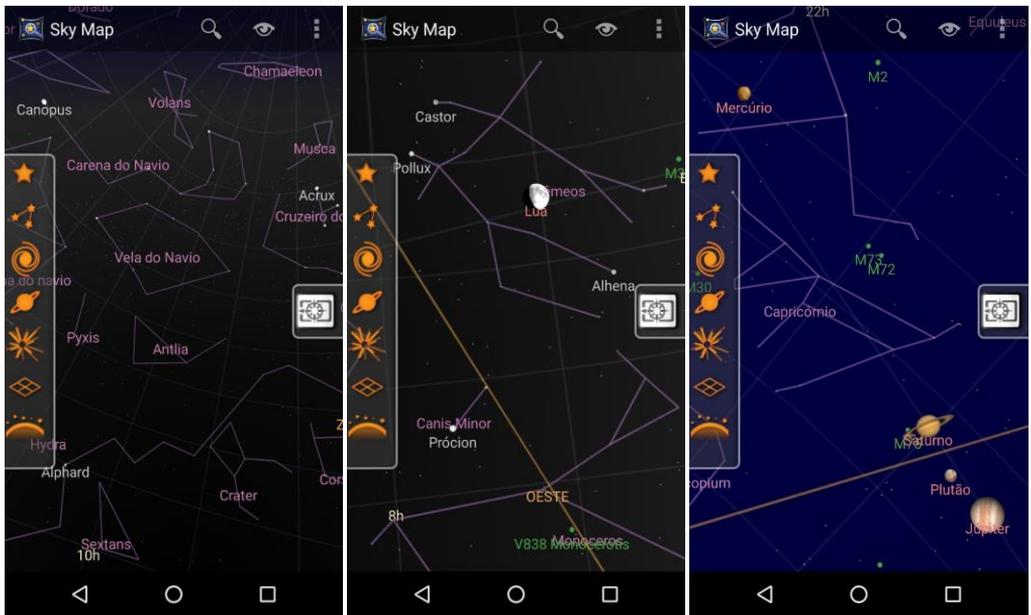
O aplicativo foi uma excelente ferramenta no processo de ensino e aprendizagem, e alcançou o objetivo de auxiliar o professor. Ao observar o desempenho e o interesse dos alunos nas oficinas, os participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (licenciandos, supervisora e coordenadora de área), concluíram que essas atividades são muito eficazes e reforçam a importância desse programa para a formação do licenciando no aprendizado e conhecimento da vivência escolar, o “chão da escola”.

### **3 SKY MAPS**

Os Aplicativos Móveis são popularmente conhecidos como *apps*, são *softwares* utilizados em dispositivos móveis (*Smartphones*). A execução desses *softwares* pode ser efetuada pelo usuário, utilizando uma loja *on-line*, tais como *Google Play* e *App Store*, que estão presentes no sistema operacional dos aparelhos, sendo indispensável o uso de conexões com a internet para fazer *download* desses aplicativos que ficam armazenados e instalados no dispositivo.

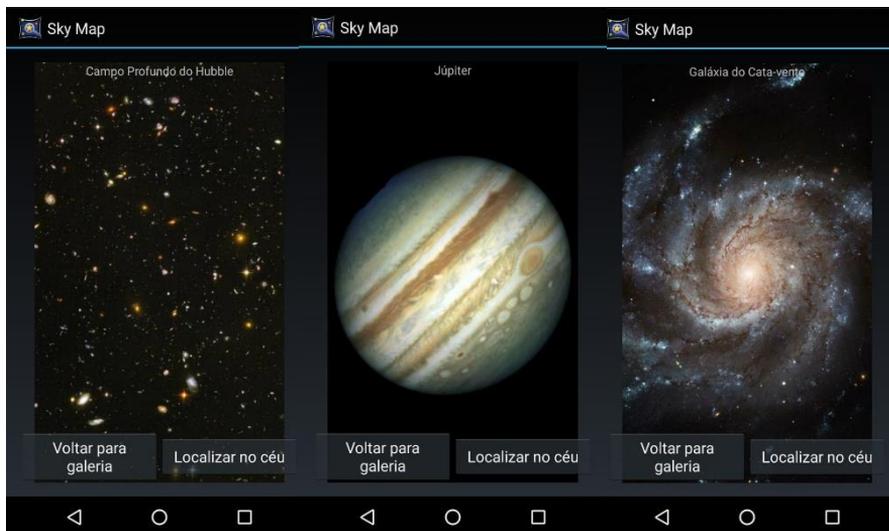
O primeiro passo para a instalação de um aplicativo resume-se em entrar em um aplicativo já existente no dispositivo, podendo ser, *Google Play* ou *App Store*, seguidamente, pressionar o botão “pesquisar” na tela do celular e digitar o nome do *App* que deseja e pressionar pesquisar, após encontrar o *App* desejado, selecionar a opção “instalar” assim resultando no processo de *download* e instalação do *app*, que será notificado com uma mensagem ao termino da instalação.

Um entre vários aplicativos, encontramos o *Sky Map*, que permite observar um mapa do universo na tela do celular (Figura 4), permitindo ver as localizações de estrelas, constelações, planetas, galáxias entre outros astros em tempo real. Com a utilização do giroscópio é possível navegar pelas galáxias e descobrir a localização de cada objeto celeste, possuindo ferramentas que disponibilizam fotos do telescópio Hubble (Figura 5) e com uma função de “viagem no tempo”, que permite observar como o universo foi no passado e como será no futuro.



Fonte: Sky Map Devs (2018)

**Figura 4:** Representação da tela principal do aplicativo, demonstrando os diversos corpos celestes existentes no universo.



Fonte: Sky Map Devs (2018)

**Figura 5:** Apresentação de fotos capturadas pelo telescópio Hubble

O fundamento básico para a utilização desse aplicativo está na movimentação do aparelho, que simula a visão para todos os lados do nosso universo, controlando o zoom na tela para aproximar ou distanciar dos objetos a serem observados. Apresenta uma lista dos seguintes símbolos: "Estrelas", "Constelações", "Objetos Messier", "Planetas", "Grade de ascensão reta e declinação" e "Horizonte e pontos cardeais", tendo assim a possibilidade de ativar ou desativar cada item para observação individual, além de possuir uma opção de pesquisa para explorar corpos celestes específicos.

Por apresentar várias funções de observação e ser de fácil acesso, o aplicativo *Sky Map* foi utilizado na disciplina de ciências, abordando o conteúdo de astronomia, estrelas e constelações.

Os alunos apresentavam a idade entre 10 a 12 anos, contabilizando 28 alunos no total, sendo 14 meninos e 14 meninas, com um bom nível de conhecimento, responsáveis, atenciosos, empolgados e com vontade de aprender. A atividade foi desenvolvida em apenas uma aula trabalhada na seguinte forma:

O professor regente explicou a atividade aos alunos, apresentando uma introdução sobre o conteúdo de estudo no livro didático e ressaltou sobre a importância do uso do celular no âmbito escolar junto com as tecnologias.

Em uma aula antecedente, foi solicitado aos alunos que instalassem o aplicativo nos celulares para a realização da atividade. No dia da aplicação da atividade, alguns alunos não disponibilizaram o aplicativo no celular, fazendo assim duplas com os alunos que apresentavam o conteúdo no aparelho.

Cada alunos recebeu uma lista de atividade, relacionada ao conteúdo e que deveriam ser encontradas no aplicativo, ao localizar, deveriam descrever as informações nos locais indicados na lista de exercícios.

A lista de atividade apresentava nomes de diversas estrelas como, Sirius, Rigel, Acrux, Hadar, entre outras, além das estrelas, a lista solicitava desenhos de constelações de maior importância vista do Planeta Terra, tendo como exemplo, Andromeda, Cruzeiro do Sul, Ursa Maior, Ursa Menor e Constelações de Orion.

Com finalidade explorativa, o aluno operava o funcionamento do aplicativo, ativando e desativando as opções disponíveis para despertar e instigar o conhecimento e a curiosidade sobre o saber, com termino da atividade, a mesma foi colada no caderno, fazendo assim parte do conteúdo avaliado pelo professor.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta apresentada foi o uso de softwares com simulações virtuais, muito importante para compreender fenômenos cotidianos da astronomia, além de despertar interesse e curiosidade nos alunos. Aplicado em oficinas e durante as aulas de Ciências em duas escolas pública participantes do PIBID. De modo geral os alunos apresentaram um grande nível de interesse sobre o conteúdo, expressaram que os recursos de tecnologia móvel, facilitam a compreensão do conteúdo. Certificaram que a utilização do celular com o uso de aplicativo facilita a aprendizagem, pois é uma metodologia que não é utilizada regularmente em sala de aula.

Podendo assim, explorar o aplicativo quantas vezes fossem necessárias, até a compreensão do que foi proposto, possibilitando melhor entendimento do conteúdo, tornando as aulas mais participativas e interessantes. Comentando também que preferem aulas com novas tecnologias, ao invés do método de ensino tradicional, por ser mais divertidas e dinâmicas. Concluindo que o uso do celular nas aulas de Ciências funciona como agente facilitador no ensino aprendido, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas.

Portanto, ao observar o desenvolvimento na sala de aula, foi possível desenvolver atividades com diferentes metodologias e apresentando resultados positivos, podendo assim concluir que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) alcançou os objetivos previstos, além de oportunizar o acadêmico a uma experiência excepcional para sua carreira como docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

COZER, R.R. et al. A utilização de celulares como instrumento facilitador de aprendizado no ensino de astronomia (Ensino Fundamental II): aplicativo Sky Maps. In: SIMPÓSIO VIRTUAL, 1.; ENCONTRO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP), da UNESPAR, 1., Paranaíba. **Anais...** Paranaíba, 2019.

DIOGINIS, M.L. et al. As Novas tecnologias no processo de ensino aprendizagem. **Colloquium Humanarum**, v. 12, n. Especial, p. 1155–1162, 2015.

GONZALES, E.A.M. et al. A astronomia como ferramenta motivadora do ensino de Ciências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2., 2004. **Anais...** Belo Horizonte, 2004.

HUBBER, P.; TYTLER, R. Enacting a representation construction approach to teaching and learning astronomy. In: TREAGUST, D.; DUIT, R.; FISCHER, H. Fischer (Eds.), **Multiple representations in Physics Education**. London: Springer, 2017. p. 139=161.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações: educação infantil e componentes curriculares do ensino fundamental**. Curitiba, 2018.

PRAIA, J. O trabalho laboratorial em educação em geologia: (Re)pensar alguns dos seus fundamentos à luz da especificidade dos fenômenos geológicos. In: SEQUEIRA, J. et al. (Org.). **Trabalho prático e experimental na educação em ciências**. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 439-449.

NASCIMENTO, S. S. **Um curso de gravitação para professores de primeiro grau**. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo., 1989.

RODRIGUES, M.P. et al. A utilização do aplicativo Solar Walk Lite nas oficinas da Jornada Tuliana pelos alunos de Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências, voltado para o conteúdo de Astronomia. In: SIMPÓSIO VIRTUAL, 1.; ENCONTRO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) E RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA (RP), da UNESPAR, 1., Paranavaí. **Anais...** Paranavaí, 2019.

SANTOS, M.F.A. dos. Astronomia: Por que e para que aprendê-la. In: PARANÁ. Secretaria Estadual da Educação. **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Curitiba, 2014. (Produções didático pedagógicas. Cadernos PDE, v. 2).

SANTOS, E. A mobilidade cibercultura: cotidianos na interface e educação e comunicação. **Revista Ensino Superior Unicamp**, v. 94, n. 28, p. 134–145, 2015.

SILVA, R. F. DA; CORREA, E. S. Novas tecnologias e educação: A evolução do processo de ensino e aprendizagem na sociedade contemporânea. **Educação e linguagem**, v.1, n. 1, p. 23–35, 2014.

SILVA, J. D. Tecnologia e educação: artefatos tecnológicos na dependência de mediadores transformadores. **APASE**, v. 11, n. 26, p. 7–10, 2010.

SILVEIRA, R. M. C. F.; BAZZO, W. Ciência, tecnologia e suas relações sociais: a percepção de geradores de tecnologia e suas implicações na educação tecnológica. **Ciência & Educação**, v.15, n. 3, p. 681–694, 2009.

TEIXEIRA, A. G. D. Um levantamento de percepções de professores sobre a tecnologia na prática docente. **Linguagens e Diálogos**, v. 2, n. 1, p. 159–174, 2011.



# TABELA PERIÓDICA COMESTÍVEL

Jéssica Gabrieli Schwarz<sup>1</sup>  
Dileize Valeriano da Silva<sup>2</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Química  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Muitos profissionais da educação estão empregando metodologias diferentes em sala de aula, aos poucos abandonando o método tradicionalista. Na maioria das vezes, quando é utilizado somente a lousa e o giz, a classe não está completamente focada nos ensinamentos repassados. Por esse motivo, abordou-se a tabela periódica propondo aos estudantes uma atividade diferenciada: “Tabela Periódica Comestível”. Essa atividade proporcionou a oportunidade de conhecer a tabela periódica com diversão. A metodologia lúdica utiliza jogos e brincadeiras contribuindo na formação e interação dos educandos.

**Palavras-chave:** Ensino de química; Lúdico; Tabela periódica.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Química – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: jeh-schwarz@hotmail.com

<sup>2</sup> Professora do Curso do Química - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: dileize.valeriano@Unespar.edu.br

## 1 INTRODUÇÃO

Tudo em nossa vida necessita de organização, e na química não é diferente. Já foram descobertos 118 elementos químicos e não sabemos quantos haverão futuramente. A tabela periódica foi desenvolvida para facilitar a nossa vida, pois todos esses elementos necessitavam de uma organização. A tabela periódica que conhecemos hoje possui 18 grupos (colunas verticais) e 7 períodos (colunas horizontais).

Muitos estudantes consideram a química uma unidade curricular difícil de estudar, pois recebem muitas informações e na maioria das vezes não possuem a oportunidade de visualizar na prática todos os conceitos recebidos em sua formação. A metodologia lúdica foi escolhida para essa atividade, pois através dela, os estudantes tiveram a oportunidade de ter o primeiro contato com a tabela periódica se divertindo. Alguns alunos enxergam a tabela periódica como algo muito extenso e entediante. No entanto, por meio de um jogo com premiação, essa visão pode mudar, entretendo todos e assim facilitando o aprendizado.

A “Tabela Periódica Comestível” tinha a finalidade de contribuir na compreensão dos alunos do primeiro ano do ensino médio referente aos elementos da tabela periódica. Desse modo, os alunos teriam a oportunidade de conhecer classificação periódica dos elementos em um contexto lúdico, apresentando novos termos na sua formação de uma forma descontraída.

## 2 METODOLOGIA

A atividade foi realizada no primeiro e segundo horário do período matutino, sendo assim, foram preparados os *cupcakes* no dia anterior. Foram feitos 40 *cupcakes* para representar os elementos dos grupos 1, 2, 13, 14, 15, 16, 17 e 18 da tabela periódica.

No início da aula cada aluno recebeu uma plaquinha que continha um elemento químico representado através de seu símbolo e um *cupcake* para confeitar com açúcar colorido. Em seguida, fomos sorteando perguntas relacionadas sobre cada elemento químico. No entanto, essas questões poderiam ser de conhecimentos gerais ou conhecimentos envolvendo conceitos químicos, como algumas charadas a seguir:

- Deixo a voz mais aguda. Tenho dois elétrons na camada de valência e não me ligo com ninguém, pois já estou estável. Quem sou eu?

Dica: sou um gás nobre e estou no primeiro período. Resposta: hélio.

- Estou presente em muitos alimentos, ultimamente me veem como inimigo da saúde quando ingerido em excesso. Estou presente no principal tempero alimentício e tenho 1 elétron na camada de valência. Psiu, eu sou salgado. Resposta: sódio.
- Sou muito valioso. As pessoas me usam para decorar seus dedos, orelhas e pescoço. Antigamente, muita briga ocorreu por minha causa. Sou o símbolo da riqueza. Quem sou eu? Resposta: ouro.
- Estou presente nos seus ossos. Posso ser obtido pelo leite e tenho 2 elétrons na minha camada de valência. Estou no grupo 2 e no quarto período. Quem sou eu? Resposta: cálcio.
- Sou um metal maleável e um excelente condutor de eletricidade, devido a isso sou utilizado em cabos elétricos. Ei, eu estou no grupo 11 da tabela periódica. Quem sou eu? Resposta: cobre.
- Estou presente na banana e em diversas frutas, dizem que eu evito a cáibra. Tenho 1 elétron na minha camada de valência. Quem sou eu? Resposta: potássio.

Quando algum estudante soubesse a resposta, o mesmo deveria erguer a mão para ter a oportunidade de responder à pergunta. Caso a resposta estivesse incorreta perguntaríamos para outro aluno que levantou a mão. Assim sucessivamente até todos os *cupcakes* serem entregues.

### 3 MARCO TEÓRICO

É possível observar na história que desde a antiguidade existe a preocupação de saber ensinar e aprender, e para que isso seja concretizado há a necessidade de uma estimulação. Os jogos e as atividades que envolvem competições instigam o raciocínio dos estudantes, além de desenvolver muitas práticas pedagógicas aprofundando o saber em muitas áreas. Atualmente, estão sendo utilizados vários artifícios, pois a escola necessita ser transformada para que existem diversas formas de ensinar e aprender, assim, cada vez proporcionando mais conhecimento para os alunos (FELÍCIO; SOARES, 2018).

Muitos profissionais da educação estão utilizando metodologias lúdicas em suas aulas, mas infelizmente a maioria dos profissionais não conhecem ou não trabalham com esta modalidade de ensino. É muito interessante escolher uma temática e trabalhar na elaboração de jogos, assim resultando em reflexões e discussões que prendam a atenção dos educandos (ROMERO; CUNHA, 2018).

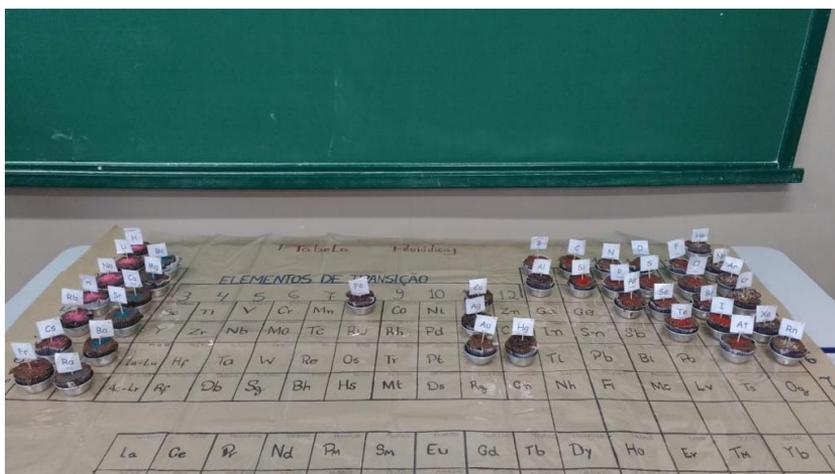
Os jogos no ensino favorecem a aquisição de conhecimentos e na química não é diferente, auxiliando na percepção de conceitos importantíssimos para a formação do estudante. Um desafio lúdico pode proporcionar vários conceitos da tabela periódica como símbolo, propriedades e localização dos elementos na tabela (ROMERO; CUNHA, 2018).

Na química, há muitos conteúdos que os alunos possuem dificuldades em visualizar e assimilar. É importante salientar, que ainda muitos alunos possuem uma resistência em não querer aprender sobre a tabela periódica, pois acreditam que é um tema entediante e mecânico. (FELÍCIO; SOARES, 2018)

Deve-se lembrar, para que a metodologia seja aplicada com sucesso, os profissionais devem estar presentes no jogo auxiliando todas as dúvidas e ajudando na construção do conhecimento químico. A metodologia lúdica ainda precisa crescer, poucas pessoas estudam a fundo sobre ela. Espera-se que futuramente mais autores e profissionais estudem e trabalhem para que essa estratégia de ensino seja mais manuseada e aproveitada (SOARES, 2016).

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No primeiro momento, os alunos organizaram os elementos na tabela periódica. Eles ficaram surpresos e animados ao confeitar os cupcakes. Os elementos do grupo 1 (metais) foram confeitados por açúcar rosa, o grupo 2 (metais) foi confeitado por açúcar azul. Os elementos dos grupos 13, 14, 15, 16, 17 (não metais) foram confeitados por açúcar vermelho e os elementos do grupo 18 (gases nobres) foram confeitados por açúcar colorido. Adicionamos também alguns elementos de transição bem conhecidos como ouro, prata, mercúrio, ferro e cobre (confeitados com granulado de chocolate). A “Tabela Periódica Comestível” pode ser visualizada.



Fonte: O Autor (2018)

**Figura 1:** Tabela Periódica Comestível

Ao decorrer da atividade, foi muito interessante observar o desempenho dos estudantes. Alguns estavam atentos na atividade desde a primeira pergunta, já outros observaram como os colegas estavam realizando o estudo da tabela periódica e tentavam realizar a análise das perguntas do mesmo modo.

Foi nítido o entusiasmo dos estudantes, pois a princípio cada um acreditava que ganharia seu *cupcake*, no entanto, quando estavam competindo respondendo perguntas foi perceptível o desempenho, pois cada um deles queria levar mais de um prêmio para a sua carteira.

Um estudante destacou-se devido sua flexibilidade durante a adaptação no jogo, no começo, o mesmo não compreendia o significado de grupos e períodos e devido a isso estava transmitindo somente respostas incorretas. No entanto, ao transcorrer do processo da análise da tabela periódica, por parte do aluno, houve muita dedicação e esforço, assim conseguindo assimilar e responder corretamente as questões apresentadas a turma.

Um detalhe que chamou a atenção foi que em determinados momentos alguns estudantes estavam trabalhando em grupos, pois alguns assimilaram os conceitos mais rápido e tentavam ensinar o colega, assim gerando uma socialização do tema abordado.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização da metodologia lúdica envolvendo a “Tabela Periódica Comestível” ocorreu conforme o planejado. Houve animação por parte dos alunos, pois em um jogo todos querem ganhar e o *cupcake* foi um prêmio bem diferenciado. Devido a simplicidade do jogo e organização, foi possível aplicar nas duas aulas (uma hora e quarenta minutos), pois se a atividade fosse muito complexa, faltaria tempo.

Os alunos relacionaram muitos elementos químicos com o cotidiano, como o sódio, que os familiares já ensinam que em excesso faz mal à saúde e muitas pessoas possuem hipertensão devido a isso.

Em relação a conceitos químicos, a maioria dos alunos relatou que ficou claro o uso de uma tabela periódica maior e dinâmica, pois através da interação foi mais fácil absorver o novo conhecimento. No *feedback* relataram que durante o jogo, observaram os elementos e começaram a relacionar com várias propriedades, assim facilitando na montagem e desmontagem da “tabela periódica comestível”. Notou-se empenho, dedicação e colaboração no momento da atividade, assim comprovando que outras metodologias de ensino podem ser aplicadas com sucesso no ensino médio.

## REFERÊNCIAS

FELÍCIO, Cinthia M.; SOARES, Márlon H. F. B.. Da Intencionalidade à Responsabilidade Lúdica: Novos Termos para uma Reflexão Sobre o Uso de Jogos no Ensino de Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, p.1-8, 14 jan. 2018.

ROMERO, Adriano Lopes; CUNHA, Márcia Borin da. jogos didáticos acerca da tabela periódica publicados, no período de 2010-2017, no *Journal of Chemical Education*. **Revista Valore**, Volta Redonda, p.690-700, 01 nov. 2018.

SOARES, Márlon Herbert Flora Barbosa. jogos e atividades lúdicas no ensino de química: uma discussão teórica necessária para novos avanços. **Redequim**: Revista Debates em Ensino de Química, Recife, p.6-12, out. 2016.

## *Educação e tecnologias*



# O USO DAS TDIC COMO COADJUVANTE NO ENSINO DE QUÍMICA

Kathleen Andressa da Silva<sup>1</sup>  
Melissa Geórgia Schwartz<sup>2</sup>  
Dileize Valeriano da Silva<sup>3</sup>

Subprojeto do Curso de Licenciatura em Química  
Campus União da Vitória  
Agência Financiadora: Capes - Pibid

## RESUMO

Este artigo tem como tema principal um relato sobre a utilização de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para o ensino de química no ensino médio, em uma escola de rede pública, mostrando como o uso das TDICs junto as metodologias tradicionais de ensino podem melhor contextualizar os conteúdos, e prender a atenção dos alunos em sala. A partir disso trouxe a problemática de como funciona o uso das TDICs em sala e os obstáculos encontrados por parte dos educandos, como por exemplo: mal funcionamento de equipamentos, falta de saber para manusear, necessidade de um maior tempo para o preparo de aulas, etc. Para isso optou-se por uma revisão do conteúdo “Química inorgânica: ácidos e bases de Arrhenius” (já abordado de forma tradicional pelo(a) professor(a) da turma) através de Powerpoint e o uso do Datashow e posteriormente utilizado um simulador para analisar o pH de algumas substâncias do cotidiano, assim, contextualizando o conteúdo com o dia a dia dos alunos e trazendo uma discussão sobre o tema abordado e sua importância. Logo, pudemos observar os empates encontrados pelos professores, desde a preparação das aulas até o momento de aplicá-la. E a partir disso observou-se que deve se ter melhorias desde a dinâmica escolar, bem como sair do ambiente de conforto nas escolas e optar por utilizar outras metodologias de ensino. E

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Química – Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: kathleensilva1612@gmail.com

<sup>2</sup> Professora do Colégio Estadual José de Anchieta – Secretaria de Estado da Educação (SEED). E-mail: melissageorgia@seed.pr.gov.br

<sup>3</sup> Professora do Curso de Química - Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Campus União da Vitória. E-mail: dileize.valeriano@Unespar.edu.br

analisou-se também a importância de um melhor preparo dos professores em sua formação, visando o melhor entendimento e uso das TDICs, para posteriormente poder ser utilizado em sala.

**Palavras-chave:** Ensino de química; TDIC; Simulador.

## 1 INTRODUÇÃO

Dentro do ensino de Química vemos que ainda segue o ensino de maneira tradicional de forma descontextualizada e não interdisciplinar gerando muitas dificuldades por parte dos alunos, bem como dificuldades de aprender e de relacionar o conteúdo estudado ao cotidiano, o que muitas vezes causa desmotivação e falta de interesse dos mesmos. Deste modo, parte dos educandos passaram a buscar novos suportes para facilitar o ensino e o tornar mais atrativo, visando isso, surgiu uma nova prática de ensino com o uso das TDICs.

A tecnologia moderna é fruto da realização do sonho de indivíduos que incluíram em seu projeto de vida a tarefa de construir ferramentas que tornassem mais fácil a concretização de atos cotidianos. São engenheiros, matemáticos, cientistas e ativistas que pensaram a tecnologia como meio de potencialização individual e coletiva. Imaginaram o benefício social, e não o impacto comercial, visível em nossos dias. No caso particular da tecnologia aliada à educação, viam uma via importante de desenvolvimento de potenciais que poderia ajudar na transformação de crianças e jovens em pessoas autônomas, cidadãos responsáveis, profissionais competentes e aprendentes permanentes (SOFFNER, 2005).

Nessa perspectiva, muitas expectativas são geradas, tanto para professores quanto para alunos, de que as tecnologias trarão soluções, ou pelo menos facilitarão o processo de ensino e de aprendizagem (FONTANA; CORDENONSI, 2015).

Deste modo, analisamos que tudo vem se transformando com os diferentes tipos de tecnologia, e junto com essas transformações inevitavelmente grandes inovações chegaram até os meios de ensino na educação. E para isso as TDICs vem sendo atrativa dentro do meio didático, mostrando como podemos abordar diferentes temáticas em conjunto com o ensino tradicional, de maneira mais interessante e inovadora, tornando um aprendizado mais dinâmico, possibilitando maior interação dos alunos em sala.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) foram inicialmente introduzidas na educação para informatizar as atividades administrativas visando a agilizar o controle e a gestão técnica, principalmente a oferta e a demanda de vagas e a vida escolar do aluno. Posteriormente, as TICs começaram a adentrar no ensino e na aprendizagem sem uma real integração às atividades de sala de aula, mas sim como uma atividade adicional ... (ALMEIDA, 2003, p.113).

Em suma, este trabalho tem como objetivo mostrar as dificuldades encontradas por parte dos docentes no uso das TDICs no ensino de química e como utiliza-la para melhor abordar os conteúdos e contextualizar ao cotidiano de maneira mais interativa com os discentes.

## 2 METODOLOGIA

Foi proposto pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) aos universitários do primeiro ano de licenciatura em Química, uma atividade envolvendo a tecnologia digital de comunicação e informações (TDICs) como meio de ensino sobre Química inorgânica: ácidos e bases. A escolha por este tema como auxiliar de ensino se deve a ampla variedade de programas disponíveis para melhor interação dos alunos com os professores, e como uma prática para fortalecer o ensino tradicional, o qual é visto muitas vezes como um grande vilão pelos alunos dentro do ensino de exatas no ensino médio. E para isso foi utilizado para desenvolver a atividade inúmeras leituras sobre as TDICs, visando um melhor entendimento de como surgiu, e a maneira como ele é utilizado em sala.

Primeiramente, foi iniciado um plano de aula, contendo no mesmo uma ideia geral sobre o que se abordaria em sala, deste modo fazendo uma breve introdução sobre o ensino de funções inorgânicas: ácidos e bases de Arrhenius, o mesmo foi abordado por meio de slides. E para a melhor visualização por parte dos alunos foi optado pelo uso do simulador phet colorado para escala de pH de algumas substâncias do cotidiano para melhor contextualizar o assunto, tendo em vista, que muitos conhecimentos se passam despercebidos no dia a dia dos alunos quando não se tem uma abordagem clara do conteúdo. Durante o preparo do plano de aula se teve algumas dificuldades sobre o manuseio corretor dos aparelhos que seriam utilizados, assim, buscamos ir nos familiarizando com o simulador durante os dias de preparo. Foi optado pelo uso deste simulador online pois achamos que melhor se adaptaria ao ambiente de ensino, já que o mesmo seria aplicado em uma escola de ensino médio e de rede pública.

Após isso, foi discutido com a coordenadora e as supervisoras melhorias a serem feitas nos planos de aula e em seguida, se aplicou a atividade em sala.

Primeiramente, foi conversado com os alunos sobre os conhecimentos que eles já possuíam sobre o tema, e posteriormente lembrado alguns conceitos de Arrhenius sobre ácidos e bases. Foi retirado algumas dúvidas dos alunos, conversado sobre a escala de pH, enfatizando os diferentes tipos de determina-lo e então foi utilizado o simulado phet, no

qual os alunos puderam analisar os produtos do cotidiano, como por exemplo: leite, água, saliva, urina e etc, podendo assim ver a diferença do pH entre eles e de forma dinâmica nos “ajudar” a identificar se era ácido ou base comparando como os resultados visualizados no simulador. Por fim, foi deixado um espaço aberto para dúvidas e comentários por parte dos alunos.

### **3 MARCO TEÓRICO**

A tecnologia vem sendo o auge da vida de todos e principalmente no cotidiano dos jovens e adolescentes e trazer ela como um auxiliar na hora do ensino tende a trazer grandes benefícios. Desta forma ela vem para complementar o ensino e não eliminar os outros métodos de ensino já existentes.

Há muitas opiniões sobre o assunto e muitos autores que não concordam com o uso das TDIC em sala pois acham que de certa forma o ensino não será eficaz, e que a inserção delas nas aulas irá alienar os alunos, desempregar os professores e ainda desvirtuar os efeitos do processo ensino aprendizagem. Com base nessas opiniões muito se refletiu sobre o novo papel do professor em sala, e como os conteúdos seriam abordados e como os alunos se comportaria diante disso.

Cruz e Bizelli (2015) afirmam ser importante haver uma “lapidação” das informações, e que nesse processo o docente torne-se mediador, não mais uma figura que detêm o conhecimento, mas sim um profissional com habilidades e competências para o diálogo com o corpo discente, mediando os processos de ensino e de aprendizagem.

Quando se trata do ensino de química dentro do ensino médio muitas dificuldades são encontradas e ao utilizar as TDIC como um braço direito do ensino tradicional, se poderia obter muitos resultados positivos além de envolver um diálogo mais direto entre aluno e professor assim melhor contextualizando os conteúdos.

A química, assim como outras ciências, exerce grande influência na vida cotidiana, e seu estudo, portanto, não se limita aos estudos e pesquisas de laboratórios e de produção industrial (USBERCO, 2007).

Mesmo com os avanços tecnológicos, as TDIC não rompem com as práticas de leitura e escrita, elas ampliam as inúmeras possibilidades de uso, intensificam formas de difusão e admitem novos modos de construção do discurso (SILVA, 2004). Portanto, o processo de apropriação das TDIC por

parte dos educandos deve ocorrer de modo contínuo, envolvendo a reconstrução de significados, adaptações e reconfiguração de valores, crenças, práticas e atitudes. Para que isso possível, consideramos que a formação docente precisa incentivar a apropriação dessas tecnologias, sem excluir ou se opor a modelos educacionais anteriores, mas em um movimento de expansão (KENSKI, 2003).

Deve se enfatizar que o aluno deve sempre ser questionado sobre os conteúdos abordados para que o uso das TDIC não passe a ser somente um copiar e colar se sites, sem uma reflexão em cima.

Obtêm-se resultados significativos quando há integração em um contexto estrutural de mudança do processo de ensino-aprendizagem, onde, estudantes e professores se comunicam abertamente, interação de forma interpessoal e efetiva. Não é a internet que modifica o processo de ensino-aprendizagem, mas a atitude de cada indivíduo e da instituição frente à vida, a si mesmo e ao outro (MORAN, 1997).

#### **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente ao nos deparamos com a ideia de aplicar uma aula sobre Química inorgânica: ácidos e bases, muito foi discutido sobre a maneira que abordaríamos o conteúdo, já que ainda estamos dentro do curso de licenciatura. Mas ao trazer as TDIC como meio de auxiliar se teve maior animação por parte do grupo de bolsistas. Tínhamos como ideia central analisar as dificuldades de utilizar as TDIC como reforço do ensino tradicional e também abordar o conteúdo de forma mais interativa.

E já ao aplicar a atividade proposta pudemos ver maior interesse por parte dos alunos em rever o conteúdo, já trazido de maneira tradicional, mas de forma mais dinâmica e com isso testar os conhecimentos deles mostrando também uma certa importância em ver os conteúdos de forma tradicional anteriormente. E ainda enfatizar que toda forma de ensinar é válida.

Analisamos que a partir do momento que se utiliza a tecnologia como potencializadora nos processos de ensino, obtemos uma melhor aprendizagem por parte dos alunos e mais criatividade no processo de aprendizagem.

Neste aspecto observa-se a importância de uma preparação inicial da parte do docente para o ensino TDCIs, tendo em vista que a falta de preparação dos mesmos poderia resultar um uso inadequado da tecnologia como meio de ensino. Com base nisso, compreendemos que é necessária

uma constante reflexão a respeito da formação inicial dos professores e passar a considerar o uso pedagógico das TDICs.

Contudo pudemos obter uma vivencia e um aprendizado enorme em poder trabalhar com as TDIC pois vivenciamos as dificuldades encontradas pelos professores, como por exemplo a falta de recursos. Pois ao decorrer da atividade foi utilizado internet e notebook próprio, devido a péssima qualidade. Outro exemplo é como exige tempo para preparo e testes dos mesmos. Muitas vezes empates como esses trazem desanimo aos professores para trabalhar com o uso das tecnologias em geral em sala.

Contudo, para ser um bom professor com letras maiúsculas como cita Demo (1992), é preciso também de uma escola que ofereça ferramentas e preparo de trabalho ao docente, para que ele consiga criar estratégias de ensino, buscar o estudante para junto de si e que a escola consiga manter as condições e utilização das ferramentas para os estudantes, que o estar ali em sala de aula sejam momentos bons para ambos os sujeitos.

A partir disso, analisou-se as percepções que os alunos têm em relação a utilização das TDIC por seus professores, constatando que os alunos estão receptivos as potencialidades das tecnologias, as quais têm se mostrado desafiadoras nas situações de ensino e de aprendizagem.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do que foi exposto, conclui-se que inúmeras ideias são abordadas referente aos usos das TDICs, mas que é inevitável o seu uso e dessa maneira é necessário inseri-las no contexto escolar. Portanto, diante do objetivo proposto vemos que muitas mudanças devem ocorrer para que o uso das mesmas seja utilizado com mais qualidade.

Sendo assim, deverá ocorrer melhores materiais nas escolas como por exemplo, computadores, internet, aparelhos de projeção (*data show*) entre outros, com os devidos funcionamentos, para que não haja um desânimo no preparo de aulas, ou até mesmo mal aproveitamentos da mesma.

Há necessidade também de uma profunda mudança na formação de professores, destacando a importância das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino/aprendizagem e que os mesmos mais tarde possam utilizá-lo em sala.

Contudo, o uso das tecnologias é quase inevitável durante o dia a dia dos alunos mas quando se trata no âmbito escolar muitos professores não utilizam por haver uso irregular ou até mesmo por falta de tempo e qualidade de equipamentos, o que reflete consideravelmente no ensino. Portanto muitas melhorias devem se ocorrer para que as TDCI sejam mais utilizadas em sala.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. **Projeto**: uma nova cultura de aprendizagem. Disponível em: [www.proinfo.mec.gov.br](http://www.proinfo.mec.gov.br).

CRUZ, José Anderson Santos; BIZELLI, José Luís. Educação, Tecnologias e mediação pedagógica. In CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 28., 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

MARIN, D.; PENTEADO, M. G. Professores que Utilizam Tecnologia de Informação e Comunicação para Ensinar Cálculo. **Educação Matemática Pesquisa**, v. 13, n. 3. São Paulo, 2011

SILVA, S. L. **Letramento digital de professores em contexto de formação continuada**. 2004. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais. (UFMG). Belo Horizonte.

SOFFNER, Renato K. **As tecnologias da inteligência e a educação como desenvolvimento humano**. Campinas: UNICAMP (Tese de Doutorado), 2005.

USBERCO, J; SALVADOR, E. **Química Essencial**. São Paulo: Saraiva, 2007.

---