

CURITIBA I-II E PARANAGUÁ

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Ana Paula Peters e Márcia Marlene Stentzler



EDITORA ÍTHALA

CURITIBA I-IE PARANAGUÁ

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Ana Paula Peters 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

COORDENADORA DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Fabília Predes



Pibid Unespar



DISTRIBUIÇÃO GRATUITA

Esta publicação recebeu apoio material e financeiro da

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

CURITIBA I-II E PARANAGUÁ

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

PIBID

e a formação de professores
pelos campi da UNESPAR

Organizadoras: Ana Paula Peters 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: Curitiba I e II e Paranaguá / organização de Ana Paula Peters e Márcia Marlene Stentzler – Curitiba: Íthala, 2016. 96p.: il.

Vários colaboradores
ISBN 978-85-5544-042-7

1. Professores – Formação. 2. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). I. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. II. Peters, Ana Paula (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

“Ler para viver” (Gustave Flaubert)

E reviver. Conhecer, experimentar e transformar. Assim é esse livro, um convite para conhecer as propostas e atividades desenvolvidas por subprojetos do PIBID de três campus da UNESPAR: campus Paranaguá, campus Curitiba I – EMBAP e campus Curitiba II – FAP. Pretende também ser uma inspiração para os leitores e leitoras utilizarem nas escolas, com o seu olhar a partir da realidade de cada um.

Danielle Marafon nos apresenta a contribuição do PIBID na formação do professor alfabetizador, aproximando o futuro docente da realidade das classes de alfabetização, possibilitando ao acadêmico bolsista desenvolver novas práticas de alfabetização e letramento com jogos e brincadeiras.

Guaraci da Silva Lopes Martins faz uma análise sobre o contato direto dos acadêmicos com a realidade escolar e como os mesmos levam para a sala de aula do ensino básico os conhecimentos teórico-práticos apreendidos ao longo do curso de Licenciatura em Teatro, visto que o teatro estimula o diálogo e a reflexão sobre vários temas e questões sociais vivenciados no espaço cênico, estratégia fundamental em propostas educacionais comprometidas com mudanças sociais.

Federico Alvez Cavanna e os acadêmicos Fernando Mendes Coelho e Leonardo Henrique Mendes de Oliveira analisam a formação baseada na reflexão sobre os sentidos da vida do professor de história. Desse modo, o subprojeto de História, do Campus de Paranaguá da UNESPAR, concebe que a licenciatura universitária deve ser realizada tanto a nível pessoal – formar-se – como a nível coletivo – formar-nos.

Ana Paula Peters aborda o subprojeto de Música a partir da questão: “de que maneira pensar a música como conteúdo escolar?” A resposta começa a ser delineada a partir da análise do impacto e a relevância do PIBID na universidade e nas escolas de Educação Básica parceiras, a partir da reflexão dos portfólios elaborados pelos alunos do curso de Licenciatura em Música e supervisores bolsistas, durante o ano de 2014, e da organização do livro “Reflexões e Experiências para a Educação em Música e Artes Visuais”.

Josiane Aparecida Gomes Figueiredo, Cassiana Baptista Metri, Fabrícia de Souza Predes e a supervisora Fernanda Ferreira de Lima Corbani compartilham as vivências do PIBID com a escola de campo, pertencente à ilha do Povoado de São Miguel (Baía de Paranaguá, litoral do Estado do Paraná), para refletir sobre essa experiência desafiadora,

que essa pode servir como estímulo para realização de novas atividades na aulas de biologia.

Cristienne do Rocio de Mello Maron e Solange Maria Gomes dos Santos almejan-do a inserção gradativa dos alunos no universo matemático partem de duas perguntas para suas reflexões: apesar de estarmos em contato frequente com os conceitos mate-máticos, por que muitas vezes não somos capazes de ler e escrever em sua linguagem? E por que, mesmo sendo instrumento essencial na formação das sociedades modernas, a Matemática é fator discriminatório e excludente?

Vivian Leticia Busnardo Marques e Solange Garcia Pitangueira apresentam uma proposta de ensino-aprendizagem com a utilização de um Portfólio de Artista, na qual o professor seleciona (o) ou (a) artista das Artes Visuais que deseja trabalhar em sala de aula e coleta imagens, livros, textos e prepara atividades que deseja ensinar sobre esse artista. Esse processo incentiva a pesquisa, a escrita manual, corte, colagem, interação entre o grupo de alunos e professores e imersão no conhecimento.

Todas essas experiências visam uma prática educativa comprometida e a supe-ração da fragmentação do conhecimento de ensino em sala de aula, trabalhando sempre a teoria aplicada a prática,proporcionando uma aprendizagem significativa. Nosso maior objetivo na educação.

Uma ótima leitura!

Ana Paula Peters

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

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	11
---	----

Danielle Marafon

UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO	23
--	----

Guaraci da Silva Lopes Martins

APRENDIZAGEM HISTÓRICA E TIC'S UMA FRONTEIRA EM ARTICULAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	35
---	----

Federico Alvez Cavanna

Fernando Mendes Coelho

Leonardo Henrique Mendes de Oliveira

DE QUE MANEIRA PENSAR A MÚSICA COMO CONTEÚDO ESCOLAR? O ENCANTAMENTO MUSICAL NA SALA DE AULA PELAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO DE MÚSICA DO PIBID	50
--	----

Ana Paula Peters

PIBID NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO COM VIVÊNCIAS DO PIBID BIOLOGIA NA ILHA DO POVOADO DE SÃO MIGUEL EM PARANAGUÁ/PR	61
--	----

Josiane Aparecida Gomes Figueiredo

Cassiana Baptista Metri

Fabricia de Souza Predes

Fernanda Ferreira de Lima Corbani

TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA APLICADAS NO PIBID	69
--	----

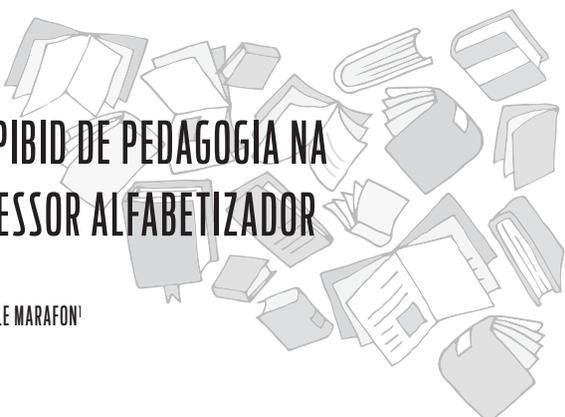
Cristienne do Rocio de Mello Maron

Solange Maria Gomes dos Santos

CONSTRUINDO CONHECIMENTO: PORTFÓLIO DE ARTISTA	85
--	----

Vivian Letícia Busnardo Marques

Solange Garcia Pitangueira



A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

DANIELLE MARAFON¹

INTRODUÇÃO

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é um dos projetos financiados pela CAPES, em parceria com o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse programa, enquanto iniciativa de política pública, tem possibilitado processos de formação de professores durante o percurso acadêmico, propiciando aos futuros educadores, os licenciandos nas diversas áreas do conhecimento, um contato mais próximo da realidade escolar.

Os projetos apresentados pelos diferentes cursos de licenciatura devem envolver os acadêmicos no contexto das escolas públicas, de maneira que estes venham a desenvolver atividades didático-pedagógicas com orientações do coordenador do projeto, ou seja, o professor do curso de graduação, bem como receber orientações de um professor da escola da educação básica onde estarão inseridos. Esse professor deve ser licenciado no mesmo curso dos acadêmicos, e recebe o nome de supervisor. Para Stentzler,

“somos desafiados a interromper a rotina da sala de aula, convidados a refletir com os bolsistas e alunos da educação Básica sobre o que representa aprender e agir. Vivemos numa sociedade em que o tempo torna-se curto pela velocidade com que necessitamos realizar as atividades. O professor coordenador de área do PIBID, nas doze horas semanais dedicadas ao projeto, é incitado a reavaliar, ouvir atentamente, ponderar e considerar as diferenças de cada escola, de cada licenciando e alunos com quem trabalha.” (2013, p.15).

Para que se tenha um resultado satisfatório com o projeto, o trabalho em grupo nas reuniões e nas atividades da instituição de ensino superior e nas escolas é necessário, pois segundo Stentzler “os grupos de estudo são o espaço, onde se exercita

¹ Professora do curso de Pedagogia da Unespar – Campus de Paranaguá. Mestre e Doutora em Educação pela PUC-PR. Coordenadora de área do PIBID/Pedagogia do Campus de Paranaguá. Email: danielle.marafon@unespar.edu.br



o diálogo, planejamento e organização da prática docente, tendo por base a teoria e sua compreensão como um processo crítico”. (2013, p. 20).

Tendo em mente o papel desse programa e suas possibilidades, foram realizadas atividades formativas no âmbito do PIBID, aqui especificamente com o curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaguá, na perspectiva da formação do professor alfabetizador.

O PROJETO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O projeto em questão reconhece a especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico, em um contexto de letramento – utilizando-se de jogos e brincadeiras como subsídios metodológicos para a efetivação dessa prática.

Entendemos que a escola passa por inúmeras transformações, dentre elas, a necessidade de efetivarem-se, no seu espaço, práticas pedagógicas que atendam à diversidade presente no cotidiano escolar. Em virtude do movimento pró-inclusão, que resulta na entrada de alunos com deficiência, articulada à ampliação do Ensino Fundamental, e com o conseqüente ingresso de crianças com cinco anos de idade em contextos de alfabetização, as práticas pedagógicas direcionadas à aquisição da leitura e escrita precisam ser ressignificadas. Esse fato torna premente a necessidade de se alfabetizar letrando, pois no processo de alfabetização, segundo Magda Soares (2004), a criança precisa dominar o aspecto técnico vinculado ao domínio das unidades menores da língua portuguesa. Mas, sobretudo, estar em condição de letramento, ou seja, “fazer uso competente da língua escrita nas práticas sociais de leitura e de escrita” que se trata de saber fazer uso social dos códigos linguísticos. Nesse direcionamento, como já anunciado, os jogos, as brincadeiras constituem-se importantes recursos.

De acordo com o caderno de orientações do MEC – Ensino Fundamental de nove anos – orientações gerais –2004, as crianças de cinco anos possuem um raciocínio diferente das crianças de outras idades, pois elas se utilizam da imaginação, são curiosas, conhecem o mundo por meio das experiências, que podem ocorrer pela brincadeira.

Nessa faixa etária, a criança já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem regras e se apropriar de conhecimentos, valores e práticas sociais construídos na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade. (BRASIL, 2004).



Nesse sentido, a criança possui uma forte curiosidade e desejo de aprender, basta que o professor saiba despertar e manter esse desejo. E isso é possível evitando-se a monotonia, proporcionando diálogo e interação, fazendo com que a aprendizagem se realize de maneira lúdica e prazerosa.

Quando a criança ingressa na escola, sua bagagem cultural deve ser considerada e relacionada às suas atividades escolares, sendo de extrema importância que não haja nenhuma ruptura entre seu conhecimento anterior e o conhecimento que está por vir. “Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças, utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas.” (BRASIL, 2004).

Uma das situações significativas que podemos citar é propiciar atividades lúdicas. Com o jogo, a criança pode compreender o mundo adulto que a cerca, desenvolvendo funções psíquicas superiores constitutivas da consciência humana, tais como abstração, memória, generalização, percepção e atenção, e também atividades criadoras. O jogo foi tomado como uma produção histórica e cultural, subordinado ao significado que imprime, especialmente no momento que lhe atribuem valores educativos para justificá-lo no currículo escolar. Nesse sentido, o jogo configura-se como um caminho de transição para um novo e mais elaborado nível de desenvolvimento, uma vez que o seu conteúdo é retirado da realidade social.

A importância dos jogos e brincadeiras nos faz repensar uma proposta que priorize esse subsídio metodológico para o processo de alfabetização e letramento, nos anos iniciais (1º e 2º) do ensino fundamental.

Iniciar a alfabetização aos cinco anos pressupõe que se tenha claras as especificidades desta faixa etária, respeitando o tempo e os ritmos diferentes em que as crianças aprendem, reconhecendo que o desenvolvimento humano e o conhecimento são processos contínuos e fazendo uso de diversas metodologias, a fim de que a criança aprenda de maneira significativa. Respeitar e considerar as características específicas desta faixa etária significa, portanto, reconhecer as crianças como cidadãs, como sujeitos possuidores de direitos.

“Desse modo, o direito da criança a um maior tempo de escolaridade obrigatória deve ser compreendido como ampliação de suas possibilidades de aprender e de interagir com parceiros da mesma idade e com outros mais experientes.” (BRASIL, 2004).

A escola deve propiciar o contato da criança com os diversos textos que circulam na sociedade, evitando as práticas mecânicas e automatizadas que a tornam alfabetizada, com conhecimento do código, mas incapaz de compreender o sentido dos textos.



Nessa perspectiva, entendemos que o ensino da Língua Portuguesa deve ser de alfabetizar letrando. Nesse viés, é necessário criar, no espaço da sala de aula, um ambiente letrado, onde a criança não veja apenas as letras do alfabeto, mas se veja envolvida, diária e constantemente, com a linguagem escrita, mesmo que ainda não saiba ler e escrever convencionalmente. A metodologia utilizada deve conceber a criança como um sujeito ativo, participativo, crítico, que constrói seus conhecimentos por meio de relações entre criança/criança, criança/adulto, criança/meio social e criança/objeto.

Cabe lembrar que, frente às exigências de uma sociedade letrada, a escola deve preocupar-se com a qualidade do que se ensina: a leitura e a escrita, cumprindo sua função social. Muitas vezes, a escola se preocupa em buscar as formas de ensinar, e não as melhores formas para se aprender. Nessa perspectiva, entendemos que a alfabetização e o letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, têm papel central, pois nesse ambiente educativo a criança terá o contato formal com a escrita e a leitura. Para FREIRE

“[...] a alfabetização é mais do que o simples domínio psicológico e mecânico de técnicas de escrever e ler. É o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação.” (2000, p. 119).

O projeto do PIBID busca oferecer uma oportunidade de atualização e aprofundamento nos estudos sobre o processo inicial da alfabetização e do letramento, necessários aos acadêmicos do curso de Pedagogia e professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, entendemos a necessidade de rompimento de práticas educacionais fundamentadas em modelos tradicionais de ensino. No entanto, sabe-se que para garantir o processo de alfabetização em uma perspectiva de letramento, as práticas pedagógicas precisam estar organizadas em torno do trabalho com diferentes linguagens, gestos, fala, desenho, escrita, música, dança, por se constituírem como processos comunicativos que permitem a apreensão e a construção de significados. É importante ressaltar o papel decisivo do jogo e da linguagem, na compreensão da função simbólica e, portanto, no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. É por meio do jogo e do brinquedo que a criança aprende a conhecer a si própria e o mundo que a cerca. Brincando, a criança cria situações imaginárias que reproduzem o real. No ato de brincar, de fazer de conta, a criança está desenvolvendo formas mais complexas de pensamento e de abstração, ou seja, passa a operar com significados desligados de objetos e ações aos quais está habitualmente vinculada. A criança passa, então, a ser capaz de agir simbolicamente.

Considerando o que já foi exposto, cabe destacar a função do professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo LIMA é “[...] ampliar a experiência da criança, abrir caminhos a conhecimentos que não são constituídos espontaneamente no ser



humano, incentivar a narrativa em todas as suas formas, a expressão das ideias e os sentimentos.” (2003, p. 27-28).

Especificamente, cabe ao professor possibilitar a inserção da criança no universo da linguagem escrita, que exige um grau de abstração maior do que as outras formas, por tratar-se de uma representação de segunda ordem. Deve-se compreender a escrita como a representação da fala que, por sua vez, já é a representação do mundo físico e do abstrato. A escrita não está ligada ao desenvolvimento humano, e sim à aprendizagem, pois diferentemente da fala, que é adquirida nas relações sociais, a escrita só é adquirida a partir de um trabalho organizado e sistemático. O trabalho na área de Língua Portuguesa, no processo de alfabetização, visa a ampliação da competência linguística dos alunos (por meio das habilidades de ouvir, falar, escrever e ler), para torná-los cada vez mais conscientes e independentes em seu modo de pensar o mundo e atuar sobre ele. A prática do jogo e das brincadeiras favorece a intencionalidade do trabalho pedagógico e o enriquecimento dos conteúdos a serem desenvolvidos.

O PIBID E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

O projeto de alfabetização e letramento, do PIBID de Pedagogia, busca aproximar o acadêmico bolsista, ou seja, o futuro docente dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da realidade das classes de alfabetização, pois o professor alfabetizador vem sendo alvo de investimento por parte do governo², para a sua formação tanto inicial como continuada. Segundo documento intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa,

“a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática.” (BRASIL 2012, p. 09).

Sendo assim, o trabalho realizado pelo professor alfabetizador é de suma importância no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois conforme suas práticas pedagógicas ele influenciará no sucesso ou no fracasso do aluno, em toda sua trajetória escolar. De acordo com LEMLE, “sabe-se que os professores do ensino fundamental evitam as classes de alfabetização. Desse modo, ninguém acaba tendo experiência longa em alfabetização.” (2009, p. 5).

2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>



Sendo assim, os professores recém-formados acabam por assumir as turmas de alfabetização com pouca ou nenhuma experiência. E nesse viés em que o PIBID de Pedagogia tem se configurado, dá suporte teórico-prático para os futuros alfabetizadores, pois entendemos que a formação inicial de professores não atende o processo de alfabetização. Mas deve-se trabalhar com a verdade de que toda formação docente se complementa na/com prática, pois “o professor é capaz de gerar conhecimento pedagógico em sua prática.” (IMBERNÓN, 2005, p. 61).

Para LEMLE (2009), o professor deve possibilitar o acesso dos alunos às diferentes capacidades, para que possa ter início o processo de alfabetização, sendo a primeira delas a ideia de símbolo, na qual o educando deve reconhecer que os símbolos possuem significados. Para isso, o professor deve apresentar ao educando vários símbolos (bandeiras de países, sinais de trânsito, símbolos religiosos.), criando uma relação de significado com estes, pois os educandos devem ter bem clara a ideia de que cada símbolo tem um significado, considerando que, futuramente, reconhecerão que as letras do alfabeto representam sons da fala.

A segunda é a capacidade de discriminação das formas das letras, na qual o aluno deve fazer vários exercícios de desenho (círculo, traços, quadrados e curvas), mas que não sejam cansativos, para que a criança aprenda a segurar o lápis corretamente, posicionar o papel sobre a mesa e sentar-se corretamente para escrever.

Ainda de acordo com LEMLE (2009), a terceira capacidade é a discriminação dos sons da fala. Para isso, os professores devem apresentar, às crianças, palavras que iniciem com o mesmo som, palavras que rimam e até canções que apresentem repetições silábicas.

A quarta capacidade que a criança, no início da alfabetização, deve adquirir é a consciência da unidade da palavra. E o professor pode auxiliá-la apresentando palavras novas e contando palavras em uma expressão.

E a quinta capacidade que a criança deve adquirir refere-se à organização da página escrita. O professor deve possibilitar que o aluno, mesmo não sendo alfabetizado, possa brincar de ler, ter contato com pequenos textos e possa criá-los. Se os textos forem relacionados à vida social do aluno, a leitura será compreendida como algo normal do cotidiano. Assim, o aluno terá mais interesse em aprender a ler e escrever.

De acordo com o Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico:

- 1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;*
- 2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção*



de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias; 3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL 2012, p. 11).

Considerando que a aprendizagem deve estar relacionada ao contexto social e que a criança do primeiro ano do ensino fundamental, estando em plena infância, período em que acredita que tudo é possível por meio de sua imaginação, cria possibilidades diferenciadas de significados aos objetos e tudo que existe a sua volta. Desta forma, o ensino-aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras, torna-se um recurso metodológico de grande valia no processo de alfabetização. Em seus estudos sobre o brincar, Wajskop afirma que:

“como atividade controlada pelo professor, a brincadeira aparecia como um elemento de sedução oferecido à criança. Neste tipo de atividade as crianças não possuem a iniciativa de definirem nem o tema, nem os papéis, nem o conteúdo e nem mesmo o desenvolvimento da brincadeira. O controle pertencendo ao adulto garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar.” (2012, p. 31).

A prática dos jogos, no processo de ensino e aprendizagem, favorece o trabalho pedagógico, auxiliando melhor o desenvolvimento dos conteúdos a serem aplicados, pois são importantes na construção de representações infantis. Quando a criança está fazendo uso do jogo, o seu nível de desenvolvimento cognitivo está sendo elaborado gradativamente, assim como as mudanças no desenvolvimento psíquico.

Por meio dos jogos, as crianças se sentem motivadas a conquistar novos conhecimentos, sentem prazer quando alcançam novas conquistas. E com as regras impostas pelos jogos, elas podem superar seus limites.

Portanto, devem ser contemplados os jogos, as brincadeiras espontâneas, a utilização de materiais diversificados, as danças, as histórias e as diversas formas de expressão, comunicação, criação e movimento das crianças, durante os exercícios e atividades do cotidiano, pois assim, a partir de suas experiências, elas vão construindo seu conhecimento.



A brincadeira é um espaço privilegiado de interação infantil. Por meio dela, a criança conhece o mundo, realiza suas representações e cria novos significados para a realidade, tornando-a uma maneira única de aprendizado. De acordo com Wajskop “[...] a brincadeira infantil é entendida como atividade social da criança, cuja natureza e origem específicas são elementos fundamentais para a construção de sua personalidade e compreensão da realidade na qual se insere”. (2012 p. 22).

Sendo os jogos e as brincadeiras características da infância, percebe-se que o professor alfabetizador pode utilizá-las como recursos no processo de alfabetização. Desta forma ele estará relacionando o contexto com a aprendizagem da criança.

Segundo Oñativia (2009), os jogos e as brincadeiras auxiliam na percepção da escrita, como uma representação da fala, na familiarização do universo complexo do código: letras, palavras, frases e textos.

Seguem alguns exemplos de jogos e de recursos que podem ser utilizados no início do processo de alfabetização.

- **Crachá dos nomes:** proporciona aos alunos o reconhecimento e a escrita do próprio nome, inicialmente, apenas copiando um modelo, e depois escrevendo por conta própria.
- **Jogo da memória:** tem como objetivos associar imagem e escrita, e ampliar o repertório de palavras escritas e lidas.
- **Jogo do dado:** o dado tem as vogais em seus lados, permitindo que o aluno, ao jogar, reconheça as palavras pela letra inicial.
- **Bingo das palavras:** aumenta o repertório das palavras conhecidas, permitindo também a identificação de palavras pela letra inicial.
- **Jogo de dominó:** é composto por figuras e palavras, fazendo com que o educando associe a imagem à escrita, e auxiliando na ampliação do repertório de palavras escritas e lidas.
- **Caça-palavras:** permite a identificação de palavras num conjunto de letras, ajudando a desenvolver o raciocínio lógico.

A intencionalidade do subprojeto de alfabetização e letramento é, além de propiciar o desenvolvimento de várias alternativas metodológicas, unir a “teoria e a prática”, pois em momentos específicos de leituras e reflexões, busca-se construir o papel do professor alfabetizador e suas práticas. Segundo Carvalho (2010), para entender melhor as questões que norteiam o processo de alfabetização e as práticas dos professores alfabetizadores, devemos nos balizar pelas seguintes questões,



“Qual a concepção de leitura e de leitor que sustenta o método? Estão combinados os objetivos de alfabetizar e letrar, isto é, a preocupação em ensinar o código alfabético é tão presente quanto o objetivo de desenvolver a compreensão de leitura? São previstas maneiras de sistematizar os conhecimentos sobre as relações entre letras e sons? O material didático é acessível, simples e de baixo custo? Há evidências de que o método foi experimentado com êxito em um número significativo de turmas, em contextos escolares diferentes?” (CARVALHO 2010, p. 19)

Percebe-se que nas classes de alfabetização ainda são utilizados métodos ultrapassados que resultam no fracasso escolar, pois muitos alunos não conseguem avançar no processo de alfabetização. São métodos tradicionais, que fazem uso de cartilhas, métodos mecanizados, que acabam levando o aluno a apenas memorizar sons e letras.

Na busca pelo rápido resultado, o professor alfabetizador acaba por satisfazer-se com a cópia de palavras, não levando em conta a tentativa de construção, mesmo que lenta, de textos e palavras que partem da criança. Ferreiro menciona: “Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos oferecendo um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado.” (2010, p. 20).

A espera pela escrita correta pode tirar do professor o prazer de utilizar e trabalhar, com a criança, as suas produções. Ou, então, pode levá-lo a enxergar apenas os erros ortográficos, sem levar em conta toda a construção em seu conjunto e a ideia que o aluno utilizou. Dessa forma, destaca-se o erro e não tudo o que foi construído. Para a criança, isso pode resultar como barreira para novas tentativas, pois sempre serão vistas de forma equivocada. Segundo FERREIRO,

“temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu.” (2010, p. 41).

A escola deve ser um lugar de liberdade para a criança que, com a ajuda do professor, constrói seu conhecimento. Tratar a sala de aula como um lugar de ordem rigorosa, tira da criança o prazer que pode oferecer a alfabetização. O professor deve receber cada aluno, aproveitar a bagagem que cada um traz consigo e utilizar isso como ferramenta de ensino. Quanto a isso, Ferreiro afirma: “A criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal”. (2010, p. 39).



Nesta perspectiva, nosso trabalho, com base no projeto do PIBID, vem demonstrar como o lúdico pode contribuir na alfabetização e no letramento dos alunos de forma significativa. De acordo com KISHIMOTO, “o letramento como prática social que inclui a cultura lúdica, mediações e recursos apropriados, se inicia na educação infantil e continua no ensino fundamental.” (2011, p. 56). Deste modo, é possível perceber que o lúdico é parte integrante do processo de aprendizagem, permitindo que a criança perceba as diversas maneiras de representar e expressar algo. Sua utilização no processo de alfabetização, portanto, amplia e auxilia a compreensão da criança sobre a complexa relação entre a leitura e a escrita. Para SILVA,

Os jogos são objetos e práticas socioculturais produzidos pela humanidade e designam tanto o objeto material da brincadeira quanto a ação lúdica que se desenvolve por meio desse objeto. Embora todo jogo seja educativo em seu sentido mais amplo, existem alguns que são especialmente concebidos para cumprirem uma finalidade didática. Os jogos de alfabetização se incluem nessa categoria, pois, além de terem um sentido lúdico e propiciarem diversão, são intencionalmente preparados para promover a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. (2015, p. 58).

Para que os jogos e brincadeiras auxiliem na aprendizagem de maneira significativa, as práticas pedagógicas devem estar de acordo com as necessidades dos educandos, levando em consideração o contexto social e o conhecimento de mundo dos mesmos.

Em suma, os jogos são recursos didáticos que podem ser facilmente inseridos na sala de aula para ampliar os conhecimentos, desafiar as crianças e integrar os diferentes componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto, podemos salientar que o projeto de alfabetização e letramento do PIBID de Pedagogia da Unespar – Campus de Paranaguá, contribui para a formação inicial do professor alfabetizador. E por mais que a graduação em Pedagogia ofereça disciplinas que contemplem a alfabetização, as mesmas não garantem uma aprendizagem efetiva, pois o acadêmico vivencia apenas a teoria. Com o PIBID de Pedagogia, as acadêmicas bolsistas reconhecem que devem trabalhar em uma perspectiva de alfabetização lúdica e interacionista, que objetive o letramento.

Nesta perspectiva, a formação do professor alfabetizador ganha contornos de relevância no contexto atual, pois a capacidade de ensinar a ler e escrever precisa ultrapassar o entendimento de que alfabetizar é ensinar a decodificar e codificar os símbolos



gráficos e alcançar a compreensão de que este ato é um ato de liberdade, uma vez que permite, aos educandos, a leitura do mundo.

Uma prática educativa comprometida com o desenvolvimento de uma alfabetização na perspectiva do letramento não se restringe à elaboração de atividades dirigidas aos alunos. Exige, isto sim, a superação da fragmentação dessas atividades de ensino em sala de aula. Defende-se, assim, uma formação inicial voltada para a aquisição de saberes que permitam aos futuros professores alfabetizadores atuar em contextos singulares, o que é diferente de dominar um repertório de técnicas aprendidas no final dos cursos de formação. E com o projeto de alfabetização e letramento por meio de jogos e brincadeiras, os acadêmicos bolsistas podem aplicar os conhecimentos adquiridos tanto em sala de aula, nas disciplinas específicas, como em grupos de estudo e na preparação de atividades a serem aplicadas no projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 24 de junho de 2010.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Ensino fundamental de nove anos – orientações gerais**. Brasília, julho de 2004.

_____. Ministério da Educação – MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, 2012.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar**: um diálogo entre a teoria e a prática. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, T. M. *et al.* Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.1, 220 p. 191-210, jan./abr. 2011.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, E. S. **Quando a criança não aprende a ler e a escrever**. São Paulo: Sobraquinho 107, 2003.

OÑATIVIA, A. C. **Alfabetização em três propostas**: da teoria à prática. São Paulo: Ática, 2009.

SILVA, A. Jogos de alfabetização. In ALBUQUERQUE, E. B. C; BUNZEN, C. **Diversos jogos no Ciclo de Alfabetização**: usos e funções. Brasília: MEC, 2015.

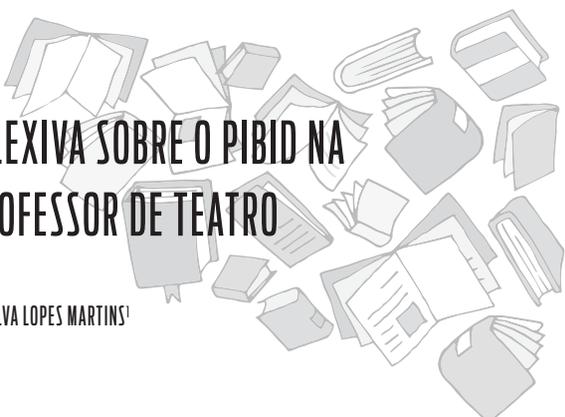
SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.



STENTZLER, M. M. Experiência e mobilidade na construção do conhecimento: o lugar do PIBID na formação para a docência. In: MARTINS, I. M.; BRITO K. S. **Prática docente inicial e continuada**: o PIBID na UNESPAR. União da Vitória: Kayganguê, 2013.

WAJSKOP, G. **Brincar de educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.





UMA ABORDAGEM REFLEXIVA SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE TEATRO

GUARACI DA SILVA LOPES MARTINS¹

O artigo elaborado busca a reflexão sobre o trabalho realizado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, UNESPAR, Campus de Curitiba II entre os anos 2014 e 2015, no qual atuo como coordenadora de área do subprojeto de teatro “A Pedagogia do Teatro em Diálogo com a Formação Docente”. Este Programa visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, com vistas à qualificação para a docência de estudantes de licenciatura e a inserção destes, em escolas públicas de educação básica desde o início de sua formação acadêmica por meio de concessão de bolsas e de recursos de custeio. Ou seja, estas bolsas são concedidas aos acadêmicos dos cursos de licenciatura e participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Desta forma, estes projetos viabilizam o contato dos graduandos, no contexto das escolas públicas, para que os mesmos desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente atuante no curso de ensino superior e de um professor do ensino básico, ambos habilitados na área específica do projeto a ser realizado.

Convicta de que o trabalho compartilhado e socializado, desenvolvido no PIBID, contribui sobremaneira com o processo de construção acadêmica/profissional de todos os envolvidos, lancei-me nesta investigação que associa a pesquisa teórica à pesquisa de campo para tratar de saberes e fazeres vinculados à iniciação à docência e à formação continuada de professores. O objetivo é ampliar a reflexão crítica em torno das práticas investigativas, realizadas ao longo do desenvolvimento do subprojeto de teatro, assim como contribuir com alternativas de processos colaborativos na formação do professor de Teatro.

O PIBID busca fomentar atividades de iniciação à docência, com repercussão na melhoria da qualidade da formação nos Cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior, assim como das práticas educativas na Educação Básica. A experiência como coordenadora de área do subprojeto de teatro desde o ano de 2012, me possibi-

1 (CAPES – PIBID), Teatro, Unespar – Campus de Curitiba II, guaraci.martins@gmail.com



litou constatar a importância deste Programa no processo de formação de professores. Inicialmente, participaram dez graduandos do curso de Licenciatura em Teatro, todos eles supervisionados por uma professora atuante no Colégio Estadual do Paraná. Contudo, a partir do ano de 2014, o subprojeto passou a envolver três instituições de ensino da rede pública do Paraná. São elas: Colégio Estadual do Paraná; Colégio Estadual João Paulo I – Ensino Fundamental Médio e Educação de Jovens e Adultos, e Instituto Federal do Paraná, Campus de Pinhais.

Cada uma destas instituições conta com um supervisor, lembrando ainda a participação de quinze acadêmicos matriculados nas distintas séries do referido curso de licenciatura e distribuídos nas escolas conveniadas. Os três professores/supervisores são egressos do curso de Licenciatura em Teatro já mencionado, fato este que contribui para a construção dos saberes da pedagogia teatral dos graduandos envolvidos. Importa esclarecer que para a participação no PIBID, os bolsistas devem reservar o total de doze horas semanais para as atividades propostas no subprojeto: quatro horas de regência na sala de aula da escola do ensino básico, quatro horas no grupo de estudos e quatro horas para a elaboração de planos de ensino e relatórios.

Ao longo da práxis pedagógica, foi possível constatar que, em geral, a formação inicial ocorre à margem da realidade encontrada nas escolas. A atuação como professora da disciplina Estágio Supervisionado Obrigatório há mais de quinze anos me possibilitou compreender o descompasso entre as expectativas do acadêmico e o ofertado pela escola pública. De acordo com Sonia Tramujas (2007), a escola que acolhe o estagiário, com as suas normas, rotinas, imprevisibilidade e singularidades é diversa daquela instituição, muitas vezes, idealizada pelos acadêmicos. Por esta razão, a inserção do estagiário em uma situação escolar concreta é imprescindível, pois as habilidades e competências associadas ao profissional da educação se constroem a partir de situações que emergem do cotidiano escolar. Sobretudo, diante das condições precárias, frequentemente encontradas pelos estagiários nas escolas públicas, é fundamental que o professor supervisor, estimule-os a manter o seu trabalho acadêmico, sem perder de vista o exercício da reflexão sobre o contexto escolar onde atua, ou atuou, e a si mesmo como futuro profissional e como sujeito corresponsável pela transformação da instituição educacional.

Nesta perspectiva, a criação de distintas redes de parceria entre as universidades e as escolas se faz urgente, especialmente para que “as escolas tornem-se lugares de formação, de inovação, de experimentação e de desenvolvimento profissional, mas também, idealmente, lugares de pesquisa e de reflexão crítica”. (TARDIF, 2014, p. 280). Compreendo que os cursos de formação docente para a educação básica devem oferecer as condições necessárias para que o futuro professor desenvolva a sua capacidade de questionar e refletir sobre a dinâmica e as relações estabelecidas no contexto do cotidiano escolar. Por outro lado, a formação do profissional docente como intelectual



crítico-reflexivo pressupõe o constante exercício da associação entre a teoria e a prática, campos indissociáveis na atividade docente. As relações entre as instituições formadoras de professores e as escolas de educação básica são aprimoradas na medida em que o PIBID se caracteriza como uma ponte de ligação para que ocorra a troca constante de informações, estratégia considerada fundamental em propostas comprometidas com a construção de novas ideias e o aprimoramento da formação do licenciando.

A articulação da relação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, como sujeito autônomo na construção de sua profissionalização docente, porque lhe permite uma permanente investigação e a busca de respostas aos fenômenos e às contradições vivenciadas. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 23).

A argumentação acima selecionada é um convite à reflexão sobre a urgência de projetos emancipatórios e compromissados que proporcionem, aos futuros professores, uma maior compreensão sobre a complexidade das práticas institucionais e pedagógicas realizadas na escola. Novamente reforço a relevância de investimentos em uma formação docente que associe teoria e prática desde o início do curso, a partir da pesquisa e da vivência com o cotidiano escolar. Ou seja, desde o início da graduação, os acadêmicos devem vivenciar o espaço da sala de aula e compreendê-lo como um ambiente de trabalho permeado por interações humanas determinantes nos procedimentos que circunscrevem o exercício da docência.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro, o perfil do egresso compreende uma sólida formação pedagógica, artística e cultural, que o capacita tanto a uma atuação profissional qualificada, quanto ao empreendimento da investigação de novas técnicas, metodologias de trabalho, linguagens e propostas estéticas. Faz parte também do seu perfil, a postura de permanente busca de atualização profissional e de iniciativa para interferir no mundo do trabalho, criando novas possibilidades de atuação intelectual e artística, em um processo constante de envolvimento com a pesquisa.

Entendo que o grupo de estudos com encontros semanais e composto pela coordenadora de área, supervisores e graduandos é um espaço privilegiado para a reflexão sobre a prática pedagógica e construção de novos saberes associados à pedagogia teatral. Além da análise sobre as regências desenvolvidas pelos graduandos, os integrantes tratam sobre diversos temas transversais, em geral fundamentados em textos previamente selecionados. A maioria dos temas são levados para a sala de aula da escola, buscando a reflexão dos mesmos entre acadêmicos e estudantes do ensino básico.



A vivência no cotidiano escolar é frequentemente discutida no grupo de estudos, momento este compreendido como fundamental na avaliação diagnóstica dos conteúdos desenvolvidos e metodologias aplicadas em sala de aula. Segundo Pizoli e Perin (2013), o trabalho pedagógico do PIBID possibilita a reelaboração dos conteúdos previamente planejados para que sejam novamente aplicados. De fato, muitas vezes, a avaliação sobre o processo realizado é geradora de mudanças nas estratégias pedagógicas, com vistas a melhor atingir os objetivos lançados no subprojeto em consonância com o planejamento das escolas conveniadas. Este momento propicia, ainda, o debate sobre os desafios a serem enfrentados na profissão docente e sobre o campo de possibilidades para a realização de um efetivo trabalho com o ensino do teatro.

Apesar de as políticas governamentais estabelecerem subsídios para o desenvolvimento de atividades que possibilitem aos alunos a construção de um conhecimento em Artes, com a mesma seriedade com a qual se desenvolve o conhecimento científico na escola, constata-se que muitas vezes o teatro na escola acontece em atividades superficiais, sem maiores compromissos com o conhecimento. Neste momento, dialogo com Ingrid Koudela, segundo a qual “o aluno que simplesmente decora um texto clássico e o espetáculo que se preocupa apenas com a produção não refletem valores educacionais se o sujeito da representação não foi mobilizado para uma ação espontânea.” (KOUDELA, 1998, p. 25). Neste contexto, o estereótipo é estimulado nas práticas teatrais sem qualquer compromisso com o exercício das habilidades criativas, originais e espontâneas do indivíduo.

De acordo com Carmela Soares (2006), diante da análise de um modelo ideal, com condições ideais de recursos, espaço e tempo para o ensino do teatro, a tendência é pensar na impossibilidade de se desenvolver os conteúdos próprios desta área da arte no ambiente escolar. “No entanto, se trabalharmos dentro do campo das possibilidades, podemos dizer que sim. A escola, dentre outros espaços, pode e deve ser um local onde a educação se encontra atrelada à criação e à vida”. (Ibid, p. 100). Isto não significa defender o ensino e a aprendizagem sem qualquer qualidade artística e estética, mas trabalhar no campo das possibilidades sem deixar de lado a luta por maiores investimentos nas estruturas administrativas, pedagógicas e financeiras, especialmente nas escolas públicas.

O trabalho realizado pelos bolsistas do PIBID possibilita o desenvolvimento de novas percepções relacionadas ao teatro na escola, sobretudo pelo próprios estudantes do ensino básico que gradativamente ampliam o seu nível de interesse e participação nas atividades propostas. Mesmo o enfrentamento de resistência, de alguns destes estudantes, resulta em uma enriquecedora experiência para os acadêmicos que buscam novas estratégias para envolvê-los, experiência esta enriquecedora para o desenvolvimento das habilidades e domínio de conhecimentos exigidos para o desempenho docente. A inicia-



ção em teatro no ensino básico está diretamente associada à formação dos professores que conduzem os saberes desta linguagem artística que possui história, metodologia e conteúdos próprios

A expressão espontânea do estudante está profundamente relacionada à orientação dada pelo professor, o qual deve favorecer os caminhos de descobertas do educando e permitir-lhe assimilá-las, transformá-las e expressá-las com prazer e naturalidade. O clima de liberdade em sala de aula deve contribuir para a expressão dos sentimentos e sensações destes, sem receio de censura dos demais envolvidos nas propostas pedagógicas realizadas.

Através da espontaneidade somos re-formados em nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento liberta de quadros de referência estáticos, da memória sufocada por velhos fatos e informações, de teorias não digeridas e técnicas que são na realidade descoberta de outros. A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico. É o momento da descoberta, da experiência, de expressão criativa. (SPOLIN, 1992, p.4)

Por outro lado, a atmosfera de “vale-tudo” exerce uma influência tão negativa quanto o meio autoritário, que em nada contribui para o desenvolvimento das capacidades espontâneas. O ato da criação pressupõe motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação. Desta maneira, não basta que o professor de Arte solicite aos alunos: “criem”; ele precisa oferecer desafios para que os estudantes possam trilhar os seus próprios caminhos, na busca de soluções criativas.

Especialmente no que se refere às ações vinculadas ao PIBID, na medida em que o teatro passou a ocupar o efetivo espaço nas escolas conveniadas, também passou a ser o foco de interesse da maioria dos estudantes do ensino básico que, gradativamente, observaram um conjunto de ações planejadas com vistas a contribuir na sua formação. Assim sendo, concordo com Márcia Stentzler (2013), segundo a qual, se o teatro é fortalecido na escola participante, também é fortalecido o curso de formação do licenciando.

Para melhor compreensão, no Colégio Estadual João Paulo I as atividades teatrais vinculadas ao subprojeto de teatro são desenvolvidas por trinta e cinco estudantes do período integral, ofertado pelo Programa Mais Educação e vinculado ao MEC. Para a participação neste programa, os estudantes se submetem a um processo de seleção, para que se verifique, ao responderem um questionário, a necessidade de que sejam mantidos na escola em período integral, sendo o fator determinante, a vulnerabilidade social. Os estudantes envolvidos com o PIBID participam, no período da manhã, das aulas de músi-



ca, teatro, rádio, laboratório de ciências, futsal e judô, e cumprem a sua grade curricular obrigatória no período da tarde.

Esse Colégio recebeu do MEC o apoio financeiro para a realização de atividades fora do âmbito escolar, tais como: cinema, teatro e museus e também para a obtenção de instrumentos musicais, por exemplo, violino, pandeiros, ganzá, quatro violões, tambores e demais materiais. Saliento que no estado do Paraná, as atividades do Programa Mais Educação não são ministradas por monitores, mas pelos docentes atuantes nas escolas. Por meio do subprojeto de teatro os estudantes do ensino fundamental desenvolvem variadas atividades, tais como improvisação, jogos dramáticos e teatrais, em geral, baseadas em temas específicos. Para exemplificar, sob a orientação da supervisora e dos acadêmicos, eles desenvolveram encenações associadas ao meio ambiente, quando tiveram a oportunidade de percorrer as redondezas da escola buscando a recuperação de árvores depredadas em função de vandalismos.

Da mesma forma, a partir das questões étnico-raciais, estes estudantes realizaram o processo de montagem teatral sob a direção da supervisora e dos acadêmicos. Concordo com Silva (2011), ao afirmar que a Lei Federal 10.639/03 é uma conquista dos movimentos sociais negros que, baseados em processos que reproduziam a discriminação racial sofrida pelas pessoas negras, especialmente nas instituições de ensino, incluíram em suas reivindicações junto ao Estado Brasileiro, a inserção do estudo sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. É oportuno informar que a montagem pautada em um texto dramático intitulado “Jornal JP Urgente!” elaborado pela professora/supervisora trata sobre a valorização dos aspectos constitutivos da construção da identidade negra. A leitura do texto em sala de aula foi alvo de um amplo debate crítico entre supervisora, graduandos e estudantes sobre os discursos excludentes que permeiam as questões étnico-raciais.

Nesta etapa do trabalho, recorreu-se a variadas estratégias pedagógicas. Para exemplificar, os estudantes assistiram em sala de aula, o filme *Invictus*, dirigido por Clint Eastwood e protagonizado pelo ator Morgan Freeman, para interpretar um fragmento da história de Nelson Mandela. Este, que inicialmente foi um líder rebelde e, posteriormente, presidente da África do Sul, utilizou-se do esporte para conquistar o sonho de mudar a história de sua nação, marcada pelo Apartheid. Ou seja, um regime de segregação racial que vigorou por quarenta e seis anos (1948-1994) na África do Sul, e que contribuiu, sobremaneira, para a forte distinção na sociedade entre indivíduos das etnias branca e negra. Este processo pedagógico resultou na encenação teatral apresentada à comunidade escolar na Semana da Consciência Negra, momento em que se buscou ampliar o pensamento crítico dos espectadores sobre os contrastes sociais, em especial, a segregação entre brancos e negros.



A formação de espectadores é um tema gerador de distintas pesquisas acadêmicas e alvo de ações pedagógicas em determinadas escolas com interesse na pedagogia teatral, como o Instituto Federal do Paraná, Campus de Pinhais. Esta instituição investiu no Programa “Formação de Plateia Teatral: Cultura e Cidadania na Comunidade”, criado em abril de 2015. Spolin (1992) defende que o papel da plateia é frequentemente ignorado. Contudo, sem haver ao menos um ator e um espectador não há teatro. Por esta razão, um espetáculo se refaz a cada apresentação, na medida em que a recepção do público interfere diretamente no acontecimento teatral.

Assim, o público presente faz o espetáculo acontecer e é a sua participação que enriquece o diálogo entre encenação e espectadores. Reconhecida a necessidade do observador enquanto elemento necessário ao evento teatral, então, justifica-se um estudo que aborde caminhos para a formação de espectadores, pois a presença de uma plateia ativa, crítica e conhecedora da linguagem é que completa o processo teatral. Formar espectadores, por conseguinte, demanda criar e estimular nas pessoas o desejo pela experiência artística para que, assim, capacitem-se para dialogar com as obras – espetáculos – e, também, com os fatos da vida. Ser espectador é deter o conhecimento necessário para extrair significados individuais daquilo a que se é exposto, o que, certamente, confere autonomia aos sujeitos. (MOLINA, 2003, p. 07)

Movido pelo mesmo entendimento do autor citado, o supervisor de teatro que atua no IFPR, Campus Pinhais, passou a atuar no projeto de extensão “Projeto: Módulo Básico de Teatro” associado ao programa. Com o objetivo de investir no processo de valorização da produção local e desenvolvimento de estratégias voltadas para a formação de plateia, este professor criou um grupo de teatro no Campus. Para tanto, envolveu o total de trinta e cinco estudantes, matriculados no Ensino Médio Técnico em Administração ou Informática. A partir de então, o professor/supervisor e os acadêmicos de teatro orientaram os estudantes em distintas encenações teatrais. Ao longo do primeiro semestre de 2015, os participantes se envolveram na produção do espetáculo teatral “Contos Infantis” pautado no imaginário popular brasileiro, composto por cenas distintas e desenvolvidas a partir do trabalho coletivo. Além de ampliar a compreensão destes educandos sobre os elementos associados à prática da produção teatral, este trabalho também possibilitou o desenvolvimento das suas potencialidades expressivas e a valorização do trabalho coletivo/colaborativo.

A estreia do referido espetáculo se deu no II Seminário e IV Encontro do PIBID em Campo Mourão, na “Oficina Módulo Básico de Teatro: Produção, Mediação e Recepção de Teatro na Escola”. Esta oficina teve início com a vivência de variados jogos dramáticos realizados pelos alunos inscritos, sob a orientação do supervisor e dos acadêmicos



do subprojeto de teatro. As atividades foram selecionadas a partir do processo cênico experimentado pelos estudantes do Ensino Médio Técnico, ao longo da montagem teatral “Contos Infantis”. Na mesma oficina, esta peça foi apresentada pelos estudantes que também explanaram sobre o processo de criação das cenas e os impactos da formação teatral na sua vida acadêmica e pessoal. O espetáculo foi apresentado em outros espaços educacionais e também no X Festival de Teatro Amador Estudantil de Pinhais (FETAEPI), quando o grupo de teatro do Campus Pinhais do IFPR saiu vencedor na categoria Melhor Caracterização, valendo destacar que o trabalho de caracterização foi concebido por uma das graduandas participantes do subprojeto. Acrescenta-se que o mesmo espetáculo foi indicado a mais três categorias: melhor técnica, melhor dramaturgia e melhor espetáculo.

Quanto ao Colégio Estadual do Paraná, o trabalho desenvolvido no PIBID envolve o total de cinquenta e dois estudantes em formação profissional de nível Técnico em Arte Dramática. Este curso visa ampliar os conhecimentos dos mesmos na área de interpretação, ação esta pautada em fundamentos histórico-metodológicos. A sua matriz curricular recorre a um conjunto de conhecimentos teórico-práticos, com vistas ao ensino e à aprendizagem voltados para os saberes específicos do teatro. Ao longo do ano letivo, os estudantes se envolveram na produção cênica baseada no texto *Gota d’água*, de Chico Buarque de Holanda, experiência que lhes possibilitou a compreensão mais aprofundada das diversas etapas de uma montagem teatral, tais como: seleção do texto dramático, leitura e análise de texto, improvisações e ensaios teatrais, e criação de personagens e dos recursos técnicos a serem utilizados.

A obra referida estimulou o debate sobre a desigualdade entre as classes sociais, as relações de gênero e sexualidade no contexto social marcado por relações de poder. Para melhor exemplificar, nesta etapa os acadêmicos orientaram os estudantes em atividades voltadas para a criação de maquiagem, em especial da personagem da *drag queen*. De acordo com Judith Butler (2003), as drags são subversivas na medida em que reproduzem o feminino, a partir do seu estereótipo. Em geral, a performance realizada por elas, trata de conceitos socioculturais construídos sobre a feminilidade, por meio de um corpo anatomicamente masculino. Desta maneira, elas evidenciam a possibilidade de dissonância entre sexo, sexualidade e gênero e contribuem para a desestabilização de discursos binários ao manifestarem a multiplicidade das identidades de gênero.

A criação de maquiagens associada ao processo construído das identidades propiciou o questionamento de discursos hegemônicos e excludentes que permeiam esta temática. Em sua maioria, os estudantes compreenderam a fundamental importância de se pensar em mulheres e homens, no plural. Ou seja, entender que não existe uma única condição feminina tendo em vista as inúmeras diferenças entre as mulheres. Neste momento, dialogo com autor abaixo, segundo o qual



É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil. (FREIRE, 2004, p. 134).

Logo, fica evidenciada a necessária articulação do gênero a outros aspectos da identidade social dos sujeitos, tais como classe, etnia, faixa etária, sexualidade e religião. Cabe a consideração sobre a relevância do desenvolvimento de novas percepções sobre as formas de ser e de estar no mundo, sobretudo para que as pessoas possam exercer a sua identidade de gênero e de sexualidade sem constrangimento. Para Henry Giroux (2002), os professores precisam ser intelectuais transformadores, atentos às distintas e variadas maneiras pelas quais o poder se expressa nas práticas de linguagem, nas relações de liderança e nas ideologias veiculadas no currículo da escola. Enquanto espaço de socialização da cultura, o ambiente escolar deve disseminar os conhecimentos historicamente construídos, assim como, os aspectos sociais responsáveis pela produção e reprodução das injustiças de gênero, classe e etnia, dentre outros marcadores sociais. Desta maneira, o tema da pluralidade cultural deve ser compreendido como um compromisso político-pedagógico de todos os cursos de formação voltados para o efetivo desenvolvimento profissional dos professores.

Ver as escolas como esferas públicas democráticas significa considerá-las como lugares dedicados a formas de conferir poder ao self e ao social, onde os estudantes têm a oportunidade de aprender os conhecimentos e as habilidades necessárias para a vida em uma democracia autêntica. (McLAREN, 1997, p. 263).

A democracia, neste caso, começa na própria instituição escolar sugerindo, portanto, a necessidade do questionamento dos docentes sobre os currículos formal e oculto da escola para o reconhecimento de ideologias e práticas sociais que tendem a ferir os princípios democráticos. De acordo com Paulo Freire (2004), na formação permanente dos professores, faz-se necessária a reflexão crítica sobre a prática. Somente quando ampliamos a nossa percepção sobre as próprias ações e sobre as razões que nos levam a agir de uma determinada maneira, nos tornamos capazes de mudar. Para tanto, é necessária a disponibilidade para a aceitação de novas proposições. Este é um processo de promoção da ingenuidade à crítica que não ocorre de forma automática, mas da curiosidade crítica, insatisfeita e indócil, em um permanente movimento social de busca.

A escola se refere a um espaço ideal para o fortalecimento das condições necessárias para que os estudantes exercitem o desenvolvimento das “habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso



comum da vida social”. (SILVA, 2005, p. 55). Nesta perspectiva, é fundamental o envolvimento ativo dos docentes nas atividades de crítica e questionamento sobre processos políticos e culturais, implicados na reprodução de ideologias e nas práticas sociais opressivas em todos os aspectos da organização escolar e da vida diária da sala de aula.

Com o trabalho pedagógico norteado pelo teatro e realizado nas três escolas, é possível constatar a importância desta linguagem artística no desenvolvimento da apropriação crítica e construtiva de questões fundamentais relacionadas ao contexto social, político e cultural no qual se inserem os estudantes. “A alfabetização teatral é necessária porque é uma forma de comunicação muito poderosa e útil nas transformações sociais”. (BOAL, 1991, p. 17). Ênfase que o teatro tem como uma de suas principais características a troca de informações, sobretudo por meio do diálogo. Por esta razão, esta área da arte possibilita o questionamento de diversos temas e questões sociais, muitas vezes, compreendidas como inquestionáveis no contexto histórico e sociocultural em que homens e mulheres estão inseridos.

O aspecto mais importante do contexto de ficção é o fato de este decorrer de uma seleção, a qual focaliza seres humanos, seus relacionamentos e um ambiente possível de existir se aquele contexto fosse de fato real. A ênfase no contexto da ficção traz à tona questões referentes a histórias de vida e memórias, ambas usualmente privilegiadas no fazer teatral em escolas e comunidades. (CABRAL, 2006, p. 13).

O ensino do teatro na escola deve viabilizar ao estudante o desenvolvimento de suas potencialidades artísticas e estéticas. Por outro lado, esta linguagem artística precisa ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que seensem e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola”. (DESGRANGES, 2003, p. 72). Destarte, o teatro deve viabilizar o desenvolvimento das potencialidades artísticas e estéticas do estudante, capaz de produzir e de se expressar enquanto indivíduo e *cidadão* no mundo. Ou seja, assim como as demais disciplinas que compõem a matriz curricular, também o teatro contribui na formação de alunos/cidadãos competentes e estimulados para se envolverem em movimentos de transformação social. Contudo, o teatro na escola não pode acontecer ao acaso, mas deve ser previsto no projeto pedagógico da escola, requerendo do professor o domínio dos conteúdos e metodologias específicas de sua área de atuação.

Destaco a relevância do PIBID no processo de desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos em suas pesquisas artístico-pedagógicas, compreendidas como fundamentais em uma formação pautada na ação-reflexão-ação. Com a participação neste programa, desde o início de sua graduação, eles construíram e percorreram caminhos assinalados por equívocos e êxito, sobretudo ao pensar em suas práticas constante-



mente confrontadas com a teoria. Em sua maioria, eles participaram de eventos quando tiveram a oportunidade de divulgar o trabalho realizado nas escolas em comunicações orais e publicações em anais. Justifica-se o destaque dessas produções pela convicção de que as pesquisas desenvolvidas se evidenciam como um espaço fértil para o pensamento investigativo sobre as práticas associadas aos estudos teóricos relacionados à pedagogia teatral e a sua relação com os princípios gerais da educação. Sobretudo pela constante troca de informações e de conhecimentos, repercutida na elaboração e reelaboração de conceitos, assim como, na apropriação de novas estratégias e metodologias. Vale destacar a contribuição do PIBID no processo de formação inicial e continuada de todos os envolvidos mobilizados pela ação-processo. Diante do exposto, é possível afirmar que a ponte estabelecida entre o Campus de Curitiba II e as escolas conveniadas da Educação Básica resultou no aprimoramento da integração necessária para o efetivo processo formativo dos graduandos e dos egressos do Curso de Licenciatura em Teatro.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: AVERCAMP, 2006.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CABRAL, B. Â. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec; Edições Mandacaru, 2006.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. (Org. e Trad. Tomaz Tadeu da Silva). 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 85-103.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

McLAREN, Peter. **A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2 ed. Trad. Lucia Pellanda Zimmer *et al.*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MOLINA, Willian Fernandes. **Formação de espectadores na escola: prática ou utopia?** Porto Alegre: Monografia de Especialização – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 2013.

PIZOLI, Rita de Cássia; PERIN, Conceição Solange Bution. A Organização do Trabalho Pedagógico no PIBID. In: **Prática docente inicial e continuada: O PIBID na UNESPAR**. (Orgs.) Ilton Cesar Martins e Karine Siebeneicher Brito. 1. ed. União da Vitória: Gráfica e Editora Kaygangue Ltda., 2013.



- SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. Questões étnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva. In: **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: GEPIADDE, a. 5, vol. 9, Jan-Jun, 2011. ISSN: 1982-3916.
- SILVA, Tomaz Tadeu. A produção da identidade e da diferença. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (org. Tomaz Tadeu da Silva). 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.
- SOARES, Carmela. Teatro e educação na escola pública: uma situação de jogo. In: TAVARES. Renan (org.). **Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro**. Rio de Janeiro: Yendis, 2006, p. 97-112.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- STENTZLER, Márcia Marlene. Experiência e imobilidade na construção do conhecimento: o lugar do PIBID na formação para a docência. In: **Prática docente inicial e continuada: o PIBID na UNESPAR**. (Orgs.) Ilton Cesar Martins e Karin Siebeneicher Brito. 1. ed. União da Vitória: Gráfica e Editora Kaygangue Ltda. 2013.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. **A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais**. Curitiba: Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Paraná-UFPR, 2007.





APRENDIZAGEM HISTÓRICA E TIC'S UMA FRONTEIRA EM ARTICULAÇÃO COM A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

FEDERICO ALVEZ CAVANNA¹

FERNANDO MENDES COELHO²

LEONARDO HENRIQUE MENDES DE OLIVEIRA³

Todos poderíamos evocar alguma imagem sobre o momento de nossas vidas em que decidimos ser professores. A partir desse momento, o projeto de vida no nível profissional exigia, por um lado, a obtenção de um diploma e, por outro lado, o desafio superior e substancial de nos formarmos para o exercício dessa atividade. Muitos dos que pelas escolas difundem a perniciosa ideia de que ser professor é “uma tortura” e incentivam os jovens pibidianos a desistir de querer ser docentes, têm percorrido o primeiro destes caminhos (às vezes, nem isso), mas não têm sentido o prazer do segundo.

Alcançar o diploma se parece com o ato de consumir, enquanto que a formação se parece com o ato de produzir, e é a formação que leva ao diploma e não o contrário. Dizemos isto, porque o PIBID concebe que uma licenciatura universitária não pode ser única nem, principalmente, a obtenção de um diploma, mas deve ser realizada tanto a nível pessoal – formar-se – como a nível coletivo – formar-nos. Assim, o subprojeto em História, do Campus de Paranaguá da UNESPAR, tem procurado gerar espaços que contribuam para uma formação baseada na reflexão sobre os sentidos da vida do professor de história onde se privilegia

o julgamento circunstancial, prudente, e escolhas éticas confrontadas a seus obstáculos, assim como o querer individual ou coletivo. Dessas exigências resultam sem dúvida menos ambição, mais atenção às singularidades, uma postura mais modesta e uma preocupação maior com o correto e com os campos do possível. (DOSSE 2004, p. 232).

Como formar-se professor é algo que nunca pode ser concluído, o PIBID propõe uma análise coletiva em que, “a partir de um conhecimento cientificamente refletido e socialmente dialogado” (CERRI 2014, p. 391). contribui para gerar questionamentos

1 Prof. Adjunto na Unespar-Campus Paranaguá. Coord. do subprojeto História do PIBID (2014-2015).

2 Acadêmico em História na Unespar-Campus Paranaguá. Bolsista PIBID-CAPES.

3 Acadêmico em História na Unespar-Campus Paranaguá. Bolsista PIBID-CAPES.



sobre o “como ensinar” e “o como se aprende” nos distintos contextos históricos. Não se apresentam receitas prescritivas e a proposta do diálogo sobre estas questões vai na contramão de uma pretendida “eficiência” de “transmissão rápida” que desconsidera a ética dos meios e o sentido político de suas finalidades. Preferimos o diálogo e a reflexão autêntica do pensamento, porque discordamos do difundido mito pedagógico de que “se o aluno consegue escrever sobre algo é porque sabe” (CAMILLONI 2007, p. 48) e pensamos que o resultado mais importante é o próprio caminho escolhido para pensar historicamente.

Essa necessária formação – nunca concluída, insistimos – permite visualizar e assumir que ensinar e aprender história é uma “construção intelectual e não um fluxo externo ao pensamento” (DOSSE 2004, p. 183). Então, o desafio não é uma eficiência oca nem uma repetição do fazer rotineiro, mas sim a questionadora paciência da análise histórica autêntica e a criadora participação no cotidiano das escolas, procurando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Ser professor tem como um dos seus maiores desafios didáticos (no sentido comunicacional), algo que poucas profissões vivenciam: os estudantes, ou melhor ainda, os jovens de nosso tempo. Aí reside boa parte dos desafios do ser professor e daí nasce, sobretudo, toda a relevância de questionar-se e refletir sobre como se ensina e como se aprende, além de analisar o campo da relação humana, indissociavelmente presente no ato educativo.

Ainda, o subprojeto do PIBID em História tem se preocupado com uma formação que relacione o conhecimento histórico com as cidades, com o espaço público e seus problemas, suas contradições e suas injustiças. Afirmo o professor Cerri que a “reflexão didática é exatamente a capacidade do profissional de história de pensar as relações entre o seu ofício e seus frutos com as características e demandas da sociedade na qual se insere”. (CERRI 2014, p. 371). O conhecimento, em geral, e o histórico, em particular, sempre correm o risco da infertilidade, do fechamento e da autossuficiência (CERRI 2014, p. 369). O PIBID assume que o componente educativo inerente à função docente está condicionado por uma formação comprometida com práticas sociais e com teorias para a ação. Compreendemos também que o escolar e o extraescolar, o científico e o extracientífico estão numa interação muito mais dinâmica do que admitimos” (CERRI 2014, p. 375). Assim, o trabalho para um tipo de historiador ou um tipo de saber que sonha com um olhar desde e para “torres de marfim” não tem vez no PIBID que busca, por intermédio da Universidade, abrir caminho para entrar nas escolas. E das escolas, esses reflexos chegam às comunidades e cidades contempladas com o projeto.

Embora o PIBID seja um projeto de extensão, e estreitamente vinculado com o ensino, consideramos que nenhum destes dois elementos pode acontecer sem uma in-



terconexão também com a pesquisa. Em tempos perigosos de “proletarização” do ofício docente – no sentido de alienação, rotinização e padronização das tarefas – resulta extremamente positiva, a aproximação entre os estudantes de licenciatura e a produção de conhecimento para formar-se como um agente intelectual de mudanças educacionais.

Neste artigo se apresentará uma experiência que pretendeu vincular o uso de tecnologias e os debates sobre o patrimônio histórico da cidade Paranaguá. Desde já queremos deixar estabelecido que não apresentaremos a proposta do uso de TIC's como uma revolução que oferecerá uma solução definitiva aos problemas do ensino, pois somos cientes que “os processos de interação e comunicação no ensino sempre dependeram muito mais das pessoas envolvidas no processo do que das tecnologias utilizadas, sejam o livro, o giz ou o computador e as redes” (KENSKI, 2009, p, 237).

Muito distante de uma superficialidade entre “curto” ou “não curto”, o objetivo deste texto é questionar-se sobre como se articulam (no sentido de interações, negociações e adaptações) e qual o papel do professor na relação entre a cultura digital e o conhecimento histórico para que seus usos permitam enriquecer a aprendizagem. Determinar-se para pensar e refletir sobre as questões da seleção/criação de saberes, da ética e da política que estão articuladas com os usos das TIC's, nos retira do caminho superficial da “mudançolatria”, que se empolga fácil perante o que tem aparência de novo e também do pânico conservador que só vê perigo em qualquer inovação.

PERCURSOS PIBIDIANOS

Os autores bolsistas deste artigo estão envolvidos com o PIBID desde o ano 2012 e o coordenador do subprojeto, desde o início de 2014 o que tem levado, depois de um considerável percurso, a um amadurecimento das reflexões a respeito da prática de ensino de História que chegou à discussão a respeito sobre as TIC's. Desde o ano de 2013, existiu um direcionamento para as questões da educação histórica, buscando refletir sobre as formas como os jovens aprendem História, focando questões como a consciência histórica, que RÜSEN (2001, p. 57) define como “[...] a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possamos orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”. O autor complementa a análise colocando que,

a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo



mesmos, a cerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (RÜSEN 2001a p.78)

A consciência histórica⁴ é uma noção primordial para saber como os estudantes se situam no tempo histórico, mas outras contribuições teóricas também são relevantes, como a de significância histórica, definida primeiramente por Peter Seixas como o critério com que os historiadores definem o que é importante na História, mas utilizada por professores para identificar o que é significativo para a aprendizagem histórica, de acordo com MONSANTO *apud* SEIXAS (2004, p. 11)

Mas com que critérios é que os historiadores definem a significância histórica de um fenômeno passado? Primeiro, avaliam se afectou um grande número de pessoas por um longo período de tempo. Segundo, estabelecem a sua relação com outro/s fenômeno/s histórico/s. Terceiro, estabelecem a sua relação com o presente e, em última instância, com as suas próprias vidas. Assim, os historiadores servem-se desses três critérios para definirem a significância histórica dos fenômenos passados. E para os alunos, o que torna um facto significativo? Como definem a significância histórica dos fenômenos passados? Em função das suas conexões com suas vidas ou com a sua comunidade?

Naturalmente, outras inspirações teóricas e autores se fizeram presentes neste percurso, sendo todos relacionados com a questão da educação histórica e da didática da história no anseio de estar trazendo métodos que pretendem complementar o ensino de história. Com a parte teórica consolidada, foram aplicados os primeiros questionários do tipo *survey* com os estudantes que tiveram como objeto principal a questão do patrimônio histórico material e imaterial da cidade de Paranaguá. Desde o começo das atividades do PIBID, foi realizado um estudo sobre a relação dos jovens com o patrimônio, inicialmente com ênfase no Porto de Paranaguá⁵.

Este primeiro esforço foi importante, pois pudemos aplicar toda a metodologia discutida no Grupo de Estudos do PIBID, propondo finalmente uma interação dos estudantes com o ambiente do Porto Dom Pedro II (incluindo uma visita) e, posteriormente, a elaboração de narrativas sobre a atividade. Assim foram realizadas ações que passaram pelo campo da discussão teórica, da elaboração de diagnóstico a partir da realidade dos estudantes, planejamento e aplicação de conteúdos por meio da abordagem metodológica trabalhada e, por fim, a produção de narrativas pelos estudantes como forma de

4 A utilização de novas mídias em sala de aula também é uma inquietação de Jorn Rüsen, que relata, na sua última obra, que ainda é um desafio para a educação histórica destas mídias nas mais diferentes áreas do conhecimento. (Rüsen, 2015, p. 20).

5 Realizado no Colégio Estadual Professor Vidal Vanhoni (Paranaguá, PR) sob a supervisão da professora Cristiani Maria Lima dos Santos.



fechamento de um ciclo de atividades. Foi possível perceber, ao longo deste caminho, todos os percalços que acertadamente surgem e a necessidade de se desenvolver habilidades e a sensibilidade para resolvê-los.

Após estas, novas experiências foram realizadas no ano de 2014, com ênfase em patrimônios imateriais para se chegar ao ano de 2015 com a reflexão a respeito da utilização das TIC como um recurso que pudesse auxiliar em sala de aula. Esta iniciativa surgiu do interesse dos estudantes, evidenciado nos questionários que sempre são aplicados para direcionar e tornar mais proveitosos os trabalhos em sala de aula. No entanto, desafios maiores são encontrados, pois é preciso que o professor tenha conhecimento de como utilizar essas tecnologias, aproveitando os recursos para criação de material pedagógico que contribua para a construção de um pensamento crítico do estudante, evitando fazer apenas a transposição do conteúdo apresentado, da forma tradicional para a digital.

Outra questão fundamental foi procurar entender a forma como são aprendidas noções históricas por meio da utilização de dispositivos como celular, notebook, internet, dentre outros, e para isto foi preciso identificar alguns traços culturais destes jovens, envolvidos no ambiente virtual. Diante disto, utilizamos autores que conceituam este movimento cultural voltado para a informatização, sendo Pierre Levy quem define como *cibercultura* as relações sociais e culturais presentes no ciberespaço sendo “*todo e qualquer espaço informacional multidimensional que, dependente da interação do usuário, permite a este o acesso, a manipulação, a transformação e o intercâmbio de seus fluxos codificados de informação.*” (SANTAELLA 2008 p.77).

Adquirir consciência de como se configura a imersão dos jovens no mundo virtual e refletir sobre os alcances e limitações da utilização de tecnologias em sala de aula é, principalmente, entender que não existe um modelo ideal, mas sim um trabalho no sentido de buscar compreender como os jovens aprendem. Isto é imprescindível para pensar o trabalho do professor, sem cair em relativismos que podem fazer com que se perca a relevância do conteúdo de estudos. Proporemos aqui, métodos que se utilizem recursos tecnológicos sem abrir mão das reflexões teóricas acerca da educação histórica, na elaboração do conteúdo a ser trabalhado.

REFLEXÕES TEÓRICAS A RESPEITO DA UTILIZAÇÃO DA TECNOLOGIA EM SALA DE AULA

Considerando a bagagem cultural e histórica que os estudantes carregam ao chegar na escola, um dos desafios da docência é pensar sobre a interrelação, as tensões e as interpelações entre um ensino de História ideal e o ensino de história real (CERRI, 2001. p. 110). Cabe, então, ao professor de História entender os meios de comunicação entre os jovens estudantes inseridos nessa cultura tecnológica e utilizar esses meios



como pontes de ligação, buscando gerar uma relação questionadora e promovendo um diálogo por meio de novas perguntas. Neste sentido, Rüsen (2006. pg. 12) sublinha a importância de analisar todas as funções do raciocínio e conhecimento na vida cotidiana:

Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa: ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explorar diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. A análise destas atividades não tradicionais para historiadores apenas começou. Assim sendo, um desenho disciplinar para a didática da história não foi completado.

Levantando essas questões e desafios torna-se, então, pertinente considerar a utilização de aplicativos eletrônicos, softwares, blogs ou sites, como possíveis meios catalisadores do desenvolvimento da consciência histórica e da significância histórica. Para que os jovens/estudantes aproveitem da melhor maneira possível o ciberespaço, é necessário que os professores reflitam sobre como podem utilizar os meios virtuais para incrementar suas práticas pedagógicas, sendo necessário estabelecer um plano de ação em relação à forma como estes vão ser levados para a sala de aula.

Para tanto, é necessário romper barreiras, sendo preciso, inclusive, que o professor saia da sua área de conforto e passe a usar a tecnologia como uma aliada no ensino de História, e não como uma inimiga quando, por diversas vezes, pede aos estudantes que pesquisem conteúdos em seus celulares, sem dar a devida orientação de como pesquisar com o referido dispositivo.

Pela insistência na repetição dos mesmos conteúdos e formas de transmiti-los se produziu um modelo escolar de história, difícil de ser superado. As inovações produzidas no conhecimento histórico que poderiam contribuir para oxigenar a prática docente encontram uma barreira constituída, juntamente, por esse modelo tradicionalmente aceito como sendo a História (ROCHA, 2004. p.48)

Com esses modelos tradicionais, uma série de barreiras são encontradas em relação à abertura da prática do Ensino de História em relação à utilização de novas tecnologias, culminando numa cultura escolar diferente da cultura estabelecida por essa nova geração de estudantes. Diante disto Snyders argumenta que:

[...]para construir categorias com a finalidade de entender como a cultura se manifesta na escola, em toda a sua diversidade, com seus conflitos, aculturações e superações, são as seguintes: Por que existe um [...] abismo entre o que a escola poderia ser, o que os alunos poderiam viver? e o que eles vivem na realidade? Por que o cultural não lhes dá satisfação? Por que o cultural escolar lhes dá tão pouca satisfação? (SNYDERS, 1988, p. 15).



As questões lançadas por Snyders obtêm algumas respostas a partir das reflexões a respeito da ideia da escola estar recebendo estes jovens amplamente imersos na cibercultura. Com isso, consideram este universo como parte da realidade cotidiana dos estudantes e enquanto se questiona sobre como utilizá-lo de forma que agregue potência as suas aulas, o ciberespaço se torna uma importante ferramenta para auxiliar o ensino. O docente, desta forma, deve explorar as possibilidades que a utilização do ciberespaço pode trazer ao ensino da História, sobretudo porque este ciberespaço é flexível e mutável, sendo possível tanto a absorção quanto a criação de conteúdo, sempre procurando não cair no erro de apenas produzir uma mera repetição. Esta dinâmica de aprendizado assume um caráter de multiperspectivas, fazendo do professor um mediador e, conseqüentemente, um criador de conteúdos, e não apenas um reproduzidor de conhecimentos preestabelecidos.

Partindo desta realidade, cabe ao professor identificar a melhor forma de fazer essa mediação entre o ensino de História e as TIC's, proporcionando meios para que os alunos utilizem o ciberespaço como fonte de aprendizado. O desafio está em fazer com que ocorra esta interação de forma a ampliar os horizontes dos usos cotidianos, desenvolvendo novas habilidades e gerando desafios intelectuais com sentidos educacionais, pois, de acordo com Pierre Levy:

A mediação digital remodela certas atividades cognitivas fundamentais que envolvem a linguagem, a sensibilidade, o conhecimento e a imaginação inventiva. A escrita, a leitura, a escuta, o jogo e a composição musical, a visão e a elaboração das imagens, a concepção, a perícia, o ensino e o aprendizado, reestruturados por dispositivos técnicos inéditos, estão ingressando em novas configurações sociais. (LÉVY, 1998, p.17).

Diante do ingresso destas novas tecnologias na sociedade e, principalmente, nas mãos dos jovens estudantes, se abrem diversas possibilidades para o desenvolvimento de competências dentro da educação histórica, como a *literacia histórica*, ou seja, a capacidade dos alunos em relação à leitura contextualizada de um determinado fenômeno, quando estes possuem diversas fontes de pesquisa. Essa noção de *literacia* pode ser ampliada, e a partir da busca cada vez maior de conteúdos, aumenta-se o potencial do pensamento histórico por meio de outras perguntas e outras provocações realizadas com a utilização das TIC's.

*A formação da consciência histórica está associada à necessidade de uma literacia histórica, ou seja, do desenvolvimento da competência de leitura contextualizada do passado a partir de evidências fornecidas por **diversas fontes**, do desenvolvimento de um olhar perspectivado sobre o passado, da não aceitação de apenas uma narrativa acerca do passado e da apropriação de uma **estrutura***



flexível, adaptável e utilizável do passado. O desenvolvimento da *literacia histórica* e a formação da *consciência histórica* estão vinculados ao trabalho com fontes históricas e narrativas diversificadas, que permitam o crescimento de um olhar multiperspectivado sobre o passado e o desenvolvimento de uma *identidade histórica*. THEOBALD (2010, pg. 30).

Quando o autor se refere a diversas fontes, podemos enquadrar as possibilidades do ciberespaço dentro deste aspecto, pois, como já salientamos, a possibilidade de fontes cresce exponencialmente na medida em que mais pessoas interagem na rede e grupos de pesquisas publicam dados ou documentos. E numa proporção, também crescente, uma quantidade cada vez maior de pessoas tem acesso à rede e ao ciberespaço. E em relação a uma estrutura flexível, adaptável e utilizável do passado, parece se encaixar perfeitamente com a dinamicidade da internet e dos dispositivos móveis utilizados, tanto para acessar quanto para produzir e compartilhar dados, como é o caso dos celulares, notebooks e tablets que são móveis, fazendo com que o acesso à informação não apresente limites espaciais.

Tendo em vista que essas possibilidades de fontes múltiplas e diversificadas narrativas contribuem positivamente para o desenvolvimento da *literacia* e a formação da *consciência histórica*, progredindo para uma formação de *identidade histórica* por meio de um olhar diferenciado sobre o passado. Considerando o referencial teórico utilizado e as possibilidades que apresentam a utilização do ciberespaço, acreditamos que a interação dessas duas áreas, tanto a Educação Histórica com suas inovações teóricas no campo do ensino da história, sobretudo com a noção de ideias prévias e formação extra-escolar dos alunos, como a questão de ampliação do ciberespaço em perspectiva global, permitem uma utilização em sala de aula de maneira que integre tanto os conceitos teóricos apresentados para a racionalização da leitura, quanto para criação de conteúdos ligados à história e ao desenvolvimento da *consciência histórica* dos estudantes.

APROXIMAÇÕES E TENSÕES ENTRE TEORIA E PRÁTICA

Me recuso a aceitar qualquer teoria feita por teóricos⁶.

Diante do que foi exposto neste artigo, a utilização de tecnologias em sala de aula resulta um recurso cada vez mais presente por meio de uma constante interação entre os estudantes e o meio virtual no cotidiano. No que se refere ao Ensino de História, que é o objeto principal da nossa análise, é preciso propor práticas e ferramentas que conciliem os

6 FERNANDES, Millôr. **Definitivo. A bíblia do caos.** Porto Alegre, L&PM, 15ed. (ampliada). 2012, p. 467.



elementos da didática da história (sobretudo a partir de noções de significância histórica) que os alunos venham a adquirir por meio da intervenção com meios multimídia e a Internet.

Nessa perspectiva, a didática da História como área específica de reflexão e intervenção sobre o ensino-aprendizagem expandiu-se para novos lugares, como museus, arquivos, mídias (literatura, televisão e cinema), viagens, meio familiar, âmbitos tradicionalmente negligenciados como elementos didáticos (GERMINARI, 2011, p. 62).

Serão então apresentadas duas propostas de intervenção para interação com as novas mídias e a internet no ensino de história: 1) O desenvolvimento de um jogo eletrônico sobre o patrimônio histórico e cultural da cidade de Paranaguá e 2) Criação de um blog com a temática sobre a história local e geral. Ambas as ideias se consolidaram após análises obtidas por meio de um *survey* apresentado no início do ano de 2015, com o intuito de compreender a relação do aluno com as mídias e tecnologias, e como essas iriam aproximá-lo da compreensão e dos questionamentos sobre determinados conteúdos da disciplina de história⁷. O retorno – que foi amplamente positivo – possibilitou um direcionamento ao encontro do interesse dos estudantes nas duas mídias em questão: sites e jogos eletrônicos.

Entraremos em debate com a primeira intervenção, mas antes de aprofundarmos em detalhes a criação do jogo eletrônico de história local e patrimonial, é preciso definir o conceito em que está situado esse jogo. Os jogos eletrônicos, mundialmente conhecidos por *games*, têm várias temáticas e categorias e, dentro dessas, existe uma chamada *History game* definida por Alves Telles (2015, p. 314):

[...] como um mundo ficcional de natureza interativa, ambientado em representações ou em um imaginário histórico, produzido com o recurso à simulação digital. Sua virtualidade consiste exatamente em sua complexa natureza mimética em função da qual pode, no processo educacional, contribuir para compreender e discutir sobre o passado.

Tendo em pauta que os estudantes são jogadores e demonstraram interesse em utilizar um *History game* sobre a história local da sua cidade, foi iniciada a elaboração da concepção técnica e da temática central e de seu enredo. Primeiramente, no desenvolvimento do software foi utilizado o editor e criador de jogos *RPG MAKER VX ACE*⁸, o qual proporciona a criação de jogos graficamente modestos e leves, sendo possível execu-

⁷ Esse *survey* detinha oito questões de alternativas e uma questão mista para justificar a sua escolha. Sendo uma das principais questões: “Considerando o uso tecnológico, você acha que aprenderia melhor história por qual mídia?” Sendo que dez (10) alunos marcaram filmes e vídeos, dez (10) marcaram jogos eletrônicos, nove (9) alunos marcaram sites e três (3) alunos marcaram músicas.

⁸ RPG MAKER <<http://www.rpgmakerweb.com/>>



tá-los nos mais simples computadores. Logo após, foi feita a definição da escolha das lendas locais: “A Lenda da Caveirinha” e a “Lenda do Pé Redondo”, que se interligaram com fontes, patrimônios e eventos históricos ocorridos na cidade, no período do Brasil colonial. Então, foi considerada a metodologia das tipologias das narrativas de Jörn Rüsen (2010), que “permite esclarecer esta peculiaridade: ela fornece os meios conceituais para discernir os diferentes elementos da narrativa histórica e reconstruir sua composição como um todo”. Compreendendo que o estudante também está em diferentes fases de aprendizado e consciência histórica em distintos assuntos, compreende-se que essas mesmas concepções tipológicas estão presentes no seu processo de aprendizagem, então, a utilização de uma narrativa que carregasse em si mesma, todas as tipologias, era necessária para a historiografia do enredo, e segundo Rüsen (2010, p.104):

[...] as principais idéias de seu desenvolvimento podem ser extraídas das tendências internas dos tipos de narrativa histórica. Os tipos podem ser organizados segundo uma determinada ordem lógica. Cada narrativa genética tem formas e funções exemplares e tradicionais da narrativa histórica como condições; igualmente cada narrativa exemplar possui narrativas tradicionais. A narrativa tradicional é, em si, original. A narrativa crítica é definida como a negação dos outros três tipos.

Sendo assim, foi possível por meio de narrativa tradicional, exemplar e crítica criar um enredo que ligasse as fontes, fatos e eventos históricos reais com o universo em que se insere as lendas locais, com a utilização da tipologia da narrativa genética dos eventos históricos,

Desse modo, o recurso construção de mundos ficcionais digitais pode representar para os historiadores um meio efetivo de expressão, conhecimentos e representações históricas, oferecendo uma resposta positiva aos desafios propostos pela crítica pós-moderna, a historiografia.[...] De outro lado, noções como “consciência histórica” e “obras fronteiriças” conferem um estatuto positivo aos jogos digitais em campos como o da didática ou da consciência histórica. (TELLES, ALVES, 2015, p. 315).

O jogo propõe uma ponte de diálogo – com vias de duas mãos – a respeito do conhecimento histórico que o aluno já detinha sobre determinado assunto, antes de ser apresentado no *game*, e como esse conhecimento poderia ser modificado após o término do jogo, considerando o fator da significância histórica. Procurando assim retirar a consciência histórica do jovem da posição de objeto de análise e colocando-a em uma perspectiva de um campo de atuação (RÜSEN, 2010, p.112).



A segunda intervenção será a proposta de uma atividade baseada num blog que a princípio foi criado como uma ferramenta que permitisse a interação de todos os elementos acima trabalhados. Batizado com o nome de *Contando a História* (disponível em: www.fermcoelho.wix.com/contandohistoria) surgiu como uma ferramenta para o Ensino de História que permite que os estudantes interajam entre si pelo site. A dinâmica funciona lançando inicialmente um assunto em um post (por exemplo, as influências da pós-modernidade) e os alunos acessam um texto prévio colocado a disposição sobre o tema. No entanto, outros links para conteúdos serão disponibilizados para em seguida, após o contato com o conteúdo, os alunos possam responder um questionário, onde poderão produzir narrativas e compartilhar mais materiais.

Serão checados todos os questionários e o analisado como mais significativo para os alunos será sintetizado e postado novamente, ou seja, a partir da interação deles com o site é possível construir a próxima postagem do blog, repetindo todo o processo. O objetivo é que os estudantes, a partir da sua participação, construam o conteúdo do blog, o qual está em constante processo de mudança, e dessa forma, eles poderão contar a história. A proposta de aplicação tem como inspiração o modelo de aula-oficina elaborado por Isabel Barca, principalmente quando fala em reconceitualização que requer a intervenção do professor.

A ideia é que, primeiramente, o professor selecione um conteúdo, pergunte aos alunos o que eles sabem a respeito e, então, selecione as fontes históricas pertinentes para a aula. Em seguida, ele deve orientar os estudantes a analisar os materiais, fazer inferências e comparações. Todos se envolvem no processo e produzem conclusões históricas, que podem ser mais ou menos válidas e mais ou menos próximas às dos historiadores. No entanto, elas devem sempre ser valorizadas, avaliadas e reconceitualizadas com a ajuda do educador. (BARCA, 2013).

Apresentadas essas duas propostas de aplicação de um ensino de história diferente do tradicional e com características complementares, colocaremos em questão uma última proposta de trabalho – ainda não realizada – que procura conjuntá-las. Onde o desenvolvimento do blog com a temática de histórias locais ou história geral também hospedaria o *game* sobre as lendas locais da cidade de Paranaguá ou um outro *History Game* de temática conjunta com as propostas de estudos do blog. Considerando, assim, trazer os elementos das três dimensões que Rüsen apresenta sobre o *Livro Didático Ideal de Histórica* (RÜSEN, 2010, p.109). Essas três dimensões são separadas em aspectos claros na utilidade de um ensino mais prático, a primeira trata da cultura do estudante e a



relação com o mesmo⁹ (RÜSEN, 2010, p. 115), a segunda dimensão seria a evidenciação para a utilidade da percepção histórica do estudante¹⁰ (RÜSEN, 2010, p. 119) e por fim a última dimensão da utilidade da interpretação histórica¹¹ (RÜSEN, 2010, p. 122).

Sendo que essas duas mídias, se utilizadas em conjunto, têm maiores chances de colaborar e contribuir para a Didática Histórica e a diminuição da tensão entre os projetos e propostas acadêmicas e o ensino escolar real, essa cooperação e diálogo entre a simulação/experiência/narrativa do *game* e a análise/racionalização/narrativa do blog podem potencializar o desenvolvimento da consciência histórica do aluno por meio dessas características que cada mídia apresenta.

UMA PAUSA

Perante as mudanças, de maneira geral, a Universidade parece sempre oferecer mais um tradicionalismo carregado de inércias, pouco se interrogando a si mesma sobre os novos desafios e a realidade escolar. O mundo universitário parece ter mais perguntas do que diagnósticos, mais diagnósticos do que respostas e muito mais respostas que práxis, perante os desafios das sempre dinâmicas realidades sociais de maneira geral, especialmente da cultura juvenil. Sendo assim, o PIBID procura conjuntar os problemas com a inquietante busca de respostas, e teoria com a prática, sabendo que não existe uma chave-mestra que solucione todos os problemas, mas tomando esses como desafios e motores e não como niilismo resignado ou como um intento de restaurar um suposto passado melhor.

O *game* e o blog são parte de uma postura que pretende pensar a docência da história como um desafio questionador imerso na paciência das análises no cotidiano, procurando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Assim a pesquisadora Maria Isabel da Cunha afirma que “Perguntas como ‘formação para quê?’ ‘com quê sentido’ são balizadoras da compreensão dos processos formativos. Sem um esforço por respondê-las, corre-se o risco de tratar as questões da

9 Para Rösen, dentro de cada dimensão existem subtópicos que ajudariam a elaboração do seu conceito de livro didático ideal, sendo eles: um formato claro e estruturado; uma estrutura didática clara; uma relação produtiva com o aluno; uma relação com a prática da aula.

10 Para destacar maior percepção histórica, Rösen utiliza os subtópicos do compreender da maneira em que se apresentam os materiais; da pluridimensionalidade em que se apresentam os conteúdos históricos; da pluriperspectividade da apresentação histórica.

11 Na última dimensão, Rösen apresenta os subtópicos onde as interpretações devem se corresponder com as normas da ciência histórica; nelas devem exercer as capacidades metodológicas; têm que ilustrar o caráter de processo e de perspectividade da história e, finalmente, na exposição histórica do próprio livro, devem ficar claras as condições linguísticas decisivas para sua força de convicção.



formação de forma naturalizada, como se não se estivesse atuando num campo minado de ideologias e valores”¹².

Por outro lado, o subprojeto do PIBID também pretendeu pensar muito especialmente a relação entre juventude e ensino da história, sem reduzir o jovem ao papel de aluno, mas levando em conta outras dimensões presentes no sujeito, na sua origem social, na sua bagagem cultural herdada historicamente, nas suas trajetórias extra-escolares.

Os debates coletivos pretendem repensar a formação do professor com os docentes e futuros docentes, e o PIBID tem permitido criar esforços coletivos de reflexão para pensar as práticas e as necessidades do ofício do professor, recusando um discurso de técnicos especialistas um tanto afastados da cotidianidade das salas de aula, mas, pelo contrário, partindo dos fazeres, dos pensares, das angústias, dos temores e das necessidades dos “praticantes”. A prática reflexiva, como prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em *comunidades de aprendizagem*, nas quais os professores se apoiem e se estimulem, mutuamente. Por isso, não estamos apresentando nenhuma conclusão e sim essas reflexões, que são uma pausa para compartilhar as análises e os desafios.

Professores criadores do material que pretende impulsionar uma visão do profissional docente radicalmente diferente da imagem do professor como mero usuário de conhecimentos produzidos por terceiros, que muitas vezes acaba sendo passivo quanto à criação de novas ferramentas didáticas que poderiam auxiliar em sala de aula. Entendemos que a realidade escolar é complexa e muitos fatores dificultam a aplicação de um ensino mais satisfatório, tendo em vista que o professor precisa se adequar a um modelo de cultura escolar que muitas vezes não lhe permite uma flexibilidade criativa para pensar sua disciplina juntamente com o processo de aprendizagem.

Reconhecendo as dificuldades inerentes do processo de aprendizagem e do contexto escolar geral, torna-se um desafio consolidar essas práticas de aprendizagem histórica em sala de aula, mas importantes passos foram dados no sentido de agregar o uso da tecnologia em sala de aula, como uma possível ferramenta que pode despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes para a construção de conhecimentos históricos, sobretudo com as possibilidades que os meios digitais podem proporcionar para a criação de narrativas históricas a partir da interação dos estudantes com as propostas de trabalho.

12 CUNHA, Maria Isabel. Inovações pedagógicas: os desafios da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: GARRIDO PIMENTA, Selma e ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária**. São Paulo. Edusp, 2009, p. 211.



REFERÊNCIAS

BELL, Daniel. **O advento da sociedade pós-industrial**: uma tentativa de previsão social. Trad. Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1973.

CAMILLONI, Alicia. El saber didáctico. Buenos Aires, Ed. Paidós, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. V. 1, 10. edição. Trad.: Roneide Venancio Majer. Atualização: Jussara Simões. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

_____. **Entrevista** realizada pelo Dr. Rafael Saddi. Revista de Teoria da História Ano 6, Número 12, Dez/2014 Universidade Federal de Goiás.

_____. **O historiador na reflexão didática**. História & Ensino, Londrina, v. 19, n.1, p. 27-47, jan./jun, 2013.

_____. **Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história**. Revista de História Regional 6(2): 93-112, Inverno 2001.

CUNHA, Maria Isabel. **Inovações pedagógicas**: os desafios da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: GARRIDO PIMENTA, Selma e ALMEIDA, Maria Isabel. Pedagogia Universitária, São Paulo. Edusp, 2009.

DOSSE, François. **História e ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2004.

FERNANDES, Millôr. **Definitivo. A bíblia do caos**. Porto Alegre: L&PM, 15ed. ampl.; 2012.

FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco. (Orgs) **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias**: desafios à pós-graduação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011.

FRONZA, Marcelo. **A intersubjetividade e a verdade na aprendizagem histórica de jovens estudantes a partir das histórias em quadrinhos**. 465 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

GERMINARI, Geysa. **Educação histórica**: A Constituição de um campo de pesquisa. In: Revista HISTEDBR Online, Campinas, n. 42, p. 54-70, jun 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. In: GARRIDO PIMENTA, Selma e ALMEIDA, Maria Isabel (org.). Pedagogia universitária. São Paulo: Edusp, 2009.

LEE, Peter. Por que aprender história? In: **Educar em Revista**. Curitiba, n. 42, p.19-42, out/dez. 2011. Editora UFPR.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica: a escolha de recursos na aula de História. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 164, p. 131-150, 2006. Edição especial.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1998.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensina história hoje? In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. (Orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.



MONSANTO, Márcia. Concepções de alunos sobre significância histórica. In: BARCA, Isabel. In: **Quintas jornadas internacionais de educação histórica: perspectivas em educação histórica**, 5, 2005, Braga. Actas. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, 2009. p. 57-77.

ROCHA, U. Reconstruindo a história a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, S. M. L. (Org.). **Pensando o ensino de história**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes da meta-história. In: **História da historiografia**, n. 2, Trad. Valdeci Araujo e Pedro S. P. Caldas. 2009, p. 163-209.

_____. **Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. :Praxis Educativa. v. 1, n. 2, p. 7 – 16, jul.-dez. 2006.

_____. Didática – funções do saber histórico. In: _____. **História viva – teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, p. 85-133.

_____. **Humanismo e didática da história**. Curitiba: W.A. Editores, 2015.

_____. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010.

_____. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Trad. de Estevão Rezende Martins, Brasília: Editora da UNB, 2001.

SANTOS, Edinéia. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: conversando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral; SILVA, Marco. (Orgs) **Práticas pedagógicas, linguagem e mídias: desafios à pós-graduação em suas múltiplas dimensões**. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011.

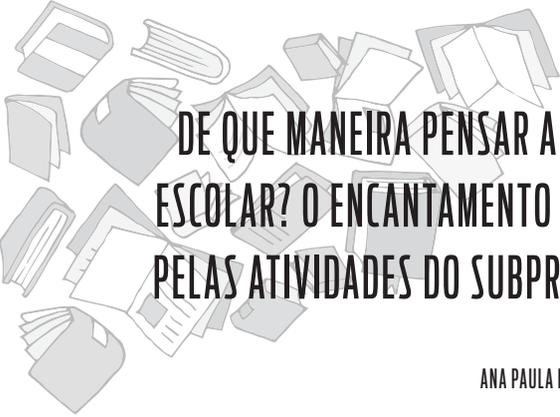
SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. S. **O significado do passado na aprendizagem da história**. UFPR, Curitiba, 06 maio 2010b. Anotações de aula.

_____; BARCA, Isabel. **Aprender história: perspectivas da educação histórica**. Ijuí: Unijuí, 2009.

TELLES, H.V; ALVES, L. Narrativa, História e ficção: os history games como obras fronteiriças. **Comunicação e Sociedade**, vol. 27, 2015, PP. 303-317.

THEOBALD, Henrique Rodolfo. **Fundamentos e metodologia do ensino de história**. Curitiba: Fael Editora, 2010.





DE QUE MANEIRA PENSAR A MÚSICA COMO CONTEÚDO ESCOLAR? O ENCANTAMENTO MUSICAL NA SALA DE AULA PELAS ATIVIDADES DO SUBPROJETO DE MÚSICA DO PIBID

ANA PAULA PETERS¹

INTRODUÇÃO

Em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 incluindo o ensino da música como obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de Arte, procurando dar mais um suporte para o que já estava determinado nesta lei anterior. Mesmo presente de alguma maneira no contexto escolar, com essa lei, a pergunta imprescindível que tem norteado o cotidiano dos professores da educação básica e do ensino superior é: de que maneira podemos pensar a música como conteúdo escolar? Ou seja, além da sua presença como recurso ou suporte de situações didáticas no ensino de outros conteúdos, no recreio, em festividades escolares, como substituta do sinal de entrada, saída e das mudanças de uma aula para outra, como ela será apresentada e trabalhada em sala de aula?

Entre os diferentes desafios que essa questão nos coloca, temos também a reflexão sobre a diversidade das manifestações musicais, no sentido de ampliar a escuta musical dos alunos abrangendo a música erudita, popular, folclórica, étnica e da mídia. Sem hierarquização, o propósito está na apresentação e conhecimento dessa diversidade sonora e de instrumentos musicais que cada uma utiliza, para que façam parte das atividades de apreciação, interpretação e composição durante as aulas. Afinal, a música com a qual não temos convivência pode nos causar um estranhamento inicial e a que faz parte do nosso cotidiano pode ser percebida em outros aspectos, ultrapassando o prazer e significado musical que ela nos traz. O importante é partir da realidade dos alunos, procurando desenvolver o senso crítico e despertar a curiosidade para esta diversidade musical, pois “o efeito de um ensino que realmente cumpra este objetivo vai além dos muros da escola, modificando o modo de o indivíduo se relacionar com a música e com

1 UNESPAR, campus Curitiba I – EMBAP, doutora, coordenadora do subprojeto de Música do PIBID, Licenciatura em Música, CAPES, anapaula.peters@gmail.com

a arte” (PENNA, 2010, p. 99). E podemos acrescentar, com as diversidades culturais e temporais.

A Lei 11.769/08 também nos fez (re)pensar os mecanismos para compreender a música e seus processos de ensino e aprendizagem, métodos, objetivos, competências, habilidades e mediações como uma forma de conhecimento e conteúdo escolar. Nesse sentido, o hábito da escuta, a apreciação, a prática e a composição musical se inserem na vida escolar com a preocupação de evitar “a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerado modelo único e valorizado, e, conseqüentemente, o desprezo pela auto-expressão” (FONTERRADA, 2005, p. 14).

As reflexões aqui apresentadas fazem parte das atividades e discussões desenvolvidas no grupo de estudos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da UNESPAR, campus Curitiba I – EMBAP. O subprojeto de Música, do qual sou coordenadora, foi implantado no início de 2014, contando com 15 acadêmicos de Iniciação à Docência e 3 supervisores docentes, e visa construir materiais didáticos e metodologias que facilitem as atividades com música em sala de aula partir da discussão de obras de referência da área e reflexão sobre as práticas nas escolas parceiras. O resultado deste primeiro ano foi publicado no livro “Reflexões e Experiências para a Educação em Música e Artes Visuais”, organizado por mim e pela coordenadora do subprojeto de Artes Visuais, Vivian Letícia Busnardo Marques. Agradeço a oportunidade dessa reflexão, prática de ensino e vivência da música e de encantar os alunos com sons, silêncios e ruídos à CAPES, ao PIBID, à coordenadora institucional do PIBID na UNESPAR, Márcia Marlene Stentzler e ao colegiado do curso de Licenciatura em Música no qual atuo. Afinal, como lembra a professora e pesquisadora Neide Espiridião, “somente com ações conjugadas entre diferentes instâncias, somadas aos esforços de educadores e pesquisadores do campo da Educação Musical, poderemos transformar o cenário de incertezas que ainda prevalece entre os profissionais da área” (ESPIRIDIANO, 2012, p. 257).

Encantar, cantar, tocar, sentir, experimentar, desvendar, conhecer, pesquisar, compreender, refletir, criar, analisar, construir... Vamos começar?

DE QUE MANEIRA PENSAR A MÚSICA COMO CONTEÚDO ESCOLAR?

Trata-se de uma forma de conhecimento e linguagem que pode ajudar as pessoas a desenvolver um outro nível de escuta, pelo qual a música deixaria de ser apenas um “pano de fundo” para outras atividades, passando a ter significado próprio. (SUGAHARA, 2014, p. 6)

O objetivo das atividades realizadas no subprojeto de Música do PIBID da UNESPAR, campus Curitiba I – EMBAP, foi trilhar caminhos em que a educação musical, mui-



tas vezes aparecendo apenas em atividades extracurriculares ou interdisciplinares, fosse conduzida visando o desenvolvimento e conhecimento musical, a partir de experiências e vivências estéticas e sonoras diversas. Considerando não apenas a sua presença nas escolas, mas a educação musical “consciente de suas condições de tempo e espaço; contemporânea e apta a conjugar as características do passado e do presente, bem como acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos” (KATER, 2012, p. 42)

As atividades, o planejamento, os materiais didáticos construídos, as leituras e trocas de experiências favoreceram o aprimoramento da docência e o engajamento na própria formação e crescimento profissional. Da coordenadora, pelo contato e atualização das diferentes realidades escolares, dos supervisores docentes das escolas parceiras, com uma possibilidade de formação continuada, como também na formação dos futuros professores dentro do cotidiano escolar, no caso dos alunos bolsistas do curso de Licenciatura em Música. Também promoveu a construção de saberes e o enriquecimento de concepções a partir de experiências individuais e em pequenos grupos, na sala de aula, aliando as reflexões dessas práticas com leituras de educadores musicais reconhecidos e artigos científicos pertinentes aos assuntos selecionados, envolvendo a escola, a universidade e a comunidade.

Todas estas descobertas, norteadas pela questão inicial, que também orienta este artigo de como pensar a música como conteúdo escolar, puderam ser sistematizadas e registradas nos portfólios individuais, que possibilitou repensar nossas atividades e refletir sobre as atividades propostas e desenvolvidas nas escolas de educação básica. Para a acadêmica Miriã Machado Cassol, o portfólio é “algo útil não somente para o Programa, mas para toda a vida acadêmica”.

Nas reuniões do grande grupo, tanto o portfólio quanto a escrita de artigos para congressos e a publicação do livro “Reflexões e Experiências para a Educação em Música e Artes Visuais”, desenvolvemos uma autorreflexão e autoavaliação, que se refletiu nas práticas e atividades posteriores. Relatos de descobertas, dificuldades e desafios enfrentados nas situações de aprendizagem de saberes pedagógicos-musicais, individuais e/ou coletivos, questões ligadas aos alunos, à escola, à didática, ao planejamento, à avaliação e as tarefas dos supervisores docentes eram colocados em pauta. Sobre esse aspecto vale ressaltar a avaliação das acadêmicas Andressa Klava e Islayne de Lima Mansano,

A musicalização desenvolve na criança, além de conhecimento musical, a concentração, a coordenação motora, a socialização, a acuidade auditiva, o respeito a si próprio e ao grupo, o raciocínio, a afetividade e inúmeros outros atributos que colaboram na sua formação. Música é forma de expressão, é desenvolvimento



estético, manifestação cultural e, portanto, ter acesso a esse conhecimento é tão importante quanto ter acesso a qualquer outro conhecimento. (PETERS; MARQUES, 2015, p. 43)

Esse comentário revela também a concepção de educação musical que essas alunas do curso de Licenciatura em Música estão construindo, a partir das pesquisas, leituras e atividades que desenvolveram.

Sobre algumas dificuldades encontradas, menciono a reflexão do acadêmico Paulo Yutaka Toyoshima Girata no seu portfólio:

Neste mês (julho/2014) iniciaram-se as aulas de violão em grupo, confesso que está sendo uma experiência nova, já que até então eu havia ministrado apenas aulas individuais, está sendo um grande desafio, aulas em grupo exigem muita dinamicidade e deve-se incluir a todos. Mas os resultados vêm se mostrando satisfatórios. Um lado positivo é que nas aulas em grupo os alunos se ajudam permitindo uma evolução conjunta. Porém na escola há um ingresso constante de alunos o que dificulta um pouco o trabalho. Acredito que seria necessário um maior planejamento em relação ao cronograma das aulas.

Ao refletir sobre a palestra do historiador da educação português Antônio Nóvoa durante a abertura do I Seminário e III Encontro do PIBID UNESPAR: “Entre espaços e saberes escolares”, a acadêmica Tamila Dayna Pavan comenta em suas anotações:

Estamos a sair de uma pedagogia a qual ele chama de “pedagogia do quadro-negro”, onde temos uma sala de aula projetada especialmente em prol deste quadro que é vazio, fixo e favorece uma comunicação vertical entre professor e aluno, para entrar em uma “pedagogia da inteligência”, onde temos a tecnologia em favor da aprendizagem, usando como exemplo o tablete, que por sua vez é cheio de informações, móvel e contribui para uma comunicação horizontal. Para Nóvoa, é necessário que haja uma revolução na formação de professores. Só assim teremos escolas centradas na aprendizagem dos alunos, onde, futuramente, será inevitável o uso da tecnologia.

Essa acadêmica encerra seu portfólio assim:

Participar do PIBID tem sido muito importante para minha vida acadêmica, pois neste programa podemos ter a oportunidade de estar em sala, conhecer melhor a realidade escolar e discutir isso com as pessoas mais experientes, trocar ideias com os colegas e pesquisar melhor sobre o campo da educação. Termino este portfólio com uma frase do livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire: “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente”



A construção de saberes fundamentais para a prática docente de todos os envolvidos no subprojeto de Música do PIBID a cada encontro e escrita do portfólio e artigos científicos foi ficando evidente e necessária. E refletir sobre a música como conteúdo escolar tornou-se a tônica para elaborar processos criativos do ensino musical que atendessem as demandas encontradas. Nesse sentido, a estreita relação com a prática dos supervisores docentes nas escolas foi extremamente importante. Até então, o estágio era o único momento em que os acadêmicos tinham para conhecer e experimentar o seu futuro campo de atuação. Assim,

Ao inserir estudantes de cursos de licenciatura plena em atividades pedagógicas em escolas públicas do ensino básico, aprimorando sua formação e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino nessas escolas, por meio de metodologias inovadoras. Nesse sentido, a ideia é tratar de forma criativa e integrada os problemas da educação em seus diferentes níveis – escola básica e formação de professores – em uma relação direta da prática e teoria e com o envolvimento de todos os atores relacionados ao processo. (MONTANDON, 2012, p. 51)

O trabalho desenvolvido no PIBID nos fez ampliar a definição dada para esse programa pelo então Ministro da Educação, Fernando Haddad, de que “O Pibid é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico”. Ao mesmo tempo em que os alunos bolsistas de iniciação à docência adquirem experiência no seu futuro campo de atuação, com o suporte da coordenadora e dos supervisores docentes, a partir do diálogo com a comunidade escolar os supervisores docentes podem iniciar a discussão e a reflexão dos projetos pedagógicos das escolas que atuam e a coordenadora, analisa e apresenta propostas para repensar o currículo do curso de Licenciatura, beneficiando todos os envolvidos e as instituições que fazem parte. Todos tem a oportunidade de “rever os fundamentos dos modos de conceber a educação musical nas escolas, de rever as concepções que permeiam a práxis dos professores formadores das universidades e romper com os fios que tecem o antigo paradigma dessa formação” (ESPIRIDIANO, p. 399). Ou seja, um constante (re)pensar e (re)definir a prática docente, com possibilidades de mudança no sistema educativo. A acadêmica Pamela Lopes Nunes concorda:

O PIBID é uma oportunidade para os licenciandos iniciarem sua profissão com mais segurança, pois estamos em contato com a sala de aula juntamente com os supervisores trocando conteúdos, experiências, nos dando suporte e recursos para lidar com os desafios da sala de aula. É muito enriquecedor o momento do planejamento das aulas, há muita troca de ideias, aprendemos novas maneiras de pensar as atividades. Também acompanhamos a dinâmica do colégio, dos



alunos, dos professores e diretores, é o momento de colocarmos em prática o que teoricamente estamos aprendendo na universidade, desenvolvendo características próprias de ensinar. As reuniões semanais com todos os bolsistas e professores é um momento para analisarmos as diferentes metodologias e abordagens de ensino, o quanto o educar possui várias possibilidades e estas trocas de experiências aumentam ainda mais nosso leque de opções dentro da sala de aula. É o momento de fortalecer nossa escolha quanto à profissão, pois, é muito gratificante o resultado, acompanhar o desenvolvimento dos alunos e perceber o quanto um professor pode fazer a diferença tanto positiva quanto negativamente, com orientação percebemos com mais facilidade quando somos assertivos. Este é o momento para errar, observar e melhorar a prática.

E como as atividades desenvolvidas no PIBID trouxeram elementos para pensar a música como conteúdo escolar? Pensar o conteúdo de música na escola de educação básica começou pela investigação do gosto musical dos alunos do segundo ciclo do ensino fundamental e também dos instrumentos musicais encontrados em cada escola como violão, violino, flauta doce, teclado, chocalhos, pandeiros e piano:

Hoje foi realizada a primeira visita ao Colégio Estadual Hidebrando de Araújo. Foi possível conhecer o espaço disponível para a realização das atividades do grupo de musicalização, que ocorrerá no salão do colégio, um ambiente com amplo espaço e boa ventilação. Ao entrar neste salão foi muito surpreendente me deparar com um piano, esquecido há muito tempo por aí. Embora necessite de urgente manutenção, o piano, localizado em um canto do salão, poderá ser de grande valia nas aulas, levando em consideração que os alunos nem sabem de tal existência dentro do colégio (segundo informações da direção), e com a possibilidade das aulas de música, ampliará o contato e o conhecimento do funcionamento do instrumento. Também tive a chance neste primeiro momento de conhecer os diversos espaços disponíveis, como salas de aula, quadra poliesportiva e sala dos professores, também como foi possível ter contato com a equipe diretiva do colégio. Ao final, marcamos a data do novo encontro juntamente com a professora supervisora Sílvia para o planejamento das atividades.



Experimentando, conhecendo sua história e inserção nos diferentes gêneros musicais. Trazendo compreensão e um nível de escuta que se torna viável a partir da educação musical sistemática e gradual, possibilitando diferenciar timbres e identificar o som



de um instrumento em uma banda, orquestra ou outros agrupamentos instrumentais. Assim, “a partir disso, ocorre uma ampliação desse nível de escuta que permite fazer escolhas conscientes do que se quer ou se gosta de ouvir. A escuta consciente não é só no nível da cognição, mas envolve necessariamente os aspectos afetivos e sociais” (SUGAHARA, 2014, p. 6).

A vivência sonora foi a tônica dos trabalhos de forma e objetivos diversos pela improvisação, composição, audição, análise, execução instrumental e vocal, construção de instrumentos com materiais alternativos, vivência corporal dos elementos musicais e notação musical:



Essas atividades tinham o objetivo de refletir sobre nossas concepções e práticas musicais além da prática pedagógica musical para então escolher os recursos pedagógicos necessários para apresentar a música para os alunos das escolas estaduais parceiras; buscando ampliar as experiências de escuta e prática musical de maneira abrangente para contribuir no desenvolvimento dessa aprendizagem, de forma efetiva.

Desse modo, além de programar atividades de apreciação musical na sala de aula a partir de diferentes gravações e apresentações ao vivo com os alunos, supervi-



sores e coordenadora, foi importante ir ao Teatro Guáira com os alunos, para assistir uma programação adequada a sua faixa etária. Para alguns alunos, foi a primeira visita a esse teatro. No final do concerto eles tiveram a oportunidade de ir subir no palco ou ir ao camarim e conhecer de perto alguns dos instrumentos musicais:



A educação musical abre um universo de possibilidades diferentes de escuta e a ida ao teatro foi uma delas. Outra possibilidade está na relação entre música e tecnologia,

Para o educador musical lidar com essas transformações e estar aberto em um movimento de busca, mediante a diversidade da linguagem musical de qualquer época, período histórico, gênero ou estilo, é preciso levar em conta os demais aspectos contextuais que perfazem essas músicas, que vão muito além da compreensão exclusivamente musical. Fala-se de uma nova estética da música que deverá integrar as obras musicais aos modos de pensar e de sentir de determinada cultura e de sua história e aos impactos das novas tecnologias (ESPERIDIÃO, 2012, p. 90-91).



Desse modo, encontramos além da música eletrônica, a música que é produzida e consumida por meio de recursos tecnológicos, sejam eles digitais ou analógicos. Além de estarmos atentos aos impactos e inovações que a tecnologia traz ao universo musical. Quem lembra da fita cassete? E o que podemos pensar sobre o retorno dos discos de vinil, do youtube? Como se ouve música? Onde? No estúdio ou no próprio quarto? Quem produz música?

Podemos produzir novos timbres? A cada dia novas técnicas produzem novas estéticas e maneiras de organização sonora.

O ENCANTAMENTO PROPORCIONADO PELA MÚSICA COMO CONTEÚDO ESCOLAR

A música na escola deve ser integrada como um conteúdo específico, mas sem perder de vista as possibilidades inter e transdisciplinares que ela oferece. (SUGAHARA, 2014, p. 6)

Analisar o impacto e a relevância do PIBID na UNESPAR, Curitiba I – EMBAP, e nas escolas de Educação Básica parceiras a partir da reflexão dos portfólios elaborados pelos alunos do curso de Licenciatura em Música e supervisores docentes durante os anos de 2014 e 2015 e da organização do livro “Reflexões e Experiências para a Educação em Música e Artes Visuais” mostrou a importância de “explicitar e questionar o que entendemos como sendo música e conhecimento musical, como concebemos as aprendizagens musicais e quais as funções da música na educação” (DEL BEN, 2003, p.39).

Desse modo, procurou-se romper com as barreiras entre teoria e prática, obrigação e satisfação, reprodução e produção de conhecimento encontrado no dia a dia do ambiente escolar e universitário, a elaboração e desenvolvimento de propostas de ensino musical a partir da realidade e contexto escolar em que se está atuando; da organização de situações de aprendizagem musical que tenham sentido para os alunos; da administração dos recursos que a escola dispõe para a realização do ensino de música; do relacionamento afetivo com os alunos e do contínuo processo de formação profissional. Afinal, é preciso resgatar a valorização e o encantamento da sala de aula e do magistério, como aparece nos depoimentos dos alunos que também refletiram sobre a música como conteúdo escolar a partir de suas experiências no PIBID e em como esse programa possibilita entrelaçar a docência na escola com a formação que recebem no curso de Licenciatura em Música, sendo ainda uma possibilidade de aprimoramento e de trocas de experiências para os professores da educação básica das escolas parceiras, trazendo a certeza de que todos estão no caminho para a construção da profissão de professor, tanto para os alunos como para os supervisores docentes que já estão nas escolas de educação básica.



Já foi demonstrado também que o PIBID leva a

diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos, um novo status das licenciaturas na academia e a elevação da autoestima dos licenciandos, tanto pela bolsa quanto pela presença crescente em eventos científicos. Na área curricular, indicou também a efetiva articulação entre universidade e escolas, a integração entre teoria e prática e o reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção e apropriação de conhecimento, o que pode servir para se repensar os currículos e metodologias dos cursos de licenciaturas (MONTAN-DON, 2012, p. 53).

As atividades, o grupo de estudos, a produção de material didático e de oficinas têm possibilitado a aquisição de conhecimentos nas áreas de música e educação. A possibilidade do trabalho em cooperação dos alunos do curso de Licenciatura em Música com os supervisores dentro da sala de aula tem sido muito importante. O acompanhamento contínuo das atividades desenvolvidas em práticas musicais, possibilitou o aprimoramento das atividades que já vêm sendo exercidas na escola e a concretização de novos projetos, conquistando a valorização do ensino musical no seu contexto e o delineamento da música como conteúdo escolar.

A música como conteúdo foi pensada a partir da prática em sala de aula, dos desafios e conhecimentos encontrados na realidade escolar e da pesquisa e dos conhecimentos sobre música e educação analisados e discutidos com todos os bolsistas. Está claro que apenas a legislação não garante o ensino da música como componente curricular nas escolas de educação básica e que ainda temos um longo caminho para estabelecer um programa gradativo e sequencial para cada ano. A reflexão crítica aprofundou o comprometimento com as atividades de ensino e as perguntas aumentaram.

Além da música como conteúdo, estamos agora às voltas com questões sobre as concepções de ensino de música, a construção coletiva de projetos, relação de hierarquia entre a produção de conhecimento entre professores universitários e do ensino básico e como integrar aos currículos do curso de licenciatura as experiências vivenciadas no PIBID pensando na qualidade da educação musical.

REFERÊNCIAS

BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia (org). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012

DALLAZEM, Aline. **Egressos licenciados em Música**: inserção e atuação na educação básica. Curitiba: Editora CRV, 2015.



DEL BEN, Luciana. Avaliação da aprendizagem musical dos alunos: reflexões a partir das concepções de três professoras de música do ensino fundamental. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jussamara. **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003.

ESPIRIDIANO, Neide. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Globus Editora, 2012.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

HADDAD, Fernando. PIBID é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. <http://capes.gov.br/36-noticias/4749-pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro> (15 de julho de 2011)

KATER, Carlos. “Por que música na escola?”: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele; ALLUCCI, Renata R.; MOLINA, Sérgio; TERAHATA, Adriana M. (coord.). **A música na escola**. São Paulo: Allucci e Associados Comunicações, 2012. p. 42–45.

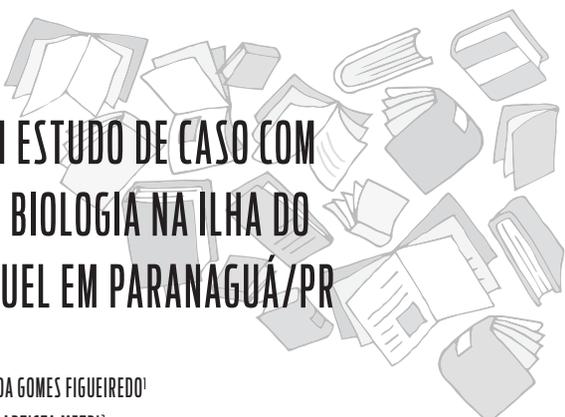
MONTANDON, Maria Isabel. Políticas públicas para a formação de professores no Brasil: os programas Pibid e Prodocência. Revista da ABEM, Londrina, v. 20, no. 28, p. 47-60, 2012.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulinas, 2010.

PETERS, Ana Paula; MARQUES, Vivian Letícia Busnardo (org). **Reflexões e experiências para a educação em música e artes visuais**. (PIBID – caderno I) Curitiba: Íthala, 2015.

SUGAHARA, Leila. O papel da música na formação escolar da criança. *Gazeta do Povo*. Opinião/Artigos. Curitiba, 16 de fevereiro de 2014. p. 6. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniao/artigos/o-papel-da-musica-na-formacao-escolar-da-crianca-es0c3hbfm1w1j37nmvbsbmkgni>





PIBID NO CAMPO: UM ESTUDO DE CASO COM VIVÊNCIAS DO PIBID BIOLOGIA NA ILHA DO POVOADO DE SÃO MIGUEL EM PARANAGUÁ/PR

JOSIANE APARECIDA GOMES FIGUEIREDO¹

CASSIANA BAPTISTA METRI²

FABRÍCIA DE SOUZA PREDES³

FERNANDA FERREIRA DE LIMA CORBANI⁴

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) não é simplesmente um programa de concessão de bolsas. É uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, conforme demonstrou o relatório proposto pela Fundação Carlos Chagas (2014). O programa está na vanguarda, promovendo uma articulação entre as universidades e as escolas públicas do Ensino Fundamental e Médio que contribui para a melhoria da educação como um todo (FEJOLO, 2012; STANZANI, 2013; TOBALDINI, 2013). Estudos confirmam que o PIBID, dentro das universidades, estimula os alunos a permanecerem nos cursos de licenciatura (ANDRÉ, 2013; GATTI, 2013).

De acordo com Sant’Anna e Marques (2015,) para “formar professores capazes de responder à complexidade do contexto social, político e cultural contemporâneo exige-se um projeto de formação que priorize a construção de teorias e práticas alicerçadas na realidade escolar”.

Partindo do princípio do acesso ao conhecimento científico como uma ferramenta para melhoria da qualidade na formação docente, o subprojeto de Biologia do PIBID

1 Coordenadora do PIBID. Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranaguá. Rua Comendador Correa Junior, 117 – Centro. 83203-560 – Paranaguá – PR.

2 Coordenadora do PIBID. Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranaguá. Rua Comendador Correa Junior, 117 – Centro. 83203-560 – Paranaguá – PR.

3 Coordenadora de Gestão do PIBID. Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranaguá. Rua Comendador Correa Junior, 117 – Centro. 83203-560 – Paranaguá – PR.

4 Supervisora do PIBID. Colégio Estadual Povoado São Miguel, Avenida Principal s/n Povoado São Miguel. 83251-450 – Paranaguá – PR.



UNESPAR, Campus de Paranaguá – PR, após mais de dois anos de atividades em escolas na área urbana do município, estendeu a sua abrangência ao inserir o programa no Colégio Estadual Povoado São Miguel, localizado na comunidade de Povoado São Miguel. O presente artigo constitui-se do relato de experiências e atividades desenvolvidas pelo PIBID durante o ano de 2015.

A ESCOLA NO CAMPO DA ILHA DO POVOADO SÃO MIGUEL

A cidade de Paranaguá localiza-se no Complexo Estuarino e Lagunar da Baía de Paranaguá (CELP), que é um intrincado sistema de drenagem continental do litoral do Estado do Paraná, composto por um mosaico de áreas impactadas, como cidades, portos e marinas e áreas com alto grau de preservação como manguezais, marismas e bancos não vegetados (CASTELLA et al., 2006). A atividade pesqueira apresenta forte apelo social na Baía de Paranaguá, na qual as comunidades estão voltadas para a captura e beneficiamento de espécies de crustáceos como camarões, caranguejos e siris (ARINS, 2006; BAPTISTA, 2002). As comunidades pertencentes a essa região dependem exclusivamente do transporte marítimo para o acesso aos recursos básicos de saúde e alimentação, sendo que o transporte sofre forte influência das condições climáticas e da maré.

O Colégio Estadual Povoado São Miguel – Ensino Fundamental e Médio está localizado na comunidade de Povoado São Miguel na Baía de Paranaguá, a 14 km da cidade de Paranaguá (FIGURA 1).

O povoado apresenta características insulares, com peculiaridades distintas das escolas urbanas tradicionais. Está inserido em uma área de proteção ambiental, a APA de Guaraqueçaba, instituída pelo decreto nº 90.883 de 31 de janeiro de 1985. O objetivo dessa Unidade de Conservação é a proteção de uma das últimas áreas representativas do Bioma Mata Atlântica, dos sítios arqueológicos, das comunidades caiçaras integradas no ecossistema regional, bem como disciplinar o processo de ocupação e assegurar a sustentabilidade do uso dos recursos naturais (ICMBIO, 2015). O acesso se dá exclusivamente por via marítima, mesmo possuindo ligação com o continente, porém, extremamente dificultado pela densa mata que circunda o local. O vilarejo possui cerca de 300 habitantes, distribuídos em aproximadamente oitenta famílias (PPP, 2014).

A região é rica em diversidade natural, sendo os recursos pesqueiros, com uma variedade de peixes, crustáceos e moluscos, a base econômica do povoado. O siri é o principal recurso explorado pelos moradores. Na ilha, as famílias apresentam baixo nível de escolaridade e renda, sendo que os homens ficam encarregados da pesca e as mulheres e jovens fazem o “descarne” do siri (popularmente chamado de desmariscar). As mulheres e jovens ainda complementam sua renda com a confecção de cestos de cipó e junco (CORBANI, 2014). Algumas famílias sobrevivem do comércio local e do funcio-



nalismo público, onde atuam na limpeza dos caminhos do povoado, tratamento da água, entrega de correspondências e como auxiliares de enfermagem (PPP, 2014).

Existem relatos, entre os moradores, de que o povoado existe a mais de duzentos anos. Entretanto, a autorização de funcionamento da escola na comunidade só ocorreu em meados de 2012, devido a uma parceria entre os moradores do povoado, a Prefeitura Municipal de Paranaguá e a Secretaria Estadual de Educação. Foi, então, disponibilizada uma casa de madeira que sofreu algumas modificações e hoje conta com 3 salas de aula, cozinha, banheiro, secretaria e mini biblioteca. A escola não tem quadra poliesportiva e nem laboratórios.

O quadro funcional é composto por seis professores, um auxiliar administrativo, dois agentes educacionais, além do diretor e da pedagoga. Apenas uma professora mora na ilha, os demais são do município de Paranaguá. Todos os funcionários possuem sistema de contratação por meio de Processo Seletivo Simplificado (PPP, 2014).

A instituição de ensino está enquadrada na modalidade Educação do Campo porque, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, atende uma população compos-

ta basicamente por pescadores artesanais, inseridos em comunidades caracterizadas pela especificidade do modo de vida e trabalho com a água (SEED-PR, 2005).



Figura 1: A. Localização do Povoado São Miguel no Complexo Estuarino da Baía de Paranaguá (25°25'50"S – 48°27'14.03"W). B. Colégio Estadual Povoado São Miguel (25°25'50"S – 48°27'14.03"W) e trapiche comunitário que permite o acesso ao povoado. Fonte: Google Earth.



Os 55 alunos matriculados estão distribuídos em 7 turmas do Ensino Fundamental e Médio e são oriundos do próprio povoado e das comunidades vizinhas, Prainhas-Ponta de Ubá/Paranaguá e Medeiros-Barranceira/Guaraqueçaba (SEED-PR, 2015). Em função do ingresso tardio na escola, causado pela ausência de escola na ilha e consequentes dificuldades de acesso às escolas no município de Paranaguá, alguns alunos se apresentam em situação de distorção entre idade/série (CORBANI, 2014).

Assim como as demais escolas das ilhas do litoral paranaense, o estabelecimento de ensino possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) diferenciado, cujo foco principal é a integração entre o conhecimento empírico, ou tradicional, que a população adquiriu durante os séculos e o conhecimento disponível nas Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008).

Os conteúdos ministrados abordam Áreas de Conhecimento que englobam duas ou mais disciplinas. A base para o trabalho pedagógico está no diálogo entre os conhecimentos dos moradores das ilhas fundamentados nos seus saberes e identidades aos conhecimentos escolares, no qual o trabalho docente estará centrado em três eixos temáticos: Modos de vida: Trabalho, Cultura(s) e Identidade(s); Territórios: Natureza, Poder e Políticas e Saúde: Hábitos e Costumes (PPP, 2014).

O PIBID NA ILHA

O PIBID de Biologia é formado por um grupo de 25 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESPAR Campus de Paranaguá, cinco supervisores das escolas estaduais do município e dois coordenadores do Colegiado de Ciências Biológicas da mesma universidade. Atende, aproximadamente, 850 alunos pertencentes às escolas do município de Paranaguá. Desses acadêmicos bolsistas, quatro deles atuaram especificamente no C. E. Povoado São Miguel, onde foram supervisionados pela professora de “Ciências da Natureza”, englobando os conteúdos de Ciências, para o Ensino Fundamental e Biologia e Química, para o Ensino Médio.

Devido à dificuldade e ao custo elevado do acesso por via marítima, para essa escola participante foram propostos encontros mensais. As atividades propostas foram construídas com a participação do grupo, que buscou criar estratégias diversificadas para contemplar a Proposta Pedagógica Curricular (PPC) em que a escola está inserida. Após a execução das atividades, ocorreram momentos de reflexão, onde os resultados alcançados foram discutidos com a supervisora e as coordenadoras do projeto.

Buscando atender as carências causadas pela falta de estrutura física, mas considerando a diversidade sociocultural desta população, seus saberes e modo de vida, todas as atividades utilizaram diversos recursos didáticos que facilitaram o pro-



cesso de ensino-aprendizagem, tais como atividades práticas e lúdicas, além de visitas a campo apresentadas no quadro I.

Essas atividades possibilitaram aos alunos dar um maior significado aos seus conhecimentos tradicionais, sendo esses, muitas vezes, desprezados pelos próprios alunos, que não confiam no grande valor dos seus “saberes”. Os acadêmicos modificaram a dinâmica das aulas, levando novos olhares e, até mesmo, desviando da monotonia que, muitas vezes, assolava a sala de aula. Assim, os alunos se apoderam dos seus saberes e experiências pessoais, reconhecendo-se como parte importante e atuante da sociedade. Essa, que em vários momentos exclui preconceituosamente esses sujeitos, simplesmente por suas condições sociais e até mesmo, por sua “localização geográfica”, assim como afirma Silva (2010), “a educação dos centros urbanos muitas vezes tomada como referência acaba não considerando a diversidade sociocultural das populações que vivem no campo, seus saberes e modos de produção de vida”.

Atividades	Práticas	Extração de DNA de raiz de cebola.
		Ação do suco gástrico no processo digestório.
		Caixa dos sentidos para percepção de diferentes materiais utilizando os sentidos do tato, olfato e paladar.
	Lúdicas	Jogo das Pistas com conceitos de doenças transmitidas por vírus e bactérias.
		Planetário com conceitos do sistema solar.
		Movimentação das marés com dramatização da influência dos astros sobre o efeito das marés.
Visitas a campo	No em torno da escola	Estudo das Fanerógamas para reconhecimento das partes das plantas na vegetação da ilha.
	Visitação nos laboratórios do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESPAR, Campus de Paranaguá	Reconhecimento de vidrarias e realização dos experimentos de reação de simples troca (Óxido Redução); mudança de coloração com o uso de indicador; formação de precipitado; queima e liberação de substância gasosa; desidratação da sacarose; substância polar e apolar.
		Microscopia: visualização de células eucariontes, gônadas de ouriços, espículas de esponjas marinhas e esfregaço da mucosa bucal.

Quadro I: Atividades realizadas no Colégio Estadual Povoado de São Miguel – Ensino Fundamental e Médio pelos acadêmicos do subprojeto de Biologia do Pibid UNESPAR Campus de Paranaguá.

Penin (2001) destaca que a relação teoria e prática é quase ausente nos currículos das licenciaturas, indicando, assim, uma formação de caráter abstrato e desarticulada



do contexto de atuação do professor. Nesse contexto, o PIBID prepara o acadêmico para além do papel didático-pedagógico que o professor espera exercer dentro de uma sala de aula. Além disso, os acadêmicos também estão sendo preparados para cumprir com as atividades burocráticas que uma instituição de ensino possui, sendo essas muitas vezes desconhecidas até adentrarem oficialmente na carreira profissional. Afinal questões burocráticas, como documentações escolares, registros e organização do trabalho pedagógico são os parâmetros que norteiam a legalidade do processo escolar.

As atuações promovidas pelo PIBID têm proporcionado visões dos diferentes ambientes escolares vivenciados no chão da escola, possibilitando o início de uma formação integral e, ao mesmo tempo, ampliando as oportunidades de aperfeiçoamento dos licenciandos. Isso se dá pelo fato do aprendizado oferecido pela licenciatura dentro da universidade estar associado a bons projetos com propostas pedagógicas diferenciadas, fazendo com que o acadêmico vivencie situações do cotidiano escolar. Segundo Nóvoa (2002), quando as atividades do cotidiano pedagógico se expandem para além da sala de aula, amplia-se a visão para o entorno e o educar passa a ser um processo que ultrapassa a percepção cognitiva, tanto dos alunos, quanto de todos os que estão envolvidos nesse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do PIBID de Biologia na comunidade do Povoado São Miguel tem sido uma experiência ímpar para todos os envolvidos no processo. Apesar das dificuldades de logística, os acadêmicos puderam levar experiências do âmbito do conhecimento científico para alunos cuja observação da natureza é constante e sua influência no cotidiano é muito mais expressiva do que no ambiente urbano. Dessa forma, além dos benefícios que o próprio programa proporciona em vivenciar o cotidiano escolar, essa experiência possibilitou aos acadêmicos a vivência numa comunidade de campo, em que a simplicidade da vida é gritante e valores como poder econômico são secundários. Nessas condições, parece-nos que a equipe aprendeu mais, experimentou mais, e se sensibilizou mais. Com esses resultados, espera-se que os alunos envolvidos se apoderem de seus saberes, cientes da importância da preservação do seu modo de vida e da equipe PIBID, que se envolvam mais com as demandas das comunidades, saiam da sua linha de conforto, que experimentem e se arrisquem.

Além dos benefícios dessa experiência, é importante que seja feito o registro da importância da escola para essas comunidades, não apenas do Povoado São Miguel. As comunidades tradicionais, que sofrem com o abandono do poder público, têm na educação a chance de melhoria de qualidade e manutenção do seu estilo de vida, que deve ser prioridade para os órgãos competentes.



AGRADECIMENTOS

Agradecemos a CAPES e ao programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID pela oportunidade e por nos disponibilizar meios necessários para a realização tanto deste artigo, como para todas as atividades que vêm sendo desenvolvidas no subprojeto de Biologia – UNESPAR, Campus de Paranaguá.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de ensino superior** – IES localizadas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Relatório técnico. São Paulo: OEI/Capes, 2013.

ARINS, C. E. F. **A pesca dos siris (crustacea, portunidae) no complexo estuarino da Baía de Paranaguá, Paraná, Brasil**. Centro de Estudos do Mar, Universidade Federal do Paraná; Pontal do Paraná, 2006.

BAPTISTA, C. **Os siris (decapoda: portunidae) do rejeito da pesca artesanal de camarões no Balneário Shangri-lá, Paraná**. Universidade Federal do Paraná, Curitiba: 2002.

CASTELLA, R.; CASTELLA, P.; FIGUEIREDO, D.; QUEIROZ, S. (orgs). **Paraná, mar e costa: subsídios ao ordenamento das áreas estuarina e costeira do Paraná**. SEMA, Governo do Paraná: 2006.

CORBANI, F. **Perfil do Colégio Estadual Povoado São Miguel**. <http://www.emdialogo.uff.br/content/perfil-do-colegio-estadual-povoado-sao-miguel>. 2014. Acesso em: 10 nov. 2015.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de Física no contexto do Pibid: os saberes e as relações**. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2012.

GATTI, B. A. **Avaliação qualitativa dos projetos Pibid implementados em instituições de Ensino Superior** – IES localizadas nas regiões Sudeste e Sul. Relatório técnico. São Paulo: OEI/CAPES, 2013.

ICMBIO. 2015. **Área de proteção ambiental de Guaraqueçaba**. <http://www.icmbio.gov.br/portal/images/stories/docs-planos-de-manejo/pm_apa_guaraquecaba.pdf> Acesso em: 10 nov. 2015.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná-Ciências**. Curitiba: SEED, 2008.

PENIN, S. T. S. A Formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 317-332, 2001.

PPP – 2014. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (Regimento Escolar) – Colégio Estadual Povoado de São Miguel – Ensino Fundamental e Médio. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/escola/visao>. Acesso em: 10 nov. 2015.

SANT'ANNA, P. A., MARQUES, L. O. C. Pibid – diversidade e a formação de educadores do campo. **Educação e Realidade**, vol. 40, n. 3, 2015.



SILVA, I. M. S. Formação de professores no e do campo e a UNESCO: uma nova estratégia? **CADERNOS DE PESQUISA PENSAMENTO EDUCACIONAL**, Curitiba, v. 5, p. 88-106, 2010.

STANZANI, E. L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. Universidade Estadual de Londrina: Londrina, 2012.

TOBALDINI, B. G. **Os saberes docentes na formação de professores**: o caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) subprojeto Química/UFPR – 2010/2012. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2013.



TENDÊNCIAS DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA APLICADAS NO PIBID



CRISTIANNE DO RÓCIO DE MELLO MARON¹
SOLANGE MARIA GOMES DOS SANTOS²

INTRODUÇÃO

A palavra "MATEMÁTICA" é capaz de suscitar as mais diferentes emoções: do medo à ansiedade, do horror ao prazer de estudar. Sendo assim duas perguntas que se impõem são:

- Por que, apesar de estarmos em contato frequente com os conceitos matemáticos, muitas vezes não somos capazes de ler e escrever em sua linguagem?
- Por que, mesmo sendo instrumento essencial na formação das sociedades modernas, a Matemática é fator discriminatório e excludente?

Almejando a inserção gradativa do aluno no universo matemático, ou porque não a inserção da Matemática no universo do aluno, o professor deve atentar para:

- A utilização de diferentes textos com enfoque histórico para o desenvolvimento da linguagem matemática: HISTÓRIA DA MATEMÁTICA.
- A importância das diferentes expressões da linguagem para o desenvolvimento dos conceitos matemáticos: MODELAGEM MATEMÁTICA.
- A aplicação da linguagem oral nas situações do cotidiano matemático: RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS.
- A importância da valorização dos conceitos matemáticos informais construídos pelos alunos por meio dos diferentes grupos culturais: ETNOMATEMÁTICA.
- A utilização de computadores como um recurso alternativo para que os alunos possam ter aulas mais atraentes e aprendizagem significativa: TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.

1 Coordenadora do PIBID. Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranaguá.

2 Coordenadora do PIBID. Curso de Matemática da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Campus de Paranaguá.



DESENVOLVIMENTO

A História da Matemática

A inclusão da História da Matemática nos livros didáticos demorou um pouco para ser reconhecida como um elemento motivador ao aluno, e principalmente, aplicada como um recurso didático pelo professor para dinamizar suas aulas. Trabalhar a história da matemática com nossos alunos é:

- Resgatar o contexto histórico dos conteúdos matemáticos como fonte de informação para o Ensino da Matemática;
- Analisar os argumentos e subsídios dos matemáticos de cada época quanto à historicidade dos conteúdos.
- Identificar que pelo referencial histórico a evolução da Matemática se dá por um processo histórico.
- Reconhecer que pelo referencial científico a História da Matemática cria uma nova relação das disciplinas científicas com as outras disciplinas.
- Enfatizar que pelo referencial social a Matemática sempre aconteceu pela necessidade social de uma época.

A História da Matemática pode ser apresentada pelos principais pensadores matemáticos, contada pelas civilizações que contribuíram com seu desenvolvimento, tratada pelas descobertas matemáticas na humanidade, estudada pelas necessidades sociais dos povos e organizada pelos períodos cronológicos.

É costume dividir o passado da humanidade em eras e períodos cronológicos, segundo níveis e características culturais. A primeira manifestação da origem da Matemática encontra-se no Período Paleolítico (25.000 a.C.), com caçadores e pescadores que viviam nas cavernas, com total dependência do homem em relação à natureza. Eles viviam da caça e da pesca, da coleta de semente, frutos e raízes e seus registros matemáticos eram feitos em ossos ou pedaços de pau.

O Período Mesolítico (10.000 a.C.) foi um tempo de poucos registros matemáticos. Já no Período Neolítico (5.000 a.C.), os agricultores viviam em abrigos mais permanentes, houve uma independência do homem em relação à natureza e os registros matemáticos eram feitos em entalhes num pau ou corda; seixos ou conchas em grupos de 5. Os termos numéricos tinham pensamento qualitativo (um, dois, muitos).

É importante destacar a idade áurea da matemática, século dos gênios matemáticos que inventaram a Geometria Analítica e o Cálculo Diferencial e Integral (17 d.C.)

- JOHN NAPIER (1550-1617) – Escócia. Invenção dos logaritmos.



- JOHANNES KEPLER (1571-1630) – Alemanha. Desenvolveu o princípio de continuidade (5 espécies de cônicas, todas pertencentes a uma só família).
- FRANÇOIS VIÈTE (1540-1603) – França. Pai da Álgebra Moderna. Sua maior contribuição foi na Álgebra – uso de vogais para representar uma quantidade desconhecida e uso de consoantes para representar uma grandeza conhecida. “A Matemática é uma forma de raciocínio e não uma coleção de truques.”
- RENÉ DESCARTES (1596-1650) – França. Pai da Geometria Analítica (Álgebra Geométrica). Descobre a fórmula sobre poliedros (que usualmente leva o nome de Euler – $V + F = A + 2$). Obra: “La Géométrie”. PIERRE DE FERMAT (1601-1665) – França. Considerado “príncipe dos amadores” em Matemática. Pai do Cálculo Diferencial e Integral.
- BLAISE PASCAL (1623-1662) – França. Estudo das probabilidades com o triângulo aritmético (Triângulo de Pascal).

Modelagem Matemática

Pode-se verificar que as causas mais frequentes para a rejeição à Matemática são:

- Dificuldade por parte dos alunos em lidar com a disciplina;
- Falta de motivação de professores e alunos;
- O rigor matemático;
- A falta de ligação entre a matemática escolar e o cotidiano dos alunos;
- Experiências negativas envolvendo essa matéria;
- Maneira como os professores desenvolvem suas atividades.

Conhecer essas causas é imprescindível para se propor formas de intervir nessa realidade e procurar adequar as práticas docentes, visando tornar o ensino-aprendizagem da matemática mais interessante e atrativo para os alunos.

A Modelagem Matemática tem sido utilizada como uma forma de quebrar a forte dicotomia existente entre a matemática escolar formal e a sua utilidade na vida real. Os modelos matemáticos são formas de estudar e formalizar fenômenos do dia a dia. Por meio da modelagem matemática, o aluno se torna mais consciente da utilidade da matemática para resolver e analisar problemas do cotidiano. Esse é um momento de utilização de conceitos já aprendidos. É uma fase de fundamental importância para que os conceitos trabalhados tenham um maior significado para os alunos, inclusive com o poder de torná-los mais críticos na análise e compreensão de fenômenos diários, poden-



do aliar o tema a ser escolhido com a realidade de nossos alunos, além de aproveitar as experiências extraclasses dos alunos aliadas à experiência do professor em sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, o uso da modelagem é uma importante metodologia de ensino que pode facilitar o ensino da matemática, despertando aquele desejo de aprendizagem e de motivação do aluno. A tendência pode ser guiada por vários temas de estudos em que podem ser utilizados gráficos, tabelas, equações, etc. para estabelecer os dados do objeto de estudo. A Modelagem Matemática é um processo envolvido na obtenção de um modelo matemático, em que ela pode ser expressa pelas situações que usam a linguagem da matemática. Atribuindo a modelagem ao estudo de diversas situações, além de facilitar a aprendizagem do aluno, estimula o interesse do mesmo na busca do conhecimento.

Podemos enumerar os diversos benefícios de trabalharmos com Modelagem Matemática:

- Motivação dos alunos e do próprio professor.
- Facilitação da aprendizagem. O conteúdo matemático passa a ter significação, deixa de ser abstrato e passa a ser concreto.
- Preparação para futuras profissões nas mais diversas áreas do conhecimento, devido à interatividade do conteúdo matemático com outras disciplinas.
- Desenvolvimento do raciocínio, lógico e dedutivo em geral.
- Desenvolvimento do aluno como cidadão crítico e transformador de sua realidade.
- Compreensão do papel sociocultural da matemática, tornando-a assim, mais importante.

É importante ressaltar qual é o perfil de um professor que queira trabalhar com Modelagem Matemática. Deve ser criativo, motivador e acima de tudo deve assumir a postura de um mediador entre o saber comum e o saber matemático, fazendo com que o aluno passe a ser um agente ativo no processo de construção do saber.

As etapas da Modelagem Matemática ao traduzir a linguagem do mundo real para o mundo matemático são:

- a. **INTERAÇÃO** com o assunto realizando o reconhecimento da situação problema: familiarização com o assunto a ser modelo – PESQUISA.
- b. **MATEMATIZAÇÃO**: momento em que a situação-problema é interpretada na LINGUAGEM MATEMÁTICA.
- c. **MODELO MATEMÁTICO**: interpretação da solução – VALIDAÇÃO.



É evidente que a Modelagem Matemática não deve ser usada como uma única metodologia de ensino. O docente, no exercício das suas atividades, deve sempre procurar a melhor metodologia de ensino da matemática, fazendo uso de todos os seus recursos para obter o melhor resultado possível no ensino da disciplina.

Resolução de problemas

Quantas vezes é próprio do professor tornar as aulas de matemática um grande problema para os alunos, e se queixar de que eles não sabem resolver sozinhos os problemas matemáticos! A partir desse questionamento torna-se necessário conceituar:

O que é um problema? O que é um problema de Matemática? Segundo Maria Helena Silva (1985), “Um problema é uma situação que exige alguma coisa a ser feita.” E “Um problema de Matemática é aquele em que se consegue estruturar as partes e o todo, compreender a situação e buscar uma solução real.”

Se observarmos o que se encontra em TAYLOR e MILLS: “O ensino da Aritmética deveria principiar, continuar e terminar com a resolução de problemas”, perceberemos que a resolução dos problemas matemáticos constitui a maior preocupação do professor e que eles devem servir de base à resolução de problemas da vida do aluno no seu contexto social.

A resolução de problemas matemáticos envolve o desenvolvimento do pensamento lógico como ponto principal de aplicação, porém outros objetivos complementam a sua importância, como fazer o aluno pensar produtivamente e, para o professor, tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras de maneira dinâmica e motivadora.

Há vários métodos de resolução de problemas, dentre eles podemos citar:

- a. método formal ou de análise = fazendo perguntas durante a resolução (POLYA).
- b. método de analogias = entre o problema dado e um já resolvido.
- c. método gráfico = problema analisado por meio de diagrama.

Ao iniciar o ensino da resolução de problemas é mais eficiente a aplicação do método de análise de Polya, onde ele aconselha as seguintes fases: compreender o problema; conceber um plano; pôr esse plano em execução; examinar a solução obtida.

É necessário que professor e aluno elaborem um plano de ação para a resolução dos problemas, pois, dessa forma, o trabalho será mais diretivo e chegará a resultados mais significativos. Por isso, é importante:



- a. Ler cuidadosamente o problema;
- b. Conhecer o que o problema pergunta;
- c. Estudar os dados do problema (por meio de perguntas de análise do problema);
- d. Perceber as relações entre os dados do problema e entre esses e o que se pergunta;
- e. Determinar o processo ou processos a serem usados;
- f. Obter, finalmente, um plano de solução.

Existem certos cuidados que devem ser observados no momento da elaboração dos problemas matemáticos por parte do professor, como:

- a. A quantidade de operações de um problema deve ser graduada.
- b. Trabalhar todas as situações em que a operação é aplicada, pois nem todos os alunos transferem sozinho, com facilidade.
- c. Em hipótese alguma dar modelos de problemas para os alunos. O problema deve ser um convite, um desafio para os alunos.
- d. O sucesso é mais incentivador que o fracasso. Portanto, graduar as dificuldades para que os alunos não desanimem.
- e. Usar um bom recurso incentivador no momento da elaboração do enunciado do problema.

Ao elaborar os problemas matemáticos, o professor deve estar atento aos fatores que influenciam na resolução dos problemas por parte dos alunos, como:

- a. O conteúdo do enunciado de acordo com a experiência social do aluno;
- b. A compreensão da leitura do enunciado;
- c. O vocabulário deve estar à altura da capacidade do aluno;
- d. A prática e domínio dos algoritmos das operações;
- e. O tempo necessário à resolução.

O importante na elaboração dos problemas por parte do professor é fazer uso de suas práticas pedagógicas, usando atividades diferenciadas que fortaleçam o processo ensino-aprendizagem.



Etnomatemática

A Etnomatemática é o estudo das diferentes técnicas e habilidades de entender, de explicar e de conviver com os diferentes contextos naturais e socioeconômicos da realidade matemática.

D’Ambrósio (1993), considerado “Pai da Etnomatemática”, a define como:

A intersecção entre a Antropologia Cultural (História da Matemática) e a Matemática, que utiliza a Modelagem Matemática para a Resolução de Problemas que são retirados de situações reais.

A Etnomatemática foi construída numa sequência histórica, como vemos a seguir:

- 1982/D’Ambrósio – Matemática espontânea: “Todo o ser humano e grupo cultural desenvolve naturalmente métodos matemáticos para sobreviver”.
- 1982/Posner – Matemática informal: “Aprende-se e transmite-se Matemática fora da educação formal”.
- 1982/Carraher – Matemática oral: “Os conhecimentos matemáticos são transmitidos oralmente de geração em geração”.
- 1982/Gerdes – Matemática oprimida: “Os elementos matemáticos existentes no cotidiano das massas populares não são reconhecidos como Matemática pela ideologia dominante”.
- 1985/Gerdes – Matemática não padronizada: “As formas matemáticas que se distanciam dos padrões aceitos se desenvolvem em todo o mundo e em cada cultura”.
- 1985/ISGEm – Etnomatemática: Criação do Grupo Internacional de Estudo da Etnomatemática.
- 1986/D’Ambrósio – Etnomatemática no Brasil: “A Matemática de grupos identificáveis através da etnia, da ocupação profissional, entre outros”.

A Etnomatemática também recebeu muitas críticas por parte de matemáticos que não a aceitavam como uma matemática voltada para todos, eis algumas delas:

- 1988 – Abraham e Billy – defensores da Matemática como “conhecimento universal” diziam que: “A inclusão da Etnomatemática punha em causa o princípio de igualdade de oportunidades que está consagrado num currículo para todos”.
- 1992 – Millroy – cria “paradoxo interno da etnomatemática”. A autora refere-se:



- I. A Etnomatemática se ocupa do estudo de diferentes tipos de matemáticas que emergem em diferentes grupos culturais;
 - II. É impossível reconhecer e descobrir qualquer coisa sem usar nossos próprios marcos de referência;
 - III. O paradoxo: “Como pode alguém escolarizado nas matemáticas escolares ocidentais “ver” qualquer outra forma de matemática diferente daquela que se assemelha as matemáticas convencionais com as quais ele está familiarizado?”
- 1997– Vithal e Skovsmose – “A interpretação da etnomatemática nas atividades educativas leva, quase exclusivamente, a ter em conta apenas as experiências e conhecimentos informais do aluno”.
 - No estudo da Etnomatemática, duas civilizações contribuíram muito quanto aos seus valores culturais e sociais inseridos no contexto da matemática. A civilização Inca organizou seu Estado político, criando um sistema de cordas – os quipus – para registro alfanumérico, usados nos séculos XV e XVI para codificar suas informações e resolver problemas numéricos.

O quipus é um sistema de escrita codificada que relaciona arte em sua construção e matemática na sua estrutura. É formado pela reunião de cordas de diversas cores com nós dispostos em espaços regulares. A análise das cores, do posicionamento das cordas e dos nós constituem elementos de origem lógico-numérica. Há três tipos de nós: simples (representam a base decimal); alongados (representam dígitos entre 2 e 9); nós em formato de oito (representam o número 1). As cordas podem ser: grossa (corda principal que sustenta as outras cordas); média (cordas pendentes direcionadas para baixo); finas (cordas subsidiárias suspensas nas cordas médias).

Já a civilização dos Maias contribuiu com a montagem de Esteiras, assim chamadas porque continham os valores mágicos e sagrados dos números, monumentos e pirâmides foram construídos sobre esteiras, os deuses encontram-se sentados nas esteiras sagradas, e os sacerdotes e os homens da nobreza sentavam-se nas esteiras para receber o poder místico das mesmas nas decisões de reuniões.

As esteiras eram confeccionadas em padrões geométricos que se repetem. As esteiras mostram a beleza e o poder desses padrões para o povo maia, pois por meio delas o passado e o presente se interligam.

Tecnologias Educacionais

O computador e a Matemática têm uma relação estabelecida há alguns anos. O computador, inicialmente era utilizado para realizar cálculos complexos, pois proporcio-



nava maior rapidez no desenvolvimento de conceitos e resultados e se mostrou muito útil para provar diversos teoremas em matemática.

O computador está inserido direta ou indiretamente no cotidiano das pessoas, os adolescentes e os jovens, na grande maioria, o utilizam como entretenimento e, muitas vezes, passam mais tempo na frente do dele do que realizando outras atividades, dessa forma, os educadores precisam inserir o computador no contexto educacional, possibilitando o desenvolvimento dos alunos em uma nova visão de acesso à informação para construção do seu conhecimento. O computador vai auxiliar nas aulas de matemática, despertando a criatividade, participação e raciocínio lógico matemático.

Valente (1993a, p. 42) esclarece que essa é uma maneira diferente de formar os processos de ensino-aprendizagem.

[...] o computador deve ser utilizado como um catalisador de uma mudança do paradigma educacional. Um novo paradigma que promove a aprendizagem ao invés do ensino, que coloca o controle do processo de aprendizagem nas mãos do aprendiz, e que auxilia o professor a entender que a Educação não é somente a transferência de conhecimento, mas um processo de construção do conhecimento pelo aluno, como produto do seu próprio engajamento intelectual ou do aluno como um todo. O que está sendo proposto é uma nova abordagem educacional que muda o paradigma pedagógico do instrucionismo para o construcionismo.

O professor deve propiciar que, em suas aulas, o aluno esteja mais em contato com os recursos tecnológicos, para obter momentos de interação com atividades lúdicas, aulas mais interessantes, atraentes e desafiadoras. O educador de matemática não se diferencia dos demais, ele deve estar em constante contato com novas experiências em sala de aula, com questões que sejam importantes para as práticas pedagógicas, como artigos publicados referentes ao ensino da matemática.

Hoje em dia, há muitas atividades que envolvem tecnologias mais avançadas, que fogem do cotidiano do giz nas aulas de álgebra, beneficiando o professor e o aluno no processo da assimilação dos conceitos algébricos. O GeoGebra é um software gratuito de geometria, álgebra e cálculo. Foi desenvolvido por Markus Hohenwarter, na Universidade de Salzburgo, para educação matemática nas escolas, é um programa de fácil instalação e está disponível em vários idiomas.

O software GeoGebra é constituído por uma janela gráfica que se divide em: zona gráfica, zona algébrica e a folha de cálculo, dessa forma permite mostrar três diferentes representações: graficamente, algebricamente e nas células da folha de cálculo. O GeoGebra possui uma barra de tarefas contendo os itens: arquivo, editar, exibir, opções, ferramentas, janela e ajuda, e também uma barra de ferramentas para a construção de



pontos, retas, vetores, ângulos, polígonos, círculos, arcos, mediatriz, bissetriz, inserir imagens e texto.

- **Zona Gráfica** – nessa janela pode ser realizada a construção de gráficos, utilizando as ferramentas que estão disponíveis na Barra de Ferramentas, também é possível modificar e colorir os objetos, alterar a espessura de linhas, medir ângulos, medir distâncias, exibir cálculos. Cada objeto criado na zona gráfica também é representado na zona algébrica.
- **Zona Algébrica** – utilizando a entrada de comando, pode inserir diretamente a expressão algébrica desejada e, automaticamente, a expressão aparecerá na zona gráfica.
- **Folha de Cálculo** – pode inserir os números e todo tipo de objeto matemático suportado pelo GeoGebra, exemplo: coordenados de ponto, função, comando.
- Álgebra dos Vitrôs foi desenvolvido pela Universidade de Unijuí, é um software gratuito e para ter acesso ao material basta acessar o site: www.projetos.inijui.edu.br/matematica/fabrica_virtual/algebra_dos_vitros/index.html, também pode ter acesso pelo site rived.mec.gov.br, esse projeto tem parceria com o RIVED (Rede Interativa Virtual de Educação). O RIVED é um programa da Secretaria de Educação a Distância – SEED.
- Com esse software o professor poderá trabalhar no ensino da álgebra, principalmente os produtos notáveis. Álgebra dos Vitrôs é um jogo onde os alunos vão tentando resolver os desafios que aparecem, e todos estão relacionados com a álgebra e geometria.

APLICAÇÕES

As tendências em Educação Matemática expostas no desenvolvimento deste trabalho foram trabalhadas e aplicadas pelos bolsistas acadêmicos nas escolas onde eles atuam com o PIBID, de acordo como os conteúdos eram colocados pelas supervisoras do projeto nas escolas, visando mostrar as atividades diferenciadas, compreender o processo ensino-aprendizagem nos diversos contextos matemáticos e, principalmente, propondo metodologias de ação que atendam as necessidades dos alunos e professores para uma aprendizagem significativa. As atividades desenvolvidas foram:

No quesito HISTÓRIA DA MATEMÁTICA destaca-se:

HISTÓRIA DA ÁLGEBRA: Introduzir o assunto da álgebra começando pela história dela. Fomos até a sala multimídia e apresentamos slides que falavam sobre a álgebra: história, como surgiu, curiosidades, etc. Os alunos gostaram de ir até a sala multimídia e

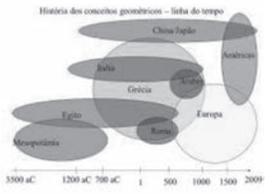


mantiveram-se atentos durante a aula, eles gostaram da hora das curiosidades, onde passamos uma atividade em que não importando o número que eles escolhessem primeiro, o final de todos os alunos era sempre 1089, e chamamos esse número de número mágico. Aproveitamos o texto da história da álgebra e confeccionamos um quebra-cabeça algébrico com desafios algébricos. Os bolsistas fizeram quebra-cabeças com cartazes de filmes que conseguimos em uma locadora e dividimos os cartazes entre os alunos por grupo, eles teriam que montar e, após isso, cada quebra-cabeça teria um desafio algébrico que os alunos iriam resolver. Foi uma aula bem tranquila, onde os alunos tiveram dois momentos: primeiro com a história da álgebra na tela e em seguida montando os quebra-cabeças.

		
<p>slideplayer.com.br</p>	<p>matematicaecidadania.wordpress.com</p>	<p>algebra1ciclo.blogspot.com</p>

HISTÓRIA DA GEOMETRIA: Para falar sobre as figuras geométricas planas, começamos pela história da geometria. Entregamos aos alunos um folder com o texto explicativo que continha: a geometria é composta de 2 palavras gregas: geos = terra e metron = medida. Essa denominação deve a sua origem à necessidade que, desde os tempos remotos, o homem teve de medir terrenos. O estudo de cada uma das geometrias desenvolve determinadas capacidades específicas e, por isso, todas são importantes no currículo da Matemática. Como exemplos, temos: Geometria Plana que estuda as figuras geométricas e a Geometria Espacial que estuda os sólidos geométricos. Falamos sobre Euclides de Alexandria, Considerado Pai da Geometria, que fez da Alexandria o grande centro mundial do compasso e do esquadro, e sua maior obra foi Os Elementos (13 volumes). Os alunos acompanharam o texto com muita atenção, eles gostaram de saber sobre a vida dos principais matemáticos gregos e geométricos que tanto contribuíram para a geometria, até os dias de hoje, com seus conhecimentos. Após essa atividade, começamos a mostrar as figuras geométricas planas por meio de objetos. Foi uma aula interessante e participativa, onde os alunos conseguiram identificar as formas geométricas presentes em seu cotidiano e na natureza.



		
<p>pt.slideshare.net</p>	<p>Juju_aprenderbrincando. blogspot.com</p>	<p>10pe.blogspot.com</p>

No quesito MODELAGEM MATEMÁTICA, destaca-se:

O conteúdo de plano cartesiano, após de ter sido bastante trabalhado em sala de aula, foi encerrado com a aplicação de um jogo, denominado PARANAGUÁ NO PLANO CARTESIANO, realizado na quadra do Colégio. Em sala de aula, foi explicada a dinâmica do jogo: em dupla, os alunos deveriam pegar um envelope contendo um par ordenado e se dirigir ao plano cartesiano montado no chão, localizar o ponto e por último colocar o ponto turístico de nossa cidade referente à localização encontrada. Essa atividade mesclou conhecimentos de Matemática, História e Geografia, evidenciando assim, a aplicação da Modelagem Matemática e a Interdisciplinaridade. Vencia a equipe que localizasse corretamente os dozes pontos turísticos primeiro. Essa aplicação foi transformada em uma Oficina intitulada PASSEANDO EM PARANAGUÁ DENTRO DO PLANO CARTESIANO, oferecida no “Dia do PIBID”, aos bolsistas acadêmicos de outros subprojetos. Tivemos a participação de vinte pessoas nessa oficina, sendo a maioria, acadêmicos do curso de Pedagogia que participaram ativamente das atividades propostas. Iniciamos a oficina, compartilhando um pouco da história do plano cartesiano e sua ampla aplicação em “coisas” do nosso cotidiano. Dando continuidade, fizemos a construção do plano cartesiano explicando sobre os eixos “x” e “y”, os pares ordenados e como fazer a sua localização, finalizamos com a localização de pontos turísticos de nossa cidade em um grande plano cartesiano construído no quadro, com fotos de cada um dos locais escolhidos comentando um pouco sobre sua importância histórica para nossa cidade.



No quesito ETNOMATEMÁTICA, destaca-se:

CAPULANAS: As Capulanas são tecidos de padronagem colorida, amplamente usado em Moçambique. Ensinamos sobre capulanas (elemento da cultura africana), explorando os conceitos de malha e padrão geométricos. Foram apresentados slides com fotos das capulanas e de sua utilização, explicando sua importância no cotidiano do povo de Moçambique. Depois pegamos alguns desenhos das estampas para mostrar padrão e malha geométricos e por fim os alunos coloriram suas próprias malhas geométricas para expor na Semana da Consciência Negra. Por Padrão Geométrico entende-se o desenho formado por sequências repetidas de linhas ou formas geométricas, é mais elaborado se comparado com a malha geométrica. Por Malha Geométrica entende-se um padrão simples que se repete formando desenho de fundo, que serve de base para desenvolver outros desenhos. Como resultado, os alunos conseguiram compreender e visualizar nas estampas os padrões geométricos e também reproduzi-los em seus próprios desenhos.



MANDALAS: Sabendo que tínhamos que preparar uma aula sobre a consciência negra, nós resolvemos usar as mandalas, que são muito utilizadas na África, tanto como decoração, como em rituais. Abordamos, então, a Geometria fractal, com o uso de slides e exposição de imagens de elementos fractais, falamos também sobre as mandalas fractais e demos vários exemplos de como as mandalas são encontradas na África. Em seguida, eles pintaram as mandalas que levamos já impressas. Como continuação da aula anterior, nós levamos cartolina e distribuimos aos alunos para que desenhassem uma rosácea, como lembram muito as mandalas, porém fazem uso apenas de instrumentos de desenho geométrico, uma das bolsistas os ensinou, no quadro, como fazer. Utilizando régua e compasso, puderam fazer a construção, e em seguida começaram a enfeitar com papéis cortados em pedaços pequenos, para que ficassem com efeito de mosaico. As rosáceas serão utilizadas como material de exposição na Semana da Consciência Negra, junto com as mandalas que eles pintaram na aula anterior.





Fotos tiradas pelos próprios bolsistas durante as aulas na escola.

YOTÉ: No mês de novembro é comemorado, no dia 20, o Dia da Consciência Negra e por essa razão, *para valorizar a cultura negra, seus afrodescendentes e afro-brasileiros, na escola e na sociedade*, desenvolvemos as seguintes atividades com os alunos: primeiramente, organizamos slides e vídeos educativos com o tema da cultura africana e sobre o surgimento do Dia da Consciência Negra. Nas aulas seguintes, confeccionamos um jogo de raciocínio matemático e sentido de observação, de origem africana, o **YOTÉ**, após termos fornecido sua história e toda a cultura envolvida nele. Como resultado dessas atividades, vimos nos alunos a apropriação de diversos saberes, além da conscientização sobre o tema a partir de reflexões e esclarecimentos sobre outras culturas.



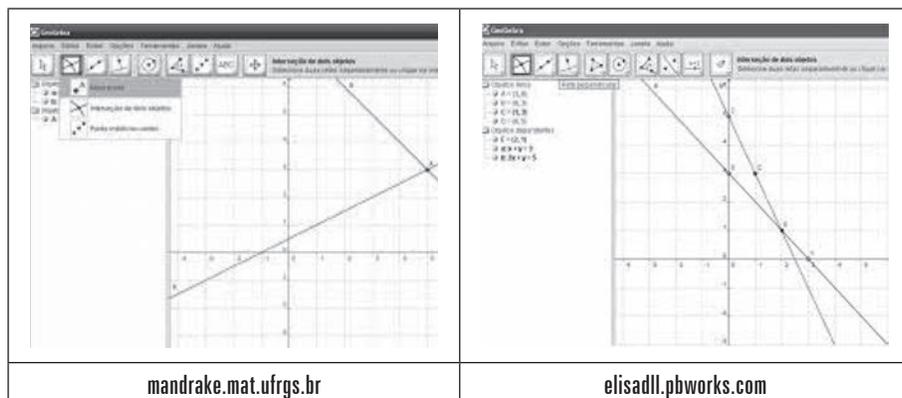
Fotos tiradas pelos próprios bolsistas durante as aulas na escola.

No quesito TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS, destaca-se:

GEOGEBRA: A nossa aula foi trabalhar sobre o conteúdo de Sistemas de equações no GeoGebra. Como não havia computadores para todos, foi metade da turma para a sala de informática, resolver os sistemas de equações no software GeoGebra. Enquanto que os demais resolviam, em sala de aula, os sistemas de equações no caderno junto com o professor e os bolsistas. Os alunos aprenderam para que serve o sistema de equações, que cada equação é uma reta e que o momento em que as retas se cruzam é a resposta do sistema dessas duas ou mais equações. Isso foi visto no GeoGebra pelos alunos com muita curiosidade. Em outra aula, foi trabalhada a soma dos ângulos internos no GeoGebra. Como continuação da aula passada, nós levamos os alunos para a sala de informática para confirmarem o que haviam aprendido, eles desenharam as formas geométricas, e a soma dos ângulos internos dava sempre o n° de lados menos dois, vezes 180° . De forma prática, os alunos puderam calcular a soma dos ângulos internos



de figuras geométricas de lados e tamanhos diferentes, notando que a fórmula sempre pode ser aplicada.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados previstos nas atividades diferenciadas foram alcançados de forma muito significativa e gratificante, pois durante o transcorrer das atividades nas escolas, os bolsistas acadêmicos foram criando materiais e aplicando os recursos tecnológicos em sala de aula. As ações previstas sempre levaram a objetivos maiores e mais amplos, como fazer com que o bolsista acadêmico do subprojeto de Matemática do PIBID adote, diante do Ensino da Matemática, uma postura que considere os caminhos percorridos do aluno, as suas tentativas de solucionar os problemas. E então, a partir do diagnóstico de suas deficiências, procurar ampliar sua visão e o seu saber sobre o conteúdo em estudo, bem como de valorizar atitudes em relação à produção do conhecimento com práticas diferenciadas no ensino superior e nas escolas. É importante, também, que os bolsistas acadêmicos investiguem a matemática das descobertas e, principalmente, que mostrem aos alunos que a matemática não é um “bicho papão”, mas sim, uma ciência que pode ser entendida por todos, sem complicações. Fazer a matemática acontecer é uma grande obra de arte!

REFERÊNCIAS

- D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 7. ed. Campinas: Papirus, p. 94, 2000.
- BELINE, WILLIAM; LOBO DA COSTA, NIELCE MENEGUELO. **Educação Matemática, Tecnologia e Formação de Professores: algumas reflexões**. Campo Mourão: Editora da FECILCAM, p. 93, 2010.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares da educação básica matemática**. Brasília: SEF, p.50, 2008.



BASSANEZI, Rodney Carlos. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, Maria Sallet. **Modelagem matemática e implicações no ensino e aprendizagem**. Blumenau: Editora da FURB, 1999.

FIORENTINI, D.; MIORIM, Â. e MIGUEL, A. **Contribuição para um repensar a educação**: algébrica elementar. *Pró-posições*, v. 4, n. 1, pp. 78-91, 1993.

VALENTE, J. A. **Por quê o computador na educação?** In: J. A. Valente, (org.) *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Gráfica da UNICAMP, p. 42, 1993a.



CONSTRUINDO CONHECIMENTO: PORTFÓLIO DE ARTISTA



VIVIAN LETÍCIA BUSNARDO MARQUES³
SOLANGE GARCIA PITANGUEIRA⁴

Este artigo trata de uma experiência realizada no Subprojeto de Artes Visuais do PIBID – Programa de Iniciação a Docência da Universidade Estadual do Paraná – Unespar *Campus* de Curitiba I – Embap. Projeto aprovado e com as atividades iniciadas em março de 2014, tendo como objeto principal a elaboração e a aplicação de propostas de materiais didáticos para o ensino de Artes Visuais. Participam do Subprojeto dezenove bolsistas da Capes, sendo: quinze bolsistas de iniciação à docência, alunos da Licenciatura em Artes Visuais, três supervisoras, as quais são professoras da rede de Ensino Público Estadual, uma professora participante e uma professora coordenadora do Projeto. O Subprojeto de Artes Visuais surge como um importante mecanismo de incentivo aos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais na elaboração de materiais didáticos, levando professores supervisores e alunos da educação básica a atribuir novos significados aos conteúdos em estudo, desenvolvendo ainda, uma iniciação à educação científica.

Quanto aos objetivos do Subprojeto de Arte Visuais, estão também presentes a importância e relevância dos estudos a respeito de materiais didáticos no ensino de artes visuais, reforçando a relação científica e pedagógica num curso de formação docente:

O objetivo geral do projeto visa privilegiar a formação dos acadêmicos licenciandos através do desenvolvimento de pesquisas e experimentação de recursos educacionais e materiais didáticos, tradicionais e inovadores, visando à aplicabilidade no ensino de artes visuais. Já os objetivos específicos buscam motivar um levantamento bibliográfico sobre o assunto; construir um blog para discussões de temas específicos entre os bolsistas; elaborar portfólios individuais mensais pautados nas atividades desenvolvidas em sala de aula; levantar exemplos práticos de materiais didáticos construídos para as artes visuais; discutir sobre a tipologia de materiais didáticos existentes para as artes visuais; construir novos

3 Coordenadora do Projeto do Subprograma de Artes Visuais. Professora de Estágio Curricular Supervisionado e de Prática de Ensino do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. (CAPES – PIBID), Artes Visuais, Unespar – *Campus* de Curitiba I – EMBAP, vivianlbmarques@hotmail.com

4 Professora participante do Projeto do Subprograma de Artes Visuais. Professora de Estágio Curricular Supervisionado e de Laboratório de Recursos Pedagógicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais. (CAPES – PIBID), Professora Participante, Artes Visuais, Unespar – *Campus* de Curitiba I – EMBAP, solange.pitangueira@unespar.edu.br



materiais didáticos para as artes visuais de acordo com os conteúdos a serem aplicados no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio nas escolas; aplicar os materiais didáticos produzidos na docência em sala de aula; investigar e produzir jogos didáticos para o ensino de artes visuais; produzir textos acadêmicos e artigos a fim de incentivar a futura publicação em eventos científicos para promover a capacidade comunicativa do licenciando; discutir sobre os aspectos da aplicabilidade dos materiais didáticos para o ensino das artes visuais a fim de contribuir no processo ensino aprendizagem. (UNESPAR/PIBID – CAMPUS DE CURITIBA I – EMBAP, SUBPROJETO DE ARTES VISUAIS, 2014).

A metodologia dessa pesquisa tem como foco a abordagem qualitativa, que considera a relação dinâmica entre o mundo real e os sujeitos que participam do processo e que não podem ser traduzidos apenas em números, mas descritos a partir das vivências diretas do ambiente natural (fonte para a coleta de dados). Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica permeia e fundamenta os conceitos e ideias apresentados. Por também se classificar como uma pesquisa participativa à medida que prováveis desafios se coloquem, sendo recorrentes a fatos inesperados (situações não planejadas), podem levar as pesquisadoras a consultar outros documentos relacionados ao tema proposto.

Nas estratégias de ensino, para desenvolver as estruturas mentais e afetivas dos alunos e construir os conhecimentos em arte, o professor problematiza situações e os desafia a solucioná-las. Aprender o significado do silêncio, do vazio, do espaço, sensibilizando o aluno para a leitura de uma melhor compreensão de sua própria existência e da relação com as coisas que o cerca: objetos, pessoas ou situações. Apontam nesse sentido, Martins, Picosque e Guerra (1998) quando definem a respeito do aprendiz nos “meandros da linguagem visual”:

Para que o aprendiz possa poetizar, fruir e conhecer o campo da linguagem visual é necessário que o professor possibilite: A prática do pensamento visual tornando visível, materializado, através da forma e da matéria. A pesquisa e a leitura da estrutura da linguagem visual e da articulação de seus elementos constitutivos: ponto, linha, forma, cor, textura, dimensão, movimento, volume, luz, planos, espaços, equilíbrio, ritmo, profundidade. A experimentação dos diferentes modos de linguagem visual: pintura, desenho, gravura, escultura, modelagem, caricatura, histórias em quadrinhos, colagem fotografia, cinema, instalação, vídeo, tevê, informática. O manuseio e a seleção de materiais, instrumentos, suportes e técnicas e suas especificidades como recursos expressivos (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p. 136).



O trabalho da educação em arte também deve proporcionar um diálogo contínuo entre o expectador/aluno e a obra, porque esse [...]

desenvolve sua cultura de arte fazendo, conhecendo e apreciando produções artísticas, que são ações que integram o perceber, o pensar, o aprender, o recordar, o imaginar, o sentir, o expressar, o comunicar. A realização de trabalhos pessoais, assim como a apreciação de seus trabalhos, os dos colegas e a produção de artistas, se dá mediante a elaboração de ideias, sensações, hipóteses e esquemas pessoais que o aluno vai estruturando e transformando, ao interagir com os diversos conteúdos de arte manifestados nesse processo dialógico (BRASIL, 1998, p.19).

Nas práticas educativas em Artes Visuais, o papel do professor representa o agente de comunicação entre o aluno e os conteúdos da visualidade e da expressão artística. Os materiais didáticos exercem parte do sucesso do aprendizado efetivo, quando,

Como artefatos incorporados ao trabalho escolar, [...] contribuem para estabelecer algumas das condições em que o ensino e a aprendizagem se realizam e, neste sentido, eles têm uma grande importância e podem cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Pode-se dizer, de forma geral, que eles se constituem em uma das mediações entre professor, alunos e o conhecimento a ser ensinado e aprendido. Se forem assim entendidos, não é difícil compreender que um dos elementos fundamentais da relação que estabelecemos com eles está na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, em diferentes situações e com diferentes finalidades (GARCIA, 2011).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o ensino da Arte,

[...] situa-se como um tipo de conhecimento que envolve tanto a experiência de aprender arte por meio de obras originais, de reproduções e de produções sobre a arte, tais como textos, vídeos, gravações, entre outros, como aprender o fazer artístico. Ou seja, entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos, mas também compreender o que fazem e o que os outros fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, no contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura na história humana e como conjunto de relações. É importante que os alunos compreendam o sentido do fazer artístico, ou seja, entendam que suas experiências de desenhar, cantar, dançar, filmar, videografar ou dramatizar não são atividades que visam a distraí-los da “seriedade” das outras áreas. Sabe-se que, ao fazer e conhecer arte, o aluno percorre trajetórias de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre sua relação com o mundo. Além disso, desenvolvem potencia-



lidades (como percepção, observação, imaginação e sensibilidade) que podem contribuir para a consciência do seu lugar no mundo e para a compreensão de conteúdos das outras áreas do currículo (BRASIL, 1998, p. 43).

O fazer artístico, a vivência artística propicia um aprendizado significativo, formando um caminho de apropriação do conhecimento e de interações, os PCNs tratam essas interações:

“Tais interações são realizadas: • com pessoas que trazem informações para o processo de aprendizagem (outros alunos, professores, artistas, especialistas); • com obras de arte (acervos, mostras, apresentações, espetáculos); • com motivações próprias e do entorno natural; • com fontes de informação e comunicação (reproduções, textos, vídeos, gravações, rádio, televisão, discos, Internet); • com os próprios trabalhos e os dos colegas.” (BRASIL, 1998, p. 44).

Os PCNs tratam ainda de três eixos que norteiam o ensino da Arte, a produção, a apreciação e a contextualização.

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas. **Apreciar** refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares, no meio ambiente. **Contextualizar** é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades. (BRASIL, 1998, p. 50, grifo nosso).

Para essa proposta de ensino aprendizagem, fundamenta-se utilizando a teoria de Ausubel, no que diz respeito à aprendizagem significativa:

O conceito central da teoria de Ausubel é o de aprendizagem significativa, um processo através do qual uma nova informação se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo. Neste processo a nova informação interage com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel chama de “subsunçor”, existente na estrutura cognitiva de quem aprende. O “subsunçor” é um conceito, uma ideia, uma proposição já existente na estrutura cognitiva, capaz de servir de “ancoradouro” a uma nova informação de modo que ela adquira, assim, significado para o indivíduo: a aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação “ancora-se” em conceitos relevantes



preexistentes na estrutura cognitiva. Segundo Ausubel, este tipo de aprendizagem é, por excelência, o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos. Ausubel destaca o processo de aprendizagem significativa como o mais importante na aprendizagem escolar. A ideia mais importante da teoria de Ausubel e suas implicações para o ensino e a aprendizagem podem ser resumidas na seguinte proposição: Ausubel vê o armazenamento de informações na mente humana como sendo altamente organizado, formando uma espécie de hierarquia conceitual na qual elementos mais específicos de conhecimento são ligados a conceitos, idéias, proposições mais gerais e inclusivos. Em contraposição à aprendizagem significativa, Ausubel define aprendizagem mecânica na qual a nova informação é armazenada de maneira arbitrária e literal, não interagindo com aquela já existente na estrutura cognitiva e pouco ou nada contribuindo para sua elaboração e diferenciação. Conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter na sua estrutura cognitiva para poder aprender significativamente. Uma outra etapa importante seria determinar dentre os subsunçores relevantes, quais os que estão disponíveis na estrutura cognitiva do aluno (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010, p. 22-23).

A proposta da criação de um livro como Portfólio de Artista para o ensino aprendizagem não se refere aos livros do próprio artista, Livros Arte, como relatado no artigo “Livro de artista, uma integração entre poetas e artistas”,

A forma do livro na sua concepção tradicional exibe um conjunto de folhas de papel, de igual tamanho, folhas estas geralmente impressas e unidas entre si de modo a estabelecer um volume, cuja função é transmitir um conteúdo literário. Hoje o pensamento relativo ao conceito e à construção formal do livro propõe diferenças significantes. O livro pode apresentar-se como livro-objeto, como livro de artista ou livro de artista artesanal; pode fazer parte dos livros de bibliófilo ou manifestar-se como documento de performances, de trabalhos conceituais ou experiências de land art; pode assumir a forma de livro ilustrado por artistas ou de livro-objeto, livro-poema ou poema-livro, e outras denominações, as quais podem diferir a partir da concepção do referido objeto. Em realidade, não estão claros os limites entre o que é um livro de artista e o que não é, pois existem diferenças conceituais de autor para autor (PANEK, 2006, p. 41).

Essa proposta trabalha com a possibilidade do uso do Portfólio de Artista para o ensino aprendizagem, como processo e instrumento educativo para construção do conhecimento significativo. Metodologicamente, utilizou-se, para essa proposta, a ideia de se trabalhar um portfólio para construção do conhecimento, porém não está falando de avaliação, utiliza-se o conceito e estrutura do autor Hernandez, mas se essa metodologia servirá ou não como instrumento avaliativo, o professor que irá decidir após a atividade.



Hernandez comenta que um portfólio, “[...] é algo mais do que uma recompilação de trabalhos ou materiais colocados em uma pasta ou os apontamentos e notas tomadas em sala de aula passadas a limpo, ou uma coleção de lembretes de aula colados num álbum. Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar evidências de aprendizagem e colocá-las num formato para serem apresentadas.” (HERNANDEZ, 2000, p. 166).

A proposta visa à confecção de um Portfólio de Artista como processo do ensino-aprendizagem. O professor seleciona (o) ou (a) artista das Artes Visuais que deve trabalhar em sala de aula e separa imagens fotocopiadas de livros, textos e prepara atividades que deseja ensinar sobre esse artista. Após explanar uma introdução sobre o artista, o professor propõe que os alunos pesquisem sobre o tema na biblioteca da escola. Em seguida, o professor entrega folhas na cor e formato que desejar para que os alunos possam criar e montar o portfólio de artista.



Foto 01 – Pesquisa e recorte de imagens.
Escrita de textos manualmente (PITANGUEIRA, 2016).





Foto 02 – Pesquisa, recorte, escrita manual, criação e montagem do Portfólio de Artista (PITANGUEIRA, 2015).

O professor estabelece uma metodologia equivalente às etapas que devem constar no portfólio, como: 1.^a) biografia do artista (pesquisa dos alunos em livros na biblioteca da escola ou na internet), podendo inserir uma imagem do artista; 2.^a) contextualização histórica do artista e da sua obra; 3.^a) inserir algumas obras do artista (fotocopiadas), incluindo as orientações de como fazer uma legenda de obra de arte com nome do artista, título, técnica, data, dimensões e local onde se encontra essa obra (museu ou coleção particular); 4.^a) escolher uma obra mais significativa do artista e fazer uma análise de acordo com o teórico ou método mais apropriado, revelando as características da obra e, na 5.^a) etapa, o professor propõe uma atividade relacionada ao movimento histórico a que essa obra pertence, características ou técnica. Todas essas etapas objetivam a construção do conhecimento por meio da pesquisa, do escrever, do colar, do criar (inserção de *passe-partout*, cantoneiras, envelopes entre outras técnicas), ordenando o conhecimento adquirido.

Os exemplos abaixo são imagens de um Portfólio de Artista criado por umas das equipes de bolsistas acadêmicos de Licenciatura em Artes Visuais, sendo eles: Dayana Ribeiro Pinto, Felipe de Barros Mendes, Julia Kobus Arbigaus, Luiz Armando Ferrante, Paula Abril Marinho e Mauren Christina Pinho, todos supervisionados pela Professora Gracielle Dellalibera de Melo.





Foto 03 – Caderno interno sobre a biografia do artista escolhido Toulouse Lautrec (PINHO, 2016).



Foto 04 – Cadernos internos sobre biografia e obras relevantes de Toulouse Lautrec (PINHO, 2016).





Foto 05 – Imagens de cadernos internos do Portfólio de Artista, com imagens e textos sobre artista escolhido (PINHO, 2016).

Para a finalização do trabalho, foram aplicadas técnicas de costura do miolo do livro e confecção de capa, aqui chamado de Portfólio de Artista de Toulouse Lautrec.



Foto 06 – Imagem da Capa do Portfólio de Artista de Toulouse Lautrec (PINHO, 2016).

Nessa sequência didática, o professor direciona e acompanha a construção do portfólio de artista, tendo como resultado final o processo do ensino aprendizagem, quando o aluno se apropria do conteúdo, criando uma organização sequencial desse, fazendo parte



do processo, produzindo, apreciando e contextualizando, buscando assim uma aprendizagem significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a execução da proposta Portfólio de Artista durante três reuniões na IES, os bolsistas do Subprojeto de Artes Visuais, fizeram uma exposição e uma reflexão da vivência. Nesse próximo passo, esses bolsistas irão aplicar essa atividade dentro das salas de aula, dos respectivos colégios participantes do programa, no Subprojeto de Artes Visuais, ainda, de acordo com os conteúdos, artista e obras de arte escolhidos, utilizados pelas professoras supervisoras. Os alunos dos colégios poderão cada um construir seu Portfólio de Artista ou ainda fazer uma atividade em grupo. Os resultados esperados irão refletir a imersão na pesquisa e na construção do Portfólio de Artista, de acordo com a metodologia aqui detalhadas como instrumento da construção do conhecimento significativo.

A criação de um Portfólio de Artista foi uma proposta da professora coordenadora e da professora pesquisadora participante do Subprojeto de Artes Visuais da Unespar- *Campus* de Curitiba I – Embap. A atividade foi primeiramente experimentada em sala, durante reunião na IES com os quinze bolsistas e com as três supervisoras. Visando proporcionar uma leitura sobre a utilização do portfólio como processo de ensino aprendizagem, um instrumento para aplicabilidade em sala de aula, dos conteúdos das Artes Visuais. Conforme Ausubel, “[...] ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a assimilação da estrutura da matéria de ensino por parte do aluno e organização de suas próprias estruturas cognitivas nessa área de conhecimentos, através da aquisição de significados claros, estáveis e transferíveis.” (OSTERMANN e CAVALCANTI, 2010, p. 22-23),

Nessa sequência didática, o professor direciona e acompanha a construção do Portfólio de Artista, onde o aluno pesquisa e se apropria do conteúdo, criando uma organização sequencial desse, fazendo parte do processo, produzindo, apreciando e contextualizando, buscando assim uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 2. ed., 1980.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC / SEF, 1998.



GARCIA, Tânia Braga. Materiais didáticos são mediadores entre professor, alunos e o conhecimento. Mec, Portal do Professor, Jornal, Edição 56 – **Materiais Didáticos**, 2011. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=59&idCategoria=8>> Acesso em: 22 out. 2015.

FERREIRA, Oscar Manoel de Castro. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1995.

GARDNER, H. As artes e o desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 53-59.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

MARTINS, Mirian Celeste e outros. **Didática no ensino de arte: língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FID, 1998.

OSTERMANN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias da aprendizagem**. Texto introdutório. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Instituto de Física, 2010. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf> Acesso em: 22 out. 2015.

PANEK, Bernadette. Livro de artista: uma integração entre poetisas e artistas. **Anais do IV Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais4/bernadette_pane.pdf> Acesso em: 22 out. 2015. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes curriculares da educação básica – arte**. Curitiba: Seed/DEB, 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_arte.pdf> Acesso em: 22 out. 2015.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Básica. **Caderno de expectativas de aprendizagem**. Curitiba: Seed/DEB, 2012. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativas.pdf> Acesso em: 22 out. 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