

APUCARANA E CAMPO MOURÃO

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadores: Willian Bellini e Márcia Marlene Stentzler



EDITORA ÍTHALA

APUCARANA E CAMPO MOURÃO

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadores: Willian Bellini e Márcia Marlene Stentzler



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ – UNESPAR

REITOR

Antonio Carlos Aleixo

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Mário Cândido de Athayde Junior

COORDENADORA INSTITUCIONAL (PIBID)

Márcia Marlene Stentzler

COORDENADOR DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Ricardo Pátaro



Pibid Unespar



GOVERNO FEDERAL
BRASIL
PAÍS RICO É PAÍS SEM POBREZA

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Esta publicação recebeu apoio material e financeiro da

Coodenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil

APUCARANA E CAMPO MOURÃO

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadores: Willian Bellini e Márcia Marlene Stentzler



EDITORA ÍTHALA
CURITIBA – 2016

CONSELHO EDITORIAL

Marcia Regina Machado Santos Valiati – Terapeuta Ocupacional e Pedagoga. Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente da UFPR. Mestre em Administração de Empresas e Recursos Humanos pela Universidad de Extremadura com validação pela UFRN. Especialização em Educação Especial e Método Neuroevolutivo Bobath e aperfeiçoamento em Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional.

Maria Cristina Bromberg – Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pedagoga voluntária do Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Grupo de Orientação sobre o TDAH - GOTAH. Diretora do Instituto Pamela Kvilekval.

Sady Ivo Pezzy Júnior – Engenheiro pela UFPR. MBA em Gestão e Marketing pela FAE. Mestre

em Educação e Trabalho pela UTFPR. Organização e Gerenciamento na Direção em Vendas (ESADE-OMDV). Marketing Digital (ESADE-MD). Advanced Management Program. Professor de Pós-graduação nas Universidades Positivo, Uninter, ESIC, EBS. Facilitador de Cursos In Company para a Univeb.

Tatiana Izabele Jaworski de Sá Riechi – Pós-Doutora em Psicologia Evolutiva e da Educação, pela Universidade de Murcia na Espanha. Doutora em Ciências Médicas/Área concentração Neurologia pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e graduada, Licenciatura e Formação de Psicólogo pela Universidade Federal do Paraná. Professora adjunta do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia, e Coordenadora do Laboratório de Neuropsicologia da UFPR.

156 Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos campi da UNESPAR: Apucarana e Campo Mourão / organização de Willian Bellini e Márcia Marlene Stentzler – Curitiba: Íthala, 2016. 60p.: il.

Vários colaboradores
ISBN 978-85-5544-040-3

1. Professores – Formação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. II. Bellini, Willian (org.). III. Stentzler, Márcia Marlene (org.).

CDD 370.71 (22.ed)
CDU 371.13

Editora Íthala Ltda.
Rua Aureliano Azevedo da Silveira, 49
Bairro São João
82030-040 – Curitiba – PR
Fone: +55 (41) 3093-5252
Fax: +55 (41) 3093-5257
<http://www.ithala.com.br>
E-mail: editora@ithala.com.br

Capa: Duilio David Scrok
Projeto Gráfico e Diagramação: Duilio David Scrok
Revisão: Vera Lucia Barbosa

abdr
ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE DIREITOS
REPRODUTIVOS
Respeite o direito autoral

Informamos que é de inteira responsabilidade dos autores a emissão de conceitos publicados na obra. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida por qualquer meio ou forma sem a prévia autorização da Editora Íthala. A violação dos direitos autorais é crime estabelecido na Lei nº 9.610/98 e punido pelo art. 184 do Código Penal.

APRESENTAÇÃO

O PIBID E SEU PAPEL RELEVANTE NA FORMAÇÃO DOCENTE

O que é o Pibid?

Seria um programa de bolsas do governo federal para que estudantes de cursos de licenciatura estejam atuando em escolas, conhecendo de perto, desta forma, seu futuro campo de trabalho?

Seria uma estratégia para que tenhamos mais interessados na profissão docente, pois esta carreira, ao longo dos anos, tem se tornado pouco atrativa?

Seria uma forma dos estudantes se manterem, financeiramente, em seus respectivos cursos de licenciatura pagando aluguel, comida, etc.?

Seria uma oportunidade de mudarmos nossos cursos de licenciatura, em especial quanto aos Estágios Supervisionados, trazendo elementos do chão da escola para isto?

Seria... Seria...

Sim, seria tudo isso e muito mais.

O Pibid veio para nos fazer repensar os cursos de licenciatura em que trabalhamos, de forma toda especial no que diz respeito às Práticas de Ensino e aos Estágios Supervisionados.

O Pibid veio para que pudéssemos nos envolver de forma mais profunda com o chão da escola.

O Pibid veio para que mais e mais estudantes tenham condições de concluir o curso de licenciatura em que se matricularam.

É diante deste quadro que apresentamos os trabalhos desenvolvidos por professores coordenadores de projetos do PIBID da UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná dos campus de Apucarana e Campo Mourão.

Seus autores trazem à tona questões importantes para o contexto escolar, bem como para o universitário, em especial, para nossos cursos de licenciatura.

Boa leitura!

Prof. Dr. Willian Bellini

PREFÁCIO

A coletânea que neste momento se disponibiliza à comunidade acadêmica e ao público interessado no processo de formação de professores no contexto atual é resultado do trabalho de investigação e ação didático-pedagógica desenvolvido por meio dos subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Este Programa é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como 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, p.1).

Os artigos aqui publicados foram organizados com base em pesquisas e reflexões oriundas da inter-relação teoria e prática, entre universidade e escolas de educação básica. Por meio desses trabalhos, podemos conhecer ações desenvolvidas pelos subprojetos Pibid da Unespar, com a finalidade de preparar o futuro professor para atuar junto aos educandos, particularmente, os filhos de trabalhadores que frequentam as escolas públicas de educação básica. Ao formar professores, num processo permanente de diálogo com a educação básica, a sala de aula e a comunidade escolar, a universidade exerce papel determinante para a produção e difusão de conhecimentos. Uma formação diferenciada que se processa em contextos socioculturais únicos e complexos, propicia reflexões e ações pautadas na vivência e necessidades formativas, tanto no âmbito do ensino superior quanto das escolas de educação básica.

O diálogo entre esta instituição de ensino superior e escolas de educação básica favorece a construção de espaços de valorização das licenciaturas e do trabalho do professor. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é desenvolvido em consonância com metas do Plano Nacional da Educação (2014-2024), entre as quais a Meta 13, que prevê a integração dos cursos de licenciatura às necessidades das redes de educação básica, possibilitando aos cursos de licenciatura e aos acadêmicos qualificar-se, entretecendo questões do cotidiano das escolas e do âmbito teórico de forma a “conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência.” (BRASIL, 2016, p.2).

Esta coletânea surgiu da necessidade de reunirmos resultados de uma ação iniciada em 2010, nos atuais campi de Paranavaí (com 5 subprojetos) e União da Vitória (com 4 subprojetos). A criação da Unespar propiciou ampliar significativamente a abran-

gência do Programa. Atualmente são 40 subprojetos, em sete campi: Apucarana, Campo Mourão, Curitiba I e II, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória.

Dedicamos este trabalho a todos os acadêmicos, coordenadores de subprojetos e professores supervisores das escolas de educação básica. Esses profissionais não envidaram esforços para colocar em prática o sonho de formar professores num processo integrado com as escolas de educação básica, tendo como meta a qualidade na educação pública brasileira. Como coordenadora institucional do Programa, sou grata a cada participante, pela oportunidade em viver ricas experiências socioeducacionais .

Márcia Marlene Stentzler

Outono de 2016

SUMÁRIO

O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ILE: CONSTRUINDO ESPAÇOS ENTRE O UNIVERSO TEÓRICO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA..... 11

Ana Paula Trevisani Barreto

VELHA PRÁTICA DE FORMAR PROFESSORES SEGUNDO NOVOS PARADIGMAS: O PIBID E ALGUMAS QUESTÕES ATUAIS PARA A HISTÓRIA ESCOLAR E A UNIVERSITÁRIA 25

Bruno Flávio Lontra Fagundes

Fábio André Hahn

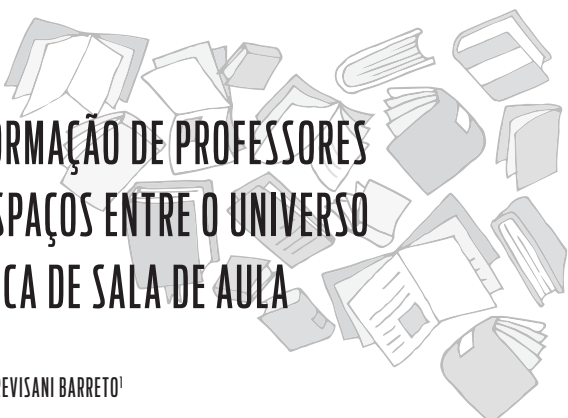
A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS..... 39

Eromi Izabel Hummel

O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA..... 51

Letícia Barcaro Celeste Omodei

Fábio Luis Baccarin



O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ILE: CONSTRUINDO ESPAÇOS ENTRE O UNIVERSO TEÓRICO E A PRÁTICA DE SALA DE AULA

ANA PAULA TREVISANI BARRETO¹

INTRODUÇÃO

A fim de contribuir com (re)significações da concepção de ensino/aprendizagem e das práticas de sala de aula de língua inglesa, o subprojeto PIBID para o curso de Letras-Inglês da UNESPAR, *campus* de Apucarana, vem reforçar e pretende expandir a sugestão de trabalho com gêneros textuais, enfocando a questão da contextualização da linguagem no processo de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. Sob a perspectiva do interacionismo social e da teoria da enunciação, parece ser uma questão central nos estudos sobre gêneros textuais o conceito de contexto social. Embora os trabalhos de Vygotsky e do Círculo de Bakhtin se sustentem em diferentes objetivos, suas ideias se entrelaçam em muitos aspectos, dentre eles o de considerar as ações humanas em suas dimensões sociais (OLIVEIRA, 2012). Esta compreensão do homem e, por conseguinte, da linguagem que o constitui, como um conjunto de relações socialmente contextualizadas, tornou-se fundamental para perspectivas atuais que norteiam o ensino de línguas e de línguas estrangeiras. No Brasil, em referência aos atos legais que delineiam e oferecem parâmetros à educação no país, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de línguas estrangeiras – PCN (BRASIL, 1998) as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (BRASIL, 2013) e as Diretrizes Curriculares para o Ensino de Línguas Estrangeiras do Estado do Paraná – DCE-LEM (PARANÁ, 2008), como não poderia deixar de ser, o “estar contextualizado” ou “ser significativo ao aluno” permeia os documentos como um dos pressupostos para um ensino de idiomas de qualidade. Nas novas DCN (BRASIL, 2013, p. 113), a função central do Ensino Fundamental de nove anos está em “[...] assegurar a todos a aprendizagem dos conteúdos curriculares capazes de fornecer

1 Coordenadora de Área do subprojeto Pibid de Letras Inglês do *campus* de Apucarana da Unespar. Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual de Maringá (1999) e mestrado em Letras (Inglês e Literatura Correspondente) pela Universidade Federal de Santa Catarina (2004). Em 2006, ingressou na carreira do Magistério Superior pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Atualmente, integra o colegiado de Letras-Inglês da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), *campus* de Apucarana, como professora assistente. Tem experiência na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) e formação de professor, sobretudo nos temas: ensino/aprendizagem de inglês como LE, pesquisa em sala de aula, gêneros textuais e leitura. (UNESPAR/Apucarana, anapaula.trevisani@unespar.edu.br)



os instrumentos básicos para a plena inserção na vida social, econômica e cultural do país”. Interpreta-se desta afirmação que contextualizar relaciona-se a instrumentalizar o aluno para sua participação social, econômica e cultural. Além disso, a Resolução n. 07 (BRASIL, 2010), que fixa as novas diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental (EF) de nove anos, elege a “[...] contextualização dos conteúdos, assegurando que a aprendizagem seja relevante e socialmente significativa”, entendida como uma das pré-condições para a criação de um ambiente propício à aprendizagem (art. 26, inciso IV). Particularmente no âmbito das línguas estrangeiras modernas, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná sugerem, no sentido de priorizar um ensino contextualizado, que o trabalho em sala de aula esteja pautado na perspectiva do interacionismo social.

A proposta adotada nestas Diretrizes se baseia na corrente sociológica e nas teorias do Círculo de Bakhtin, que concebem a língua como discurso. Busca-se, dessa forma, estabelecer os objetivos de ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e resgatar a função social e educacional desta disciplina na Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 53).

Dessa forma, o documento elege a língua e sua organização em gêneros textuais como objeto de ensino: “[...] o professor levará em conta que o objeto de estudo da Língua Estrangeira Moderna, a língua, pela sua complexidade e riqueza, permite o trabalho em sala de aula com os mais variados textos de diferentes gêneros” (PARANÁ, 2008, p. 61).

Assim, por um lado, considera-se, em teoria, as ações humanas, destacando-se, aqui, a linguagem e a língua inglesa particularmente em suas dimensões sociais, e, por outro lado, vivenciar, na prática de sala de aula, o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa como idioma estrangeiro (doravante ILE), considerando o contexto da rede pública no Brasil e a orientação de que este seja contextualizado e significativo ao aluno. Ora, se a teoria aponta que uma língua em funcionamento está nos movimentos das práticas socioculturais, talvez caiba a nós, teóricos e profissionais (serviço/pré-serviço) das práticas de ensino de idiomas estrangeiros, perguntar-nos: Como (re) criar tais dimensões sociais na sala de aula de língua estrangeira? O que exatamente se quer dizer, afinal de contas, com “estar contextualizado” ou “ser significativo ao aluno”?

No âmbito institucional em que atuo – a Unespar, *campus* de Apucarana – estas questões orientaram o desenvolvimento de projeto PIBID, vinculado a um projeto de extensão que atualmente desenvolvo em parceria com duas escolas públicas na cidade de Apucarana. Em linhas gerais, os trabalhos se concentram em examinar o processo de didatização no trabalho com gêneros discursivos como forma de contextualizar a linguagem na sala de aula de Inglês como Língua Adicional (doravante ILA) e, ao mesmo tempo, orientar acadêmicos, licenciandos de Letras Inglês, com o suporte de professores supervisores das referidas escolas públicas, na tarefa de compreensão da realidade



escolar e de elaboração, implementação e reflexão de intervenções didático-pedagógicas com algumas turmas das escolas. O trabalho desenvolvido em conjunto – professora orientadora da IEES, acadêmicos e professores supervisores das escolas –, levando em conta discussões teórico-práticas em grupo de estudos, elaboração de material e planos de aula, implementação e retorno ao grupo para socialização de experiências, discussão e retorno à teoria (muitas vezes com sinalizações de reformulação da prática e aprimoramento didático), suscitaram desdobramentos das questões acerca do contexto de linguagem em sala de aula de ILA que se estendem tanto ao campo do ensino e aprendizagem e aspectos didático-pedagógicos do trabalho com gêneros quanto a aspectos da formação do professor de língua inglesa:

1. Há persistência do tradicionalismo e comodidade do trabalho com a gramática descontextualizada, muitas vezes camuflado sob um trabalho com gêneros como pretexto; e esta percepção sinaliza a possibilidade de o contexto de formação estar, de certa forma, reforçando a reprodução de tais práticas em vez de oferecer novos paradigmas de ensino/aprendizagem, com base em trabalhos com gêneros, por exemplo, sobretudo nos componentes curriculares de língua inglesa;
2. Há falta de domínio da língua inglesa, de consciência linguística e de certo grau de autonomia de aprendizagem para o ensino, interferindo no potencial do futuro professor de ir além do trabalho de motivação e estabelecimento de cumplicidade com sua turma em sala de aula, no sentido de levar seus alunos a efetivamente atingirem níveis graduais/espiralados de aprendizagem.

Esta problemática guiou a elaboração deste trabalho, o qual se constitui da colaboração de resultados de uma pesquisa de iniciação científica e de um trabalho de análise sobre a prática de sala de aula desenvolvido por acadêmicos de iniciação à docência em uma escola pública da cidade de Apucarana-PR. Objetivou, em última instância, propiciar reflexões e tecer relações entre teoria e prática docente, contribuindo à formação em nível inicial dos acadêmicos de Letras Inglês envolvidos.

CONTEXTUALIZANDO A LINGUAGEM: DA TEORIA À PRÁTICA DE SALA DE AULA

Sob a ótica do dialogismo, os estudos realizados nos levaram à compreensão de que contextualizar a linguagem é conscientizar-se de que um indivíduo compreende e produz enunciados mediante um processo que é naturalmente dialógico e ininterrupto. A noção de contexto de linguagem, sob esta perspectiva, parece estar vinculada à percepção de elementos que:

- Situam o enunciado no tempo e no espaço e em determinada esfera social;



- Evidenciam o propósito, inerente a todo enunciado e de natureza infinitamente variável, de obter uma atitude responsiva do interlocutor ou superdestinatário;
- Colocam um enunciado em relação fundamental (de ordem ideológica e/ou linguística) com enunciados outros, em sincronia ou em diacronia.

Sendo os gêneros do discurso definidos como tipos de enunciados relativamente estáveis (BAKHTIN, 1979), é possível afirmar que um gênero se constitui dos mesmos elementos contextualizadores/enunciativos apontados acima (e.g. organização, propósito, conteúdo, meio de circulação, atores sociais envolvidos, contexto sócio-histórico). Assim, a materialização da linguagem nos moldes linguístico-discursivos referentes a determinado gênero pressupõe: 1) elementos espaciotemporais que situam o enunciado sócio historicamente, bem como 2) elementos dialógicos que não só direcionam o discurso a um interlocutor, exigindo deste uma atitude responsiva, como se relacionam, ideológica e linguisticamente, com enunciados anteriores.

Diante dessa maneira de entender a linguagem, organizada nos mais diversos gêneros, conjuntos de gêneros e sistemas de gêneros (BAZERMANN, 2005), imbricada nas práticas das mais variadas esferas da sociedade, a expressão *linguagem em contexto* pode ser entendida como um pleonasma. Entretanto, quando se trata da esfera escolar, mais particularmente do ensino de línguas e de línguas estrangeiras, esta separação é uma questão que se busca superar: o ensino de línguas demasiado estruturalista, descontextualizado e desvinculado das realidades de uso.

É certo que o conhecimento científico, ao se tornar objeto de ensino, passa por um processo de didatização que, inevitavelmente, o transforma, simplifica e sintetiza, mas acreditamos que a relação deste objeto com sua realidade de uso e sua validade aos alunos não pode ser perdida. No caso do ensino de línguas e seus gêneros, não é diferente. A esse respeito, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 80-81),

Pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado [o das práticas sociais], ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é [...] gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. [...] Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são, também, outros.

Em suma, estas questões nos mostram que, em um trabalho com gêneros na escola, os objetivos precisos de aprendizagem, bem como o fato de se tornar gênero a aprender, retirado de seu contexto social, de uso, inevitavelmente, simplificam-no e o transformam. Assim, quando os autores enfatizam, em a necessidade de “[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verda-



deiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles”, entendemos que trazer a língua e seus gêneros para as práticas escolares parece requerer um tipo de (re) contextualização, ou seja, de (re)adequações que restabeleçam e explicitem o laço entre o gênero utilizado e as práticas sociais, sem perder de vista a realidade e os conhecimentos que os alunos trazem consigo: “que tenham um sentido para eles”.

Neste ponto, gostaríamos de chamar atenção para a tarefa de ajudar o aluno a atribuir sentido sobre o conhecimento trabalhado em sala de aula, e tentar entendê-la como etapa fundamental não apenas do processo de didatização do conteúdo de um modo geral, mas, especificamente, do processo de realização do ensino propriamente dito, da colocação em prática dos conteúdos curriculares previstos e da aplicação, aula após aula, dos planos de ensino montados pelos professores. A esse respeito, Leffa (2011), ao tratar da questão posta por Lima no livro *Inglês em Escolas Públicas NÃO Funciona?*, em referência ao “fracasso” no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública, a que ele mesmo denomina de “máscaras” na aprendizagem, propõe que haja/que se busque “cumplicidade” na sala de aula, em que professor e alunos compartilhem dos mesmos objetivos de ensino/aprendizagem. Segundo o autor:

A cumplicidade do professor com os alunos envolve compartilhar com eles um objetivo, que não é nem o objetivo do professor e nem o objetivo do aluno; é o objetivo da turma. É esse objetivo comum que vai resolver os conflitos e fazer com que as diferenças individuais funcionem em distribuição complementar, vencendo uma a uma as dificuldades que aparecem pelo caminho [...] propõe-se uma linha de ação que contemple dialogicamente três etapas: (1) criar uma parceria entre professor e alunos, formando uma comunidade na sala de aula; (2) estabelecer, em conjunto, os objetivos que se almejem; (3) buscar os meios necessários para alcançar esses objetivos. (LEFFA, 2011, p. 30-31).

As questões teóricas expostas até este ponto foram estudadas e discutidas no grupo durante as sessões de estudos reflexivos, concomitantes à aplicação da oficina. Assim, o objetivo do próximo item consiste em expor relações de ordem teórico-práticas tecidas entre professora formadora e acadêmicas no sentido de construir o sentido de contextualização de linguagem na aplicação da oficina.

CONTEXTO E ESTRUTURAÇÃO DO TRABALHO

O trabalho que se iniciou em abril de 2014 foi desenvolvido com a participação de uma acadêmica de PIBIC², acadêmicos de PIBID³, professoras supervisoras de duas escolas estaduais do NRE de Apucarana e a professora formadora, que coordenou e orientou a pesquisa de iniciação científica e os trabalhos de iniciação à docência, juntamente com as

2 Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentado pela Fundação Araucária.

3 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, fomentado pela CAPES.



supervisoras, para que colaborassem entre si – todos no âmbito do curso de Letras Inglês do campus de Apucarana da UNESPAR. Assim, tanto para fins de pesquisa quanto para fins de ensino, a equipe se empenhou em oferecer contribuições e estabelecer relações quanto aos seguintes questionamentos: 1-Que sentido(s) pode assumir a expressão “contexto de linguagem” nas práticas de sala de aula de ILE na perspectiva do interacionismo social e dos gêneros do discurso? E 2- Que sentido(s) assumiu a expressão “contexto de linguagem”, na formação de professores, considerando a aplicação de intervenções didático-pedagógicas de ILE sobre gêneros a alunos de Ensino Fundamental II?

Três ambientes contextualizaram a atuação dos participantes: a Instituição de Ensino Superior (IES), *campus* de Apucarana da UNESPAR, e duas escolas públicas pertencentes ao Núcleo Regional de Apucarana, com as quais se estabeleceu parceria. No *campus* da IES, organizou-se grupo de estudos mensal (GE), o qual, num primeiro momento, mas ao longo de todo o processo, orientou (re)leituras e discussões sobre a concepção de linguagem e os gêneros do discurso segundo teóricos do interacionismo social (BAZERMAN, 2005; FIORIN, 2006; MACHADO, 2005; MARCUSCHI, 2011; OLIVEIRA, 2012). Nos intervalos entre uma e outra sessão do GE, eram conduzidas orientações individuais, por vezes semanalmente, por vezes quinzenalmente, dependendo da disponibilidade dos integrantes da equipe. Professora formadora e acadêmica de Iniciação Científica discutiam questões referentes à metodologia de pesquisa e ao desenvolvimento de um trabalho bibliográfico de investigação guiada pelo questionamentos 1) e 2) apontados acima. Por outro lado, as sessões de orientação entre professora formadora, professoras supervisoras e acadêmicos, guiadas pelos mesmos questionamentos, envolveram discussões referentes à metodologia de ensino, à luz dos conceitos estudados no GE, e o planejamento de intervenções didático-pedagógicas a serem aplicadas a alunos de Ensino Fundamental das escolas parceiras.

Num segundo momento, iniciado por volta de junho de 2014 e ao longo de 2015, as sessões do GE passaram a envolver reflexões com base em trocas de experiência resultantes de vivências de pesquisa e de vivências de sala de aula.

Nas escolas, primeiramente, foi desenvolvido trabalho de mediação por parte da professora formadora junto ao NRE, à direção das escolas e às professoras de inglês, que se tornaram supervisoras do PIBID e acompanharam os acadêmicos de Iniciação à Docência no processo de inserção e familiarização no ambiente escolar selecionado e posterior organização das intervenções, as quais iniciaram no semestre 2/2014, 1/2015 e 2/2015. Organizados em 2 pares e 2 trios, observaram e participaram das aulas das professoras em turmas de 6º ao 9º anos entre abril e junho de 2014, com frequência semanal, no período vespertino.

Em uma das escolas, uma dupla de acadêmicas pibidianas conseguiu com o suporte da supervisora, organizar uma oficina no contraturno das aulas. Ao final do semestre 1/2014, a professora providenciou pesquisa de interesse dos alunos em participar da



oficina, consulta aos pais/responsáveis de alunos sobre disponibilidade de horário para trazer as crianças no contra-turno e encaminhamento de autorização dos pais/responsáveis para a participação.

A oficina foi planejada no semestre 1/2014 e aplicada no semestre 2/2014. A duração foi de dois meses, uma vez por semana, perfazendo um total de oito aulas com duas horas de duração. A fim de oportunizar um processo de reflexão mais efetivo, a oficina foi planejada para ser reformulada e reaplicada a duas turmas diferentes. Esta intenção se concretizou graças à pesquisa preliminar, conduzida pela professora da escola, realizada com alunos e pais dos alunos de sextos anos, a qual evidenciou alta procura e interesse, possibilitando que dividíssemos os alunos em dois grupos. Assim, a primeira aplicação foi às quartas-feiras, durante os meses de agosto e setembro, e a reaplicação ao segundo grupo ocorreu às sextas-feiras, nos meses de outubro e novembro.

Contextualizando a linguagem em sala de aula: planejamento e aplicação da oficina *Folk songs and Poems*

Nas primeiras sessões do grupo de estudos para o planejamento da oficina, foram lidos e discutidos textos conceituando gêneros, sob a perspectiva bakhtiniana, além de outros textos a respeito de gêneros textuais e ensino (FIORIN, 2006; KARWOSKI; GAYDECZKA; BRITO, 2011; CORRÊA; SILVA, 2014), enquanto, na escola, aulas eram observadas e os preparativos para viabilizar a oficina em turno diferente ao das aulas eram providenciados. Na primeira tarefa em termos de planejamento de curso, foram definidos um tema para a oficina, objetivos gerais e um ou mais gêneros a serem contemplados como conteúdo.

As principais orientações, neste primeiro momento, foram 1) que fosse pensado algo interessante aos alunos – priorizando bases facilitadoras para construir cumplicidade (cf. Leffa, 2011) e 2) que fugisse da rotina deles na sala de aula de língua inglesa – orientação inerente ao regulamento do PIBID/UNESPAR. Foi então que as acadêmicas propuseram o trabalho com canções populares e poemas – *Folk Songs and Poems* – o qual deu nome à oficina, estabeleceu seu tema e os gêneros a serem trabalhados. Tinha como principais objetivos, recorrentes em cada plano de aula: 1) motivar, 2) abordar aspectos culturais referentes aos respectivos textos selecionados, 3) desenvolver habilidades específicas (que se alternavam entre oralidade e leitura/escrita, dependendo da aula/do gênero em foco), 4) trabalhar tópicos léxico-gramaticais específicos. Em seguida, foram selecionados e estudados exemplares dos gêneros músicas populares e pequenos poemas infantis da cultura inglesa e americana, sobre os quais foram organizados os planos de aula.

Todas as fases do trabalho de formação e ensino foram marcadas pelo princípio do planejamento, passando pela primeira aplicação, as reflexões e replanejamento para a



segunda aplicação, os questionamentos levantados a partir das práticas implementadas em sala, os quais geravam discussões, retorno à teoria e refações.

Uma das maiores dificuldades encontradas, logo no início, foi estabelecer conteúdos para as aulas; ampliar a visão de que conteúdos de língua inglesa podem ir além de tópicos gramaticais e grupos de vocabulário, que podem abranger práticas sociais refletidas em um ou outro enunciado pertencente a determinado gênero; e que métodos adotados não precisam ser restritos a leituras isoladas para preenchimento de lacunas, ou exercícios estruturais para a prática de conteúdos gramaticais desvinculados de um uso real, ou mesmo ditados de palavras isoladas para “fixação” de vocabulário; que a metodologia de sala de aula pode ser enriquecida pelo desenvolvimento de atividades que representem tentativas de estudo e imitação de práticas sociais languageiras, ou melhor, nos termos de Schnewly e Dolz (2004), da tentativa de se colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, sobretudo por meio da utilização de “gêneros a aprender” (re)contextualizados na sala de aula.

A título de exemplificação, comparamos uma das primeiras aulas planejadas e aplicadas com o restante do planejamento da oficina, de um modo geral, para entender melhor o progresso da equipe nesse sentido. O conteúdo definido para a aula foi nomes de animais em inglês; como método, foi escolhida a canção *Old McDonald had a farm* para apresentação do vocabulário pretendido; em seguida, dois jogos foram aplicados: um caça-palavras e uma dinâmica de mímica, em que o aluno tinha contato com o termo em inglês e deveria imitar o animal para o colega adivinhar. A principal crítica direcionada pela professora aos acadêmicos sobre esta aula está no fato de que o tema *Folk Songs and Poems* se perdeu nas dinâmicas e o gênero acabou sendo utilizado como pretexto para o ensino do vocabulário. No geral, foi divertido e os alunos se envolveram. Entretanto tornou-se uma prática enfraquecida em termos de riqueza de conteúdo, compreensão de práticas sociais e contextualização de linguagem.

Como resposta, as demais aulas planejadas apresentaram mudança positiva. Na ausência de espaço para discorrer análise sobre todas, limitamo-nos a uma em especial, em que se definiu como conteúdo a canção *Oh Suzannah* e o episódio da história dos Estados Unidos a que se refere: A Corrida do Ouro. Como metodologia, uma das acadêmicas trouxe para a sala um poema, de sua autoria⁴, que explicava o contexto histórico; após declamá-lo, discutiu-o com a turma. Em seguida, a música foi trabalhada, juntamente com sua versão em português, para que os alunos, com auxílio de dicionário, comparassem e

4 Excerto do Poema: “**Ouro no rio American!**” Por: Débora Ikegami Casado (Pibidiana de Letras Inglês)
Sinhô, Sinhô! Venha cá a observar! / Essa pedra reluzente que acabo de encontrar / O patrão deu uma olhada / E sem expressão ficou “Isso é ouro meu rapaz!” – de repente exclamou / Eu já não acreditava / Minha realidade ia mudar! “Ouro! Ouro! Ouro!”- comecei a gritar / Depois de muito exame / Já não tinham mais dúvida / Ouro foi achado no moinho de Sutter / E tudo por minha culpa!



relacionassem os dois textos. Como encerramento, os alunos tiveram de encenar trechos da canção, enquanto cantavam em inglês.

Outras aulas se seguiram em torno de temas consistentes: conceito de folclore e personagens folclóricos americanos e ingleses típicos – utilização de poemas; cantigas infantis de ninar; a cultura dos trava-línguas. A equipe também desenvolveu certa consistência metodológica que se tornou rotina de sala de aula: compreensão de textos a partir de comparações com versões em português; encenação de músicas/poemas (cantando, declamando ou usando fantoches); expressão/(re)construção de sentido por meio de desenhos ou mudando a última frase (verso) do texto; reprodução de trava-línguas. Observa-se, com isso, que o progresso se deu, sobretudo no sentido de ampliar o foco em aspectos isolados da língua para práticas com enfoque mais holístico, com temas bem definidos, escolha de gêneros (re)contextualizados em sala de aula por meio de atividades que ofereciam possibilidade ao aluno de visualizar e se apropriar de aspectos sócio-histórico-culturais da língua inglesa.

As práticas das acadêmicas, de modo geral, movimentavam as aulas e envolviam completamente os alunos, os quais, muitas vezes, mostravam-se surpresos consigo mesmos por se descobrirem capazes de compreender os textos, pronunciá-los ou mesmo produzir pequenas frases por escrito. É importante mencionar, porém, que, logo de início, no dia a dia das aulas, a indisciplina de alguns alunos e a dificuldade da equipe em segurar a atenção deles foram registradas como um problema recorrente em sessões do grupo de estudos. Tentativas de solucionar esta questão encontrou-se fundamento no conceito de cumplicidade de Leffa (2011). No esforço para estabelecer objetivos em comum com os alunos, vale destacar uma atitude marcante de uma das acadêmicas em sala: expôs aos alunos as dificuldades que a equipe enfrentava para estar ali com eles, participando do Programa naquela escola, pesquisando material para aulas diferenciadas e motivadoras, sobretudo por serem de outras cidades, trabalharem e estudarem no período noturno. Esta atitude parece ter fortalecido o vínculo com a turma; foi algo que deu segurança para se comunicarem com mais rigor quando necessário, além disso fez perceber que, muitas vezes, os alunos não tinham a intenção de atrapalhar a aula e são capazes de se colocarem no lugar dos professores e perceberem a interrupção.

Conforme afirmamos, os apontamentos acima procuraram evidenciar reflexões de ordem teórico-práticas durante o período de planejamento e aplicação da oficina, em relação aos conceitos teóricos estudados, bem como referenciar ações e avaliações realizadas no sentido de propor conteúdos e métodos mais apropriados ao ambiente de sala de aula. Evidenciamos, ainda, o envolvimento dos alunos com as atividades propostas, bem como o empenho deles em transpor os desafios que lhes eram apresentados para se apropriar da língua estrangeira: cantar as músicas, declamar os poemas, reproduzir oralmente os trava-línguas. É possível afirmar que se estabeleceu certa cumplicidade (cf.



LEFFA, 2011, p. 28) no decorrer do processo que tornou as aulas agradáveis e motivou os alunos a praticarem e se envolverem nas atividades propostas.

Contextualizando a linguagem por meio de jogos

Para 2015, em reuniões do Grupo de Estudos Reflexivos uma nova proposta de trabalho se construiu, sem um autor em específico, mas no conjunto das sugestões dos acadêmicos, sistematizadas pela coordenadora de área e pelas supervisoras. As ideias, conforme discussões desde novembro/2014, se constituíram com base na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (VYGOTSKY, 1991) e retomadas de discussões anteriores sobre como reconstruir práticas sociais na sala de aula de inglês (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004). Passamos uma tarde do grupo de estudos divagando sobre brincadeiras de infância e surgiu a curiosidade de descobri-las no contexto de países de língua inglesa.

Assim, os pibidianos, em suas equipes, receberam a seguinte orientação: 1) realizar pesquisa por escrito sobre contextos/realidades sociais de jogos em países de língua inglesa; 2) selecionar jogos que representassem riqueza/contraste cultural e que envolvessem significativamente a interação verbal; 3) apresentar texto autêntico em língua inglesa com as regras dos jogos selecionados; 4) desenvolver os planos de aula. Para fundamentar o trabalho, foram estudados autores que discutem o jogo como gênero e analisam trabalhos desenvolvidos com jogos na sala de aula de língua inglesa (SZUNDY, 2003, 2009; DELLOVA, 2009). Mereceram destaque os trabalhos realizados pelos acadêmicos com os jogos *Quiz* e *Spelling*.

Sobre o *Quiz*, foi realizado um trabalho de busca por leituras para entender o papel de *Quiz Shows* na cultura americana. Encontramos em Hoerschelmann (2006) uma análise desse jogo sob uma perspectiva crítica, a qual defende *Quiz Shows* em programas de rádio e televisão não como uma forma de inocente de entretenimento, mas como um lugar em que diferentes formas de conhecimento e práticas são negociados e como uma ferramenta importante tanto para a manutenção como para o rompimento de hierarquias culturais e educacionais. É entendido, ainda, como lugar para a construção de identidades sociais, em que as pessoas podem começar a negociar suas posições no campo da cultura; em que podem negociar, desafiar e compreender sua posição em uma sociedade estratificada.

Com base nessas questões, uma equipe de acadêmicos se propôs a analisar o filme *Who Wants To Be A Millionaire* a fim de desenvolver material para aulas em 8^{os} e 9^{os} anos. A análise do filme se baseou em leituras de críticas disponíveis na internet (<http://www.cineplayers.com/critica/quem-quer-ser-um-milionario/1539>) e das interpretações dos próprios acadêmicos, com base em suas leituras. Ambientado na Índia, país assolado pela falta de perspectiva, a oportunidade de participar do programa de *quiz* televisivo “Who Wants to Be a Millionaire?” significa uma rara chance para um



único indivíduo perdido na multidão de bilhões de pessoas poder ter alguma prospecção e relevância perante os demais. E não é novidade que, para a natureza humana, o que é o sucesso de uns pode bem ser o desagrado de outros. O filme traz uma gama de aspectos para se refletir: 1) o fato de Jamal, não por acaso, trabalhar em um serviço de *call center*, considerando que grande parte dos *call centers* dos EUA estão na Índia, permite divagações acerca da globalização; 2) a intertextualidade com o cinema de Bollywood, a gigante indústria de cinema da Índia; 3) a exploração de crianças por quadrilhas para o trabalho infantil – incluindo a mendicância, o tráfico de drogas e a prostituição; 4) a ideia implícita de que o conhecimento não está estante em livros, enciclopédias, instituições de ensino, ou mesmo na internet, mas perambulando pelas ruas, nas experiências de vida, e a validade desse conhecimento para a ascensão social também é outro aspecto a se discutir; 5) a razão que tornou esse filme um sucesso se relacionar ao contexto de crise mundial que vivenciamos hoje, onde um personagem, em meio a tantas adversidades (inclusive financeiras), conseguiu superar suas dificuldades, a princípio intransponíveis; 6) levantou-se também a questão de que a vitória de Jamal reflete o otimismo mundial perante a vitória de Barack Obama, se é senso de oportunidade ou apenas coincidências.

Com base no estudo do filme foi desenvolvido um trabalho em sala de aula com aspectos socioculturais, o qual gerou discussões em sala de aula que introduziu, enriqueceu e contextualizou a introdução do jogo. O trabalho com o aspecto linguístico se concentrou no estudo das regras do jogo (*Reading comprehension*) e no desenvolvimento e aplicação/simulação de um *quiz* em inglês com os alunos envolvendo conhecimento geral e revisão de conteúdo.

O trabalho com o jogo Spelling envolveu um estudo por parte dos acadêmicos acerca da relevância, inserção cultural e popularidade desse jogo em países falantes da língua inglesa, o que se justifica pela complexidade da pronúncia em inglês, sobretudo pela falta de regras objetivas para a reprodução oral dos sistema linguístico do idioma. Segue excerto de poema de Gerard Nolst Trenité – The Chaos (1922), o qual ilustra essa questão:

*Dearest creature in creation
Studying English pronunciation,
I will teach you in my verse
Sounds like corpse, corps, horse and worse.*

(...)

*Don't you think so, reader, rather,
Saying lather, bather, father?
Finally, which rhymes with enough,
Though, through, bough, cough, hough, sough, tough??*

*Hiccough has the sound of sup...
My advice is: GIVE IT UP!*



Essa questão cultural e linguística, característica da língua inglesa foi levada à sala de aula pelos acadêmicos do Pibid a fim de introduzir, enriquecer e contextualizar o uso do jogo para as aulas de inglês. Da mesma forma que ocorreu com o *quiz*, o trabalho com o aspecto linguístico se concentrou no estudo das regras do jogo em exercício de *Reading comprehension* e no desenvolvimento e aplicação/simulação do *Spelling Game* em sala com os alunos envolvendo, principalmente e, num primeiro momento, a pronúncia das letras do alfabeto em inglês e palavras já estudadas anteriormente com a professora da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando as questões iniciais deste trabalho, verificamos que contextualizar a linguagem assume sentidos diferentes quando falamos em termos de práticas sociais e quando falamos em termos de práticas de sala de aula. Autores como Schneuwly e Dols (2004) enfatizam a transformação que a língua e seus gêneros necessariamente sofrem ao se tornarem conhecimento a ser ensinado e apontam para a necessidade de contextualização em sala de aula. Como complemento, citamos Leffa (2011), que fala da complexidade que deve ser estimulada através do estabelecimento em conjunto, entre professor e alunos, de objetivos de ensino que lhes sejam comuns e de meios para alcançá-los.

Ao longo da aplicação dos trabalhos (intervenções e oficina), dos estudos realizados sobre a teoria aqui exposta, das discussões durante as sessões do grupo de estudos, passamos a entender a questão da contextualização nas práticas de sala de aula de ILE sob uma ótica muito mais ampla do que nos parecera anteriormente e, portanto, muito mais complexa. Em termos de planejamento, ela perpassa o esforço do professor pela apropriação do conhecimento estabelecido e domínio das práticas sociais de uso da língua e dos gêneros, perpassa a seleção de conteúdos e temas para o trabalho em sala de aula e o estabelecimento de objetivos, metodologias e práticas específicas de ensino, preparação de materiais, instrumentos, tecnologias apropriadas e formas de avaliação. Além disso, pressupõe que seja levado em conta as condições da escola, documentos oficiais (parâmetros e diretrizes nacionais e estaduais), o projeto pedagógico que a rege e suas rotinas, a sala de aula e, sobretudo, um alunado em potencial. Entretanto, é no efetivo exercício da docência, na vivência do dia a dia da sala de aula, na construção, muitas vezes lenta e repleta de percalços, da relação entre professor e alunos que as mais diversas tentativas de se contextualizar a linguagem no ensino da língua inglesa de fato se concretizam e apontam caminhos que podem conduzir os alunos à aprendizagem.

Por fim, enfatiza-se que o percurso trilhado até então, nesse subprojeto Pibid, proporcionou as referidas experiências e reflexões tanto aos acadêmicos bolsistas, como também aos supervisores das escolas parceiras e a esta coordenadora, contribuindo à nossa compreensão das práticas de ILE na rede pública, bem como o desenvolvimento de uma



consciência sobre esta prática, no caso do contexto de formação de professores. Com isso, evidencia-se o papel crucial do Programa de Iniciação à Docência na formação inicial, sobretudo em relação à motivação do acadêmico pela docência, e pela docência em língua inglesa. Mostram-se cada vez mais conscientes de que 1) mesmo uma licenciatura única não poderá oferecer uma formação completa e 2) a busca pelo profissional competente é incessante. Nas escolas parceiras, tem-se notado a geração de expectativa e visão de prestígio perante a comunidade escolar. Nas palavras de uma das supervisoras:

“O impacto ocasionado na escola com a imersão dos acadêmicos da Unespar por meio ao projeto Pibid veio a contribuir de modo positivo para o prestígio junto à comunidade escolar. O conjunto pedagógico (docentes, pedagogos, diretores), comunidade (pais e responsáveis) e discentes demonstraram credibilidade quanto a esta nova perspectiva de aprimoramento educacional, pois observaram um caminho adicional para o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, para a formação sócio-interacional de nossos educandos e futuros educadores”.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979, p. 277-326.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 07**, de 14 de dezembro de 2010, Brasília, DF: MEC, 2010.
- CORRÊA, D. V. P.; SILVA, M. C. Gêneros textuais em documentos oficiais e no livro didático de língua estrangeira. In: APARICIO, A. S. M.; SILVA, S. R. (Orgs.). **Gêneros textuais e perspectivas de ensino**. Vol. 36, Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 145-165.
- DELLOVA, C. C. **A mediação no Ensino-Aprendizagem de Inglês para crianças: o papel do lúdico**. 2009.126 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2009.
- FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.
- KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola, 2011.
- LEFFA, V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011. p. 15-31.



MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. São Paulo: Parábola, 2011. p. 17-31.

OLIVEIRA, A. F. M. O aspecto social em Bakhtin e Vigotski. **Sociodialeto**, UEMS/Campo Grande, v. 2, n. 1, jul. 2012. Disponível em: <<http://www.sociodialeto.com.br/edicoes/12/12092012083234.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná – Línguas Estrangeiras Modernas**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2015.

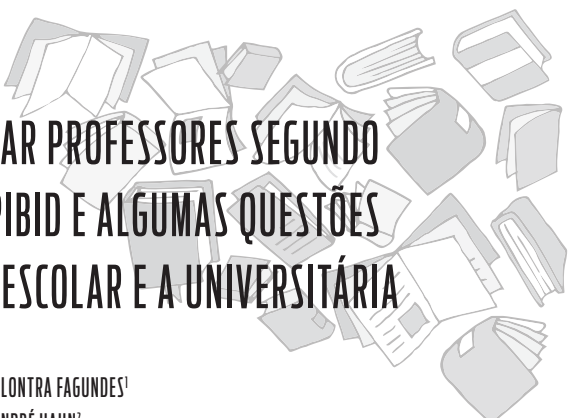
SZUNDY, P. T. C. A transposição de jogos de linguagem para a sala de aula de le: criando Contextos significativos de ensino-aprendizagem. **Anais do 5º Encontro do Celsul**. Curitiba, p. 1191-1199, 2003.

_____. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.48, n. 2, jul./ago. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v48n2/07.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2015.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.





VELHA PRÁTICA DE FORMAR PROFESSORES SEGUNDO NOVOS PARADIGMAS: O PIBID E ALGUMAS QUESTÕES ATUAIS PARA A HISTÓRIA ESCOLAR E A UNIVERSITÁRIA

BRUNO FLÁVIO LONTRA FAGUNDES¹
FÁBIO ANDRÉ HAHN²

O ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA DE UMA TRADIÇÃO QUE SE TORNOU PROBLEMÁTICA: UNIVERSIDADE CONTRA ESCOLA, PESQUISA CONTRA ENSINO

A matéria escolar História – da qual deriva a disciplina acadêmica História – sempre sofreu de grande questionamento de sua função e utilidade. Hoje, mais do que nunca. Já se passaram mais de 50 anos da indagação de Marc Bloch, “para que serve a história?”, (BLOCH, 2001, p.41) e ainda hoje sua indagação não foi respondida com consistência. Em fase de uma época de crença quase cega no conhecimento científico-tecnológico e informacional hiper-pragmáticos como panaceia produtora de soluções impensáveis de outra forma, o conhecimento histórico não-pragmático de apelo mais humanizador perde força e precisa se desdobrar para continuar justificando sua pertinência. O que, em consequência, enfraquece seu ensino e as razões para se acreditar nele.

Passada a grande certeza vigente no século XIX de um papel educativo da História de formação para a vida cívica pela adoração de símbolos e o inventário de costumes nacionais, o que temos hoje é um conhecimento que padece de legitimidade pública, de

- 1 Graduado em História – Bacharelado, 1987; Licenciatura, 1988 – Mestre em Estudos Literários (2000) – Doutor em História (2010) pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Estágio Doutoral (2009) na *École des Hautes Études en Sciences Sociales* (EHESS), Paris, sob orientação da professora Anne-Marie Thiesse. Tem particular interesse no tema da formação do historiador e nas reflexões e ações relativas a espaços de atuação de profissionais dos formados em História. Atualmente é professor efetivo do curso de História e integra o Programa de Pós-Graduação Multidisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), campus de Campo Mourão. Coordenador de subárea de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UNESPAR, campus de Campo Mourão.
- 2 Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2009), Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2003) e Licenciado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná UNIOESTE (2000). É professor no curso de graduação em História e no Programa de Mestrado Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento da UNESPAR. É coordenador local do Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, do Laboratório de Ensino de História (LEHIS/UNESPAR), do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/UNESPAR, Campo Mourão – História) e líder do grupo de pesquisa Cultura e Relações de Poder. Áreas de interesse: História do Paraná – Fronteiras e Ocupação – Metodologias de Ensino – Tecnologias Educacionais.



reconhecimento social. Como tudo que tem história, o conhecimento histórico também se modifica e se renova, convivendo com permanências e conservação de modos de conhecimento da história datados e regularmente questionáveis.

Se, antes, em épocas de valorização do trabalho docente e de indiscutível prestígio social do professor, não pairavam dúvidas sobre o conhecimento histórico, atualmente o empenho de profissionais da área já não merece mais tanta consideração. Se o conhecimento histórico que a universidade brasileira sempre visou foi o da formação de professores para o ensino secundário, os anos 1970 modificaram essa finalidade com a introdução da pós-graduação no país, fazendo da pesquisa especializada o motor supremo da atividade historiadora. O estado atual de desvalorização do trabalho docente no interior de uma crise das licenciaturas (SOUZA, 2014), arrasta um grupo de dilemas para a História – disciplina acadêmica e matéria escolar. A partir dos anos 1970, a história de relação entre História conhecimento acadêmico e conhecimento escolar foi a de submissão – a primeira sempre produziria conhecimento para a segunda reproduzir, considerada sem capacidade de produzir qualquer conhecimento. Não é intuito desse artigo entrar nessa seara, mas se faz importante considerar um pouco o item História matéria escolar como concebida na visão da universidade. Na trajetória histórica daquela relação, a criação do sistema de pós-graduação brasileira separou, no campo da História, o “ser pesquisador” do “ser professor”.

O PIBID, como desenhado e concebido, coloca algumas questões a essa realidade, e praticamente condiciona sua eficácia ao ensejar a rediscussão do valor da realidade de conhecimento gerado pela pós-graduação nos anos 1970. Além de estratégia política que visa a valorização do trabalho docente desde a primeira formação, o PIBID tem o valor de desafiar a formação universitária em História para obrigá-la a pensar nos seus nexos de pertinência e condição de existência se vinculados estreitamente ao universo escolar.

Contra uma escolha de formação em História, hoje, contam negativamente fatores como o do fechamento de cursos por falta de candidatos e o excesso de competição pelos poucos lugares de trabalho disponíveis. A História, interesse das pessoas em geral, é oferecida por profissionais não formados na área e que ocupam espaços e demandas que profissionais de História, marcados pelo perfil acadêmico de formação, não conseguem atender.

Há espaços e demandas, e elas, para boa parte dos estudantes de cursos de História, tendem cada vez mais a fazer parte de seu universo de expectativa de atuação profissional. Isso tem impactos diretos na vontade de ser professor de História. O campo de atuação docente, hoje, para formados em História, concorre com outras possibilidades de atuação que se abrem para além da profissão de professor, embora essas possibilidades não se disponham de imediato por razões diversas, que vão desde dinâmicas de mercado até o desenho institucional de cursos de História, passando pelo corporativis-



mo acadêmico de muitos praticantes da disciplina na universidade que insistem mantê-la como ela tradicionalmente foi – inclusive mantendo relação hierarquizada entre História acadêmica e História escolar.

Mas o interesse público pela história não diminuiu, apesar da incapacidade de a História produzida academicamente atrair para ele.

A História, ou muito do que se entende como “passado”, de modo geral, nunca deixou de ser requerida, seja pelo público escolar e por todos os demais públicos de formados não-especialistas, sujeitos que mantêm relação cada vez mais abstrata com o passado e que precisam de “um princípio organizador simples” (SARLO, 2007, p.14) de entendimento do passado e sua relação com o presente e o futuro. Foi essa a história que perdeu legitimidade junto ao público não-especialista. O PIBID pode favorecer os termos da rediscussão do papel e da função da História, e o quanto é importante aí a aquisição de grau razoável de legitimidade junto a outros públicos, e sobretudo o público de mais de 50 milhões de colegas brasileiros.

Se a história perdeu prestígio na consciência pública, é preciso corrigir: não foi a história, simplesmente. Pelo contrário. Identifica-se aí um alvo: o desinteresse é pelo conhecimento produzido universitariamente, cada vez mais distante, revestido pela crise de legitimidade/hegemonia em que se encontra a ciência face a acontecimentos sociais de acreditação em conhecimentos que não têm a chancela científica. Este é o raciocínio de Santos (2010), abaixo.

Algo de mais profundo ocorreu e só isso explica que a universidade, apesar de continuar a ser a instituição por excelência de conhecimento científico, tenha perdido a hegemonia que tinha e se tenha transformado num alvo fácil de crítica social. Penso que na última década se começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas ao ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e sociedade. Como disse, a comercialização do conhecimento científico é o lado mais visível dessas alterações. Penso, no entanto, que, apesar de sua vastidão, elas são a ponta do iceberg e que as transformações em curso são de sentido contraditório (...) Ainda na lógica deste processo de produção de conhecimento universitário, a distinção entre conhecimento científico e outros conhecimentos é absoluta, tal como é a relação entre ciência e sociedade. (...) A organização universitária e o ethos universitário foram moldados por este modelo de conhecimento. (...) apontaram para outro modelo (...) passagem do conhecimento universitário para o conhecimento pluriversitário. (...) Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (p.41-43)



Afetados pela crise das licenciaturas, pela baixa procura por cursos que formam para professores, cursos de graduação em História, que tradicionalmente não tiveram iniciativas como a do PIBID, – e que ainda hoje mantém muito desdém pela área do Ensino – também não se envolvem na cadeia produtiva que forma professores desejosos de Educação Básica, mas muito mais de pesquisa. É assim que desde os anos de 1970 cursos de História formam seus egressos: formar pesquisadores, e também professores, mas formar professores um pouco por norma legal, e indício disso é que são formados deslocados de seu espaço, mas em faculdades de educação. Programas como o PIBID vem ajudar a rever essa herança. É o primeiro passo: inculcar a ideia de que o ensino não pode ser desdenhado pela área de pesquisa.

De alguns anos para cá, aumentou muito o interesse pela história entre colegiais.

Pesquisas consistentes são taxativas em afirmar que não há nada que seja “conteúdo de passado” que seja avesso à vontade e ao desejo do grande público de colegiais brasileiros, com uma diferença: a História que procuram está, em grande parte, no que eles identificam e procuram em sites, em filmes, em mídias digitais diversas, em publicações impressas, ilustradas e afins.

O PIBID, de alguma forma, ao exigir, por imperativo legal, a atenção para com a educação básica, repõe no debate sobre os caminhos da disciplina acadêmica e da matéria escolar História a discussão sobre antiga realidade de mais de 40 anos: a que separou ensino de pesquisa, e que criou os historiadores especialistas que produziam o conhecimento histórico dos professores de História básica, que teriam de reproduzir o conhecimento produzido na universidade superiora. Passados mais de 40 anos, o PIBID, ao vir a luz, talvez se assim o desejar, consegue reativar para a área histórica a antiga discussão e favorece o diagnóstico que implica a universidade também se perguntar qual o grau de sua responsabilidade no fato de a História ser matéria desapreciada por colegiais. Formar professores? Talvez sim. Mas, principalmente, fustigar o professorado universitário sob suas premissas e princípios quanto ao conhecimento histórico.

Se é verdade que a atuação docente na área de História tem sido preterida por outras atuações possíveis para profissionais da área, a educação em História é uma ideia marcada por idealismos construtivos. Em 2015, na UNESPAR, campus de Campo Mourão, o tema do “Envelhecimento Humano” converteu-se num motivo de profundo gostar da parte dos bolsistas, que o transformaram numa perspectiva histórica e com função portadora de benefícios sociais relevantes ensinados nas escolas, e que exigiu deles, bolsistas, estudo e organização regular de atividades.

A movimentação em torno de emblemas criados como o de “Brasil, pátria educadora”, “Brasil, um país de todos”, e a valorização do ensino básico como nível preparatório primeiro de transformação da melhoria da educação escolar do país, ensejam, então, rever a escola e a educação para a História sob outros olhos e com expectativas



que não podem mais ser identificadas às expectativas de outros tempos, de outros tipos de alunos e professores. E outros tipos de escola.

Se o alvo é o da “formação de professores” como espécie de pedra de toque a partir da qual tudo depois vai melhorar em matéria educativa, então o PIBID aparece como programa de formação que se oferece ainda na primeira formação do licenciando, com uma grande diferença: certo grau de autonomia de que se vale em relação aos estágios supervisionados dos cursos, tradicionalmente enquadrados em parâmetros e procedimentos instituídos em desenhos institucionais e conceituais de cursos que ainda se baseiam em preceitos que só aprofundam a separação ensino e pesquisa. Depois de tanto ouvirem questionamentos sobre essa separação indesejável, os bolsistas pibidianos preveem suas atividades como atividades de ensino que requerem pesquisas que, na maior parte do tempo, não é a pesquisa com as mesmas finalidades da pesquisa acadêmica especialista. É uma maneira de dizer com Zaidan (2014, p. 10): “compreender a docência como uma atividade social complexa (...); compreender na sua acepção de conhecimento escolar e não acadêmico, visando à formação de crianças, adolescentes, jovens e adultos”. O PIBID, em alguma dimensão, continua a possibilidade de se reconhecer, contra toda interpretação da trajetória histórica da História mencionada antes, a chance de a escola mesma produzir um conhecimento histórico que não é do alcance da História acadêmica, na esteira da reflexão de autores (as) da área do Ensino de História que entendem o universo escolar como portador de uma “cultura histórica escolar” própria que é produtora de um conhecimento histórico cujos encaminhamentos de pesquisa, seus fins e seus procedimentos didático-pedagógicos, não produzem e nem visam, necessariamente, ao que é preocupação e interesse da História universitária.

O PIBID, ao permitir margem razoável de experimentação docente, revela-se não só uma estratégia de formar para a escola vigente, mas forçar o próprio repensar da escola por intervenções educativas formatadas para uma escola modificada e em alguma medida transformada. O PIBID é um programa duplamente educativo. Experimentar o “ser professor” repensando o como “ser a escola” desejável para humanizar a educação e fazer do ensino de História algo que faça sentido.

Para Carvalho *et al* (2015, p.16), a “política nacional de formação de professores acaba por ratificar a necessidade e importância de se estabelecer um vínculo mais estreito entre as instituições formadoras e as escolas públicas”. A CAPES, até então dedicada ao Ensino Superior, teve suas atribuições incrementadas no rol do que estabelece a lei 11.502/2007, passando a induzir atividades e fomentar o suporte às IES em políticas voltadas para a formação de professores para a Rede Básica em convênio com universidades, públicas ou privadas. A Rede Básica participa – ou deveria participar – do cerne das atenções de cursos de formação de professores, induzindo a reversão da antiga distância entre a universidade para a pesquisa da universidade para o ensino.



No desenvolvimento das atividades de intervenção escolar executadas pelos bolsistas do PIBID, sobressai a filosofia de que a universidade deve estar muito próxima da escola. Essa relação, a nosso ver, não só esclarece o entendimento de práticas endógenas à universidade que reforçam o distanciamento escola-universidade, assim como aproxima História matéria escolar e História acadêmica a fim de que outros públicos legitimem a universidade e sua produção na concorrência que sofre com grandes produtores de História que a fazem sem formação alguma.

O PIBID, no curso de História de Campo Mourão, é pensado como suporte tanto do incremento do gosto pela disciplina acadêmica História, valorizando as histórias escolares baseada no conceito de “cultura histórica escolar”, assim como suporte para aproximar escola da universidade – fato que a prática dos bolsistas em campo demonstra como de urgente revisão, suplantando um distanciamento que já se fez tradicional. Qual o papel dos praticantes da disciplina acadêmica, bolsistas, coordenadores, supervisores do PIBID, em estabelecer uma relação entre história escolar e história científica que não seja hierarquizada? Muitos acreditam ainda na História da universidade como produtora e na escola como reprodutora. O PIBID é uma estratégia que abre chances de se experimentar de modo eficaz uma alteração dessa lógica.

O PIBID pode funcionar como elo não só entre escola e universidade, mas iniciativa que força a reforma de desenhos institucionais de cursos de História em função de uma preocupação com dar ênfase à educação e à escola básica, algo um tanto quanto inédito na história do ensino superior brasileiro no século XX depois do advento da pós-graduação. A crise das licenciaturas, a par dos desafios postos à promoção de políticas que incentivem o “ser professor”, exige de cada curso de História pensar novas estratégias para lidar com o drama da atuação profissional, de preferência uma atuação profissional que retome uma suposta certeza do quão a educação para a História, a área do ensino, é indispensável. Mas, a partir de agora, equacionado numa perspectiva que possa envolver os colegiais num sentido de fazê-los perceber o sentido da História, adotando-a e desejando-a – mesmo se independente dos ideais austeros, e decerto idealistas, que um dia fizeram a fama da disciplina – ideais como o da formação crítica, da intervenção nas realidades a fim de transformá-las, da imprescindibilidade da História para a convivência cívica harmoniosa. Como se fizesse sentido ainda hoje atribuir à História, e só à História, uma função tão solene e árdua.

O curso de História da UNESPAR, campus de Campo Mourão, está enormemente voltando suas atenções para o que o PIBID apregoa em termos da reaproximação entre ensino superior e ensino básico, universidade e escola. Prova isso o envolvimento efetivo de grande parte de seus integrantes, o número significativo de alunos bolsistas e a implementação sistemática e organizada de atividades de estudo preparatórias para a intervenção educativa nas escolas. Tudo tem feito do PIBID, subárea de História da UNESPAR, campus de Campo Mourão, uma estratégia de vincular não só o estudante



universitário ao curso, mas ainda de oferecer-lhe atrativos para continuar querendo ser professor. Vem sendo notório no desenvolvimento das atividades do PIBID do curso de História que estudantes universitários, já no primeiro ano de curso, se sintam motivados a “entrar no PIBID” à medida que escutam colegas falarem de suas experiências e do benefício que o programa traz para sua formação.

Parece-nos inegável falar dos benefícios que o Programa proporciona para a formação do futuro professor de História, ao contrário do que se ventilou recentemente na mídia de que poucos egressos da graduação que tenham passado pelo PIBID acabam seguindo a carreira de professor. A realidade do PIBID de História de Campo Mourão desautoriza matérias jornalísticas apressadas. Abaixo estão dois gráficos para entendermos melhor a realidade da turma de História que concluiu o curso de graduação em 2014 na UNESPAR, Campo Mourão.

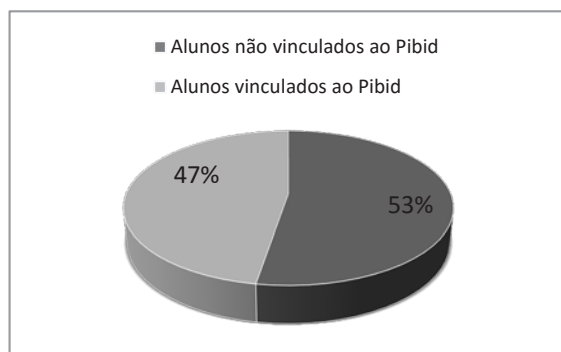


Figura 1: Egressos do curso de História – 2014

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

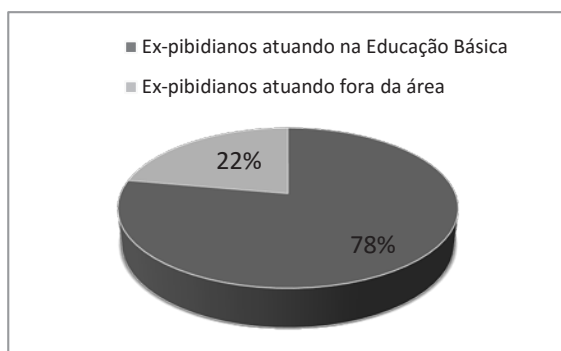


Figura 2: Pibidianos egressos do curso de História – 2014

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015



Numa análise superficial, e ainda incipiente, podemos concluir duas coisas.³

A primeira (gráfico da Figura 1) é possível visualizar que aproximadamente 50% dos alunos que se formaram no curso de História em 2014 participaram em algum momento do Programa de Iniciação à Docência – PIBID. Isso demonstra, conforme já mencionado, o quanto o programa é importante para a permanência dos estudantes na universidade e para estimular o gosto pela História. O segundo (gráfico da Figura 2), ao pensarmos apenas naqueles que passaram pelo PIBID, verificamos que quase 80% deles estão atuando na Educação Básica. Este é um dado extremamente representativo da importância que o PIBID teve no despertar para a profissão, ao compararmos os demais egressos que concluem o curso sem conhecer o dia a dia da escola. Os acadêmicos bolsistas do PIBID conhecem muito bem a realidade escolar, pois conviveram nesse espaço durante anos desenvolvendo projetos de intervenção, o que certamente contribui para a sua permanência no ofício. Para os demais egressos, a única experiência na escola ocorreu durante o estágio supervisionado, encontrando uma realidade de escola sobre o qual ele conhece muito pouco.

Como política pública de Estado, o PIBID, na área de História, induz a reflexão sobre a capacidade do programa de não só reter ingressantes nos cursos, ao estimular alunos (as) a permanecerem neles, atenuando a evasão, assim como induz o gosto pela disciplina na universidade, na medida em que propicia ao aluno a oportunidade de renovar atitudes e experimentar situações de uma escola idealmente reformulada por práticas e preceitos que o programa permite experimentar e vivenciar. Como aventamos acima, alunos procuram se informar sobre o programa à medida que veem colegas em atuação. O PIBID “dá sentido” para uma formação que provoca a vontade no universitário de ser professor ao aproximar escola e universidade. E o contrário é também razoavelmente verdadeiro a se levar em conta que os (as) colegas regularmente, ao fim das intervenções de bolsistas do programa, vêm perguntar, ansiosos, quando os bolsistas voltam à escola, “quando o PIBID volta?”, quando os “professores voltam de novo?”. Para os colegas, o PIBID “faz sentido” estudar ou saber História.

Para não mencionarmos apenas os egressos, é relevante destacar que o aluno de graduação antes mesmo de ter concluído o curso, é convidado a lecionar em diversos estabelecimentos de ensino. Muitos aprovados no processo seletivo simplificado (PSS), o que demonstra que a atuação nas escolas é realidade. Uma prática vivenciada ao longo do processo, resultante em grande parte da vivência no PIBID, o que gera uma expectativa de futuro, e estimulando a opção feita pela licenciatura.

3 Os dados referem-se à pesquisa que vem sendo desenvolvida pelo Laboratório de Ensino de História – LEHIS da UNESPAR/Campo Mourão, em projeto intitulado: “A formação do professor de História no século XXI: estudo dos graduandos, evadidos e egressos dos cursos de História da UNESPAR”.



EXPECTATIVA DE NOVOS FUTUROS E AÇÕES POR UMA OUTRA SINTONIA: UNIVERSIDADE A FAVOR DA ESCOLA, PESQUISA A FAVOR DO ENSINO

Mas para onde vamos? O que queremos?

Mesmo até contradizendo o histórico traçado linhas acima, que fez tradição na história dos ensinos básico e superior brasileiros, a realidade dessa tradição parece mesmo estar sofrendo impactos agudos, para o que o PIBID é, certamente, um dos sintomas reveladores e provável fator de transformação.

É até irônico dizer, mas a área do ensino vem ganhando espaço nos cursos de licenciatura em detrimento da pesquisa ou em uma pesquisa de corte estritamente acadêmico. Uma licenciatura em que a prioridade é a pesquisa certamente é sentença que está em desacordo com a realidade necessária para a licenciatura. É necessário o equilíbrio entre a pesquisa e o ensino, fugindo de um discurso muito comum nos cursos de História que desqualificam o conhecimento pedagógico, entendido como secundário e somente cumprido por força de lei. É necessário, na atualidade, um profissional docente com domínio dos processos de produção de conhecimento histórico, assim como do conhecimento escolar. A universidade e a escola precisam estar em sintonia.

A necessidade de repensar os currículos nas universidades é uma realidade urgente e irá impactar diretamente a formação de novos professores. O PIBID vem na vanguarda desse processo, realizando atividades que vão além da formalidade do ensino, o que tem garantido uma dinâmica diferenciada na formação de novos professores.

No entanto, como já apontado anteriormente, a área precisa dar atenção a novas demandas para a formação e que já ocorrem de alguma forma no PIBID, mas que precisam atingir a todos os alunos dos cursos de licenciatura em campos conceituais que concebem a pesquisa indissociável do ensino e da legitimidade social da História. Falamos da História Pública e da História Digital.

Membros da comunidade de historiadores acadêmicos, pensando em saídas conceituais para reformular os dilemas do desprestígio por que passa a História, adotaram um conceito-campo que procura salvaguardar alguma importância da História na consciência pública: o de História Pública. Um conceito ainda em estado de construção. Derivado da cultura política e histórica americana, cunhada por historiadores de um país que não tem tradição numa história postulada como “crítica” e formadora de “cidadãos críticos e participativos”, a História Pública a maneira americana passou a ser uma chave de visualização para suposto interesse de historiadores de modo geral que possam ser do interesse comum, de não-profissionais e não-especialistas. Mas o conceito é ambíguo ainda. História Pública é História feita *pele* público?, História *para* o público? História *com* o público? O que é? Pelo sim pelo não, é uma saída que resulta de um diagnóstico de tempos difíceis. E na noção de público que a História Pública proclama, o público



escolar é o grande universo-alvo: cair no gosto dos colegiais é o desejo profundo dos praticantes e profissionais de qualquer área de conhecimento. O espaço educativo formal escolar, o público de mais de 50 milhões de colegiais, torna-se quase que por definição o “público ideal” a ser conquistado. O raciocínio é simples: os colegiais saem para as ruas e suas casas e levam consigo o gosto pela matéria, espalham sua satisfação e isso ajuda a adesão de muitos outros à História, afinal a escola é uma das grandes instituições formadoras do humano. A História Pública pode ser considerada uma área relativamente consolidada em países como Austrália, Estados Unidos, Canadá, Alemanha, China, Irlanda, Índia, Nova Zelândia e que nos últimos anos passou a ganhar maior espaço no Brasil.

A História Digital passou a ganhar maior relevância no final dos anos 1990, quando o computador, acompanhado das demais tecnologias – como telefonia móvel e, em especial, a acessibilidade a Internet – rompeu uma barreira que parecia impossível e forçou uma nova dinâmica social.

O campo de estudos que passou a ser conhecido como História Digital teve seu pioneirismo marcado nos Estados Unidos no final dos anos 1990, conforme destaca Bruno Leal Pastor de Carvalho (2014), passando da fase em que as fontes eram disponibilizadas digitalmente para uma nova etapa em que foram elaborados aplicativos, softwares educativos e novas plataformas de divulgação da história que é entendida por alguns como um sub-ramo da História Pública, mas que vem conquistando relativa independência daquela.

É um espaço que vem ganhando terreno e não pode mais ser negada, tanto no ensino quanto na pesquisa, mas vai muito além disso: a comunicação e divulgação de acervos digitalizados, aplicativos, plataformas de compartilhamento, tudo isso é um caminho ainda a ser percorrido pelo profissional da História (CARVALHO, 2014). O PIBID vem executando ações e atividades inovadoras nessa seara, desenvolvendo habilidades que capacitam ainda mais os jovens professores para as demandas da escola, mesmo sofrendo as resistências das relações de poder já encrustadas no espaço escolar. A escola e a universidade precisam estar preparadas para esse novo momento, para esse novo perfil profissional, para essas novas demandas sociais.

Nessa direção, as ações desenvolvidas pelo PIBID são exitosas e revelam a importância da prática e do convívio no dia-a-dia da escola. Talvez o grande problema não seja o egresso do curso de licenciatura chegar à Educação Básica, mas sim continuar no ofício. Analisando egressos do curso de História da UFMG de 2001, Amorim (2014) demonstra as falhas na formação ofertadas pelas universidades, destacando a grande parte dos formados não ingressa na carreira de professor.

No caso dos egressos do curso de História 2014 da UNESPAR/Campo Mourão, verificamos que menos de 50% seguiram para atuação na Educação Básica. No entanto, o que chama a atenção é que, dos 47% de egressos, 37% participaram do PIBID, o que



reforça o argumento da importância do programa para formação de novos professores, conforme representado no gráfico a seguir.



Figura 3: Áreas de atuação dos egressos do curso de História – 2014

Fonte: Dados da Pesquisa, 2015

Outras questões importantes podem ser exploradas com base nos dados acima.

É preciso levar em consideração que 11% continuam atuando na área, mas apenas não como professores. Este é um campo em que a universidade pode avançar, de modo a formar professores que possam atuar em diferentes setores da área educacional, sem que seja necessariamente como professores. No mesmo estudo, Amorim (2014) aponta que dos 45 alunos que ingressaram, 35 se formaram. Em 2011, depois de dez anos, para a realização da investigação foram localizados 31 egressos, constatando que 20 trabalham na área, mas apenas 7 atuam na Educação Básica, e 4 deles se preparavam para abandoná-la. Com isso permaneceriam apenas 3 na atuação da Educação Básica (AMORIM, 2012).

Não que o PIBID seja uma tábua de salvação, mas certamente apresenta uma realidade diferente: por um lado os jovens estudantes passam a conviver na escola com maior antecedência e percebem a realidade que enfrentarão; por outro lado estão melhor preparados para a atuação nas escolas. É como imaginar um estudante de Medicina em que o único contato com o hospital sejam 200 horas de estágio e que se reduzem a intervenções práticas de atuação a nada mais do que 20 horas. Será que ele estaria preparado para exercer a função? Será que ele conheceria a realidade dos hospitais? Pergunta nada difícil de ser respondida.

O PIBID tem sido, sim, um diferencial na formação profissional do professor de História, pois a convivência e as experiências já adquiridas ao longo dos anos de atuação



diferenciam o profissional da área. Se os dados apresentados por Amorim representam o baixo interesse pela atuação na Educação Básica, por outro lado ela apresenta um questionamento fundamental: *Se as escolas expandiram o acesso aos estudantes, teremos professores em quantidade e em qualidade para todo esse público?* Em artigo intitulado “Arranhando o iceberg: um olhar sobre os cursos de História através do Censo da Educação Superior no Brasil (2001-2012)”, Paulo Eduardo Dias de Mello responde que ocorreu um crescimento dos cursos de História em 2012, chegando a 602 cursos (MELLO, 2014). No entanto, isso ainda não responde a uma das principais questões: Como fica a qualidade do ensino? E aí o PIBID também marca uma diferença. O programa não tem a pretensão de quantificar, mas qualificar a formação do estudante da graduação. Vejamos um exemplo que vai ao encontro dessa afirmação.

Dentre as inúmeras atividades de intervenção que foram desenvolvidas na escola, pelo grupo de pibidianos no projeto da subárea de História na UNESPAR, campus de Campo Mourão, uma delas chamou-nos muito a atenção: a do uso da biblioteca escolar como espaço de formação. A proposta era desenvolver uma atividade prática alterando o cenário das aulas de História, saindo do modelo de aulas expositivas e procurando maior interação com os alunos. Para tanto, foi idealizada uma atividade interdisciplinar entre História e Literatura que valorizasse primordialmente o uso da biblioteca, local compreendido como um espaço de aprendizagem, mas que vem perdendo a frequência dos alunos e sua função no espaço escolar.

Uma temática geral foi definida: “escritores paranaenses”. O objetivo era apontar como autores de grande expressão na literatura do Paraná, muitas vezes desconhecidos pelos alunos, retratavam em suas obras contextos e realidades muito próximas do que eles viviam. A atividade transformou-se em um evento que passou a ser chamado de “I Sarau de Escritores Paranaenses”. Dentre autores sugeridos para a leitura estavam Paulo Leminski, Helena Kolody, Dalton Trevisan, Domingos Pellegrini, Miguel Sanches Neto, Alice Ruiz, entre outros.

Foram selecionados alunos dos nonos anos do Ensino Fundamental II. Divididos em pequenos grupos, tiveram um encontro semanal durante um mês para realizarem pesquisa na biblioteca sobre um autor paranaense, investigando quem era o autor, observando o contexto retratado e os elementos históricos que poderiam identificar em alguma de suas obras. A atividade sempre era acompanhada por um acadêmico pibidiano e pelos professores de História e Literatura. Os resultados da atividade foram apresentados pelos alunos aos demais colegas sob forma de dinâmicas variadas, conforme decisão deles próprios. Reunidos no espaço da biblioteca apresentaram os resultados de suas investigações por meio de peças teatrais, exposição de cartazes tratando das obras e da vida do autor, com especificidades da relação de suas obras com fatos históricos.

A apresentação de uma peça teatral sobre Alice Ruiz se destacou. Nas investigações realizadas, o grupo de alunos não ficou satisfeito em apenas consultar os livros



e materiais da autora e sobre ela, mas entraram em contato com a escritora por e-mail, relatando a pesquisa que estavam desenvolvendo. Para surpresa do grupo, foram prontamente atendidos pela escritora, que encaminhou materiais e respondeu as dúvidas que os alunos tinham sobre sua trajetória, sua obra e a relação dos seus textos com o contexto histórico em que vivia. Empolgados, os alunos optaram por encenar uma entrevista com Alice Ruiz, em que abordariam sua trajetória de vida e sua produção. Caracterizada com vestimenta e maquiagem, uma das alunas representou Alice, encenando uma passagem em que os repórteres, representado pelos demais alunos do grupo, realizavam perguntas para a autora.

A apresentação relatada foi apenas um dos exemplos das atividades que foram desenvolvidas. O mais importante não era nem a apresentação como resultado, mas o processo de construção, desde a leitura, a investigação no espaço da biblioteca e a possibilidade de interação. No momento da encenação já havia ocorrido a aprendizagem, impulsionada pelo despertar da investigação, da leitura, da relação da história e da literatura, apontando o potencial da biblioteca escolar como um espaço formativo.⁴ Não é tarefa simples mudar paradigmas seculares. A escola na modernidade transformou-se numa instituição utilitarista e instrumentalista que mais educa para domesticar do que para se viver o grande prazer da aventura e da descoberta do conhecimento. No normal, a escola forma muito mais para treinar pessoas a fim de fazerem provas e responder exercícios. Começa-se a transformá-la quando seus usuários têm a chance de viver o processo de investigar, conhecer, de viver o processo de sentir que o melhor está no meio e não no fim utilitarista, que se resume a uma nota ou a um conceito ao final de um percurso onde o gozo e o prazer sempre virão depois. Quando vêm. O PIBID é uma oportunidade, infelizmente escassa, de se inverter essa lógica.

Em seu subprojeto de História na UNESPAR, o PIBID Campo Mourão, desenvolvido desde 2012, promove a elaboração de metodologias, analisando conteúdos e repensando práticas que marcam a diferença na formação dos futuros professores de História. O contato com a escola, ainda nos primeiros anos da graduação, possibilita ao graduando pensar o ensino universitário e o espaço escolar sob um novo prisma, sob uma real relação entre teoria e prática, muito além do que o curso de graduação pode oferecer.

Em 2015, o tema do Envelhecimento Humano cativou a todos os envolvidos, pela oportunidade oferecida de se educar para se viver um processo que está na vida de cada um de nós. Processo para o qual não só precisamos saber educar, mas que precisamos aprender a saber educar. Esse o grande nexos que o PIBID pode favorecer: o de resgatar o prazer do viver o processo de conhecer e de partilhar que está no cerne da condição docente. Esse tem sido o grande benefício do programa junto aos alunos do curso de História da UNESPAR, campus de Campo Mourão.

4 Sobre essa questão, ver HAHN; GIOVANNI, 2015.



REFERÊNCIAS

AMORIM, Marina Alves. Quem ainda quer ser professor? A opção pela profissão docente por egressos do Curso de História da UFMG. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 04, p. 37-59, out./dez. 2014.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício de Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001. 159 p.

BRASIL. Lei 11.502/2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em outubro de 2015.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Faça aqui o seu *login*: os historiadores, os computadores e as redes sociais *online*. **Revista História Hoje**, vol. 3, nº 5, 2014, p. 165-188.

CARVALHO, João do Prado F. de. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: apontamentos sobre editais e formação de professores da Educação Básica. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida. (Orgs.) **Aprender a ser professor**. Aportes de pesquisa sobre o PIBID. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015. p.15-30.

HAHN, Fábio André; GIOVANNI, Adaiane. A biblioteca escolar como espaço de formação: experiências de iniciação à docência. In: BASSO, Edcléia Aparecida Basso; TOGNATO, Maria Izabel Rodrigues Tognato. (Orgs.). **Sociedade e Desenvolvimento: diálogos interdisciplinares**. 1ed. Campo Mourão: Editora da Fecilcam, 2015, v.1, p.55-71.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Arranhando o *iceberg*: um olhar sobre os cursos de História através do Censo da Educação Superior no Brasil (2001-2012). **Revista História Hoje**, vol. 3, nº 5, 2014, p. 275-290.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010 (Coleção Questões de nossa época, v.11). 116 p.

SARLO, Beatriz. **Tempo Passado**. Cultura da Memória e Guinada Subjetiva. SP: Cia das Letras; BH: Editora UFMG, 2007. 129 p.

SOUZA, João Valdir A. de. Dimensão normativa e desafios atuais dos cursos de Licenciatura. In: SOUZA, João Valdir A. de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Formação de professores (as) e condição docente**. BH: Editora da UFMG, 2014. p.27-56

ZAIDAN, Samira. Prefácio. In: SOUZA, João Valdir A. de; DINIZ, Margareth; OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Formação de professores (as) e condição docente**. BH: Editora da UFMG, 2014. p.9-12.



A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E O PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

EROMI IZABEL HUMMEL¹

UM POUCO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A história da educação especial começa a ter seus primeiros marcos no século XVI, com uma nova forma de entender o comportamento dos indivíduos com NEE (Necessidade Educacionais Especiais), os quais deixam de ser vistos como anormais e suas particularidades passam a ser objeto de um olhar mais cuidadoso. Nesta nova visão, “médicos pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes até o momento, passaram a acreditar nas possibilidades educacionais de indivíduos até então considerados ineducáveis” (PALHARES; MARINS, 2002, p.62).

No final do século XIX, surgem as instituições que passaram a abrigar os indivíduos com NEE na crença de que a pessoa diferente necessitava de cuidados e proteção e, para tanto, um ambiente segregado seria a solução.

Nas primeiras décadas do século XX, duas vertentes marcaram a história da educação especial: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. Estava vinculada a vertente médico-pedagógica aos diagnósticos tanto de natureza clínica como pedagógica, ou seja, “os médicos continuaram a desempenhar papel importante nessa educação: propuseram a escolarização dessas crianças em classes anexas a hospitais psiquiátricos em que estavam internadas” (JANNUZI, 1985, p.60). Neste sentido, os médicos influenciavam nos diagnósticos clínicos e nas práticas escolares, enquanto que a vertente médico-pedagógica priorizava os princípios psicológicos do indivíduo.

A proposta de manter os alunos com NEE em instituições segregadoras trouxe muitas críticas e reflexões sobre os direitos humanos. Surgiram então, na década

1 Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (1991) e Administração pela Faculdade Pitágoras (2013). Especialização em Novas Mídias Rádio e TV pela Universidade Regional de Blumenau (2003). Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (2007). Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Júlio de Mesquita Filho (2012). Professora da rede municipal de Educação de Londrina, atuando na Gerência de Apoio Educacional Especializado, na função de apoio pedagógico para o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Professora efetiva e coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Paraná – Campus Apucarana. Os temas pertinentes à atuação voltam-se para a formação inicial e continuada de professores, práticas pedagógicas inclusivas, tecnologias educacionais e assistivas. (Universidade Estadual do Paraná – Campus de Apucarana, eromi.hummel@unespar.edu.br)



de 50, dois conceitos que viriam propor novas mudanças: *desinstitucionalização* e *normalização*.

O movimento pela *desinstitucionalização* fracassou pelo fato de não proporcionar ao deficiente sua inserção no contexto social, especialmente no mercado de trabalho. Emerge, então, o movimento pela *desinstitucionalização* na busca de novos caminhos para os processos de atendimento dos indivíduos com NEE, o que revela a importância de situações saudáveis e o direito de participar de forma ampla e digna nos contextos sociais comuns.

Com base neste princípio, surge o conceito de *normalização* que o MEC define como um princípio que não visava tornar um sujeito “normal”, mas o contexto em que vivia, favorecendo que as pessoas com deficiências tivessem “modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p.22).

Para que os alunos com NEE desenvolvessem uma vida normal, tornou-se imprescindível organizar métodos de trabalho. Surgiu o conceito de *integração*, com o objetivo primordial de integrar os alunos com NEE ao sistema educacional. O processo de integração viabilizou o trabalho nos diferentes centros educacionais, adequando seus recursos e metodologias, não somente aos alunos com necessidades especiais, mas também aos alunos regulares.

Para Bautista (1997, p.30), a *integração* não tratava apenas da inserção do aluno no ambiente escolar, mas exigia a participação efetiva do docente no planejamento de atividades adequadas de ensino e apoio nas adaptações conforme as especificidades do indivíduo. Mendes (2002, p.63) afirma que, na década de 70, as escolas começaram a incorporar os alunos com NEE nas classes comuns, quando não, em salas especiais ou de recursos, a fim de inseri-los minimizando as restrições possíveis. Esta fase foi caracterizada como *paradigma de serviços* e consistiu em proporcionar condições para que os indivíduos com deficiência vivessem socialmente com os demais e, desta forma, fossem preparados de acordo com suas peculiaridades.

O processo de *integração* não surtiu o efeito esperado, pois se centrava no aluno e não no sistema escolar: os alunos com NEE que conseguiam atingir um nível de adaptação e equiparar-se aos ditos normais eram reintegrados às classes comuns. Em caso de não adaptação, os alunos eram excluídos ou segregados. A evolução de um nível para o outro dentro do sistema de cascatas era atribuída ao aluno e à evolução de sua capacidade de adaptação às alternativas que o sistema escolar oferecia. O sistema não era alterado e ao aluno era incumbida a tarefa de se adaptar (MENDES, 2002; SASSAKI, 2005; RIBEIRO; BAUMEL, 2003, COLL, 2004).

Entretanto, na tentativa de corrigir as falhas do processo de *integração*, surgiu o paradigma da *inclusão*, que consiste na compreensão de que não é o indivíduo que deve



adaptar-se à sociedade, e sim o contrário, a sociedade deve adaptar-se para atender às necessidades dos indivíduos, em vista de suas peculiaridades, valorizando as habilidades e potencialidades que todos possuem.

O *paradigma da inclusão* teve seu início na década de 90, caracterizado como um processo contínuo e permanente que previa a inserção dos indivíduos com necessidades especiais, não só na área educacional, mas também na sociedade. Para isto, seria necessário que esta mesma sociedade se reestruturasse nos âmbitos educacionais, políticos e sociais. (COLL, 2004; SASSAKI, 2005; CARVALHO, 2005)

Eventos internacionais marcaram o movimento por uma educação inclusiva, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos na Tailândia, em 1990, onde foi discutida a universalização da educação por meio de ações que promovessem a igualdade de direito de todos sem distinção, inclusive dos alunos com NEE. Nesse sentido, os relatórios da conferência tratam da questão afirmando: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação dos indivíduos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990).

O conceito de inclusão difunde-se mais intensamente com o texto intitulado Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), produzido no evento denominado Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha, ocorrido em 1994. Este apresentou encaminhamentos para as ações da educação especial, reafirmando que todos os indivíduos têm direito à educação, inclusive as crianças excluídas dos sistemas de ensino por apresentarem NEE.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) promulga o conceito sobre a educação especial, designando-a como modalidade escolar e destacando um capítulo específico para tratar sobre ela.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

Beyer (2006) entende que a educação inclusiva consiste em promover “ações mais efetivas do sistema educacional como um todo no sentido de garantir a inserção e permanência do aluno com NEE na escola regular”. Para Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 42), essas ações não dependem apenas dos esforços de professores e da comunidade escolar, mas também de um conjunto de condições que envolvem: “os contextos político e social, o contexto da escola e o contexto da sala de aula”.

Propiciar estes espaços inclusivos requer, de acordo com Mendes (2002), interação entre os setores políticos, o administrativo, o organizacional e o pedagógico. No âmbito organizacional, é necessária a construção de uma rede de suportes que promova o atendimento às necessidades de formação de pessoal, os serviços da escola, comuni-



dade ou região e o planejamento e avaliação das diretrizes políticas. Em relação ao âmbito educacional, volta-se para o planejamento, implementação e avaliação, oferecendo-se um ensino cooperativo entre professores dos diversos segmentos, e envolvendo-se, ainda, neste planejamento a participação dos pais e alunos. Já no âmbito pedagógico, a escola deve implantar classes inclusivas heterogêneas, com centralização dos apoios, tais como equipamentos, recursos materiais e humanos.

Para reforçar o cumprimento dos direitos de pessoas com deficiências, é implantada em 2008, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que determina que a inclusão ocorra desde a educação infantil ao ensino superior e propõe o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para a educação básica, como uma estratégia pedagógica que “complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.” (ROPOLI et al., 2010, p. 19).

Estas análises nos permitem compreender que o sucesso da inclusão de alunos com NEE na escola regular depende das possibilidades de atingir progressos significativos na escolaridade por meio das adaptações necessárias nas ações pedagógicas, assim como no envolvimento responsável dos profissionais das instâncias políticas, educacionais, comunitárias e familiares. Sendo assim, a escola deve admitir “que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado”. (MANTOAN, 2006, p.2).

Isto posto, o projeto “Procedimentos e estratégias pedagógicas inclusivas no contexto de uma sala de aula do ensino regular” colabora para que professores e acadêmicos estudem e reflitam a respeito de ações pedagógicas inclusivas e desenvolvam estratégias de ensino que viabilizem a participação dos alunos, nas atividades comuns de ensino, não os excluindo durante a realização de atividades diferenciadas e paliativas.

O PROJETO EM AÇÃO: O RELATO DE UM CASO

O projeto iniciou-se no ano de 2014, em duas escolas da rede municipal de educação da cidade de Apucarana, Estado do Paraná. Participam dois supervisores, selecionados para atuar no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), assim como, 14 bolsistas acadêmicos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Paraná – campus de Apucarana, e alunos público-alvo da educação especial das escolas participantes.

O projeto foi dividido em etapas que consistem em: a) identificação dos alunos de inclusão no ambiente da escola regular; b) estudos de casos de deficiências; d) estudo teórico sobre a temática; e) definição de conteúdos curriculares; f) elaboração de plano de intervenção inclusiva; g) preparação do material; h) intervenção pedagógica e avaliação dos resultados.



Os alunos com deficiências foram indicados pelas professoras dos alunos, conforme as avaliações do contexto escolar realizados pela equipe técnica da rede municipal de educação. Com base nas indicações, os acadêmicos de iniciação à docência passaram a estudar os casos.

Na Tabela 1 é informado o número de alunos atendidos em 2014 e 2015 e a deficiência diagnosticada. Para preservar a identidade dos alunos e das escolas, utilizou-se abreviatura E para escola e A para alunos, seguido de número.

Tabela 1 – Identificação dos alunos atendidos no ano de 2014

Ano Letivo	Escola	Aluno	Ano	Deficiência
2014	Escola 1	A1	5º	Deficiência intelectual e baixa visão
2014	Escola 1	A2	4º	Deficiência intelectual
2014	Escola 1	A3	4º	Síndrome do espectro autista
2014	Escola 2	A4	5º	Transtorno específico de aprendizagem
2014	Escola 2	A5	5º	Transtorno específico de aprendizagem
2014	Escola 2	A6	5º	Transtorno de comportamento
2014	Escola 2	A7	4º	Deficiência física e intelectual
2014	Escola 2	A8	4º	Deficiência intelectual
2014	Escola 2	A9	4º	Deficiência intelectual
2014	Escola 2	A10	4º	Deficiência intelectual

Fonte: Elaboração própria

Tabela 2 – Identificação dos alunos atendidos no ano de 2015

Ano Letivo	Escola	Aluno	Ano	Deficiência
2015	Escola 1	A11	5º	Deficiência intelectual
2015	Escola 1	A3	5º	Síndrome do espectro autista
2015	Escola 1	A12	5º	Deficiência intelectual
2015	Escola 1	A13	4º	Deficiência física e intelectual
2015	Escola 1	A14	4º	Deficiência física e intelectual
2015	Escola 2	A14	3º	Deficiência intelectual
2015	Escola 2	A16	4º	Deficiência física
2015	Escola 2	A17	4º	Deficiência física e intelectual
2015	Escola 2	A18	3º	Deficiência intelectual
2015	Escola 2	A19	3º	Deficiência intelectual

Fonte: Elaboração própria

Entre os anos de 2014 e 2015 foram atendidos 20 alunos com diferentes deficiências. Ressalta-se que a deficiência intelectual apresenta-se em maior índice, 14 alunos apresentaram o diagnóstico. Evidencia-se que alunos matriculados no quarto ano estão



em maior número (10), no quinto ano – sete alunos foram atendidos e no terceiro ano – apenas três. Pode-se inferir que a indicação de maior número de aluno, entre o quinto e quarto ano, deve-se ao fato de que os mesmos apresentam defasagens acentuadas de aprendizagem para o ano em que estão matriculados. Os professores perceberam pelos objetivos propostos no projeto possibilidades de colaboração para favorecer o processo de aprendizagem destes alunos. Outra informação a ser considerada é o fato de que somente o aluno A3, diagnosticado com Síndrome do Espectro Autista, permaneceu no projeto no ano de 2015.

A partir destas informações, organizaram-se grupos de estudos para aprofundamento teórico, com base na literatura científica para compreender as características clínicas das deficiências e orientações de manejo para promover intervenções pedagógicas.

Tais estudos ressaltaram a importância de um olhar diferenciado para o aluno com deficiência, não focando apenas em suas limitações, porém valorizando suas potencialidades. Beyer (2006) afirma que ao avaliarmos um aluno é necessário “pautar-se não apenas pelas limitações funcionais que o aluno apresenta, porém principalmente através da sondagem das suas potencialidades intelectuais e socioafetivas” (p.95).

Tabela 3 – Protocolo de observação

Estudo de caso	Dificuldades	Habilidades do aluno
<p>É uma criança com temperamento difícil em casa, não aceita ser contrariada, fica facilmente nervosa e chorosa.</p> <p>Apresenta lentidão no ritmo de trabalho e em dar respostas, desatenção e timidez.</p> <p>Seus desenhos demonstram instabilidade emocional e introversão.</p> <p>Apresenta ausência de vínculo com a aprendizagem relacionada ao ambiente escolar; deficiência intelectual, com defasagens cognitivas que vêm comprometendo sua linguagem receptiva, memória, habilidades percepto-linguísticas e aritmética.</p> <p>Dificuldade em reter informações.</p>	<p>Pouca autonomia.</p> <p>Baixa autoestima e lentidão.</p> <p>Falta de iniciativa própria e criatividade.</p> <p>Baixa habilidade na organização do pensamento.</p> <p>Encontra-se em fase de desenvolvimento da lateralidade, organização espacial e temporal.</p> <p>Assimilar os conteúdos que envolvam interpretação, raciocínio lógico e seriação e classificação de numerais acima da dezena.</p> <p>Escreve frases com dificuldade, necessitando de intervenções, pois não consegue articular corretamente a mesma.</p> <p>Lê pausadamente.</p>	<p>Resolve operações de adição e subtração, realizando atividades que envolvam raciocínio lógico com orientações específicas.</p> <p>Reconhece o esquema corporal nomeando as partes principais.</p> <p>Bom equilíbrio e boa coordenação motora ampla.</p>



Com o objetivo de identificar e analisar alguns fatores que influenciavam na aprendizagem dos alunos, os acadêmicos de iniciação à docência adotaram o Protocolo de Observação. Para exemplificar como ocorreu o processo, apresenta-se o caso do aluno A1. Aluno atendido em 2014, na escola 1, matriculado no quinto ano, diagnosticado com deficiência intelectual e baixa visão.

O protocolo favoreceu ampliar as informações do aluno em relação ao seu desenvolvimento e características: comportamentais, emocionais, motivacionais, coordenação motora, cognitiva entre outras para orientar o início do planejamento das atividades. Para Stainback e Stainback (1999), ao planejar uma proposta pedagógica inclusiva, o professor deve fazer alguns questionamentos a si mesmo como, por exemplo: 1) O estudante pode participar da aula da mesma forma que os outros alunos? 2) O estudante é incapaz de participar de muitas aulas e atividades sem apoio ou acomodação especiais? Que objetivos devem ser modificados para garantir a plena participação do estudante na aula?

Coll, Marchesi e Palácios (2004) enfatizam a necessidade da elaboração de um currículo aberto para a diversidade, oferecendo a todos os alunos oportunidades de enriquecimento mútuo por meio de intercâmbio de experiências, com vistas ao desenvolvimento de atitudes de respeito e solidariedade diante das diferenças humanas, incluindo-se aquelas referentes a valores e costumes.

Com estas reflexões, a etapa seguinte do trabalho consistiu na seleção de conteúdos para o planejamento das atividades inclusivas, de forma colaborativa entre supervisores, professores e acadêmicos da iniciação à docência.

Compreender que o aluno de inclusão necessita participar das mesmas atividades comuns dos alunos não é tarefa fácil; é preciso analisar estratégias diferenciadas ao aluno, como alternativa para responder as suas necessidades de aprendizagem. Todavia, os conteúdos devem partir de

[...] um currículo comum a todos os alunos, no qual a intervenção educativa deixa de estar centrada nas diferenças para se radicar na capacidade de aprendizagem do aluno integrado a partir de suas características individuais, bem como na capacidade das instituições educativas para responder às necessidades dos alunos (GONZÁLEZ, 2002, p. 162).

Uma das preocupações ao se flexibilizar o currículo está no sentido de não caracterizar este procedimento como uma tendência individualizadora e reforçar o princípio de exclusão dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Como afirma Pastor e Torres (1998), “adaptar não é recortar conteúdos, porque o que recortamos são possibilidades para o futuro”(p. 105).



Pensando nestas questões, é que o planejamento de intervenções inclusivas partiu dos pressupostos dos conteúdos curriculares comuns a todos os alunos, adequados à necessidade individual do aluno. Para o planejamento, preocupou-se em responder algumas questões, conforme tratado na Tabela 4.

Definiram-se para elaboração da proposta pedagógica os conteúdos na área da língua portuguesa: produção de texto com gênero história em quadrinhos, e na área da matemática: fração, multiplicação e formas geométricas.

Os procedimentos pedagógicos propostos possibilitaram a participação de todos os alunos, considerados com ou sem deficiência. Os materiais foram organizados e adaptados para o aluno com baixa visão e atendeu a sua necessidade de aprendizagem, em relação a sua leitura, interpretação e produção de texto.

Para introduzir as atividades de produção de texto, utilizou-se o software Haga-Quê, apresentado com um projetor multimídia a todos os alunos. A seguir, os alunos produziram coletivamente e individualmente uma história em quadrinhos.

Tabela 4 – Plano de intervenção inclusiva

Justificativa	Objetivo	Conteúdos priorizados e/ou adaptados	Habilidades competências
A presente proposta consiste em aplicar estratégias diferenciadas de ensino, visando os conteúdos da rede regular de ensino, para os alunos do 5º ano, de modo que, possam aprender com atividades adaptadas para cada grau de dificuldade.	<p>Aprimorar a atenção por meio do recurso estabelecido pelo programa HagaQuê1.</p> <p>Desenvolver o raciocínio lógico matemático durante a aplicação dos jogos.</p> <p>Estabelecer o conceito de atenção por meio das regras dos jogos.</p> <p>Desenvolver a linguagem escrita ao realizar a atividade que envolve história em quadrinhos.</p> <p>Evoluir a expressão verbal por meio das atividades comunicativas.</p>	<p>Produção de texto com gênero história em quadrinhos.</p> <p>Matemática envolvendo fração, multiplicação e formas geométricas.</p>	<p>Cooperatividade.</p> <p>Tem boa socialização.</p> <p>Apresenta interesse em aprender.</p>



Para as atividades de matemática, foram planejados jogos pedagógicos que focaram os conteúdos de fração, multiplicação e formas geométricas.

Os procedimentos adotados contribuíram como algo inovador, que motivou não somente o aluno com deficiência, mas todos os demais alunos que participaram significativamente das propostas.



Figura 1 – História em quadrinho ampliada para o aluno A1
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2 – Participação dos alunos nas atividades adaptadas de matemática
Fonte: Arquivo pessoal





Figura 3 – Participação do aluno A1 nas montagens do painel de produção de histórias

Fonte: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Procedimentos e estratégias pedagógicas inclusivas no contexto de uma sala de aula do ensino regular” tem viabilizado tanto para os professores que atuam no ensino das séries iniciais, como aos acadêmicos de iniciação à docência uma mediação pedagógica colaborativa.

Se por um lado, os professores sentem-se despreparados, pelas lacunas de sua formação inicial, os acadêmicos contribuem com aprofundamentos teóricos e juntos promovem a troca de informações e conhecimentos, vivenciando as práticas do cotidiano escolar. Debater práticas de inclusão demandam mudanças de paradigmas e acima de tudo

[...] os professor(as) precisam de tempo para conhecer bem seus aluno(a)s, seus níveis de aprendizagem e de competência curricular, seus interesses e motivações, de que maneira aprendem melhor, suas necessidades educacionais específicas, entre outros aspectos. Conhecer bem os aluno(a)s implica intensa interação e comunicação com eles, bem como uma observação constante de seus processos de aprendizagem e uma revisão da resposta educacional que lhes é oferecida. (DUK, 2006, p. 176)

Nesta direção é que se buscou, por meio das etapas e instrumentos de dados coletados, organizar estratégias que possibilitassem um olhar diferenciado para o aluno de inclusão. Não se pode pensar que o aluno de inclusão deva estar isolado dos demais alunos, retrocedendo às práticas pedagógicas segregadoras. O grande desafio está em



possibilitar a participação efetiva dos alunos público-alvo da educação especial, no ambiente comum da sala de aula.

O caso do aluno apresentado neste estudo permite a reflexão a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores quando se trata de alunos de inclusão. É necessário flexibilizar atividades, planejar materiais adequados em nível de desenvolvimento dos mesmos.

Evidenciou-se pelas etapas apresentadas que conhecer as singularidades dos alunos favorecem as condições de estudos de planejamentos de estratégias de ensino. A presença dos acadêmicos muito contribuíram para que os materiais fossem adaptados e organizados, esta é uma das grandes dificuldades que os professores encontram, pois promover práticas inclusivas envolve a presença de uma rede de apoio.

O projeto em questão poderá promover um novo caminho para se pensar em práticas inclusivas, e acredita-se que estes conhecimentos refletirão na formação inicial e em serviço dos professores. A perseverança e dedicação de todos fará a diferença para disseminar novas práticas pedagógicas inclusivas.

REFERÊNCIAS

BAUTISTA, R. **Necessidades educativas especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006

BRASIL, Ministério da Justiça. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, 1994. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em 14 out. 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB)**: Lei 9.394, 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em 20 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em 25 nov. 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: do que estamos falando? Revista do Centro de Educação da UFSM, Santa Maria, 2005. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000100004. Acesso em 14 de nov. 2015.

COLL, C. **Construtivismo e educação**: a concepção construtivista do ensino e da aprendizagem. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. Desenvolvimento psicológico e educação 1 – Psicologia da educação escolar. 2. ed. Porto Alegre : Artmed, 2004. v.2, p.107-127.

DUK.C. **Educar na diversidade** : material de formação docente. 3. ed. / edição do material Cynthia Duk. – Brasília : [MEC, SEESP], 2006. 266 p.



JANNUZZI, Gilberta. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 1985.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar**. Disponível em: <http://www.daescola.com.br/uploads/aec_sp.org.br/125/docs/cf06/medinclus.pdf>. Acesso em: 02 de nov. 2015.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, Marina Silveira. ; MARINS, Simone. Escola inclusiva. São Carlos : EduFSCar, 2002.

PASTOR, C.G.; TORRES, M.J.G. **Uma Visión Crítica de las Adaptaciones Curriculares**. In: XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Ovideo, Espanha, 1998.

RIBEIRO, M. L. S. BAUMEL, R. C. R. C. **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003

ROPOLI, E. A et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

SASSAKI, R. K. **Inclusão. Construindo uma sociedade para todos**. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. **Um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes médicas Sul, 1999.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Tailândia, 1990. Disponível em <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>. Acesso em 14 de out de 2015.



O PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA¹



LETÍCIA BARCARO CELESTE OMODEI²
FÁBIO LUIS BACCARIN³

INTRODUÇÃO: UMA BREVE DESCRIÇÃO SOBRE O PROGRAMA PIBID

Constituindo-se como um espaço de formação de professores, o Pibid (Programa institucional de bolsas de Iniciação à Docência) consiste em um programa criado pela CAPES, com subsídios do Governo Federal, desenvolvido por alunos de licenciatura em parceria com escolas públicas de Educação Básica e coordenado por uma Instituição de Ensino Superior. Nele, são desenvolvidos projetos que têm como objetivo inserir os estudantes de licenciaturas nas escolas públicas, mesmo em sua fase inicial de formação. Juntos, estudantes, professores da Educação Básica e professores do ensino superior desenvolvem tarefas didático-pedagógicas nas escolas da rede pública de ensino. Neste programa, consideramos bolsistas os alunos selecionados do curso de Licenciatura em Matemática (bolsistas de Iniciação à docência), professores que ensinam matemática nas escolas públicas (supervisores) e professores do curso de Licenciatura em Matemática (coordenador de subprojeto).

Este trabalho aborda alguns aspectos importantes sobre como o subprojeto de matemática da Unespar – campus Apucarana tem contribuído para a formação dos estudantes de Licenciatura em Matemática.

O SUBPROJETO DE MATEMÁTICA DO PIBID NA UNESPAR – APUCARANA

O subprojeto de Matemática do Pibid na Unespar – campus Apucarana conta com vinte e quatro bolsistas de Iniciação à docência, quatro supervisores e dois coor-

- 1 Texto publicado no XIII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática, 02, 03 e 04 de Outubro de 2015. Ponta Grossa – PR.
- 2 Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (2005), com mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática também por essa instituição (2008). Atualmente é professora com dedicação exclusiva (TIDE) da Universidade Estadual do Paraná – Campus Apucarana (UNESPAR), locada no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE). Professora da disciplina de Metodologia do ensino de Matemática com estágio supervisionado no Ensino Fundamental. (UNESPAR – campus Apucarana, leticiaceleste@hotmail.com)
- 3 Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Londrina. Docente do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) campus Apucarana, a qual atuou como coordenador no período de 2013 a 2015. (UNESPAR – campus Apucarana, fabio.baccarin@unespar.edu.br)



denadores de área para atender a quatro escolas da rede pública de ensino na cidade de Apucarana-PR. As escolas foram selecionadas de modo que apresentassem um diferencial com relação a: nota no Ideb, posição geográfica, presença do Ensino Médio Inovador e do Ensino em Tempo Integral. Cada escola recebe semanalmente dois grupos de três alunos juntamente com a supervisora. Esses grupos mudam de escolas a cada período, para que possam conhecer diferentes realidades da Educação Básica pública no Paraná.

Este projeto tem como objetivo utilizar-se de oficinas matemáticas como ferramenta de ensino, contribuindo para a formação inicial de professores e proporcionando aos professores que já ensinam matemática reflexões que colaborem para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de matemática. Também objetiva, de alguma forma, contribuir para a diminuição da evasão de alunos do curso de licenciatura em matemática da Unespar – campus Apucarana, além de proporcionar o enriquecimento formativo aos licenciandos, pelo fato de terem contato com escolas de diferentes realidades sociais e educacionais.

Busca igualmente valorizar o diálogo entre os atuais e os futuros professores do ensino básico, colaborando para a reflexão sobre alternativas de como ensinar matemática de modo que os alunos aprendam, estimulando os bolsistas, por meio da elaboração de relatórios e registro das atividades, bem como produzir materiais de caráter científico. Com isso, são desenvolvidas tarefas que valorizam o trabalho coletivo, como a criação de grupos de estudos que proporcionam discussões e apresentam sugestões para o ensino de matemática, e a exploração (por meio do uso de materiais manipuláveis, jogos e recursos tecnológicos) de estratégias que visem dinamizar esse ensino.

No início do projeto, os licenciandos têm contato com os documentos da escola em que iniciam os trabalhos, tais como: Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular da disciplina de Matemática, Plano de Trabalho Docente, livros de chamada e nota, além das Diretrizes Curriculares do Estado da Paraná para a disciplina de Matemática e do contato com diretores, coordenadores, professores, participando inclusive de reuniões, conselhos de classe e semana pedagógica para os professores, oferecida pela escola.

Essas tarefas se mostram importantes para que os acadêmicos tenham uma noção integral da escola, a qual eles não possuíam enquanto apenas alunos na Educação Básica.

Após conhecerem a escola onde o trabalho será desenvolvido, têm início as oficinas, para as quais foram elaborados planos de aulas de algum conteúdo de Matemática da Educação Básica, com o auxílio da supervisora e do coordenador de área. Nas oficinas, o contato com os alunos os bolsistas podem conhecer um pouco da realidade da sala de aula e ainda de como é ensinar a Matemática em outros ambientes escolares, como a quadra de esportes, o pátio, o campo de futebol.



Os grupos desenvolvem aulas de matemática ou de outra disciplina, previamente autorizadas pelo professor regente ou mesmo no contra turno, porém atividades realizadas no período contrário a atividade escolar regular não produziram bom resultado pela baixa frequência dos alunos, causada pela dificuldade que encontram em se deslocarem até a escola ou até mesmo por estarem envolvidos em algum tipo de trabalho.

Portanto, essa formação está em todos os níveis de ensino, pois os estudantes das escolas públicas recebem os acadêmicos de iniciação à docência em suas aulas, aprendendo a matemática muitas vezes de uma maneira não rotineira, ou seja, diferentemente do modo como aprende na sala de aula.

Para os supervisores, o Pibid tem se mostrado eficiente também para que se atualizem quanto às metodologias para ensinar Matemática. Isso está de acordo com Silva; Souza e Reis (2014), quando ressaltam a importância do Pibid para o professor supervisor:

[...] atuar nessa função significa realizar um trabalho no contexto escolar, onde nossa ação está diretamente relacionada ao elo estabelecido entre a Universidade e a Escola, que é de fundamental importância para o desenvolvimento e sucesso do projeto, colaborando, como consequência, no processo de formação dos licenciandos, de maneira que os mesmos se sintam motivados e preparados para atuarem como docentes. O PIBID por sua vez, além de nos atribuir tal função, contempla nossa formação profissional e nos concede a oportunidade de aprimorarmos nossas práticas pedagógicas por meio da participação em atividades de pesquisa. (SILVA; SOUZA E REIS, 2014, p. 6)

O PIBID PARA OS LICENCIANDOS

Nesta subseção, serão abordadas as respostas⁴ dos bolsistas de Iniciação a Docência do subprojeto de Matemática da Unespar – campus Apucarana para a seguinte pergunta: *Como o Pibid contribui para a sua formação acadêmica e profissional?*

Para o bolsista Leonardo, a Matemática pode deixar de ser um monstro para os alunos ou tornar-se um monstro de estimação (LINS, 2004), uma vez que, para este bolsista,

por meio da capacitação de futuros professores o Pibid serve também como estímulo para que os alunos [da educação básica] participantes das oficinas possam aprender matemática com a perda gradativa do medo entre alunos e essa

4 Para a produção deste artigo, foi pedido para os bolsistas enviassem por e-mail a resposta a essa pergunta. As respostas enviadas dentro do prazo estabelecido foram selecionadas de modo que mostrassem de fato o que o Pibid representa na formação dos estudantes do curso de Licenciatura em Matemática da Unespar – campus Apucarana, ou seja, foram excluídas as respostas que continham detalhamento de tarefas realizadas e o que essas tarefas produziram na formação dos futuros docentes.



disciplina, desmistificando, na prática, que as fórmulas matemáticas são criadas por gênios únicos e que problemas matemáticos são impossíveis de se resolver; [...] o programa mostra que a matemática é mais acessível do que se é imaginado e que pode ser sim divertida e útil no cotidiano de cada um. (GUARNIERI, 2015, p. 1)

A afirmação de Guarnieri (2015) está de acordo com Lourival e Oliveira (2010)

O contato com a escola nos permite tentar aproximar a teoria da prática, pois ensinar matemática, não é uma tarefa fácil, e necessita de novas maneiras de ensino, para que assim, possamos mostrar ao aluno a real importância dessa área do conhecimento. Buscando desta maneira que não ocorra somente uma aprendizagem mecânica, e sim uma reflexão sobre o que se está aprendendo. (LOURIVAL, OLIVEIRA, 2010, p. 6)

Em cada subprojeto do Pibid, os bolsistas se dividem em grupos, elaboram e propõem oficinas com metodologias diferenciadas. Com isso, eles “aprendem a ser professor”, como confirma o bolsista Leonardo:

[...] existe também o efeito causado nos membros bolsistas que ao ensinar conceitos conhecidos da matemática básica acaba revisando as matérias aprendidas e talvez um pouco esquecidas, ou seja, acaba aprendendo mesmo ensinando; [...] a experiência adquirida dentro da sala de aula, o que será importante para que, depois de formados, não haja algum tipo de situação inesperada. (GUARNIERI, 2015, p. 1)

Para a bolsista Maria Elizabeth,

O Pibid [...] nos leva a ter um contato direto com as escolas, buscando um melhor processo de ensino-aprendizagem para ambas as partes [educação básica e ensino superior]. [...] O Pibid nos traz uma realidade daquilo que iremos enfrentar ao seguir a carreira de professor, dando assim uma certeza daquilo que realmente queremos para nosso futuro, trazendo à experiência de sala de aula e um incentivo à continuação do curso, além de uma remuneração que nos ajuda enquanto graduandos (ALVES, 2015, p. 1)

Os bolsistas do Pibid enfrentam realidades distintas ao passarem pelas escolas participantes do projeto. Como afirma a bolsista Íria,

aprendi que cada sala assim como cada aluno apresenta um perfil; o que de certo em uma sala não significa que dará certo em outra; (...) participar do projeto, além de contribuir para a minha formação enquanto docente, contribuiu, sobretudo, para discernir os diferentes tipos de alunos, realidades, ambiente escolar, professores, equipe pedagógica, que posso encontrar ao longo da minha caminhada enquanto professora (GAVIOLLI, 2015, p. 1)



A partir deste programa, os estudantes envolvidos aprendem a ser professor, como a bolsista Mirian relata: “tenho a oportunidade de vivenciar o dia a dia do professor, sua realidade, as dificuldades encontradas com os alunos, com o sistema de ensino” (FERREIRA, 2015, p. 1). Isso está de acordo com Silva, Souza, Reis (2014):

[...] a partir da prática desenvolvida no Pibid, percebemos o quanto a formação docente foi melhorada para o graduando em processo de formação. Foram maiores possibilidades formativas e reflexivas que saem da sala de aula da Universidade e ganham o chão da escola trazendo assim novos olhares na construção de seus próprios saberes adquiridos na experiência no contato direto com o cotidiano escolar em prol da sua profissionalização docente. (SILVA, SOUZA, REIS, 2014, p. 5)

A bolsista Mirella afirma que o Pibid se mostra importante também para o desenvolvimento de diferentes métodos de ensino.

O Pibid está sendo uma experiência muito importante, pois, além de ser como um ensaio para a prática na sala de aula dá novos olhares para a metodologia na Educação Matemática. Com o Pibid, eu pude perceber que não há somente um método de ensino e que isso implica nos fatores de aprendizagem dos alunos, como por exemplo, apresentando jogos manipuláveis e online, problemas do dia a dia que envolvem a Matemática e mostrando que a Matemática está presente e muito mais próxima de nós do que pensamos. [...] o projeto dá oportunidade do primeiro contato com a realidade em sala de aula e de como planejar uma aula ou uma dinâmica que tem pontos que podem fluir com sucesso e, às vezes, ter a experiência de deparar com pontos que talvez não possam dar certo, mas isso proporciona maturidade para a carreira futura como professor e o Pibid nos adapta para este momento. (CARVALHO, 2015, p. 1)

Como relata a bolsista Letícia, o Pibid se torna interessante aos alunos da escola por ensinar a matemática de forma não rotineira da sala de aula:

Esse projeto vem para inserir os estudante de licenciatura em sala de aula e dar base para que no futuro venha a ter as suas próprias turmas e ministrar uma aula de qualidade. O Pibid, vem com o objetivo de que os bolsistas apliquem oficinas com o conteúdo proposto nas DCE de matemática, mas de uma forma diferenciada, em lugares alternativos, que chame a atenção e ajude na aprendizagem dos alunos, não ficando somente com aulas teóricas que o próprio professor aplica em sala de aula. (PAVAN, 2015, p.1)

Como afirma Libâneo (2011), na maioria dos cursos de licenciatura, os estudantes aprendem primeiramente a teoria e somente nos anos finais do curso é que se envolvem com a prática docente. O Pibid contribui para que o caminho seja outro.



Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilite experimentar soluções, com a ajuda da teoria. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções. Isso quer dizer que os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO, 2011, p.45)

Diversas são as diferenças entre o Pibid e o estágio supervisionado no curso de licenciatura em matemática, principalmente o tempo disponível para que o professor estude, prepare suas aulas e, sobretudo, a bolsa que os estudantes recebem, como reitera a bolsista Marisa:

O Programa Institucional de Bolsas a Iniciação à Docência – Pibid nós dá a oportunidade de estar vivenciando a realidade em uma sala de aula, mesmo estando cursando a graduação. É interessante, pois proporciona uma troca de experiência, conhecimento, aperfeiçoamento e didática. [...] O nosso objetivo enquanto bolsistas é tornar a aula atrativa, dinâmica resgatando a curiosidade, criatividade dos alunos, fazendo com que ele se torne, mas participativo. [...] Também tem a ajuda financeira que o projeto nos possibilita, sendo assim podemos nos dedicar e desempenhar melhor o subprojeto, ainda é possível conciliar os estudos do curso superior com rendimento aceitável e suficiente para ter uma formação adequada. (SILVA, 2015, p.1)

Há ex-bolsistas que reconhecem a importância do Pibid em sua formação, como é o caso de Elvis (aluno egresso do curso de licenciatura em matemática da Unespar-campus Apucarana), que relata:

[...] Participei do projeto somente no último ano da minha graduação, e com certeza posso afirmar que foi uma experiência incrível. É um projeto que nos possibilita e incentiva a não desistir da educação apesar de todas as dificuldades, nos ensina a ter zelo pela profissão, zelo também pelos alunos que começam a fazer parte de nós. [...] Durante o desenvolvimento do projeto, sempre estava à procura de algo novo para levar para os alunos, algo que fizesse sentido realmente para sua formação, e posso afirmar: foram grandes aulas! Resumindo, o Pibid sem dúvida é um projeto que transforma nossa realidade, ele veio para somar, somar forças com aqueles que não desistem nunca de ensinar! (VIANA, 2015, p. 1)

O ex-bolsista de Iniciação a Docência e aluno egresso do curso de licenciatura em matemática da Unespar – campus Apucarana, Rafael, também relata sua experiência neste espaço de formação de professores que é o Pibid:



[...] Pibid: sem sombra de dúvidas posso dizer que ele foi um divisor de águas. Existem dois Rafaéis: aquele estudante e já professor antes do Pibid, que escutava e lia coisas sobre uma nova maneira de ensinar matemática, e aquele que, depois do Pibid, vivenciou que realmente existe uma nova maneira de ensinar matemática, a oportunidade de fortalecer vínculos com amigos através da troca de ideias para se preparar uma aula diferenciada contribuiu para compreender a diferença de saberes, poder ter o amparo de alguém quando se tem uma dúvida ou insegurança durante uma aula certamente contribui e muito para a formação de um conceito do que é ministrar uma aula, ainda posso falar da experiência de poder trocar informações nos encontros com aqueles que faziam/fazem parte do projeto e ver que não se está sozinho na busca de uma educação matemática diferente. Então Pibid também é trabalho científico, é pesquisa, ou seja, muito mais que uma experiência em sala de aula.[...] (SILVA, 2015, p. 1)

A bolsista Joyce fala sobre a dificuldade que os alunos têm em aprender matemática e como isso pode ser superado no projeto:

O Pibid é uma forma de nós futuros professores termos um pouco de experiência em sala de aula, e também uma forma de mudar o método de ensino do dia a dia dos professores. Trabalhamos com jogos, brincadeiras de todos os tipos, mas sempre envolvendo o conteúdo a ser aplicado. Grande parte dos alunos sente muita dificuldade em aprender matemática, mas na hora de aprender através de jogos eles se sobressaem, e apreendem sem perceber que estão aprendendo. [...] Através do Pibid saímos do papel e vamos para a prática. (LOPES, 2015, p. 1)

Sobre a preocupação de como desenvolver o papel de professor, o bolsista Edcleber relata:

O programa, que é um excelente caminho à docência, é uma ótima ferramenta à formação acadêmica. Este tem contribuído para que eu possa ter experiências e facilidade de lidar com os alunos em sala de aula. [...] Como acadêmico e bolsista deste programa, analiso as dificuldades dos alunos, dentro do conteúdo, para que futuramente possa aplicar, com diversas metodologias, a fim de que o aluno possa construir seu próprio conhecimento. (SANTOS, 2015, p. 1)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no exposto, é possível notar que tanto os estudantes do curso de matemática como os alunos da escola envolvidos com o projeto mostram-se diferentes dos demais alunos, por já estarem habituados a ensinar e aprender matemática de maneira não rotineira da sala de aula. Além disso, o Pibid contribui para a não desistência do curso, ou seja, dentre os alunos que participam do programa, a evasão do curso é praticamente inexistente.



O Pibid auxilia na formação dos professores que já estão em atuação, pois para fazer a supervisão dos bolsistas de iniciação à docência eles devem fazer parte do grupo de estudos no campus da universidade, no qual são realizados estudos na área de Educação Matemática, nas tendências da Educação Matemática, nos problemas dos processos de ensino e aprendizagem.

O contato com assuntos diretamente relacionados com a realidade escolar, a convivência com alunos, conteúdos, planejamento, programações, atividades, secretaria, equipe pedagógica e demais professores e funcionários qualifica potencialmente as experiências do discente para lecionar. Servindo de complemento consistente a formação de professor, esse processo qualifica o aluno transcendendo a barreira da teoria, e inserindo-o na prática docente.

O projeto vai além de qualificar o licenciando quando aborda seu processo de formação. Contribui para realidade escolar, possibilita o desenvolvimento de atividades diferenciadas, contempla temas dinâmicos e instiga a curiosidade e vontade dos alunos. É possível enumerar algumas contribuições do projeto na formação dos futuros professores, nas escolas participantes e na licenciatura: maior comprometimento dos acadêmicos com sua formação acadêmica e da responsabilidade a qual no futuro irá assumir; os acadêmicos participaram de experiências metodológicas e práticas docentes enriquecedoras e inovadoras; primeiros contatos científicos no desenvolvimento de artigos relatando experiências encontradas no desenvolvimento das atividades; formação continuada dos supervisores envolvidos, pois estão buscando rever e inovar suas técnicas e métodos para o ensino de matemática; as diferentes metodologias utilizadas no desenvolvimento das atividades tem despertado maior interesse dos alunos pelo aprendizado da matemática; a instituição de ensino superior consegue fazer o seu papel perante e a sociedade, proporcionando que o conhecimento científico chegue à prática.

Portanto, o Pibid é mais que um programa ou projeto, é uma oportunidade de aprender e reaprender. Durante as oficinas os bolsistas puderam vivenciar as dificuldades e também as aprendizagens que o professor enfrenta no seu dia. Esta experiência deu um novo ânimo aos acadêmicos participantes, além de proporcionar a eles coragem pra lutar por uma educação de qualidade, pois se sentem mais seguros como professor e, em conjunto com as experiências vividas na universidade, está dando forma ao barro, para um dia se tornar um bom vaso: o professor.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Mirella da Silva. **Breve relato.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <leticia-celeste@hotmail.com> 16 jul. 2015.

GUARNIERI, Leonardo Trubano. **Breve relato.** [mensagem pessoal] Mensagem recebida por <leticia-celeste@hotmail.com> 17 jul. 2015.



FERREIRA, Mirian. **Breve relato**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por < leticiaceleste@hotmail.com > 15 jul. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. Sobre qualidade de ensino e sistema de formação inicial e continuada de Professores. IN: LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?:** novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 37 a 50.

LINS, Rômulo Campos. Matemática, monstros, significados e educação matemática. In: BICUDO, Maria A. V.; BORBA, Marcelo de C. (Orgs.). **Educação Matemática:** pesquisa em movimento. São Paulo: Cortez, 2004. p. 92 – 120.

LOPES, Joyce Zavariz. **Relato PIBID**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por < leticiaceleste@hotmail.com > 15 jul. 2015.

LOUREIRO, Daniel Zampieri ; OLIVEIRA, Franciele Tais . **PIBID: Uma Contribuição para formação acadêmica**. 2010 Disponível em <http://projetos.unioeste.br/cursos/cascavel/matematica/xxivsam/artigos/34.pdf>. Acesso em 21 agosto 2015.

PAVAN, Leticia Pipino. **Relato de experiência no PIBID** . [mensagem pessoal] Mensagem recebida por < leticiaceleste@hotmail.com > 17 jul. 2015.

SANTOS, Edcleber Carvalho. **Breve relato**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por < leticiaceleste@hotmail.com > 17 jul. 2015.

SILVA, Joana D`arc Anselmo; SOUZA, Maria Rosa Fernandes; REIS, Joseval. **Contribuições do Pibid na formação docente**. 2014. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_11_08_2014_08_53_24_idinscrito_32635_ddc9e1588ca-63715c05b6ed94c8f8891.pdf. Acesso em 21 agosto 2015.

SILVA, Marisa Cristina. **Breve relato**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por < leticiaceleste@hotmail.com > 17 jul. 2015.

SILVA, Rafael Machado. **PIBID: Breve relato**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por < leticiaceleste@hotmail.com > 14 jul. 2015.

SILVA, Rita Cinéia Meneses; SOUZA, Sandra Pereira; REIS, Rosangela Ribeiro. Contribuições do Pibid para o processo formativo do professor supervisor. XII EPREM – Encontro Paranaense de Educação Matemática. 2014. Campo Mourão-PR. **Anais...** Campo Mourão: Unespar, 2014. p. 1-10.

VIANA, Elvis Ricardo. **PIBID: Breve relato**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por < leticiaceleste@hotmail.com > 14 jul. 2015.



Este livro foi composto nas tipologias Antenna, Minion Pro e Zurich, impresso em cartão 250 g e papel offset 75 g certificados, provenientes de florestas que foram plantadas para este fim, e produzido com respeito às pessoas e ao meio ambiente.

Publique seu livro. Viabilizamos seu projeto cultural!

Visite nossa home page:

www.ithala.com.br