

Organizadoras  
Andrea Cristina Martelli  
Greice da Silva Castela

# VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS

CONSTRUINDO A PROFISSÃO DOCENTE

 EDITORA CRV



Andrea Cristina Martelli  
Greice da Silva Castela  
(Organizadoras)

VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS  
NAS ESCOLAS:  
construindo a profissão docente

EDITORA CRV  
Curitiba - Brasil  
2013

Copyright © da Editora CRV Ltda.

**Editor-chefe:** Railson Moura

**Diagramação e Capa:** Editora CRV

**Revisão:** Os Autores

**Apoio Financeiro:** A presente obra foi realizada com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

**Realização:** Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/Unioeste  
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-100 - Cascavel-PR

**Conselho Editorial:**

Prof.ª Dr.ª Andréia da Silva Quintanilha Sousa (UNIR/UFRN)	Prof. Dr. Leonel Severo Rocha (URI)
Prof. Dr. Antônio Pereira Gaio Júnior (UFRRJ)	Prof.ª. Dr.ª. Lourdes Helena da Silva (UFV)
Prof. Dr. Carlos Frederico Dominguez Avila (UNIEURO - DF)	Prof.ª. Dr.ª. Josania Portela (UFPI)
Prof.ª. Dr.ª. Carmen Tereza Velanga (UNIR)	Prof.ª. Dr.ª. Maria Lília Imbiriba Sousa Colares (UFOPA)
Prof. Dr. Celso Conti (UFSCar)	Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes (UNIFAL - MG)
Prof.ª. Dr.ª. Gloria Fariñas León (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof.ª. Dr.ª. Maria Cristina dos Santos Bezerra (UFSCar)
Prof. Dr. Francisco Carlos Duarte (PUC-PR)	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus (IFRO)
Prof. Dr. Guillermo Arias Beatón (Universidade de La Havana - Cuba)	Prof.ª. Dr.ª. Solange Helena Ximenes-Rocha (UFOPA)
Prof. Dr. Joao Adalberto Campato Junior (FAP - SP)	Prof.ª. Dr.ª. Sydione Santos (UEPG PR)
Prof. Dr. Jailson Alves dos Santos (UFRJ)	Prof. Dr. Tadeu Oliver Gonçalves (UFPA)
	Prof.ª. Dr.ª. Tania Suely Azevedo Brasileiro (UFOPA)

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO-NA-FONTE  
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

---

V841

Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente / organizadoras Andrea Cristina Martelli; Greice da Silva Castela. - 1. ed. - Curitiba, PR: CRV, 2013.

140p.

Inclui bibliografia  
ISBN 978-85-8042-824-7

1. Educação - Brasil. 2. Educação - Aspectos sociais. 3. Professores - Formação.

4. Prática de ensino I. Martelli, Andrea Cristina. II. Castela, Greice da Silva.

13-04394 CDD: 370.981

CDU: 37(81)

22/08/2013 23/08/2013

---

2013

Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem autorização dos autores

Todos os direitos desta edição reservados pela:

Editora CRV

Tel.: (41) 3039-6418

www.editoracriv.com.br

E-mail: sac@editoracriv.com.br

# SUMÁRIO

<b>Apresentação</b> .....	7
<i>Greice da Silva Castela; Andrea Cristina Martelli</i>	
<b>Capítulo 1 – O PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID NA UNIOESTE: ações e impactos</b> .....	11
<i>Greice da Silva Castela; Andrea Cristina Martelli</i>	
<b>Capítulo 2 – O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS LUGARES</b> .....	21
<i>Eduardo Donizeti Giroto; Najla Mehanna Mormul; Mafalda Nesi Francischett</i>	
<b>Capítulo 3 – O DESLOCAMENTO COMO CONSTITUINTE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID LETRAS-LÍNGUA PORTUGUESA</b> .....	33
<i>Rita Maria Decarli Bottega</i>	
<b>Capítulo 4 – O SENTIDO DO ENSINO DE HISTÓRIA: aspectos da formação inicial de professores</b> .....	47
<i>Aparecida Darc de Souza</i>	
<b>Capítulo 5 – PIBID-QUÍMICA: o professor pesquisador como elemento formador do licenciado</b> .....	61
<i>Marcia Borin da Cunha</i>	
<b>Capítulo 6 – A COOPERAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	71
<i>Inácio Brandl Neto; Carmem Elisa Henn Brandl</i>	
<b>Capítulo 7 – A VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA NA VOZ DOS ALUNOS DO PIBID: subprojeto Enfermagem</b> .....	87
<i>Franciele Foschiera Cambain; Rosa Maria Rodrigues</i>	
<b>Capítulo 8 – PIBID: uma experiência na construção do ensino de Geografia</b> ..	101
<i>Lia Dorotéa Pfluck; Roseli Teresinha Lorenzett Faria; Guilherme Felipe Kotz; Eliane Liecheski Artigas</i>	
<b>Capítulo 9 – PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/CAPES SUBPROJETO FORMAÇÃO E AÇÃO: leitura e escrita na escola/FALE</b> .....	113
<i>Sanimar Busse; Daniela Hillesheim; Jéssyca Finantes do Carmo Bózio; Poliana Sella; Rayana Marcon; Wânia Cristiane Beloni</i>	
<b>Capítulo 10 – PROJETO PIBID MATEMÁTICA FOZ</b> .....	127
<i>José Ricardo Souza</i>	
<b>Sobre os Autores</b> .....	135



# APRESENTAÇÃO

Este livro<sup>1</sup> é fruto do Projeto “Vivências e experiências nas escolas: construindo a profissão docente” que a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) desenvolve, desde julho de 2011, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com apoio financeiro da CAPES.

Nesta obra, dividida em 10 capítulos, apresentamos um panorama do projeto institucional e de cada um de seus nove subprojetos, bem como de suas ações e resultados obtidos ao longo de dois anos de atuação em escolas da rede estadual e municipal de ensino localizadas nas cidades de Cascavel, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon, Toledo e Foz do Iguaçu.

No capítulo 1, intitulado “O projeto institucional do PIBID na Unioeste: ações e impactos”, Greice da Silva Castela e Andrea Cristina Martelli apresentam de forma ampla a constituição do PIBID-Unioeste, do edital 01/2011-CAPES, bem como o impacto deste, por meio de relatos obtidos em reuniões com os subprojetos e em relatórios destes.

No capítulo 2, denominado “O PIBID como possibilidade de formação docente e de aproximação entre os lugares”, Eduardo Donizeti Giroto, Najla Mehanna Mormul e Mafalda Nesi Francischett apresentam desafios e possibilidades decorrentes do desenvolvimento do PIBID de Geografia da Unioeste, *campus* de Francisco Beltrão, em duas escolas estaduais deste município. Esta ação, que derivou em atividades conjuntas, entre universidade e escolas, demonstrou que quanto mais próximos estiverem estes sujeitos, melhores serão os resultados alcançados e maior será o reconhecimento de ambos os espaços e sujeitos. No entanto, essa aproximação também traz à tona questões desafiantes, que vão desde o currículo às metodologias de ensino. Na maioria das vezes, o processo se dá por meio das relações de erros e acertos, e, é neste aspecto que se firma a práxis na formação docente.

No capítulo 3, intitulado “O deslocamento como constituinte da formação docente no PIBID Letras-Língua Portuguesa”, Rita Maria Decarli Bottega reflete sobre as ações do subprojeto do PIBID de Letras-Língua Portuguesa, da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, e sobre a formação docente desenvolvida no PIBID, que buscou a construção de um perfil investigativo para o estudante de Letras. No trabalho, utilizou-se a noção de “deslocamento”, ora apresentada como movimento corporal de ir e vir às escolas e à universidade, ora apresentada como a noção de formação de uma subjetividade em prol da formação do sujeito professor.

No capítulo 4, denominado “O sentido do ensino de História: aspectos da formação inicial de professores”, Aparecida Darc de Souza reflete sobre o PIBID dentro de um contexto paradoxal vivenciado atualmente na educação brasileira. O texto traz perspectivas de enfrentamento da realidade a partir das discussões e experiências produzidas no interior do PIBID de História, da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon. Ressalta a necessidade de se refletir, no processo de formação inicial do curso de licenciatura, sobre o sentido e o significado do trabalho docente de maneira articulada ao ensino de História comprometido social e politicamente com o presente.

---

1 Este livro foi elaborado e publicado com apoio financeiro da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

No capítulo 5, intitulado “PIBID-Química: o professor pesquisador como elemento formador do licenciado”, Marcia Borin da Cunha apresenta ações de pesquisa realizadas pelo PIBID de Química, da Unioeste – *campus* de Toledo, que proporcionaram um repensar da profissão docente, por meio de atividades que integram teoria e prática e que tendem a ser eficientes quanto a sua permanência e aplicabilidade no contexto escolar e na formação de professores-pesquisadores.

No capítulo 6, denominado “A cooperação nas aulas de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental” Inácio Brandl Neto e Carmem Elisa Henn Brandl apresentam pesquisas em relação ao desenvolvimento e incentivo à competição, difundida na ideologia capitalista, e propõem o incentivo à cooperação como alternativa para colaborar para o desenvolvimento e convivência da humanidade. Discorrem sobre a relevância e o porquê da cooperação integrar os currículos escolares, sua origem e significados, e orientações para a utilização das situações cooperativas nas aulas de Educação Física. Baseados nesta reflexão, relatam o PIBID de Educação Física, da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon.

No capítulo 7, intitulado “A vivência da docência na voz dos alunos do PIBID: subprojeto Enfermagem”, Franciele Foschiera Camboin e Rosa Maria Rodrigues trazem reflexões sobre o impacto do PIBID de Enfermagem, da Unioeste – *campus* de Cascavel, na formação dos bolsistas do subprojeto a partir de relatos escritos sobre suas vivências e percepções enquanto pibidianos.

No capítulo 8, denominado “PIBID: uma experiência na construção do ensino de Geografia”, Lia Dorotéa Pfluck, Roseli Teresinha Lorenzett Faria, Guilherme Felipe Kotz e Eliane Liecheski Artigas relatam ações, objetivos e experiências do PIBID de Geografia da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, bem como a relevância do subprojeto no âmbito do curso de licenciatura e das escolas parceiras.

No capítulo 9, intitulado “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-PIBID/CAPES subprojeto formação e ação: leitura e escrita na escola/FALE”, Sanimar Busse, Daniela Hillesheim, Jéssyca Finantes do Carmo Bózio, Poliana Sella, Rayana Marcon e Wânia Cristiane Beloni apresentam reflexões teóricas que orientaram o PIBID de Língua Portuguesa, na Unioeste – *campus* de Cascavel. Considerou-se como ponto fulcral a possibilidade de o acadêmico de Letras, em formação, e o professor, que atua em sala de aula, vislumbrarem uma metodologia de ensino da língua portuguesa que coloque a linguagem, nas suas diversas manifestações, como elemento central da formação do cidadão, por meio de atividades e projetos que resgatem a formação do leitor crítico e reflexivo.

Por fim, no capítulo 10, denominado “Projeto PIBID Matemática Foz”, José Ricardo Souza traz um panorama do PIBID de Matemática, da Unioeste, *campus* de Foz do Iguaçu. O texto apresenta objetivo e especificidades deste subprojeto desenvolvido em dois colégios da rede estadual de ensino.



Desta maneira, este livro pretende contribuir para socializar reflexões ocorridas no âmbito do PIBID-Unioeste e ações implementadas nas escolas parceiras com a inserção de acadêmicos dos cursos de licenciatura no ambiente escolar, possibilitando-lhes vivenciar a realidade de sala de aula e elaborar/aplicar uma prática pedagógica que busque formar um professor reflexivo e consciente do fazer docente.

**As Organizadoras**



# CAPÍTULO 1

## O PROJETO INSTITUCIONAL DO PIBID NA UNIOESTE: ações e impactos

*Greice da Silva Castela*  
*Andrea Cristina Martelli*

---

### 1. Introdução

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é uma instituição pública e multicampi inserida no Oeste e Sudoeste do Paraná. Seus cinco (5) campi estão localizados nas cidades de Cascavel, Foz do Iguaçu, Francisco Beltrão, Marechal Cândido Rondon e Toledo. Possui, atualmente, vinte e sete (27) cursos de licenciaturas.

Sabe-se que boa parte dos acadêmicos ingressantes nas licenciaturas abandona o curso e muitos concluintes não atuam como docentes na Educação Básica. A fim de modificar esse quadro e contribuir para uma formação de docentes de qualidade, a Unioeste tem a preocupação constante de oferecer aos licenciandos atividades extraclasse como grupos de estudos, monitorias, iniciação científica, organização de eventos, projetos de extensão e de ensino.

Um dos projetos de ensino mais importantes na Unioeste é o que integra o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, doravante denominado de PIBID. A Unioeste possui seis subprojetos PIBID no edital 02/2009 da CAPES: Espanhol, Matemática, Ciências Biológicas e Pedagogia (*campus* de Cascavel) e Sociologia e Filosofia (*campus* de Toledo), e nove subprojetos no edital 01/2011 da CAPES.

Nesse capítulo enfocamos ações e resultados do projeto institucional do PIBID, que integra o edital 01/2011-CAPES, o qual abrange todos os *campi* da instituição e os seguintes cursos de licenciatura: Geografia (*campus* de Francisco Beltrão), História, Letras, Educação Física e Geografia (*campus* de Marechal Cândido Rondon), Enfermagem (licenciatura) e Letras (*campus* de Cascavel), Matemática (*campus* de Foz do Iguaçu) e Química (*campus* de Toledo).

O desenvolvimento do projeto institucional do PIBID-Unioeste se justifica pelos desafios impostos pela realidade educacional atual do Paraná. O primeiro deles é contribuir para a diminuição da evasão escolar. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, cerca de 400 mil jovens com idade entre 10 e 17 anos estão fora da sala de aula. Os números específicos do Ensino Médio também são

alarmantes: apenas 35% dos jovens que ingressam nesta etapa conseguem concluir o curso. Estes números têm mobilizado diversos setores da administração pública estadual. Desde 2010, foi implantado o programa Ficha de Comunicação do Aluno Ausente (FICA) que conta com a participação não só da SEED, mas também do Juizado da Infância e da Juventude e dos Conselhos Tutelares. Mais recentemente, em fevereiro de 2011, a SEED e o Ministério Público lançaram a “Campanha Criança e adolescente na escola: esta tarefa é de todos”. Estes esforços buscam não só mapear e identificar os alunos que deixam de frequentar a escolas, mas, principalmente, de promover ações que garantam sua permanência na escola.

Um estudo divulgado pela Fundação Getúlio Vargas indica que o principal motivo da evasão escolar no Brasil é a falta de interesse dos alunos pelos estudos. A pesquisa indica que 40.3% dos jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola por falta de interesse, enquanto 27,1% saem por razões de trabalho e renda. Para a Unioeste, o PIBID constitui uma excelente oportunidade de construir, por meio da experimentação de novas práticas e metodologias que visam integrar o conteúdo das disciplinas escolares à realidade dos alunos, o saber escolar no horizonte das crianças e adolescentes das escolas parceiras.

O segundo desafio é o de enfrentar a crescente desvalorização do trabalho docente que tem desmotivado muitos profissionais já formados e afastados dos cursos de Licenciatura inúmeros ingressantes da Educação Superior. O PIBID contribui para que o graduando vivencie o cotidiano de sua futura profissão, preparando-se de forma mais adequada para os desafios que lhe são inerentes, não somente para que o graduando se adapte a eles, mas para que consiga ter instrumentos para refletir sobre eles e interferir quando for o caso.

Cabe ainda destacar que superar o limite imposto pela teoria e sublinhar a necessidade de aplicação prática (como aponta o início deste texto) implica na compreensão de que toda teoria é constituída com base na investigação, na observação, na reflexão dos elementos que o sujeito consegue distinguir no olhar que lança sobre a sociedade, sobre a cultura, assumindo que esse olhar é sempre datado e tem a abrangência das próprias capacidades de quem está olhando. Promover a inserção do graduando de nove licenciaturas da Unioeste na realidade escolar traz possibilidades para que o graduando esteja melhor preparado tanto para analisar a realidade que o cerca, ou seja, o próprio curso de licenciatura em que está frequentando e as escolas, quanto para exercer a profissão que escolheu.

## **2. O PIBID na Unioeste**

O PIBID possui grande relevância para a instituição, já que, ao privilegiar ações de iniciação à docência, promove um espaço de inserção do graduando nas escolas públicas de diferentes níveis de ensino e realidades socioeconômicas. Neste sentido, trata-se da formação do profissional para além do que é desenvolvido no âmbito da universidade, cujo foco de docência centra-se, na maioria dos cursos

de licenciatura, na realização dos estágios curriculares obrigatórios. A proposição de inserir o graduando nas escolas aponta para um envolvimento dos acadêmicos com uma realidade que requer uma articulação teórico-prática, atendendo a uma compreensão de que a formação nos diferentes cursos de licenciatura não se dá somente em um momento ou ambiente distinto, mas que a formação inicial perpassa diferentes contatos, convivências e experiências por meio da presença de quem está sendo formado em outros ambientes, especialmente a escola, *locus* cotidiano do fazer docente. Desta forma, “ao pretender lançar um olhar claro, fundo e largo sobre a educação, a reflexão deve partir da situação, do contexto social que envolve essa educação. É esse contexto que a caracteriza, que lhe confere especificidade” (RIOS, 1999, p. 29).

Pelo exposto, a especificidade dos cursos de licenciatura é não somente a preparação teórica ou metodológica do graduando, mas a sua formação para atuação na realidade escolar, tendo em vista os desafios que a sociedade moderna apresenta e que exigem do profissional professor competências e capacidades para superá-los, assim, o processo de formação na universidade, nos diferentes cursos de licenciatura, representa uma etapa significativa da instituição do próprio ser-no-mundo (RIOS, 1999).

Portanto, preparar-se profissionalmente significa também conhecer as relações sociais e pedagógicas que estão presentes na universidade e nas escolas em que o profissional formado irá atuar. Trata-se de uma relação dialética entre teoria e prática, já que é nas situações objetivas de atuação que o ser humano efetivamente constrói sua identidade profissional ao mesmo tempo em que contribui para a (re) definição de perfil do *métier* em seu lugar social, em sua época.

No caso do PIBID, o contato com o ambiente escolar em diferentes contextos, possibilita ao graduando, além de conhecer a realidade escolar, revisar as suas expectativas sobre as especificidades do que é ser um profissional atuando em sua área de formação.

Para os professores supervisores, a possibilidade de contar com a presença dos acadêmicos nas escolas para refletirem sobre a realidade de um cotidiano que é parte de sua profissão, como docentes efetivos da rede pública de ensino, traz variadas contribuições, seja no aspecto de estudo, na elaboração de materiais pedagógicos ou nas formas de interferência em sala de aula.

Para os professores que coordenam os subprojetos, a realização do PIBID atende a um anseio há muito tempo propalado pelos professores que atuam nas disciplinas de Prática de Ensino dos cursos de licenciatura: a possibilidade de que as atividades de docência tenham destaque tanto quanto aquelas destinadas à iniciação científica (PIBIC), por exemplo, contando com um projeto de envergadura maior do que os estímulos no âmbito da instituição tão somente. Antes do PIBID, na instituição, as atividades de ensino direcionavam-se principalmente à proposição e acompanhamento das atividades de estágio ou mesmo alguns projetos esporádicos.

Por sua vez, ao coordenador institucional e ao gestor técnico, a realização da proposta institucional significa a garantia da dimensão institucional de um projeto de grande abrangência, já que na Unioeste, o edital 2009 contempla seis cursos de

licenciatura e o edital 2011 mais nove cursos da Unioeste, dos diferentes *campi*. Desta forma, a proposta deste projeto institucional se encarrega de abarcar um número maior de licenciaturas envolvidas, representando um número significativo de cursos integrantes do PIBID.

É preciso observar ainda que a perspectiva de privilegiar a inserção dos bolsistas em escolas da rede pública indicada pelo PIBID responde também às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que por sua vez orientam o trabalho de formação de docentes na Unioeste. De acordo com este documento (PARANÁ, 2008, p. 14), “a escola pública brasileira, nas últimas décadas, passou a atender um número cada vez maior de estudantes oriundos das classes populares. Ao assumir função, que historicamente justifica a existência da escola pública, intensificou-se a necessidade de discussões contínuas sobre o papel do ensino básico no projeto de sociedade que se quer para o país”. Neste sentido, a formação inicial nas licenciaturas assume papel fundamental, uma vez que progressivamente não se trata de apenas preparar o graduando para a atuação no magistério em sua área de formação, mas de instrumentalizá-lo para atuar em contextos escolares diferentes de décadas anteriores, não somente porque os valores da sociedade moderna se modificam paulatinamente, mas porque chegam à escola alunos provenientes de contextos e situações diferenciadas.

As atividades desenvolvidas nas escolas parceiras abrangem:

- Participação dos licenciandos bolsistas nas escolas, por meio da participação nas diferentes atividades realizadas que dizem respeito à função docente, da realização de ações de docência voltadas para a interlocução com os diferentes atores envolvidos no processo;
- Desenvolvimento de projetos de ensino em horários do turno regular e de contraturno, para atuar em necessidades específicas;
- Criação de espaços de socialização de atividades produzidas pelos bolsistas e de divulgação dos subprojetos.

Na universidade as ações desenvolvidas pelo PIBID envolvem:

- Acompanhamento e avaliação das atividades previstas no projeto institucional e nos subprojetos das áreas;
- Organização e realização do processo de seleção dos bolsistas;
- Realização de reuniões periódicas de trabalho para elaboração, planejamento e avaliação das atividades desenvolvidas pelos subprojetos;
- Realização de grupos de estudo com a equipe de cada subprojeto;
- Elaboração de artigos e relatos de experiência para apresentação e publicação em anais de eventos e em forma de livros;
- Participação em eventos técnico-científicos para a socialização e discussão das ações e resultados dos subprojetos com a comunidade acadêmica;
- Organização e realização de eventos para criar espaços de reflexão sobre a iniciação ‘a docência e socialização de resultados e experiências obtidas pelos pibidianos da Unioeste e de outras instituições;

- Produção, para publicação e distribuição para as escolas, de materiais didáticos que atendam às necessidades educativas das turmas da Educação Básica envolvidas;
- Elaboração de relatórios semestrais e final das atividades desenvolvidas.

### 3. Relatos dos subprojetos

Como uma das atividades previstas no projeto institucional e nas funções das coordenações, as coordenadoras institucional e de gestão educacional encontraram-se semestralmente com os participantes dos subprojetos: acadêmicos, supervisores e coordenadores, a fim de acompanhar as atividades desenvolvidas, bem como mapear as dificuldades para, na medida do possível, saná-las.

Os bolsistas apontaram várias contribuições do PIBID tanto na formação do acadêmico como no trabalho pedagógico.

No caso dos acadêmicos, a bolsa configura-se na possibilidade de não trabalharem, fato esse que proporciona condições de viverem mais a universidade, além da sala de aula, uma vez que contribui para a sobrevivência. A participação em projetos de ensino, de pesquisa e de extensão propicia outras oportunidades de aprendizagens ampliando as potencialidades como futuros licenciados.

A inserção dos acadêmicos no contexto da sala de aula e das escolas da Educação Básica é uma experiência formativa, pois os aproxima do seu futuro campo de trabalho. Se não fosse o PIBID, o contato com a escola restringir-se-ia à Prática de Ensino. Nesse sentido, salientamos que

É evidente que a Universidade tem um papel fundamental a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

Assim, “formação e atuação não se desvinculam, pois ambas fazem parte da constituição da profissionalidade docente que se constrói ao longo da vida de cada professor” (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 37-38). A formação docente ocorre tanto nas universidades como nas escolas.

Esse momento de inserção constitui-se em aprender a elaborar os planos de aula, escolher as atividades e materiais didáticos, optar por instrumentos de avaliação, refletir constantemente sobre a sua docência e desenvolver concepções mais críticas em relação à sala de aula. Essas atividades evidenciaram a necessidade do estudo, da pesquisa e da reflexão para compreender a escola e os processos de ensino e aprendizagem, bem como o desafio de transformar os conhecimentos universitários em conteúdos significativos aos alunos da Educação Básica nas áreas específicas de cada subprojeto.

O contato com a realidade escolar corroborou para a formação de nossos acadêmicos. De um lado, esse contato com os alunos da Educação Básica os impeliu a superar suas próprias limitações desenvolvendo a criatividade na busca de outras metodologias de ensino de acordo com as necessidades individuais. Por outro, propiciou a participação em momentos pedagógicos, tais como: conselho de classe, planejamento dos conteúdos, reuniões com as famílias e de discussão do Projeto Político Pedagógico. Essa participação evidenciou elementos de análises da escola que ultrapassam as áreas específicas do conhecimento, ou seja, o entendimento da organização do trabalho pedagógico.

As atividades dos subprojetos foram desenvolvidas em grupo. Lidar com pessoas com posicionamentos teóricos e metodológicos diferentes, se caracterizou como um aprendizado essencial à docência.

Outro aspecto relevante apontado pelos acadêmicos foi a articulação entre as disciplinas do curso com as atividades desenvolvidas nos subprojetos. Das disciplinas, a Didática Geral e a Prática de Ensino foram mencionadas em todos os encontros. A primeira disciplina fundamentou as questões do planejamento, da elaboração dos planos de ensino, ou seja, todas as atividades que tinham o ensinar como fulcro. Já a segunda, foi beneficiada pelos conhecimentos adquiridos no PIBID. A organização didática dos subprojetos, a carga horária destinada às atividades na escola e a supervisão direta dos supervisores e dos coordenadores contribuíram na apropriação de conhecimentos didáticos necessários para o desenvolvimento dos estágios. Os acadêmicos relataram que se sentem mais seguros e com mais experiências do que os que não participam do PIBID, como também perceberam o amadurecimento pessoal e a ratificação da escolha profissional. Assim, ser professor tornou-se uma escolha de vida. Nessa direção, compartilhamos o posicionamento de Nóvoa de que

[...] não é possível separar as dimensões pessoais e profissionais; a forma como cada um vive a profissão de professor é tão mais importante do que as teorias que aplica ou os conhecimentos que transmite; os professores constroem a sua identidade por referência a saberes (práticos e teóricos), mas também por adesão a um conjunto de valores (NÓVOA, 1995, p. 33).

Os professores supervisores, que atuam nas escolas parceiras do PIBID, nararam a importância dos grupos de estudo ofertados pelos subprojetos, uma vez que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Em suas palavras, o trabalho cotidiano e a carga horária exacerbada de aulas dificultam a disponibilidade de tempo para estudos, leitura, pesquisa, e, sobretudo na criação de novas metodologias de ensino. Com a participação nesse projeto, observando as aulas dos acadêmicos, os materiais didáticos utilizados e a seriedade demonstrada nas aulas, um ânimo os instigou a inovar suas aulas. Inclusive, o material utilizado pelos acadêmicos foi socializado para as demais turmas e professores. Os supervisores ressaltaram como ponto positivo os acadêmicos terem utilizado diferentes



abordagens do mesmo conteúdo para atingirem os alunos com maiores dificuldades. Nesse sentido, esse interesse com a aprendizagem demonstrou o compromisso na sua formação como acadêmico e na formação do aluno.

Outro aspecto merecedor de destaque é compreensão do PIBID como elemento de integração entre a Universidade e as escolas da Educação Básica. Nas vozes dos supervisores, muitas vezes, os conhecimentos produzidos no âmbito universitário não ultrapassavam seus muros, ou seja, não tinham as escolas como alvo de socialização. Com o desenvolvimento desse programa, há um envolvimento de ambas as partes, uma vez que o êxito das atividades propostas depende do empenho de cada instituição, de cada profissional e de cada acadêmico.

Os coordenadores dos subprojetos relataram que as contribuições do PIBID na formação dos acadêmicos refletem no desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão de Curso e no envolvimento nas atividades de extensão. Assim, o PIBID, devido a sua complexidade, articula as atividades de ensino, pesquisa e extensão. A articulação entre essas atividades possibilita aos futuros docentes espaços de discussão, nos quais sejam abordados aspectos relacionados à pesquisa e à reflexão sobre a prática docente. De acordo com Assis e Bonifácio,

O conhecimento advindo da extensão deve ser problematizado e divulgado por meio de uma produção científica, o ensino deve se utilizar de pesquisas para não trabalhar apenas com conhecimentos já consagrados, enfim, esses três níveis possuem interdependência, na qual a Universidade se baseia para desenvolver uma boa proposta de formação profissional (ASSIS; BONIFÁCIO, 2011, p. 41).

As vivências propiciadas pelo PIBID instigam os acadêmicos à pesquisa. Inclusive, alguns ingressaram em programas de pós-graduação tendo o referido programa e aspectos inerentes a ele como objeto de pesquisa. Segundo Galiazzi,

É preciso que os futuros professores participem da pesquisa em todo o processo, que aprendam a tomar decisões, que passem a compreender a ciência como a busca pelo conhecimento nunca acabado, sempre político, que precisa de qualidade formal. (GALIAZZI, 2003, p. 55)

Alguns dos pontos positivos elencados pelos coordenadores de área em relação aos acadêmicos participantes do PIBID foram: o envolvimento com as atividades do curso de graduação, o desenvolvimento da habilidade de falar em público, o aprimoramento da língua escrita, o domínio dos instrumentos de planejamento, a identificação como profissional, a seriedade nas atividades propostas tanto na escola como na universidade, a assiduidade, a articulação com as demais matérias do currículo do curso e a ampliação das concepções sobre a escola e o trabalho pedagógico.

Os subprojetos enfrentaram algumas dificuldades, as quais não impossibilitaram o andamento dos mesmos. As mais recorrentes foram: a) por se tratar de um programa novo, as escolas confundiam o PIBID com as Práticas de Ensino; b) o trabalho coletivo na fase inicial do desenvolvimento dos subprojetos e c) dificuldades de fugir do livro didático e elaborar materiais pedagógicos e novas metodologias de trabalho.

#### **4. Considerações finais**

Os resultados que vêm sendo alcançados pelo Programa na Unioeste são:

1. Promoção da articulação entre teoria e prática e a iniciação à docência nas escolas visando à melhoria da formação de professores dos cursos de licenciatura da Unioeste;
2. Contribuição das atividades do PIBID para melhoria da aprendizagem dos alunos abrangidos pelo projeto em cada escola, verificada por meio de avaliação do professor supervisor nos relatórios;
3. Ampliação das relações entre a universidade (Unioeste) e as escolas da rede pública de Educação Básica, envolvidas no projeto, valorizando o saber docente através da participação dos supervisores das escolas na formação dos licenciandos;
4. Contribuição para a permanência de acadêmicos bolsistas do PIBID nos cursos de licenciatura;
5. Promoção da interlocução entre as atividades desenvolvidas pelo PIBID e os estágios curriculares das licenciaturas envolvidas, mensurada por publicações e relatos realizados pelos bolsistas;
6. Socialização dos resultados e experiências vivenciadas no projeto na comunidade escolar e no meio acadêmico;
7. Elaboração, apresentação e publicação de artigos e relatos de experiência em eventos técnico-científicos a partir das ações realizadas no projeto;
8. Organização de eventos voltados para as licenciaturas com a participação dos pibidianos;
9. Publicação e distribuição de materiais pedagógicos para as escolas;
10. Publicação de livro contendo reflexões produzidas a partir das experiências dos subprojetos.

Por tudo isso, o PIBID-Unioeste tem dado excelentes resultados para todos os envolvidos em seus subprojetos tanto no âmbito da universidade como das escolas parceiras.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, Renata Machado de; BONIFÁCIO, Naiêssa Araújo. **A formação docente na universidade:** ensino, pesquisa e extensão. Educação e Fronteira On-line. Dourados, MS, v. 1, n. 3, p.36-50, set/dez. 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALIAZZI, M. C. **Educar pela pesquisa:** ambiente de formação de professores de ciências. Injuí: Ed. Unijuí, 2003.
- NÓVOA, Antonio. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PARANÁ / Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica:** Língua Estrangeira Moderna. Curitiba, SEED: 2008.
- RIOS, Terezinha A. **Ética e Competência.** 7ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.



# CAPÍTULO 2

## O PIBID COMO POSSIBILIDADE DE FORMAÇÃO DOCENTE E DE APROXIMAÇÃO ENTRE OS LUGARES

*Eduardo Donizeti Giroto  
Najla Mehanna Mormul  
Mafalda Nesi Francischett*

---

### 1. Introdução

A Unioeste – *campus* de Francisco Beltrão, o mais recente dos quatro campi que compõem esta instituição de ensino superior, instalado oficialmente em 1999, conforme Art. 1º do Decreto n. 995, de 23/06/1999, publicado no Diário Oficial n. 5523 de 24/06/1999, por meio da incorporação da Faculdade de Ciências Humanas de Francisco Beltrão – FACIBEL, está localizada no Sudoeste do Paraná, na área urbana do município de Francisco Beltrão. O curso de Licenciatura em Geografia deste *campus* iniciou com duas habilitações: o bacharelado de quatro anos e a licenciatura, cursada no quinto ano. Tal estrutura curricular prevaleceu de 2001 até 2007 quando os cursos foram separados. Com isso iniciou o curso de Licenciatura em Geografia, com duração de quatro anos e com carga horária e estágios reformulados. Começou, então, uma nova condição para a formação do professor.

Para atender as diretrizes para os cursos de formação de professores<sup>2</sup> foi elaborado, no ano de 2003, o Projeto Político-Pedagógico para o curso de Licenciatura em Geografia, que começou a ser implantado no ano letivo de 2004 e reformulado em 2007. O Projeto Político Pedagógico (PPP/2007) do curso de Licenciatura em Geografia de Francisco Beltrão (Unioeste, 2007), enfoca a importância da prática pedagógica na formação acadêmica e prevê práticas de ensino para a inserção dos licenciandos no espaço escolar. Neste PPP o estágio foi considerado processo específico na formação, compreendido como procedimento indispensável para o futuro professor, com objetivo de possibilitar pensar a profissão, tanto na universidade, discutindo os suportes teóricos que embasam as práticas, quanto na escola – vivenciando no dia a dia, a dinâmica escolar –, bem como no que diz respeito às questões administrativas e legais, políticas, pedagógicas e culturais.

Neste sentido, a formação para a Licenciatura em Geografia tem por objetivo preparar o acadêmico para entender o currículo da Educação Básica, com

---

2 Estabelecidas pelas resoluções 1 e 2 de 2002 do Conselho Nacional de Educação.

preparação para o domínio dos conteúdos pelo professor, da didática aplicada à disciplina, dos recursos didáticos, das perspectivas teóricas de ensino e outros meios que formam o currículo, articulado aos fundamentos teóricos necessários para embasar a prática pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico (2007) do curso de Licenciatura em Geografia evidencia a formação pelo Estágio Supervisionado I e II, processo que consiste na preparação para atuação prática profissional dos acadêmicos do 3º e 4º, sendo que o primeiro acontece no Ensino Fundamental II e o segundo no Ensino Médio. Essa prática é efetivada a partir da matrícula do estudante universitário nas disciplinas de Estágio Supervisionado, cujo principal objetivo é oportunizar ao licenciando conhecer a realidade da escola, adquirindo e aprimorando experiências com a prática em sala de aula.

Outra questão pertinente presente no PPP da licenciatura em Geografia diz respeito à formação do professor pesquisador, elemento imprescindível para a formação de professores capazes de articular a teoria com a experiência vivida. Lima (2007), define o professor como o profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo concepções que regem esse profissional da educação e o pesquisador, como aquele que exerce a atividade de reunir informações sobre um determinado problema ou assunto e se propõe analisá-los, utilizando para isso o método científico para ampliar o conhecimento de determinado assunto, descobrir algo novo ou refutar conjecturas anteriores.

Neste sentido, a pesquisa é encarada como um meio não só de produção de conhecimentos, mas como processo pelo qual o professor pode refletir e avaliar sua prática pedagógica constantemente. No caso específico da formação do licenciando, algumas preocupações são colocadas em discussão, principalmente a necessidade de considerar a dimensão pedagógica na formação do professor, que, dentre outras questões, diz respeito à busca do entendimento da Geografia, como disciplina componente dos currículos escolares.

Grande parte da indefinição em Geografia tem significado na dimensão prática do trabalho do professor, que ocorre, principalmente, pela ausência desta discussão nos próprios cursos de formação. Isso quer dizer que nem os próprios formadores de professores têm conseguido discutir, ou ter clareza do significado da formação, muito menos do profissional que se deseja para atuar em sala de aula. Neste sentido, ressalta-se a importância do aprofundamento do conhecimento da atuação do professor.

## **2. O PIBID na formação do professor de geografia: repensado o lugar no/do ensino**

Uma oportunidade para aprimorar esta formação na prática ocorreu no ano de 2011, ocasião em que o Curso de Licenciatura de Francisco Beltrão teve este subprojeto de Geografia aprovado no Programa de Iniciação a Docência (PIBID), financiado

pela Capes, com 12 (doze) licenciandos bolsistas, com duração de 24 meses, coordenado pelos professores Mafalda Nesi Francischett, Najla Mehanna Mormul e Eduardo Donizeti Giroto, com atuação permanente em duas escolas públicas estaduais de Francisco Beltrão, numa ação coletiva entre escolas e universidade.

O desenvolvimento deste subprojeto de Geografia aconteceu, especificamente, do 6º ao 9º ano na educação básica, com o tema norteador “lugar”. O propósito consistiu em contemplar esta categoria geográfica desde a formação do profissional do professor até o contexto da sua prática de ensinar a partir das relações que se faz nele, com ele e com os outros. Neste sentido, buscou-se possibilitar aos alunos da educação básica, bem como aos licenciandos compreenderem que falar de lugar em Geografia é falar de nossas vidas e seus acontecimentos sociais, econômicos e culturais.

A Geografia concebida como uma ciência social responsável em estudar o espaço (re) construído pelos homens seja pelas relações que eles mantêm uns com os outros, ou com a natureza, é uma disciplina escolar capaz de fornecer ao aluno os instrumentos necessários para que ele exerça de fato a sua cidadania, possibilitando a formação de um sujeito que reconheça o mundo no qual vive e que se compreenda como capaz de construir a sua história, a sua sociedade, o seu espaço, possibilitando obter as estruturas e ferramentas necessárias para compreender e transformar seu lugar na sociedade (CALLAI, 2001).

Portanto, ensinar e aprender Geografia requer conciliar o conhecimento do lugar com os demais contextos, ampliando os horizontes do saber dos alunos de modo a possibilitar transformações. No entanto, cabe aos professores de Geografia balizar o campo de discussão e de atuação, para entender os aspectos relevantes da categoria lugar e contribuir assim para a formação de adolescentes e/ou jovens comprometidos e atuantes na sociedade.

A proposta de iniciação à docência perpassou várias discussões, inclusive, sobre a centralidade do uso do lugar como categoria importante para que os licenciandos possam interagir com a escola e ao mesmo tempo perceber como a Geografia pode contribuir para fortalecer os vínculos entre os alunos da educação básica, professores e comunidade escolar. O lugar como categoria de análise do espaço escolar, bem como do ensino de Geografia, afirma a importância do uso de trabalho de campo na ressignificação e apropriação dos conhecimentos geográficos.

Além disso, entende-se a categoria lugar como mediadora no processo de aprender e ensinar Geografia. Embora isto seja amplamente difundido nos textos e nas discussões acadêmicas, não significa que esteja compreendido em sua totalidade. Daí a importância de instrumentalizar na prática tal categoria, para proporcionar aos licenciandos de Geografia uma maior aproximação dos espaços escolares e dos conteúdos e saberes desta disciplina, reformulando-os na direção da aprendizagem significativa.

O lugar, em suas diferentes interpretações, surge como categoria interdisciplinar, e, a Geografia ao fazer uso desta categoria contribui para a divulgação de uma prática de ensino interdisciplinar. De modo geral, aparece como a escala da realização, do vivido, da experiência. É no lugar que construímos Histórias e Geografias durante toda a vida. Mas que, nem sempre num primeiro momento,

se revelam em toda a sua complexidade. Dessa maneira, pensar o lugar enquanto categoria é a escala primeira, na qual são produzidos conhecimentos. Para tal são levadas em consideração as diferentes dimensões do ser humano: afetiva, física, emocional, social. Porém, de forma alguma, pode-se pensar o lugar apenas como proximidade, como realidade já definida posta e conhecida. Mas, como elemento fundante de certo espaço-temporalidade, que guarda as escalas mais variadas da realização da vida.

No caso do desenvolvimento deste subprojeto foi fundamental levar em consideração o lugar como um primeiro momento de um processo de construção de conhecimentos, por alunos e professores, pois possibilitou compreender os fenômenos da realidade em suas diferentes escalas espaços-temporais. Partir do lugar, de sua dimensão de proximidade pode possibilitar a ampliação da compreensão geográfica dos alunos. Para isso, é fundamental fazer uso de metodologias que permitam esse exercício, entre elas o emprego da Cartografia. Compreender o lugar em suas múltiplas relações, contraditórias, conflituosas, cooperativas é importante para que se entenda que cada lugar (e os fenômenos que abriga) é resultado de processos socioespaciais específicos. O lugar, portanto, revela o mundo.

A pesquisa do lugar no ensino de Geografia, ainda é principiante, embora se entenda esta modalidade com um papel fundamental, quando se pensa na formação do profissional professor de Geografia. O desafio ainda é de onde partir no ensino. Se partir do lugar em direção ao global, ou vice-versa? A certeza é de que inter-relacionando as diferentes escalas da existência humana pode possibilitar ao aluno da educação básica compreender que a existência de determinado fenômeno depende de uma série de processos e relações que nem sempre acontecem na mesma escala espaço-temporal. Por exemplo, quando analisamos a instalação de um parque industrial em uma cidade do interior do Paraná, pensamos em um processo que pressupõe ações e decisões que dizem respeito a diferentes escalas da realidade: estratégia de desenvolvimento global da empresa, valor local da mão de obra, custos de produção local, entraves políticos nas diferentes esferas do governo. Da mesma forma, ao proceder quando se analisa os impactos ambientais do despejo de poluentes industriais em uma bacia hidrográfica, ou quando se analisa os impactos das queimadas na Amazônia para o aquecimento global. Quando o aluno passa a construir essa compreensão dos diferentes processos que explicam a gênese de um determinado fenômeno, ele passa a entender, mais claramente, que o lugar do qual ele faz parte e no qual tem a (im)possibilidade de se realizar enquanto sujeito é resultado de processos que ocorrem em outras partes do mundo. Neste contexto, expande-se o mundo do aluno e sua compreensão.

Neste sentido, o desenvolvimento da categoria de lugar enquanto lócus da primeira percepção dos fenômenos pode permitir ao aluno desenvolver uma série de habilidades de pesquisa que possibilitarão um maior aprofundamento do conhecimento investigativo dos mesmos. A comparação entre fenômenos do lugar com os de outros lugares, a produção de mapas, gráficos e tabelas, estabelece relações entre fenômenos que, em um primeiro momento, aparecem dispersos no globo, mas



que em uma análise mais profunda apresentam relações intrínsecas e são alguns exemplos das habilidades que poderão ser desenvolvidas pelos licenciandos neste processo de construção da pesquisa na Educação Básica.

Porém, muitos são os desafios para se construir uma proposta como esta. Discutir os conceitos geográficos, neste caso, com ênfase para o lugar se tornou uma tarefa complexa, porque a maior parte dos interesses dos alunos está voltada para a sociedade do consumo, e, na qual a escola, como as disciplinas são ministradas em seu interior não são compreendidas como fundamentais na formação de valores para mudar estas realidades e sua aplicabilidade fica tão somente para preparar para o vestibular.

Além disso, a forma como alguns professores ensinam Geografia (de forma conteudista e pela decoreba) acaba por desprezar na Geografia aquilo que é ela tem de maior valor, que é de dar condições para a análise, reflexão e síntese dos fatos, para então contextualizá-los na relação sociedade-natureza. Trabalhar o conceito de lugar é trabalhar com a realidade do aluno, buscar abordar a relação do que o aluno conhece e ampliá-la.

Da mesma forma, vale ressaltar que Santos (2011) comenta que vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. Weber (1971) declara que a interação entre indivíduo e seu meio interferem nos processos de interlocução e criam, alimentam e restabelecem os laços sociais. Discute-se que a universalidade é o verdadeiro sentido de sua existência e as relações são cada vez mais aprofundadas. As cidades são os lugares onde há mais mobilidade e mais encontros pela proximidade e oportunidades. Mas, será isto mesmo? O papel da informação e da comunicação se faz presente no cotidiano de todas as pessoas, ganhando dimensões espaciais, contribuindo para o entendimento do conteúdo geográfico, favorecendo as relações entre espaço e movimento social.

No atual contexto toda ação produz informação, a localidade está contida na globalidade. A Geografia considera realidades de espaço e tempo que na integração com a sociedade cria formas e instituições, transcende as fronteiras do local para o global. A modernização contemporânea atinge quase todos os lugares, porém de formas diferenciadas, umas simples e outras complexas; umas referindo-se as cidades pequenas e interioranas, outras às metrópoles de ocupação desordenada, marcadas pela desigualdade social, que se transformam em grandes locais de banalidades.

Hoje a mobilidade se tornou praticamente uma regra, o movimento sobrepõe ao repouso, à circulação é mais criadora que a produção, os homens mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes. Com isso, o homem defronta-se com um espaço que, na maioria das vezes, nem ajudou a criar, assim desconhece a História e as memórias e, esse lugar se torna a sede de uma vigorosa alienação. No ensino de Geografia, isto se torna ainda mais complicado, pois os aspectos pedagógico-didáticos nas propostas curriculares, explícita ou implicitamente, prevalecem como se para ensinar basta passar o conhecimento do conteúdo da matéria.

Por isso, as pesquisas em ensino de Geografia vêm ampliando as reflexões no campo da pedagogia e didática, que criticam o que se chama de lógica conteudista.

Mas, é preciso ainda propiciar aos alunos formação no desenvolvimento do modo de pensar dialético. Observar o lugar do ponto de vista de sua ordenação territorial e o de dominar a linguagem criada pela Geografia. O ensino é então um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pela matéria. Vygotsky (1984) destaca a importância da formação de conceito científico na escola para o desenvolvimento da consciência reflexiva no aluno.

Na perspectiva de totalidade e de movimento constante, de construção social do espaço e de compreensão da realidade como instrumento de transformação social, o lugar assume um papel de destaque no ensino de Geografia em qualquer de seus níveis. Portanto, os resultados alcançados foram balizados pelo emprego desta categoria e assim pode-se considerar que avançamos para além das aparências.

Deste modo, indaga-se será que os estudos pautados na dimensão do lugar presentes na educação básica, e que seguem a orientação da Secretaria de Educação do Paraná, que elaborou as Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia, realmente estão voltados para a promoção de uma educação que possa contribuir para a formação de alunos conscientes, atuantes, capazes de refletirem sobre seu papel como agentes na construção do espaço geográfico?

O conceito de lugar, portanto, é considerado como um dos conceitos fundamentais para o raciocínio espacial e elementar para o estudo da Geografia. Neste aspecto, há de se destacar a importância da escola, do ensino e do professor, para se chegar ao conhecimento. Nisto, reside a acuidade da articulação entre a universidade e a escola, especialmente, no trato com os licenciandos e a escola básica contribuindo assim para transformar o modo de pensar e agir, ou seja, da teoria com a prática, para uma Geografia dinâmica.

### **3. Alguns resultados**

A partir de discussões teóricas centralizadas na relação entre a categoria lugar e o ensino de Geografia, inúmeras ações foram desenvolvidas com as duas escolas. Entre elas, destacam-se as seguintes: organização de grupos de estudos sobre temáticas relacionadas ao subprojeto, acompanhamento da dinâmica escolar, construção e execução de planos de ação nas escolas, da produção e publicação de materiais didáticos, bem como da participação em reuniões de avaliação permanente do projeto (Fotografias 1 e 2).

### **Fotografias 1 e 2: reuniões para avaliação do projeto e construção dos planos de ação**



Fonte: Pibidianos, 2012.

Além disso, foram organizados e houve a participação em eventos, com produção e publicação de artigos científicos. As atividades de regência nas escolas aconteceram com a participação em diversos momentos do cotidiano escolar (conselho de classe, conselho de escola, grêmio estudantil, reuniões da APMF, entre outras).

As ações foram planejadas e implementadas com a participação dos pibidianos, professores supervisores e coordenadores de área do subprojeto. Aconteceram ações investigativas, com o intuito de compreender as demandas referentes ao ensino de geografia presente em cada uma das escolas, por meio de questionários e entrevistas, o que garantiu a presença da pesquisa. Da mesma forma, a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico e da estrutura organizacional das escolas possibilitou a participação nas diferentes instâncias existentes nas mesmas, desde a elaboração e execução de projetos de longa duração (um semestre) até os de curta duração, com ações que contemplaram diálogos interdisciplinares entre os sujeitos (fotografias 3 e 4).

### **Fotografias 3 e 4: trabalho de campo com alunos do Colégio Estadual Beatriz Biavatti**



Fonte: Pibidianos, 2012.

A partir dos elementos identificados foram elaborados os planos de ação, em turno regular e em contraturno, com atividades desenvolvidas nas escolas sob a orientação dos professores supervisores e do coordenador do projeto. Os relatórios de avaliação dos principais avanços e das dificuldades balizaram o repensar das ações, com a participação em reuniões periódicas semanais e mensais de avaliação permanente do processo.

O debate foi fomentado sobre questões relativas ao ensino de Geografia, com as demais áreas de conhecimento e culminaram na efetivação de atividades práticas para trabalhar com os alunos os conteúdos propostos, no plano de ensino do professor supervisor e construção de materiais didáticos alternativos (Fotografias 5 e 6).

### 5 e 6: atividades de cartografia



Fonte: Pibidianos, 2012.

Eles foram orientados nas atividades de iniciação à docência nas aulas de Geografia, bem como na elaboração de planos de ensino, buscando articular o conceito de lugar com as várias dimensões existentes no ensino e aprendizagem de Geografia; participaram na construção de materiais didáticos com e para os alunos com dificuldades de aprendizagem, sobretudo dos conteúdos específicos relacionados à Cartografia.

Além disso, as atividades desenvolvidas pelos pibidianos buscaram explorar as mais diferentes linguagens e recursos para possibilitar a construção do conhecimento geográfico pelos alunos das escolas parcerias. Filmes, músicas, textos, gráficos, tabelas, charges foram algumas das linguagens utilizadas e que trouxeram resultados bastante positivos no que se refere à aprendizagem em Geografia dos alunos (Figura 1 e 2).

**Figura 1: Charge do aluno do Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy nas oficinas pedagógicas**



Fonte: Pibidianos, 2012.

**Figura 2: fragmento de texto do aluno do Colégio Estadual Eduardo Virmond Suplicy nas oficinas sobre Capitalismo e Consumo**

O povo precisa de um novo espaço  
onde se faça exemplos,  
valorando o tempo e os recursos  
aproveitando tudo isso com as  
oficinas, que vão tudo e  
como pensamos, e que tudo  
tem um porque.

Fonte: Pibidianos, 2012.

Neste sentido, a reflexão em torno da implementação do programa PIBID tem demonstrado uma dinamicidade maior na formação inicial docente, com a valorização da experiência pedagógica do licenciando na escola, que deixa de ser meramente a receptora de estagiários e passa a ser uma colaboradora mais efetiva no processo de formação dos futuros docentes. Para este fato, há um alerta de que não se deve “colocar o estágio como polo prático do curso, mas como uma aproximação à prática, na medida em que será consequente à teoria estudada, que por sua vez, deverá se construir numa reflexão sobre e a partir da realidade da escola pública” (PIMENTA, 2006, p. 70).

O principal intuito a ser considerado foi a possibilidade de uma ação permanente de refletir com os licenciandos sobre as atividades cumpridas e a relevância das mesmas para o aprimoramento da formação docente. O PIBID possibilitou aos licenciandos desenvolverem ações diretamente vinculadas ao contexto e às práticas

dos professores da Educação Básica, num processo que provocou um contato mais intenso e integrado entre universidade e escola. Os licenciandos tiveram a contribuição direta dos professores da escola básica, dos professores da universidade, num trabalho coletivo que possibilitou pensar a educação, o ensino de Geografia e a formação do professor no lugar onde será o seu trabalho. Pois, “Ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimento e à socialização” (TARDIF, 2002, p. 118).

Desta maneira, a atuação dos licenciandos no contexto escolar contribuiu para a ressignificação curricular da disciplina de Geografia, a partir do estudo e do ensino do lugar enquanto objeto do conhecimento. Por meio do contato com a realidade escolar os licenciandos interagiram com os alunos na escola, o que contribuiu para a sua formação e possibilitou maior cooperação entre a universidade e a rede pública de ensino. Com isso, fortaleceu-se a ideia de que “o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, como foi dito anteriormente, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 19).

Neste sentido, ser professor é estar na condição de verificar como os alunos entendem e o que aprendem na correlação com a vida. Os conteúdos, nas unidades temáticas no contexto do ensino devem funcionar como instrumentos mediadores dos professores para o alcance dos objetivos mais gerais que traçaram para sua ação. O entendimento do papel social que desempenham e a clareza quanto aos objetivos de seu trabalho, frente a esse papel, são os dados que serão lançados para a opção entre uma ou outra abordagem, entre o máximo envolvimento, que pressupõe reflexão, estudo, posicionamento crítico quanto às razões e formas de tratamento dos temas trabalhados.

#### **4. Considerações**

As instituições de Ensino Fundamental e Médio receberam nos últimos anos, acadêmicos provenientes dos cursos superiores de licenciaturas, sem clareza do que é ser um Professor – significado e significância – o PIBID traz consigo uma nova possibilidade de interação entre a universidade e a escola, coordenadores e professores que precisam estabelecer diálogo.

O estágio precisa ocorrer de maneira natural, fazendo parte do processo de formação do professor. É neste momento em que a prática é executada, e por meio de uma análise da efetivação das atividades aplicadas, o acadêmico percebe as virtudes e as fragilidades de todo o processo.

Em relação ao PIBID, como o tempo do processo é maior do que os estágios, normais aplicados nos cursos de licenciatura, a ligação entre o acadêmico, escola e alunos se dá de maneira intensa, fazendo com que o processo de análise da realidade deste caso da escola pública aconteça em todo momento. O pibidiano tem a oportunidade de refletir sobre a metodologia que está sendo utilizada, bem como

aperfeiçoar-se profissionalmente, pois está tendo a oportunidade de participar da escola, desde a semana de capacitação dos professores, elaboração dos planos de aula até o planejamento anual e execução das atividades.

Ao eleger a proposta pensamos na melhoria na articulação e no intercâmbio entre universidade e escola, intensificando os debates em torno da formação docente e do ensino aprendizagem. Isto, realmente aconteceu. Houve valorização dos conhecimentos produzidos nas escolas, incentivo ao desenvolvimento de práticas de ensino interdisciplinares, elaboração e divulgação de materiais científicos (artigos) que apresentem a experiência e a socialização dos resultados desta proposta, para os demais cursos de licenciatura em Geografia, bem como para a comunidade científica. Percebe-se melhoria no desempenho dos alunos na aprendizagem de Geografia, na produção de materiais didáticos em Geografia, na capacidade articularem o conceito de lugar com os conteúdos propostos e ensinados. Ocorreu fortalecimento do Curso de Licenciatura em Geografia, principalmente no que se refere a sua identidade.

Ressaltamos de que nestes dois anos de PIBID o avanço foi significativo na construção da formação docente dos licenciandos. Embora seja grande a responsabilidade em atuar nesta formação. Não menos instigante é a constituição do saber do professor. Todas são tarefas desafiadoras e descobertas que levam ao caminho que é o de Ser Professor.

---

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília: MEC, 2002.
- CALLAI. Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Caderno Cedes. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- LIMA, Marcos H. M. O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador. Disponível em: <[http://www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias)>. Acesso em 22/11/2007.
- \_\_\_\_\_. **A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino?** Revista Terra Livre. São Paulo: AGB, n. 16, p. 133-152, 1º semestre 2001.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Milton. **Da Totalidade ao Lugar**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Por uma outra globalização**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- WEBER, M. **La objetividad del conocimiento em las ciencias y la política sociales**. Separata de Sobre la teoria de las Ciencias Sociales. Barcelona: Ediciones Peninsula, 1971. p.5-91.



# CAPÍTULO 3

## O DESLOCAMENTO COMO CONSTITUINTE DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID LETRAS- LÍNGUA PORTUGUESA

Rita Maria Decarli Bottega

### 1. Introdução

Coordenar um subprojeto vinculado ao PIBID tem sido um desafio permanente, porque não se trata de um trabalho meramente pedagógico ou administrativo, mas uma confluência dos dois aspectos, em prol da formação docente dos envolvidos no Programa. O texto abordará a organização, compreensões e reflexões que fazem parte da configuração do subprojeto Letras-Língua Portuguesa do PIBID da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, a partir das observações de sua coordenação. Dentre as discussões, será utilizada a noção de deslocamento, como um elemento importante na formação docente dos envolvidos, especialmente dos graduandos.

### 2. A formação docente do PIBID Letras-língua Portuguesa da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon<sup>3</sup>

O subprojeto de Letras-Língua Portuguesa integrou o projeto institucional “Vivências e experiências nas escolas: construindo a formação docente”, juntamente com outros oito, de diferentes licenciaturas da Unioeste. A formação do licenciando em Letras abrange variadas atividades e, dentre elas, sobressaem-se a participação dos alunos em projetos de iniciação científica, na modalidade de bolsista (PIBIC) ou de voluntário (PICV), projetos de extensão universitária<sup>4</sup> e atividades diversas, como organização de eventos e de representação estudantil. No entanto, não há um projeto ou programa que contemple um contato mais efetivo

3 Várias informações foram retiradas do Projeto Institucional do PIBID/Unioeste/CAPES “Vivências e Experiências nas escolas: construindo a profissão docente”, do qual o subprojeto Letras-Língua Portuguesa, foco desse artigo, faz parte. O projeto prevê a duração de 02 anos, de julho de 2011-2013.

4 Em relação à pesquisa, as iniciativas de extensão universitárias são em número significativamente menor no Curso, se comparadas às atividades de pesquisa.

dos estudantes de Letras com as escolas por um tempo maior, que não seja aquele delimitado pelas Atividades da Prática como Componente Curricular (vinculadas às diferentes disciplinas do Curso, quando for o caso) ou mesmo do estágio supervisionado curricular obrigatório. A proposta do PIBID vem ao encontro de uma formação mais direcionada e intensa para o estudante de Letras, pois lhe propicia: a) o contato direto e continuado com as escolas, participando do cotidiano que envolve o ensinar e o aprender Língua Portuguesa nas séries finais do Nível Fundamental, foco do subprojeto; b) uma abrangência maior se comparado aos demais projetos, em relação ao número de alunos envolvidos simultaneamente no projeto e ao tempo destinado ao desenvolvimento das atividades.

O subprojeto Letras-Língua Portuguesa foi desenvolvido em duas escolas estaduais do município de Marechal Cândido Rondon, as quais apresentavam, no momento do encaminhamento do projeto institucional, maior e menor IDEB da sede do município. Embora estivessem localizadas na mesma cidade, a realidade delas é bastante diferenciada. O porte das escolas é diferente, pois o Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta localiza-se no centro e está muito próximo do *campus* da Unioeste (o que é um atrativo aos graduandos de Letras no momento da realização do estágio, pela facilidade de locomoção do *campus* até a escola) e é um estabelecimento de porte grande para os moldes do município, possuindo o maior IDEB dentre os colégios estaduais da cidade. Já o Colégio Estadual Marechal Rondon possui um porte menor em relação ao outro colégio e conta com menor IDEB da sede do município (embora a diferença naquele momento fosse mínima), dentre os cinco colégios que oferecem nível fundamental da rede pública de ensino, existentes na sede (sem levar em conta os estabelecimentos de ensino dos distritos). Além disso, o Bairro São Lucas, distante do centro, é um local em que parte da população possui dificuldades socioeconômicas ou de vulnerabilidade social, o que acaba repercutindo na escola por meio de problemas nas relações professor-aluno e evasão escolar.

O contato dos graduandos de Letras com escolas de portes diferenciados (uma com um total de 1090 e outra com 441 alunos, entre Nível Fundamental e Médio em 2011) contribuiu para o enriquecimento da experiência de iniciação à docência, instrumentalizando o futuro professor para a atuação profissional em diferentes contextos sociais e educacionais. Como 14 graduandos envolvidos e objetivando atender aos propósitos de conhecimento e intervenção nos diferentes contextos, o grupo foi dividido, sendo que 07 alunos permaneceram um ano em uma escola e outros 7 alunos, em outra. Em julho de 2012 – transcorrido o primeiro ano de atividades – os grupos trocaram de escola, o que possibilitou o conhecimento e intervenção nas duas realidades apresentadas pelas escolas envolvidas.

Visando à organização do trabalho, alguns focos foram delimitados no momento da elaboração do projeto institucional e foram adotados no desenvolvimento das atividades: estudo, organização pedagógica para a área e intervenção na escola. Esses focos estiveram interligados e sua divisão serviu para organizar o cronograma de atividades do subprojeto.

a) Estudo: momentos ou atividades voltadas à leitura/estudo, como participação em grupos de estudos semanais de todos os envolvidos (graduandos, professoras supervisoras<sup>5</sup> e coordenadora), nos quais foram abordados temas referentes ao ensino de Língua Portuguesa, à educação e perfil profissional e outras questões que dizem respeito ao trabalho docente e/ou à especificidade da área de Língua Portuguesa. O estudo referiu-se também à instrumentalização teórica do graduando sobre a prática que é desenvolvida em sala de aula, a partir dos dados coletados na escola, propiciando a elaboração de atividades consoantes com os pressupostos teóricos estudados e com as necessidades das turmas.

Neste foco, destacaram-se as atividades de pesquisa, na sua vertente qualitativa, proposta por Ludke (1996), especificamente da pesquisa-ação (ENGEL, 2000), ou pesquisa participante. Objetivou-se uma formação docente que instrumentalizasse o futuro professor para que pudesse refletir de forma teoricamente embasada sobre questões educacionais, realizar diagnósticos e propor resultados. Ainda neste momento, foram apresentadas as questões voltadas à socialização e discussões do trabalho realizado nas escolas, a partir do ponto de vista dos graduandos, professoras e coordenadora. A socialização das atividades em eventos de natureza técnico-científica também fez parte deste foco.

Juntamente com o grupo do PIBID do Curso de História do *campus*<sup>6</sup>, foi possível a realização de uma oficina interdisciplinar, na qual os graduandos de Letras ministraram a oficina “Produção e correção de textos” para todos os envolvidos e os graduandos de História abordaram o tema “História e Literatura”. Tal iniciativa demonstrou, mais do que o atendimento às necessidades imediatas de formação de cada um dos grupos, o quanto pode ser rico e frutífero um trabalho interdisciplinar e também o quanto na universidade ele é pouco realizado, pois a tendência é de que cada subprojeto desenvolva atividades específicas, com poucos momentos de caráter interdisciplinar. Além disso, foi realizada a oficina sobre “Políticas públicas na educação brasileira”, momento em que foi possível uma reflexão sobre de que forma os documentos oficiais manifestam estas políticas em determinados contextos sociais e políticos.

b) Organização pedagógica para a área: neste foco, os graduandos estabeleceram contato mais direto com as Propostas Curriculares oficiais para o ensino de Língua Portuguesa e os Projetos Pedagógicos das escolas envolvidas (aí incluídas as especificidades de cada escola, com o Regimento Escolar, por exemplo). Além disso, as leituras foram mais direcionadas à prática pedagógica com atividades que abrangeram os três eixos do ensino da disciplina: leitura e produção de textos e análise linguística. Para que os graduandos tivessem condições de atuar na escola como sujeitos lá inseridos e não como “visitantes em trânsito”, o momento denominado “organização pedagógica para a área” possuiu como objetivo instrumentalizá-los,

5 Há um dia da semana permanentemente destinado aos encontros semanais. Como na escola não há um horário específico para que as professoras supervisoras pudessem participar do PIBID, elas utilizaram os horários de seus momentos de preparação de aulas (hora-atividade) para participarem dos encontros. A presença contínua das professoras supervisoras foi fundamental para que a organização das atividades na escola pudesse ocorrer.

6 Subprojeto coordenado pela profa. Dra. Aparecida Darc de Souza.

de forma articulada ao anterior, para que fosse possível a proposição e atividades em sala de aula coerentes com os pressupostos estudados e que dessem conta dos trabalhos pedagógicos em torno da leitura, produção de textos e análise linguística.

Nesse foco, o graduando recebeu orientações sobre a elaboração do seu diário de campo, onde constaram as anotações referentes a sua presença na escola, nos diferentes momentos, as quais serviram para futuras reflexões, dentro do perfil de um graduando-pesquisador, expostas por Zeichener (1998). Também neste foco foram desenvolvidas as atividades práticas, como elaboração de planos de aula, discussões sobre as atividades a serem realizadas, agendamentos de datas e horários com as professoras supervisoras, bem como avaliação das atividades realizadas nas escolas. A preocupação também foi propiciar aos envolvidos uma experiência coletiva, na qual as vivências de um eram apresentadas aos demais, para uma reflexão conjunta. Neste caso, não bastou que cada aluno fizesse o que a ele estivesse determinado, mas que o que foi realizado pudesse ser exposto aos demais, para que todos tomassem conhecimento do que cada integrante do grupo estava realizando<sup>7</sup> e conjuntamente refletir sobre os dados coletados. Utilizou-se uma ficha individual de atividades de docência a ser preenchida por cada graduando para que a coordenação tivesse conhecimento do que estava ocorrendo nas escolas em algum momento específico. A presença das professoras Marlene e Leonilda neste momento foi fundamental, já que era o momento da organização do que iria ocorrer na escola. Por sua vez, elas anotavam também em seus diários a realização das atividades e a observação dos resultados.

c) Presença nas escolas: o interesse voltou-se para a presença dos graduandos nas escolas para conhecimento do ambiente escolar, participação ou acompanhamento das diferentes atividades que são parte do trabalho docente do professor de Língua Portuguesa (dentre elas conhecimento da estrutura física da escola, do PTD - plano de trabalho docente, participação nas reuniões de Conselho de Classe, reuniões de professores e demais encontros promovidos pela escola), observação das aulas ministradas pelo professor da disciplina, coparticipação e desenvolvimento de aulas. No momento da observação, o graduando teve contato direto com as turmas e sobre a forma como o professor regente desenvolvia o seu trabalho. Posteriormente, o aluno teve oportunidade de desenvolver aulas, a partir de um plano anteriormente preparado e com o acompanhamento do professor da turma e orientado pela coordenadora. Desde o início do projeto, os alunos estiveram presentes nas escolas, em diferentes momentos e durante todo o período e não somente em uma parte do ano letivo. No 2º semestre do projeto, a coordenação traçou o que deno-

7 Nesse sentido, num dos momentos os alunos elaboraram atividades para o trabalho em sala de aula em forma de oficinas, em grupos de 2 ou 3 alunos, abordando um trabalho de leitura e interpretação das múltiplas linguagens em sala de aula. Em momento posterior, para a realização da pesquisa-ação, o trabalho foi individual, sendo que cada graduando e também as professoras supervisoras propuseram um projeto de pesquisa-ação, com base em diagnósticos anteriormente realizados nas turmas. Em todos os casos, o trabalho de cada um era exposto para o grande grupo, a fim de que houvesse conhecimento e diálogo entre os membros, garantindo o caráter de trabalho coletivo e fugindo da possível percepção de que cada um estivesse ensimesmado realizando a sua pesquisa. Não se tratava de somente cada um desenvolver a sua atividade, mas também de apresentá-la aos demais e ouvir as outras propostas.

minou de “atividades mínimas<sup>8</sup>” a serem desenvolvidas nas escolas, por cada um dos alunos, a fim de que cada pibidiano pudesse realizar atividades diferenciadas em Língua Portuguesa. Em alguns momentos, as atividades, em forma de oficinas, foram desenvolvidas em duplas e, em outros, individualmente. Entendemos que as atividades individuais (com a presença permanente do professor supervisor) configuram-se, por um lado, como desafio ao graduando e, por outro, como uma possibilidade de emancipação, já que no cotidiano ele terá que desenvolver suas atividades sem o acompanhamento direto de outra pessoa.

Em termos numéricos, as atividades do PIBID Letras-Língua Portuguesa, em relação ao foco “presença nas escolas”, no período de julho 2011 a maio de 2013<sup>9</sup>, são apresentadas a seguir.

**Tabela 1 – Quantificação das atividades desenvolvidas nas escolas de 2011-2013**

<b>ATIVIDADES NAS ESCOLAS – AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA <sup>9</sup></b>
Observação, desenvolvimento de aulas e participação em Conselhos de Classe
Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta: 181 aulas
Colégio Estadual Marechal Rondon: 179 aulas
Colégio Estadual Monteiro Lobato (Mal. C. Rondon): 11 aulas <sup>10</sup>
Colégio Estadual Barão do Rio Branco (Palotina): 10 aulas
Colégio Estadual Graciliano Ramos (Santa Helena): 13 aulas
Colégio Estadual Quatro Pontes (Quatro Pontes): 10 aulas
Colégio Estadual Novo Sarandi (Novo Sarandi/Toledo): 10 aulas
Colégio Estadual do Campo prof. Nilso Franceski (Iguiporã/M.C.Rondon): 10 aulas
<b>TOTAL: 424 AULAS</b>

Fonte: Ficha individual de Atividades do graduando

Pelo exposto na tabela, é possível visualizar vários deslocamentos espaciais, em que os passos dos graduandos puderam compor o número expressivo de atividades nas escolas. Ora o estudante precisou se deslocar de sua casa até a escola (para os que residem na cidade); ora de sua cidade até Marechal Rondon; ora de uma escola a outra e num vai e vem para a universidade. Nestes trajetos, corpos se deslocaram em

8 Dentre elas estavam a organização de aulas de leitura, atividades de produção e correção de textos dos alunos.

9 Não foram contabilizadas as atividades desenvolvidas pelos alunos que já se formaram, sendo três deles após o 1º semestre de atividades e outros três, após o terceiro semestre. Somente os alunos que atualmente fazem parte do grupo preencheram a ficha individual de atividades realizadas.

10 Dados coletados a partir das fichas individuais dos graduandos, relativas a 2011, 2012 e 2013 (1º semestre). Quando a atividade foi realizada em grupo, contou-se 1 aula somente, já que a presença do grupo na sala foi simultânea.

11 As atividades de pesquisa-ação são desenvolvidas individualmente. Como não há número de turmas suficiente para os 14 graduandos nas duas escolas envolvidas para um trabalho simultâneo, houve interesse de alguns alunos na realização da pesquisa em turmas do Nível Fundamental – séries finais em escolas da rede pública da cidade onde residem. A possibilidade da presença do pibidiano foi formalizado a partir do aceite da direção, colocado no Termo de Encaminhamento. Com isso, o campo de atuação do subprojeto foi ampliado.

busca de experiências docentes na escola e na universidade. Aqui, o deslocamento tem cunho de “mudar de lugar, mover-se”, garantido pelo trânsito constante.

Por outro lado, entendemos que a formação do graduando se dá também na multiplicidade de experiências que ele pode vivenciar no ambiente universitário e em outros ambientes. Houve sempre interesse (para não dizer exigência!) da coordenação para que o grupo desenvolvesse um potencial de liderança e de inserção nas atividades relativas à sua área de formação (Língua Portuguesa/Literatura/Língua Estrangeira) e à educação, que acontecem em vários momentos, propostos por diferentes segmentos da sociedade. Neste foco, considerado “formação complementar” estão inseridas no subprojeto uma série de atividades, expostas a seguir. Sempre que possível, as professoras supervisoras também participaram das atividades complementares.

**Tabela 2 – Quantificação das atividades complementares em 2011-2013**

<b>ATIVIDADE ENVOLVENDO PIBIDIANOS – 2011-2013</b>	<b>NÚMERO DE ENVOLVIDOS E MODALIDADE DE PARTICIPAÇÃO</b>
Projeto de Extensão “Alfabetização Política: fundamentos epistemológicos e suas aplicações no contexto escolar”	Ouvinte – atividade obrigatória para todo o grupo
Projeto de Extensão “Leitura e Escrita na Casa Lar de Marechal Cândido Rondon” (2012-2013)	Participação de 05 graduandos
Projeto de Extensão Universitária “Iniciação a técnicas e procedimentos de pesquisa”	07 graduandos
Projeto de Extensão Universitária “Curso para professores de Espanhol”	Participação de 04 graduandos
Projeto de Extensão Universitária “Curso de Língua Alemã” – SEMED Marechal Cândido Rondon - 2013	Docente – 01 aluna
Projeto de Extensão Universitária “Fundamentos epistemológicos de Gestalt nas relações intersubjetivas no ambiente escolar” (2012)	05 graduandos
I Mostra Literária de Palotina	Ouvinte e monitoria (07 graduandos)
I Seminário Estadual do PIBID - UEPG	Todo o grupo com várias apresentações de trabalho
I Encontro Institucional do PIBID – Unioeste	Todo o grupo de 2012
Semana Literária do SESC – Marechal C. Rondon (2011-2012-2013)	Todo o grupo, parte como ouvinte e parte como monitores
IV Fórum das Licenciaturas – NUFOPE – Marechal Cândido Rondon	Todo o grupo, ouvinte e/ou monitoria
Semana Acadêmica de Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – 2012	Ouvinte - 11 alunos
I Mostra de Experiências Pedagógicas da SMED – Marechal Cândido Rondon	Todo o grupo de 2011

Continua

## Continuação

Atividade “Contação de histórias e haicais” – Escola Municipal Floriano Peixoto – Iguiporã (MCR) - (2012)	02 alunas
Ciclo de Debates do Nufope “A ética nas pesquisas em Educação”	01 aluna
Monitoria do Projeto Jornal na Escola Estadual Monteiro Lobato, vinculado ao Projeto “Mais Educação”	02 alunas
Participação “Projeto Rondon 2013” e socialização da experiência para o 3º e 4º anos do Curso de Letras	01 aluna
Participação na 8ª Bienal Culturas da União da UNE	
Participação na 14ª Conselho Nacional das Entidades de Base (CONEB – 2012)	01 aluno
Participação no EREL – Encontro Regional dos Estudantes de Letras da Região Sudeste – Rio de Janeiro/RJ (2013)	02 alunos, com apresentação de 01 trabalho
Participação no CONALI – Congresso Nacional de Linguística – Maringá/PR	08 alunos, todos com apresentação de trabalhos individuais
Participação da 15ª e 16ª JELL – evento do Curso de Letras de Marechal C. Rondon (2012-2013)	Todo o grupo, com várias apresentações de trabalho e monitorias
Participação no GEPEFOP – Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores	03 alunas
Participação no Grupo de Pesquisa MELP – Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	04 alunas

Fonte: Ficha individual de Atividades do graduando

Os números expostos na tabela 2 são significativos em relação à quantidade de atividades nas quais os graduandos estiveram envolvidos. Isso permite afirmar que o PIBID contribuiu para que o graduando participasse e realizasse outras atividades, além daquelas delimitadas como presença nas escolas e nos estudos semanais na universidade, atendendo a um interesse pessoal do graduando de autoformação e dependendo da disponibilidade de projetos diversos na sede do *campus* e em outros municípios. Indubitavelmente, a contribuição orçamentária (bolsas) permitiu que o graduando estivesse disponível durante o período diurno para realizar outras atividades e pudesse se envolver em projetos diversos, atendendo a um perfil de estudante capaz de gerir seu processo de autoformação e tendo-o bastante ampliado, se comparado àqueles alunos que somente frequentam as aulas, desenvolvendo as atividades curriculares obrigatórias, no período noturno, que é o momento de aulas no Curso. Juntamente com o apoio orçamentário, o acompanhamento pedagógico promoveu a participação efetiva do aluno em atividades diversas e variadas, sendo que em muitas delas as habilidades docentes eram exigidas (projetos de extensão, feira literária), noutras, as atividades de organização e apresentação das pesquisas realizadas nas escolas.

Na própria organização do grupo, houve a distribuição de atividades entre os membros, que foram responsabilizados por: fotografar encontros, anotar as pautas, auxiliar na digitação e digitalização, registrar as atividades realizadas nas escolas, entre outras. No compartilhamento de tarefas, cada um pode escolher aquela com a qual possuía mais afinidade, promovendo um trabalho coletivo.

Assim, com a realização do projeto, é possível elencar como resultados:

- a) Interferência incisiva na melhoria da formação do graduando em Letras diretamente envolvido no projeto;
- b) Instrumentalização dos graduandos envolvidos para a realização dos estágios supervisionados;
- c) Intervenção na formação dos demais graduandos futuros professores, especialmente aqueles envolvidos com o estágio supervisionado, uma vez que o contato entre os graduandos favoreceu a troca de experiências com ênfase à prática pedagógica;
- d) Construção do perfil do estudante de Letras como professor de Língua Portuguesa, inserindo-o no cotidiano que fará parte de sua futura profissão;
- e) Conhecimento, por parte dos estudantes, dos aspectos múltiplos que envolvem a carreira docente, sua relevância social e desafios da sociedade contemporânea que estão presentes nas salas de aula;
- f) Favorecimento da integração entre as diferentes escolas envolvidas no projeto, as quais estão localizadas em locais distantes uma da outra (centro e Bairro São Lucas) e atendem diferentes realidades socioeconômicas;
- g) Efetivação da relação entre a teoria sobre o ensino de Língua Portuguesa às alternativas pedagógicas possíveis de serem realizadas em sala de aula;
- h) Criação de espaços para apresentação ou exposição de atividades produzidas pelos graduandos, incluindo a participação em eventos de natureza teórico-científica, para os quais os pibidianos estiveram melhor preparados, pois contaram com orientação direta e particular para a elaboração dos textos a serem apresentados nos eventos;
- i) Melhoria no ensino das escolas que fizeram parte do subprojeto, por meio das ações diretas que enfatizaram as habilidades de produção de textos, leitura e análise linguística dos alunos das séries finais do Nível Fundamental;
- j) Produção, publicação e distribuição de material didático para a disciplina, por meio da publicação do Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa;
- k) Realização de trabalhos interdisciplinares entre os diferentes subprojetos do *campus* de Marechal Cândido Rondon.

A experiência de formação docente empreendida no PIBID de Letras-Língua Portuguesa da Unioeste - *campus* de Marechal Cândido Rondon, envolveu também a apresentação e discussão sobre a formação que é desenvolvida nos cursos de licenciaturas, uma vez que o PIBID configurou-se como uma iniciativa que envolveu



diretamente os graduandos e professores de licenciatura e docentes que atuam nas escolas envolvidas nos projetos. Quando o Programa propicia experiências do aluno de licenciatura com a prática de sala de aula, em situações reais que envolvem o cotidiano escolar, demonstra que a compreensão dos proponentes (em suas diferentes instâncias) é que a melhor formação docente durante a graduação repercutirá na melhor atuação profissional do aluno e dos professores envolvidos com o PIBID. Portanto, refletir sobre o PIBID é também relacioná-lo ao contexto onde ele ocorre, no caso específico, o do curso de licenciatura em Letras. Trata-se do caráter de reflexividade das atividades do PIBID, ou seja, da possibilidade de que as atividades desenvolvidas sirvam para instrumentalizar o próprio processo de formação dos graduandos, no curso de licenciatura do qual fazem parte.

### 3. A prática da sala de aula e a pesquisa na graduação

É importante destacar que os três focos citados compõem um conjunto, cujas atividades estão interligadas. Após a presença nas escolas, no grupo de estudos, foram discutidas as questões pertinentes à prática pedagógica realizada. Neste sentido, as anotações de sala de aula, organizadas em forma de diários de campo foram de grande valia no processo de coleta de dados, reflexão e ação-reflexão posterior à atividade. Trata-se, portanto, de uma ênfase à iniciação à docência desenvolvendo um perfil de um graduando-pesquisador<sup>12</sup>, capaz de refletir sobre sua prática e permanentemente reelaborá-la de acordo com determinados pressupostos teóricos estudados, aproximando-se de um perfil de graduando de Letras cuja produção intelectual esteja menos vinculada ao dogma e mais à investigação, de acordo com o que postula Eufrásio (2007).

Neste sentido, não se trata de uma elaboração e reelaboração de atividades na escola apenas intuitiva e nem somente centrada na experiência do professor que está há anos na escola, mas consoante com determinados pressupostos teóricos, em busca de resultados que, no caso de Língua Portuguesa, são explicitados por meio da melhor leitura e escrita dos alunos do Nível Fundamental. As atividades realizadas, no seu conjunto propiciaram a elaboração do “Caderno Pedagógico de Língua Portuguesa” ao final do projeto.

Em relação à pesquisa na escola, Zeichener (1998) denuncia a separação entre o pesquisador acadêmico e o professor e aponta as mazelas que isso provoca nas discussões sobre o ensino e também na configuração das pesquisas na universidade. A formação do graduando que inclua atividades de pesquisa e da inserção das professoras num contexto de pesquisa acadêmica pode ser uma forma de construção de um perfil profissional que não restrinja ao fosso da separação entre os dois profissionais, o que está na escola e aquele que está na universidade. Então, é possível afirmar que as atividades desenvolvidas no Programa é um passo para ultrapassar,

12 A defesa da pesquisa na graduação, para além dos projetos de pesquisa específicos, é feita pela Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras (ANPGL). Maiores informações em <<http://www.anpgl.org.br/>>.

pelo menos em alguns dos aspectos, a crise que afeta os cursos de licenciatura, denunciada por Severino:

Ela se manifesta num cenário multiforme, com muitas interfaces. De um ângulo especificamente epistêmico, é marcante a inconsistência no modo de lidar com o conhecimento e com a apropriação do processo e dos conteúdos do saber e da teoria. A pesquisa, com via da aprendizagem, é ausente nessa fase de formação docente. De um outro ângulo, especificamente didático, a participação da prática no processo formativo não se faz atuante, o que traduz sobremaneira na fragilização dos estágios bem como de outras formas de incorporação da prática docente concreta. Já de um terceiro ângulo, de caráter pedagógico, também é marcante a dispersão disciplinar nas matrizes curriculares, as quais passam a visão de um ajuntamento fragmentado e compartimentado de saberes, incapaz de dar conta da complexidade das coisas. (SEVERINO, 2012, p. 10).

Da forma como esteve estruturado o subprojeto, pode-se afirmar que os aspectos epistêmico e o didático estiveram presentes na formação dos graduandos, durante quase os dois anos de trabalho. A árdua tarefa de ter de estudar, ir para a sala de aula, refletir sobre o que lá ocorreu, apresentar e escrever sobre isso permitenos vislumbrar que a lida com o conhecimento e com as questões práticas esteve permanentemente presente (além da incômoda tarefa de produzir “escritas” sobre isso). Não que isso tenha sido atividade eminentemente prazerosa durante todo o percurso, mas muito do prazer foi advindo do “sabor do saber” (ZANCHET, 1998), na luta travada em prol da construção do conhecimento, que exigiu dedicação e o afinco de todos para que, ao final, fosse possível um não reconhecimento do sujeito que iniciou o trabalho de si mesmo. Entre o sujeito que se inscreveu para a seleção do Programa em 2011 e aquele que agora dele faz parte, transcorridos quase 2 anos, há um empolgante estranhamento, motivado pelo número de aprendizagens que foram construídas por meio de experiências vivenciadas em diferentes momentos. Aqui, o deslocamento não é mais espacial: ele é subjetivo, em termos das mudanças do sujeito-aluno e do sujeito-professor, motivadas pelas experiências que vivenciou. Trata-se, para retomar o exposto por Geraldi (1991), de mudanças “nos sistemas de referências” dos envolvidos, uma vez que, sendo os mesmos, já não se reconhecem, em função das várias aprendizagens ocorridas e que “promoveram deslocamentos” nas diferentes compreensões que envolvem o ato de ensinar e aprender. Portanto, algo se deslocou, mas agora não é o corpo deslocando-se no espaço. São as mudanças nas formas de ver o mundo, a escola, a universidade, o conhecimento, a educação e a si mesmo como aluno e futuro professor ou como professor experiente.

Deixando de lado os aspectos elogiosos, uma inquietante e inevitável questão se impõe: como a longo prazo o que o graduando vivenciou durante o PIBID poderá “fazer a diferença em seu local de trabalho”? Em outras palavras: de que forma pode-se ter alguma garantia de que o sistema escolar, em seus múltiplos esquadrihamentos, não irá “aquietar” este professor, desmantelando o que ele vivenciou na

sua formação? Garantias à parte, num século em que elas se dissolveram, é possível afirmar que essa preparação é que vai ancorar na prática docente futura um pouco de resistência ao que “todo mundo faz”<sup>13</sup>, uma vez que as condições de trabalho docente raramente estimulam a pesquisa e a construção de metodologias que possam dar conta das idiossincrasias da turma ou da escola onde o professor trabalha. Estar melhor formado na graduação parece relacionar-se com o que de possibilidade poderá advir, quando este aluno será professor. Trata-se de provê-lo de conhecimentos para que, quando o graduando se deslocar mais uma vez, desta feita no espaço (fora da universidade em alguma escola por aí), no tempo (terminados os 4 anos de formação na graduação) e no seu índice de subjetividade (não mais aluno, mas professor da rede de ensino) ele seja capaz de interpretar a nova realidade e nela intervir.

Sem cair no engodo da dependência da formação como via de mão única entre formador-aluno nos tempos da graduação, acreditamos em uma “formação-mosaico”, caracterizada por muitas e variadas atividades, cujos elementos de autoformação são permanentes e duram a vida toda e que podem continuar após o tão esperado momento da formatura na graduação.

## 5. Considerações finais

Talvez o maior desafio a ser empreendido na formação em Letras e, nela nos subprojetos vinculados ao PIBID, seja o desenvolvimento do aluno nas múltiplas dimensões: dominar suficientemente os conteúdos de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira a ponto de sobre este conhecimento conseguir também produzir conhecimento, não apenas repetir discursos nos textos que produz na universidade: “A expectativa é que, em seus relatórios de pesquisa e estágio, constitua-se como um espaço de resistência aos discursos cristalizados, possibilitando assim o avanço em relação àquilo que já está dito” (EUFRÁSIO, 207, p. 57). Para chegar aí, deslocamentos são necessários e o PIBID tem-se mostrado uma grande oportunidade para que eles aconteçam de forma contínua. Por isso, a prorrogação de projetos em um momento, a transformação do Programa em permanente e em proposta do Estado, em outro momento, é importante.

Em um olhar retrospectivo, durante o processo de seleção em 2011, em que 42 alunos da graduação em Letras se inscreveram, do 1º ao 4º ano, foi possível a percepção de que há um número maior de alunos com disponibilidade em participar de projetos na universidade, diferentemente de momentos anteriores, em que a maioria trabalhava muitas horas semanais. Como o projeto teve início em julho/2011, com a formatura de alunos ao final de 2011 e 2012, houve rotatividade entre os bolsistas, motivo pelo qual a cada novo ano letivo foi preciso realizar atividades de “inserção” dos novos graduandos no projeto, o que se deu por meio da presença nas escolas

13 Não é objetivo do capítulo a discussão sobre questões que envolvem o adoecimento docente. No entanto, esse “estar preparado” também envolve a possibilidade de enfrentamento do estresse diário que permeia o trabalho docente, para o qual, muitas vezes, o graduando não está instrumentalizado para lidar.

de forma diferenciada e de leituras específicas de nivelamento teórico, para que os ingressantes tivessem os mesmos “pontos de partida” dos demais.

A presença permanente das docentes supervisoras (professoras Marlene Sherer e Leonilda Lang Becker) foi muito importante durante todo o processo, possibilitando o contato direto para agendamento de atividade nas escolas. Em ambas as escolas envolvidas, os graduandos foram bem recebidos e puderam acompanhar e desenvolver as atividades sem percalços. Ainda é necessária a organização da própria escola para que o professor supervisor seja dispensado de suas horas de permanência para a participação no projeto, haja vista que se trata de um processo de formação também para o professor. Em 2013, com a inclusão das 5 escolas para o desenvolvimento dos projetos individuais de pesquisa-ação, os graduandos sentiram-se acolhidos e os profissionais das escolas manifestaram satisfação em estarem recebendo alunos da graduação, coisa rara nas escolas que não estão na sede do *campus* universitário.

Na universidade, embora tivéssemos realizado oficinas em parceria com o subprojeto de História, há ainda poucas iniciativas para o trabalho interdisciplinar entre as diferentes áreas de formação e entre os subprojetos. Este é um desafio que se impõe, justamente em um momento em que a produção individual é valorada sobremaneira no ensino superior e que há uma tendência à ensimesmação dos professores. A construção de projetos coletivos na universidade é importante – embora estejam na contramão de uma tendência de produção docente quantitativa – para que seja possível a construção de uma formação, em uma concepção muito comprometedora:

Podemos dizer que há formação quando há obra de pensamento e que obra de pensamento quando o presente é apreendido como aquilo que exige de nós o trabalho da interrogação, da reflexão e da crítica, de tal maneira que nos tornamos capazes de elevar ao plano do conceito o que foi experimentado como questão, pergunta, problema, dificuldade. (CHAUI, 2003, p. 12)

Obras de pensamento se configuram por transformar perguntas em motivos para estudo, reflexão e, somente então, em respostas que serão novas perguntas no futuro. Este é um grande desafio na formação de professores na graduação.

Por fim, na condição de coordenadora do subprojeto, revelou-se trabalhosa a tarefa de conciliar a parte administrativa e pedagógica do subprojeto. Naquela, há os orçamentos, compras, solicitações das verbas etc...; Nesta, a proposição do projeto, preparação dos encontros, leitura de várias versões de textos produzidos, num vai e vem de versões elaboradas e revisadas... Mas o que mais exigiu foi o compromisso particular com um olhar interpretativo e inquietante para o que está sendo desenvolvido, o que me fez “nunca contentar-me com o que está posto”. Por ora, os resultados parecem ter compensado o esforço. O futuro dirá sobre a permanência destes resultados.

## REFERÊNCIAS

- CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 24, p. 5-15, set/out/nov/dez. 2003.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. **Educar**, Curitiba, nº 16, p. 181-191, 2000.
- EUFRÁSIO, Daniela. **Traços das formações discursivas do dogma e da investigação em relatórios de pesquisa e de estágio**: reflexões sobre o papel da pesquisa na formação docente. 2007. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SEVERINO, A. J. Prefácio. SAMPAIO, M. L. P. et al. (Orgs). **Ensino de Língua Portuguesa: entre documentos, discursos e práticas**. São Paulo: Humanitas, 2012, p. 9-14.
- ZANCHET, Maria Beatriz. Literatura e subjetividade: a mediação do professor. **1ª Jornada de Estudos Linguísticos e Literários**. Marechal Cândido Rondon: Gráfica Escala, 1988. p. 52-56.
- ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D. & PEREIRA, E. M. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, Mercado de Letras, ABL, 1998. p. 207-236.



## CAPÍTULO 4

# O SENTIDO DO ENSINO DE HISTÓRIA: aspectos da formação inicial de professores<sup>14</sup>

*Aparecida Darc de Souza*

---

*“[...] são tantas questões a serem colocadas e tantas angústias ... no dia a dia de quem está em sala de aula de quem está em escola e eu queria pelo menos conseguir sintetizar minimamente essas angústias ... Eu gostaria de citar um número para iniciar a minha fala que é um número composto por três algarismos apenas ... Que é o número do meu salário.. meu salário base, 930 reais... a minha fala não poderia partir de um ponto diferente desse, porque só quem está em sala de aula, só quem está pegando três ônibus por dia pra poder chegar no seu local de trabalho, ônibus precário inclusive, é que pode falar com propriedade sobre isso... Estão me colocando dentro de uma sala de aula com um giz e um quadro para salvar o Brasil, é isso? Salas de aula superlotadas, com os alunos entrando a cada momento com uma carteira na cabeça, porque não tem carteiras nas salas ... Parem de associar qualidade de educação com professor dentro de sala de aula... porque não tem como você ter qualidade de educação com professores em 3 horários em sala de aula, porque é assim que os professores multiplicam os 930, 930 de manhã, 930 à tarde, 930 à noite, pra poder sobreviver [...]” (Amanda Gurgel, 2011)<sup>15</sup>.*

Em 2007, o Ministério da Educação juntamente com a Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) criou o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência). Este programa foi criado com o objetivo de valorizar o magistério por meio da concessão de bolsas destinadas a professores e estudantes dos cursos de licenciatura e professores que atuam na Rede Pública de Educação Básica.

O curso de História da Unioeste iniciou sua participação no Programa a partir de julho de 2012 com uma proposta de trabalho a ser desenvolvida em turmas do ensino médio de duas escolas da rede pública de Educação Básica, localizadas na cidade de Marechal Cândido Rondon: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Eron Domingues e Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Frentino Sackser. Para formar a equipe do PIBID-História foram selecionados 14 bolsistas: doze acadêmicos

---

14 O conjunto das reflexões apresentadas neste capítulo resulta das atividades realizadas no interior do Projeto do Curso de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná vinculado ao PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência).

15 Este é um trecho do pronunciamento feito pela professora Amanda Gurgel durante uma Audiência Pública da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Norte em 14/05/2011, disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=8L1QYWYb8GY>>. Acesso em 19 de abril de 2013.

do curso e dois professores de História que atuavam nas escolas escolhidas para a realização do projeto.

Considerando as características deste Programa e seus objetivos, o projeto PIBID/História priorizou o desenvolvimento de atividades que promovessem reflexões e experiências que permitissem aos bolsistas envolvidos um entendimento crítico sobre a formação inicial de professores. Em razão desta escolha o plano de trabalho do projeto de História previu a elaboração de diversos materiais didáticos. Estes materiais deveriam ser produzidos a partir das experiências e das atividades desenvolvidas previstas para ocorrer no interior das escolas participantes do projeto, sempre ponderando a respeito de sua relação e repercussão para os alunos. De modo geral, partimos da compreensão que o ensino de História deve estar engajado à realidade vivida pelos alunos aos quais ele se dirige.

Relativamente aos professores da rede, a expectativa a partir do planejamento e da realização das atividades foi a de proporcionar motivos e momentos de reflexões sobre suas práticas e concepções. Ao mesmo tempo esperamos que o trabalho em conjunto com estes professores nos permitisse entender e conhecer de maneira mais orgânica as condições de exercício da docência no ambiente escolar

No entanto, o desenvolvimento do projeto não foi fácil, porque a criação e consolidação do PIBID coincidiu com um momento contraditório para os cursos de formação de professores. De um lado, a criação do programa, representou um passo importante nos investimentos na formação de recursos humanos, uma vez que destina verbas para promover a qualificação do processo de formação inicial de professores. Deste ponto de vista, o programa foi um grande avanço para a consolidação de um campo institucional para o desenvolvimento de pesquisas e experimentações no campo do ensino.

Por outro lado, a criação do PIBID coincidiu com um momento de crescente desprestígio da profissão docente, especialmente daquela exercida no âmbito da educação básica. Os elementos mais evidentes deste quadro podem ser identificados na baixa procura pelos cursos de Licenciatura (DINIZ, 2011) e também na insatisfação generalizada dos profissionais da educação, o que tem redundado, em muitos casos, no abandono da docência.

Para os pesquisadores que se dedicam ao estudo do trabalho docente parte importante desta crise que atinge a profissão está articulada a um processo histórico caracterizado, ao mesmo tempo, pela massificação da educação de nível fundamental e médio realizado a partir da década de 1970, pelo arrocho salarial e pela introdução de políticas educacionais que promoveram a intensificação do trabalho docente e a precarização das condições de realização deste (GARCIA; ANADON, 2009; FERREIRA JR; BITTAR, 2006; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009; OLIVEIRA, 2004; SAMPAIO; MARIN, 2004).

De maneira sintética, pode-se dizer que o conjunto destas políticas promove inúmeros mecanismos de controle do trabalho docente, por meio da centralização das decisões nas instâncias superiores de gestão educacional, que definem currículos, carga horária de trabalho, estabelecem metas de aprovação e criam métodos de



avaliação sem contar com a participação dos professores. Estes, dentro deste sistema devem apenas operar em favor da execução do planejamento feito por pessoas que não fazem parte do ambiente escolar. Essa forma de organização reduz o campo de atuação autônoma do professor e acaba provocando neste, um estranhamento com aquilo que é o seu ofício, pois ele começa a não se reconhecer naquilo que faz.

Diante deste quadro, nos colocamos a seguinte questão: como seria possível colocar em prática a proposta de valorização da docência na Educação Básica indicada pelo PIBID? Em termos práticos a questão posta era: como a Universidade poderia intervir neste processo?

Um caminho possível foi apontado por Itacy Basso (1989), já no final da década de 1980, em um artigo publicado no Caderno Cedes. A autora propunha que a discussão sobre o significado e o sentido do trabalho docente fosse incorporada ao conjunto das atividades de formação inicial de professores. Isto representava incorporar ao processo de formação não só o estudo das condições de trabalho docente, mas também de refletir sobre o conteúdo e o sentido da formação acadêmica oferecida aos professores<sup>16</sup>.

Muito embora, as transformações históricas sofridas pelo trabalho docente estejam fortemente definidas pela conjuntura de avanço das políticas neoliberais que adotaram o lógica do mercado para reorganizar o trabalho docente, parte importante deste processo está baseado, também, no tipo de formação oferecida aos professores. Deste ponto de vista, as mudanças no trabalho docente não começariam na escola, mas nas universidades, quando nos cursos de licenciatura se realiza o trabalho de formação do professor. Por esta razão Basso, defendeu a ideia de que, no ensino superior, deveriam ser produzidas as condições subjetivas de exercício da docência. Afinal seria neste momento no qual se configuraria a formação política e teórico-metodológica<sup>17</sup> que permitiria ao professor enfrentar as contradições do exercício da docência no contexto de uma sociedade desigual, fundada na exploração do trabalho.

Seguindo este raciocínio procuramos incorporar nas atividades do projeto PIBID/História o estudo do significado e do sentido do trabalho docente. Dirigimos nossas atenções à busca dos elementos necessários a uma leitura crítica sobre as condições objetivas de realização da atividade educativa no interior da sociedade capitalista. Tratou-se, em particular de destacar, inicialmente, que o trabalho docente se realiza sob relações sociais de dominação que podem torná-lo alienado. Este processo de alienação se configuraria a partir de um descompasso entre o significado social do trabalho docente e o sentido concreto que ele assume diante das condições objetivas de sua realização.

16 A autora indica a necessidade de entender o conceito de trabalho docente em sua totalidade, a partir das diferentes relações que o compõem e a "A análise do trabalho docente, assim compreendido, pressupõe o exame das relações entre as condições subjetivas – formação do professor – e as condições objetivas, entendidas como as condições efetivas de trabalho, englobando desde a organização da prática – participação no planejamento escolar, preparação de aula etc. – até a remuneração do professor." In BASSO, Itacy Salgado, 1989, p. 20.

17 O projeto PIBID de História, seguindo esta proposição, incorporou aos seus objetivos o esforço de integrar o estudo da realidade educacional e do exercício da docência ao desenvolvimento de metodologias de ensino de História que favoreçam a leitura crítica da realidade.

Vivemos em uma sociedade que definiu a escola como espaço privilegiado da educação formal, na qual o trabalho do professor significa a mediação da relação entre o aluno e o conhecimento. Sinteticamente, o trabalho docente significa o desenvolvimento de ações que instrumentalizam a evolução do saber espontâneo<sup>18</sup> para o saber sistemático ou científico. Neste contexto de significação, o ato de educar como atividade laboral tem um sentido para o professor de ação criativa, na qual ele se reconhece e se identifica, a partir da qual ele se realiza como ser humano. No entanto, quando as condições objetivas de realização do trabalho docente se revelam contraditórias ao exercício pleno desta atividade, altera-se assim o sentido pessoal do trabalho para o professor. Como observou Basso (1989, p. 24):

O que incita, motiva o professor a realizar seu trabalho? Este motivo não é totalmente subjetivo (interesse, vocação, amor pelas crianças etc.), mas relacionado à necessidade real instigadora da ação do professor, captada por sua consciência e ligada às condições materiais ou objetivas em que a atividade se efetiva. Essas condições referem-se aos recursos físicos das escolas, aos materiais didáticos, à organização da escola em termos de planejamento, gestão e possibilidades de trocas de experiência, estudo coletivo, à duração da jornada de trabalho, ao tipo de contrato de trabalho, ao salário etc. Quando essas condições objetivas de trabalho não permitem que o professor se realize como gênero humano, aprimorando-se e desenvolvendo novas capacidades, conduzindo com autonomia suas ações, criando necessidades de outro nível e possibilitando satisfazê-las, ou seja, “que, portanto, ele não se afirma, mas se nega em seu trabalho, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve energia mental e física livre, mas mortifica a sua physis e arruína a sua mente” (MARX, 1984, p. 153), este trabalho é realizado na situação de alienação.

Colocado nestes termos, o trabalho docente no Brasil vem se realizando em situações alienantes. Estas situações resultam de um processo de degradação das condições objetivas de trabalho produzidas nas últimas décadas do século XX. Os elementos que articulam esta degradação são bastante diversificados. Há aqueles de ordem econômica que interferem diretamente na sobrevivência do professor, outros de ordem política que reduzem a autonomia do professor e redimensionam o sentido do trabalho docente.

Durante o desenvolvimento do projeto nos esforçamos para estudar tais elementos que degradam o trabalho docente. Inicialmente, identificamos que a trágica situação salarial dos professores da educação básica, no Brasil, especialmente da escola pública não é recente. Pesquisas indicam que a degradação dos salários de professores teve início durante o período da ditadura militar, quando estes foram

18 “A formação do indivíduo é sempre um processo educativo, podendo este ser direto ou indireto, intencional ou não-intencional, realizado por meio de atividades práticas ou de explicações orais etc. No caso específico da educação escolar, trata-se de um processo educativo direto e intencional (SAVIANI, 2003), por meio do qual o indivíduo é levado a se apropriar das formas mais desenvolvidas do saber objetivo produzido historicamente pelo gênero humano.” DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação.... **Caderno Cedes**. Campinas, v.24, n.62, p.51-52, abril. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

submetidos a um arrocho salarial que durou mais de 20 anos. Ao sistematizar a evolução salarial dos professores do ensino básico de São Paulo e Rio de Janeiro Cunha produziu a seguinte conclusão:

O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979 esta média havia baixado para 5,7 vezes [...]. No Rio de Janeiro, de onde se dispõe de séries mais longas o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 em 1977. Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos (CUNHA, 1991, p. 75).

Na entrada do século XXI não houve melhora significativa dos salários dos professores. Garcia e Anadon (2009) ressaltam que de acordo com os dados divulgados pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) indicavam que entre 1997 e 2003 os salários dos professores da educação básica permaneceram estagnados. Em 2010, o salário médio do professor de educação básica (NEVES, 2011) era 40% menor que remuneração média de trabalhador com o mesmo nível de escolaridade. Enquanto um trabalhador com ensino superior recebia em média um salário de R\$2.799,00 por uma jornada de 40h semanais o professor da educação básica recebia em média R\$1.745,00 pela mesma carga horária de trabalho. Obviamente por se tratar de uma média estes valores não conseguem expressar as diferenças regionais. Há alguns estados que oferecem salários maiores, como é o caso do Distrito Federal onde se registra o maior salário da categoria, R\$ 3.472,00. Em outros Estados verifica-se valores mais baixos do que a média, como é o caso do Estado de Pernambuco que oferece o menor salário, cerca de R\$1.219,00 por 40 horas de trabalho semanal.

Este quadro fica ainda mais dramático ao considerarmos a situação do professor em início de carreira. Quando o grupo do PIBID estudou o Plano de Carreira do Magistério do Paraná evidenciamos a mesma situação de arrocho salarial e descaso. As discussões realizadas a este respeito foram enriquecidas pela experiência das duas professoras do projeto, que explicaram o processo de luta sindical dos professores e a reiterada posição de diferentes governos em manter a situação da educação básica como está. De acordo com a tabela de vencimentos do ano de 2012, um professor com Licenciatura Plena com uma jornada de 40hs semanais, iniciava a carreira recebendo o salário de R\$1.837,22. Entretanto, no Estado do Paraná nenhum professor, mesmo com título de licenciado, ingressa na carreira recebendo o salário correspondente à jornada de 40hs previsto no plano de carreira. Isto, porque o cargo de professor no magistério, por definição legal deve ser de 20hs.

De fato o salário de um professor licenciado no início de sua carreira no Estado do Paraná, em 2012 seria de R\$918,61. Seus vencimentos poderiam ser um pouco maiores se houvessem aulas extraordinárias<sup>19</sup> para incorporar a sua jornada de

19 De acordo com a Resolução 5779/2011, que regulamenta a distribuição de aulas nos estabelecimentos estaduais de ensino as aulas extraordinárias são, de acordo com "Art. 7.º As Aulas Extraordinárias são de cunho eventual, atribuídas aos integrantes do Quadro Próprio do Magistério e aos professores habilitados do Quadro Único de Pessoal do Poder

trabalho. Assim até que seja aberto outro concurso, o professor segue recebendo um salário base ligeiramente superior ao salário mínimo estadual, vivendo a expectativa de agregar algumas aulas extraordinárias para incrementar seu salário. Não bastasse isto, o professor ingressante deve esperar que se passem três anos de estágio probatório para alcançar sua primeira progressão na carreira<sup>20</sup>, ou seja, a passagem de uma classe para outra. Na passagem da classe 1 para a classe 2 há aumento de 5% no salário. Depois de três anos o professor deixa de receber R\$918,61 e passa a receber R\$964,54.

Para fugir dos salários irrisórios, o professor precisa, portanto, realizar o milagre da multiplicação explicitado por Amanda Gurgel, trabalhando 20hs pela manhã, 20hs a tarde e 20hs a noite<sup>21</sup>. Interessante observar que da forma como se produz a extensão da jornada de trabalho parece ser resultado de uma escolha pessoal do professor e não imposição de um sistema educacional apoiado em dois mecanismos articulados de desvalorização do trabalho docente. De um lado, os baixos salários. De outro, uma composição equivocada da carga horária que limita o trabalho docente apenas às atividades em sala de aula, pois a jornada de trabalho do professor é dividida da seguinte forma, 80% (32h) destina-se as atividades em sala de aula e 20% (8h) destina-se as demais atividades de planejamento das aulas, acompanhamento dos alunos e as atividades burocráticas específicas do ambiente escolar.

Pressionado pelas contingências econômicas impostas pelo sistema educacional o professor da rede de educação básica é um sujeito que se vê dividido. Se trabalha meia jornada para garantir que o trabalho não o embruteça não tem como sobreviver. Se, por outra via, se submete às jornadas extensas, sobrevive, mas sacrifica o sentido de seu ofício, que se torna uma somatória de rotinas estafantes em relação às quais ele não pode e nem tem tempo de refletir.

Corroboram o processo de degradação do trabalho docente não só estes fatores econômicos, mas também fatores de ordem política. A década de 1990, inaugurou a formulação e a implementação de um conjunto de políticas públicas que incidiram diretamente na autonomia do professor. Seguindo a trilha dos estudos desenvolvidos por Apple (1995) e Hargreaves (1998) sobre a relação entre os processos de racionalização e controle do trabalho docente e as mudanças ocorridas nos processos de trabalho no final do século XX, Hypólito afirma que as políticas educacionais recentes, no Brasil são caracterizadas pelas seguintes propostas:

---

Executivo, exclusivamente para Regência de Classe, após completada a carga-horária do cargo efetivo". Disponível em <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/amsul/modules/noticias/article.php?storyid=322>>.

20 A carreira do quadro próprio do magistério no Paraná é formada por 6 níveis: a) Especial I, II e III que é formado respectivamente por professores de nível médio, com licenciatura curta, com licenciatura curta e estudos adicionais; b) Nível I, II e III que é formado respectivamente por professores com Licenciatura plena, professores com pós graduação e professores que estiverem na classe 11 no nível II e que obtiverem certificação por meio do PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional). Cada um destes níveis é formado por 11 classes. A progressão na carreira compreende a passagem de uma classe para outra. A promoção na carreira é compreendida como a passagem de um nível ao outro. PARANÁ, **Lei Complementar** nº103, 15/03/2004.

21 No ano de 2012 o governo do estado do Paraná aprovou uma resolução que permite ao professor trabalhar até 60h dentro do sistema público estadual de ensino.

a) um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de ranking), b) projeto de reformas visando uma organização de curricular central (nacional ou regional), c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex., Educação a Distância, Magistério Superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a Educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração político-pedagógica pública, p.ex.) (2009, p. 103).

As mudanças ocorridas nas políticas públicas a partir dos anos de 1990 no Brasil intervieram no sentido de promover racionalização e controle do processo de trabalho docente limitando a atuação autônoma do professor (GARCIA; ANADON, 2009, p. 70).

Entre os mecanismos utilizados para promover este controle, se destaca o sistema de avaliação. Neste sistema formado por provas nacionais<sup>22</sup>, se observa a conjunção dos elementos de centralização e controle do trabalho docente, pois a elaboração das provas, bem como a definição dos seus conteúdos, resultam de um processo altamente centralizado e coordenado pelas instâncias superiores do Sistema Educacional brasileiro.

Os resultados alcançados nestas avaliações compõem a formação dos indicadores da qualidade do ensino não só em nível de federação, mas também dos estados e municípios implicando; portanto, uma avaliação não só da gestão, mas também do próprio trabalho do professor. Percebe-se que estas provas podem interferir na definição do currículo escolar das disciplinas de Matemática e Português. Para os professores destas disciplinas há um espaço menor de autonomia na organização dos conteúdos a ser desenvolvidos em sala de aula em função das metas estabelecidas pelas provas nacionais.

Este sistema de avaliação atinge também professores de outras disciplinas. No ano de 2012, o grupo do PIBID acompanhou e participou das manifestações de resistência contra a mudança da matriz curricular estadual, especialmente a diminuição da carga horária da disciplina de História. Naquele ano, a Secretaria Estadual de Educação do Paraná alterou a matriz curricular em todas as séries do ensino fundamental e médio. Aumentou o número de aulas semanais de português e matemática e reduziu o número de aulas de outras disciplinas, incluída a História. Esta alteração fez parte dos encaminhamentos feitos pelo governo para reverter a nota baixa do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). O Ideb é um índice formado por um conjunto de indicadores, inclusive a Prova Brasil e SAEB. Este índice serve para medir a qualidade da educação básica no país e tem sido utilizado pelos

22 "O Saeb e a Prova Brasil são dois exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), realizado pelo Inep/MEC, abrange estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio. São aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática. A avaliação é feita por amostragem. Nesses estratos, os resultados são apresentados para cada unidade da Federação e para o Brasil como um todo." Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb/prova-brasil-e-saeb>>.

governo para legitimar medidas autoritárias como esta feita pela Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

Esta mudança na matriz curricular representou para os professores de História e demais disciplinas mais um fator de desgaste e frustração. Além do sentimento geral de desvalorização, estes professores foram obrigados a agregar um número maior de turmas para completar sua jornada de trabalho.

A gestão financeira descentralizada também tem contribuído para a degradação do processo de trabalho docente, principalmente, quando se observa sua relação com as formas de racionalização administrativo-pedagógica implementadas nas escolas. Segundo Garcia e Anadon o que se verifica é uma verdadeira “colonização administrativa do tempo e do espaço do professor”<sup>23</sup> dentro e fora da sala de aula. As reformas educacionais se traduziram na introdução de um sistema de gestão escolar que impôs novas tarefas e atribuições aos professores, como por exemplo: a responsabilidade de planejar, organizar e realizar atividades de arrecadação financeira para compor o orçamento escolar (rifas, festas, gincanas etc.).

A este respeito, quando o grupo do PIBID acompanhou as rotinas de trabalho dos professores nas escolas percebeu que esse conjunto de novas tarefas rouba o tempo do professor de modo a comprometer o que é essencial ao seu trabalho. Além disso, o fato de o professor sentir-se responsável pela manutenção e funcionamento da própria escola adiciona uma enorme carga de estresse cuja repercussão afeta seu desempenho em sala de aula. Em relato emblemático, uma das professoras envolvidas no projeto argumentou que “o que quebra a gente não é a sala de aula. São as outras tarefas burocráticas e administrativas que tomam nosso tempo”.

Outro problema assinalado pelos professores e notado pelo grupo do PIBID diz respeito ao controle da jornada oficial do professor. As chamadas horas atividades devem ser obrigatoriamente cumpridas na escola, apesar desta não oferecer estrutura adequada para a realização de trabalho de planejamento e acompanhamento aos professores. A questão fundamental para a Secretaria Estadual de Educação do Paraná (Seed) é garantir o controle do horário de trabalho do professor sem considerar suas necessidades expectativas.

Na organização das semanas pedagógicas, originalmente destinadas ao planejamento das atividades de ensino, prevalece uma pauta já preestabelecida pelas Secretarias Estaduais de Ensino. Verdadeiros pacotes instrucionais ocupam todo o tempo dos docentes durante estas semanas e pouco ou quase nunca tem oportunidade de organizar-se e organizar seu trabalho a partir das situações vividas em cada escola.

Para completar o plano de ação destas práticas de controle e racionalização o Estado tem implementado e apoiado programas aligeirados de formação inicial e continuada. O Ministério da Educação tem aprovado a criação de cursos de licenciatura com duração mínima de 3 anos<sup>24</sup> e estimulado os cursos de Educação a Distância. Estas medidas terminam por fechar o ciclo de medidas que tornam

23 GARCIA, M. A. G.; ANADON, S.B. *Op.cit.*, p. 70. A expressão “colonização” utilizada pelas autoras foi incorporada dos estudos realizados por Hargreaves (1998).

24 CNE. Resolução CNE/CP 02/2002.

alienantes as condições objetivas de realização do trabalho docente, justamente porque, como observou Basso interferem diretamente nas condições subjetivas do trabalho docente. Um processo de formação superficial mina a autonomia do professor porque não lhe oferece as condições necessária ao seu desenvolvimento intelectual, sua principal ferramenta de trabalho. Com uma formação frágil este professor não tem os meios necessários para conduzir de maneira autônoma seu trabalho e por esta falta de preparo, acaba por realizar seu trabalho a partir de diretrizes vindas de fora.

Dentre os vários aspectos do processo de degradação do trabalho docente descritos acima, este último, é sem dúvida aquele em que melhor um projeto do PIBID poderia intervir. Como se trata de um programa que privilegia o desenvolvimento de atividades que qualifiquem o processo de formação inicial e continuada de professores, os projetos realizados pelos cursos de Licenciatura podem oportunizar o surgimento de quadros capazes de articular a mudança do quadro atual da educação, pois como defendeu Basso:

Nossa atuação, como profissionais preocupados com a formação inicial e continuada de professores, deveria privilegiar, de um lado, a construção de novas relações de trabalho na escola, possibilitando o enfrentamento coletivo das condições objetivas e subjetivas que obstaculizam o aprendizado escolar. De outro, o aprofundamento teórico-metodológico que favoreça a criação, pelos membros da equipe escolar, de novas relações entre teoria e prática, valorizando a experiência de cada professor, partindo de problemas identificados na prática cotidiana da sala de aula e possibilitando a ampliação do conhecimento através de estudo e reflexão, na busca coletiva de novos fundamentos para a prática (BASSO, 1989, p. 31).

Discutir o sentido desta formação teórico-metodológica do professor parece fundamental, quando ponderamos que a docência é, sobretudo, uma atividade de trabalho que, igualmente a de muitos trabalhadores assalariados, se realiza num ambiente marcado pelo binômio autonomia/controle. De um lado, os professores procuram manter sua autonomia na realização de seu trabalho. De outro, encontram-se as forças hegemônicas que buscam aplicar políticas de controle, adequação e racionalização que promovem o estranhamento entre o docente e seu ofício.

Assim, considerando a importância desta discussão nós incorporamos às atividades do projeto reflexão sobre qual seria a formação (em termos teórico metodológicos no campo da disciplina de História) que poderia qualificar e, ao mesmo tempo, instrumentalizar o docente para lidar com as contradições que caracterizam o trabalho do professor. Qual seria a perspectiva de produção e difusão do conhecimento histórico que responderia a este propósito?

Para desenvolver estas discussões buscamos apoio em estudos dedicados ao tema, pois já no início dos anos de 1980<sup>25</sup> era possível verificar entre os profissionais

25 Um exemplo contundente destes estudos pode ser encontrado no livro *Repensando a História*, organizado pelo Núcleo de São Paulo da Associação Nacional de Professores Universitários de História (ANPUH).

de História o interesse em romper com os efeitos alienantes da política educacional. Em artigo muito representativo das discussões ocorridas naquele período Déa Fenelon (2008) observou que qualquer iniciativa nesta direção implicaria discutir as concepções de produção e disseminação do saber histórico e a necessidade do profissional de História assumir uma posição no tempo presente:

Não tenho dúvidas de que para fazer avançar qualquer proposta concreta como professores de História ou formadores de profissionais de História temos de assumir a responsabilidade social e política com o momento vivido. Para isso seria necessário antes de mais nada romper com uma maneira tradicional de conceber o conhecimento, sua produção e transmissão. Isto significa para mim, em primeiro lugar, o posicionamento no presente, para sermos coerentes com a postura de ‘sujeitos da História’.

Naquele momento, para Fenelon, os cursos de licenciatura em História precisavam romper com a concepção de ciência herdada do século XIX, que dissociava o processo de produção do conhecimento da realidade social. Em termos práticos esta dissociação no campo da disciplina de História redundava numa divisão do trabalho do profissional de História entre aquele que produz e o que reproduz o conhecimento. Seguindo esta perspectiva, ao professor fica reservada a função de vulgarizador e reprodutor da História consolidada nos meios acadêmicos.

A partir dos anos de 1980 verificou-se uma sensível mobilização em favor desta ruptura. Muitas iniciativas foram salutares na direção de incorporar a atividade da pesquisa no curso de História. Tratava-se de superar a dicotomia entre pesquisa e ensino e buscar formar um profissional de História capaz de produzir e difundir o conhecimento histórico articuladamente. As disciplinas de teoria e metodologia da pesquisa ganharam espaço nos currículos e a atividade de pesquisa ganhou impulso com o apoio do Programa de Bolsas de Iniciação a Pesquisa (PIBIC).

Mas, mesmo com os inúmeros debates e iniciativas para superar esta concepção, entramos no século XXI sem ter conseguido romper completamente com a dicotomia entre produção e reprodução do conhecimento. Em nossas discussões, observamos que houve uma reorganização da divisão do trabalho no interior dos cursos de História. Para as universidades e institutos de pesquisa seguem os acadêmicos que se vinculam as atividades de pesquisa. Já para a carreira na educação básica seguem os alunos que geralmente não construíram uma trajetória de pesquisa dentro dos cursos de graduação.

De certo modo, este quadro atual dos cursos de História revela a dificuldade de realizar a tarefa de mudança sugerida por Déa Fenelon. Sua proposta implicava em algo mais do que introduzir a pesquisa no processo de formação de professores. Para ela a superação da dicotomia entre ensino e pesquisa dependia também da uma concepção de História engajada com o presente.

Durante o desenvolvimento do projeto, verificamos que a concepção de História mais recorrente foi aquela criticada por Déa Fenelon. Conhecida na escola como uma ciência que estuda o passado a História sofre com o desinteresse sistemático dos



alunos que, nos momentos de maior descontração dizem: “*mas, para quê estudar o passado? O passado já passou, já acabou!*”. Em certa medida esta afirmação revela que a História é uma ciência que, no ambiente escolar, não dialoga com o presente e muito menos com um presente que manifesta a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos na relação de ensino e aprendizagem.

Mas a História e seu ensino podem ser diferentes. Para Marc Bloch (1997), é um equívoco definir a História como ciência do passado. O objetivo da História não é o passado, mas os homens, os homens no tempo, pois o tempo é para Bloch mais que uma medida. O tempo da História não é uma abstração, é definido pela realidade concreta e viva que modela e forma a experiência humana “*é como o lugar de sua intelegibilidade*”. A partir desta concepção de História, a vida interroga a morte e torna a experiência vivida no passado um elemento importante e útil para pensar e reformular questões do presente.

Essa concepção de História indica os limites dos historiadores obcecados pela busca no passado distante da origem dos acontecimentos, amparados pela ideia de que a História se formaria por uma sucessão linear dos acontecimentos desde as origens. Contrariamente à busca das origens, Marc Bloch defende que o deve ocupar-se dos acontecimentos vividos pelos homens na “atmosfera mental” que os comporta, a partir de sua própria temporalidade, e esta operação se faz em função das questões e dos problemas colocados pelo presente. O historiador, segundo Bloch, não deve partir para uma análise do passado sem perceber o presente e o mundo que o cerca, sob pena de deixar de exercer seu ofício de historiador e se tornar um colecionador de antiguidades. Para Bloch o conhecimento do passado por si mesmo não passa de curiosidade.

Como a operação histórica vai muito além do estudo das origens que geralmente resulta numa leitura do passado que não faz mais do que legitimar o presente, a relação do historiador com o presente não pode ser uma relação passiva. A partir deste método o historiador (particularmente aquele que atua no ensino de História), deve manter uma relação problematizadora com o tempo presente, conforme sintetizou Lucien Febvre (1985, p. 49):

História, resposta a perguntas que o homem de hoje necessariamente se põe. Explicações de situações complicadas, no meio das quais se debaterá menos cegamente se lhes conhecer a origem. [...] Peço-lhes que vão para o trabalho à maneira de Claude Bernard, com uma boa hipótese na cabeça. Que nunca se façam colecionadores de factos, ao acaso, como dantes se fazia pesquisadores de livros nos cais. Que nos dêem uma História não automática, mas sim problemática. Assim agirão sobre sua época. Assim permitirão aos seus contemporâneos, aos seus concidadãos, compreender melhor os dramas de que vão ser, de que já são, ao mesmo tempo, actores e espectadores. Assim trarão os mais ricos elementos de solução aos problemas que preocupam os homens de seu tempo.

Assim, procuramos orientar nossa prática dentro do grupo PIBID/História a partir de uma concepção na qual o ofício do profissional de história começa quando este observa e questiona o mundo a sua volta e promove através da pesquisa e

da reflexão histórica o esforço de construção das respostas. Deste ponto de vista o ensino de História adquire outro sentido para o professor, deixando de ser apenas um momento de transmissão de saberes para se tornar um momento da construção do conhecimento.

Concluindo, esta concepção de História problemática e engajada como o tempo presente nos ofereceu um horizonte de atuação no qual o professor se vê constantemente impelido a observar, questionar e se posicionar diante do mundo que o cerca, inclusive, diante das contradições que caracterizam o exercício de seu ofício.

## REFERÊNCIAS

- APPLE, M. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.
- BASSO, Itacy Salgado. O significado e o sentido do trabalho docente. **Caderno Cedes**. Campinas, v.19, n.44, abr.1989, pp.19-32.
- BLOCH, M. **Introdução à História**. Lisboa, Publicações Europa-América, 1997.
- CUNHA, L. A. Movimentos sociais, sindicais e acadêmicos. In: CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez; Niterói: UFF, Brasília, DF: FLACSO do Brasil, 1991.
- CHESNEAUX, J. **Devemos fazer tabula rasa da História?** São Paulo, Ática, 1995.
- DINIZ PEREIRA, J. E. O ovo ou galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva da educação brasileira. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**. Brasília. v.92, n.230, pp34-51, 2011.
- FEBVRE, L. **Combates pela História**. Lisboa, 2a. edição, Editorial Presença, 1985.
- FERREIRA JR, A; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.27,n.97, pp.1159-1179, set/dez 2006.
- FENELON, Dea Ribeiro. A formação do profissional de História e a realidade do ensino. **Tempos Históricos**. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Programa do Mestrado em História, Cascavel, Ed Unioeste, v.12, nº01, 2008, pp. 23-35.
- GARCIA, M. M.A; ANADON, S. B. A reforma educacional: intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 30, n.106, pp.63-85, jan/abr, 2009.
- HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança - o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna**. Lisboa, McGraw-Hill, 1998.
- HYPOLITO, A.M; VIEIRA, J.S; PIZZI, L.C.V. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo Sem Fronteiras**. v.9, n.2, pp.100-112, jul/dez.
- OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set/dez 2004.
- OLIVEIRA, Rosiska. D; OLIVEIRA, Miguel D. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In **Pesquisa Participante**. São Paulo, Editora Brasiliense, 1986, p.17-33.
- NEVES, Mozart Ramos. Panorama da Educação: avanços e desafios. In ROITMAN, Isaac; NEVES, Mozart Ramos. **A urgência da educação**. São Paulo, Editora Moderna, 2011.
- SAMPAIO, M; MARIN, A. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.25, n.89, pp.1203-1225, set/dez 2004.
- SILVA, Marcos A. da. **Repensando a História**. 6ª edição, São Paulo, Marco Zero, 1994.



# CAPÍTULO 5

## PIBID-QUÍMICA: o professor pesquisador como elemento formador do licenciado

*Marcia Borin da Cunha*

---

*Tente uma, duas, três vezes e se possível tente a quarta,  
a quinta e quantas vezes for necessário.  
Só não desista nas primeiras tentativas,  
a persistência é amiga da conquista.  
Se você quer chegar onde a maioria não chega,  
faça o que a maioria não faz.*

(Bill Gates)

Normalmente presenciamos e assumimos a ideia de que professores são profissionais que põem em prática o que os pesquisadores determinam como aquilo que é importante ou essencial ao conhecimento dos estudantes. Por outro lado, o pesquisador é, geralmente, um professor universitário que está em um contexto distinto da sala de aula e trabalha numa perspectiva teórica, não prática. Mas será que professor e pesquisador são atividades distintas? Será que as práticas de pesquisa e da sala de aula não têm influência mútua e podem ser desenvolvidas conjuntamente?

Quando um professor é também um pesquisador ele pode agregar a teoria à prática, num sistema que se autoalimenta constantemente, ao mesmo tempo em que este serve como uma forma de avaliação da prática escolar. De modo geral, um professor-pesquisador deve ser capaz de utilizar mecanismos do seu contexto de trabalho e destes selecionar elementos que possam gerar dados e análises das práticas escolares. Deve ter consciência sobre os problemas mais recorrentes da sala de aula e refletir sobre os mesmos, criando condições de avaliá-los de forma criativa e coerente com os estudos da área de ensino/educação. Além disso, exige-se que este professor seja capaz de resolver problemas, fazendo da sua sala de aula o seu “laboratório”, ou seja, o local onde ocorre seu campo de pesquisa. Essas são algumas características gerais que devem estar presente na figura de um professor-pesquisador.

Mas o que é ser professor? E o que é ser pesquisador?

Para Lima (2007), “O professor pode ser definido como o profissional que ministra, relaciona ou instrumentaliza os alunos para as aulas ou cursos em todos os níveis educacionais, segundo várias concepções, que no decorrer dos tempos envolveram esse profissional da educação.” (LIMA, 2007, s.p)

O pesquisador é aquele que busca e reúne informações sobre um determinado problema ou assunto e analisando-o. O processo é feito por meio da utilização de metodologias e recursos adequados que tem a função de buscar respostas para solução do problema e/ou aumentar o conhecimento.

O professor-pesquisador deve ser um profissional dotado das características tanto do professor quanto do pesquisador, partindo de questões presentes na sua prática e delas buscar o questionamento e a solução do problema. Assim, surgem duas vertentes: a pesquisa acadêmica e a pesquisa empírica. A pesquisa acadêmica tem a finalidade de ser original e ser validada por uma comunidade científica; já a pesquisa empírica, realizada pelo professor, deve responder às necessidades mais próximas do contexto escolar, no sentido de melhorar práticas escolares e transformá-las. Ambas carregam em si o rigor teórico e conceitual, sendo que na pesquisa empírica o professor-pesquisador encontra-se diretamente envolvido com seu objeto de pesquisa. Na pesquisa acadêmica não há necessariamente o contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa, nem a busca da solução imediata de um problema, mas uma reflexão mais ampla, que pode estar conectada a objetivos sociais e políticos mais vastos.

Para Nóvoa (2001), o professor-pesquisador pode ser chamado de professor reflexivo à medida que ele reflete constantemente sobre sua prática pedagógica.

A realidade é que o professor pesquisador é aquele que pesquisa ou que reflete sobre a sua prática. Portanto, aqui estamos dentro do paradigma do professor reflexivo. É evidente que podemos encontrar dezenas de textos para explicar a diferença entre esses conceitos, mas creio que, no fundo, no fundo, eles fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. (NÓVOA, 2001, sp.)

Ressaltamos que para Nóvoa a experiência por si só não é formadora, mas é preciso de experiência reflexiva.

Neste sentido, ponderamos que há uma necessidade de formação de professores, tanto na formação inicial quanto continuada, numa perspectiva de professor-pesquisador, de modo que não haja uma supremacia da teoria sobre a prática e vice-versa.

Assim, o projeto PIBID-Química-Unioeste, caminhou em seus dois anos de trabalho, com um grupo de doze acadêmicos, duas professoras nas escolas conveniadas e uma professora pesquisadora na universidade, tendo como fundamento básico para suas atividades a busca por práticas reflexivas, nas quais a teoria e a prática deveriam estar interligar-se.

A seguir apresentamos algumas atividades desenvolvidas pelo grupo PIBID-Química, como forma de demonstrar a importância da formação de professores numa perspectiva de um professor-pesquisador.

## 1. Análise de trechos de filmes do portal dia a dia educação

A pesquisa e análise de materiais didáticos disponíveis aos professores foi uma das atividades realizadas pelos acadêmicos do grupo PIBIQ-Química. Essa atividade foi realizada no ano de 2012 e buscou catalogar e analisar materiais didáticos disponíveis no Portal Dia a Dia Educação do Estado do Paraná.

O portal educacional Dia a Dia Educação, da Secretaria do Estado do Paraná (SEED/PR), tem como intuito disponibilizar serviços, informações, recursos didáticos e dar apoio a educadores, a estudantes, a gestores e à comunidade escolar, com conteúdos específicos voltados para cada um deles. Os portais oferecem acesso a um conjunto de informações e serviços levando em consideração o público-alvo e seus interesses. Um portal é organizado de forma a atender necessidades de determinados setores institucionais, o que é diferente da apresentação de um *site*, que somente as informações que são pertinentes apenas a quem divulga.

No ambiente *Educadores* são disponibilizados notícias sobre Educação, as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, informações sobre Formação Continuada, programas e projetos estaduais e federais em parceria com a SEED. Ainda é possível assistir a TV Paulo Freire e a Web Rádio Escola, acessar os sistemas de consulta de cursos oferecidos pela SEED, de profissionais da educação, da Rede Escola, do Consulta Escola, do contracheque, do Edudata, do Censo Escolar e do Diário Oficial.

Nesse ambiente também se encontra um *link* de recursos didáticos com: animações, fotografias, portal do professor, artigos, hinos, práticas, TV multimídia, áudios, imagens, rádios, bibliotecas, *links* interessantes, simuladores e animações, cadernos pedagógicos, livro didático, tradutores *on-line*, cadernos temáticos, livros gratuitos, trechos de filme, tutoriais, jornais, TV Paulo Freire, datas especiais, museus, vídeos, dicionários, cadernos PDE e outros.

No dia 02 de março de 2012 encontravam disponíveis 35 trechos de filmes postados no Portal Dia a Dia Educação para disciplina de Química. Inicialmente o grupo PIBID-Química catalogou todos trechos de filmes destes foram selecionados, após uma pré-análise, 27 trechos. Os demais foram desclassificados por apresentarem problemas na qualidade da imagem e no áudio.

Para estabelecer critérios de seleção e avaliação para os trechos de filmes selecionados foi preciso buscar referenciais teóricos que dessem conta de analisar os diversos aspectos de um filme.

Assim, o grupo iniciou uma pesquisa teórica sobre critérios de análise de filmes como recurso didático. Entretanto não foi possível encontrar material específico sobre o assunto, assim recorremos aos aspectos teóricos disponíveis para análises de recursos audiovisuais no ensino, de modo que fosse possível criar critérios próprios para escolha e seleção de filmes para sala de aula.

De acordo com as pesquisas realizadas, o grupo conclui que: determinar o objetivo da atividade é primordial e condição primeira para escolha e seleção do filme. Se, por exemplo, o professor desejar trabalhar um conteúdo de Química a partir de

um filme comercial, sua análise deve recair mais no conteúdo e na forma como ele é tratado no filme do que nos aspectos relacionados à sua constituição e produção. Se a atividade tem a intenção de promover uma discussão mais abrangente, em torno das relações sociais e a ciência, por exemplo, ou da visão da ciência e do cientista o olhar do analista deve recair nos aspectos relacionados às ideologias, percepções e cenas presentes no filme. Nesse sentido, o conteúdo da constituição e produção do filme têm um grande peso na análise.

Gomes (2008) organizou algumas categorias para avaliar meios de ensino em geral - livro texto, televisão, *software* e outros, compostas por: 1. Conteúdos; 2. Aspectos técnico-estéticos; 3. Proposta pedagógica; 4. Material de acompanhamento; 5. Público a que se destina. Para cada uma dessas categorias o autor estabeleceu vários critérios de análise. Com base nesses critérios, o grupo PIBID selecionou e adaptou-os, de modo a constituir um corpo de análise para os trechos de filmes do Portal Dia a Dia Educação do governo do Paraná.

Assim as categorias ficaram constituídas de: Categoria 1( com 10 critérios) a análise recai nos aspectos referentes ao conteúdo dos filmes; categoria 2 (com 10 critérios) a análise está centrada nos aspectos técnico-estéticos e suas linguagens.

**Categoria 1: conteúdo dos trechos de filme:** 1.1 Contextos apresentados no filme: contexto ambiental, tecnológico, sociocultural, científico e histórico; 1.2 Produção da ciência e tecnologia: o filme explora a forma como se produz a CT; 1.3 Exemplificação/cotidiano: exemplos e relações estabelecidas com elementos da Ciência e/ou tecnologia ou cotidiano; 1.4 Percepção da Ciência: modo pelo qual o filme representa a ciência; 1.5 Ficção científica: identificação deste gênero; 1.6 Qualidade do assunto ou tema exposto: exatidão, apropriação, clareza, adequação do conteúdo ao público-alvo; 1.7 Suficiência da quantidade da informação: pouca, média ou boa informação; 1.8 Conhecimentos prévios exigidos do estudante para acompanhar o material; 1.9 Abordagem química: conteúdos e assuntos que podem ser abordados com o filme; 1.10 Interdisciplinaridade: relação que pode ser estabelecida entre a Química e demais disciplinas.

**Categoria 2: aspectos técnico-estéticos: Linguagens:** 2.1 Duração do vídeo: adequada e suficiente; 2.2 Eixos estruturais na página em que se encontra o trecho de filme: presença de introdução do filme e sugestões de uso do material e de atividades complementares; 2.3 Função da música: expressividade, clareza, identidade dos sons, integração do som com as imagens; 2.4 Efeitos sonoros: qualidade e tipo; 2.5 Ritmo e fatores que o condicionam: duração das cenas e tomadas; 2.6 Visualização da imagem; 2.7 Qualidades linguísticas do texto verbal oral: figuras de retórica utilizadas, diálogos; 2.8 Uso de linguagem envolvente: a linguagem utilizada no filme prende a atenção do interlocutor na apresentação; 2.9 Registro: científico, acadêmico, formal, coloquial, poético, legal, técnico, informal; 2.10 Funções do texto oral: conceitos e ideias, emoções, sentimentos ou ambos.

A partir dos critérios os acadêmicos PIBID selecionaram trechos de filmes do Portal Dia a Dia que podem ser levados à sala de aula para fazer uma abordagem clássica, motivar a turma, introduzir um tema ou conteúdo, desenvolver um assunto,



recapitular, reforçar, finalizar, incitar à busca, provocar polêmica ou pesquisa. Os trechos de filmes selecionados fazem parte de uma tabela e as conclusões do grupo sobre a pesquisa podem ser sintetizadas como:

“É possível observar que, muito embora os trechos de filmes tenham qualidade de conteúdo e forma, se nos pautarmos pelas informações apresentadas aos professores neste portal não é possível a realização de um trabalho de qualidade com o material disponível, pois não são apresentadas propostas de inserção metodológica e as informações iniciais são breves e imprecisas. Lembramos aqui que estão postados pequenos trechos de filmes, sendo o mais extenso com quinze minutos. Assim, um professor que assiste apenas o trecho do filme acaba não conhecendo o contexto geral da produção. Neste sentido acreditamos que é mais interessante que os professores assistam aos filmes em sua íntegra e que o próprio professor faça a seleção de trechos e cenas mais adequadas para suas aulas.”

## **2. Análises de filmes de ficção científica**

A mídia cinematográfica veicula cenas que podem distorcer a imagem de cientista, ciência e tecnologia que acabam por influenciar nas percepções dos estudantes ou formar relações equivocadas. Nesse sentido, é preciso que os professores estejam engajados e comprometidos com a formação de seus estudantes, ou seja, preparados para problematizar esse conhecimento e as suas relações com a “história da produção”, a “tecnologia”, a “sociedade” e a “cultura”, a fim de tornar os alunos pessoas críticas e que compreendam a papel da ciência na sociedade (TOMAZI, 2009).

Durante dois anos do projeto PIBID-Química o grupo assistiu e discutiu filmes clássicos da ficção científica. O objetivo desta atividade foi desenvolver nos acadêmicos elementos perceptivos e instigá-los a fazer uma leitura crítica da mídia, no caso específico dos filmes de ficção científica que têm influenciado na formação das percepções de ciência e tecnologia ao longo dos anos.

A cada filme assistido havia um debate posterior, conduzido pela professora orientadora do grupo e a participação de todos acadêmicos e professores do grupo PIBID-Química. Após a discussão era redigido um artigo para cada um dos filmes analisados, que foi transformado em um livro. Os artigos têm a função de apresentar aos leitores os aspectos mais relevantes de cada filme no que diz respeito às imagens veiculadas sobre ciência e cientista, bem como as ideologias e percepções imprimidas pelos roteiristas dos filmes. Além disso, o livro deve servir de suporte para professores prepararem atividades com filmes em suas aulas, considerando as possibilidades de cada filme.

Analisamos nove filmes de ficção científica, considerados clássicos, nos quais a ciência e o cientista são seus protagonistas. Das análises realizadas foi possível perceber que o gênero da ficção científica no cinema tem trazido, desde o início do Século XX, imagens e visões de ciência que acabam moldando nossas percepções sobre ciência e tecnologia e influenciando no modo como atuamos

frente às questões que se referem à ciência e tecnologia e aos conhecimentos científicos. Além disso, nos filmes analisados algumas percepções aparecem repetidamente em várias produções, como o fato de questionar os limites e possibilidades da ciência e do cientista.

Para os acadêmicos do PIBID-Química este trabalho constituiu-se não apenas como uma forma destes referem suas posições enquanto espectadores, mas também uma forma de habituar-se a “olhar os filmes de ficção com outros olhos”, ou seja, ter uma visão mais acurada e criteriosa sobre o que é apresentado nas cenas dos filmes.

O trabalho com os filmes envolveu também um processo de construção de artigos, importante na formação de um professor-pesquisador, que demandou dos acadêmicos cuidados com a escrita, leituras sobre os filmes e pesquisas sobre as produções cinematográficas.

A análise dos filmes de ficção científica, os debates e a construção dos textos possibilitou aos acadêmicos realizar um trabalho que tem possibilidades amplas de desenvolvimento escolar, inclusive nos aspectos interdisciplinares que envolveram as discussões. A partir desta atividade, foram elaborados roteiros didáticos para sala de aula, como possibilidade de trabalhar os filmes analisados e verificar, junto aos estudantes de ensino médio, quais são as percepções de ciência e tecnologia que constituem o pensamento destes jovens, no momento atual.

### **3. Pesquisa nos áudios do portal dia a dia educação**

Outra atividade de pesquisa realizada no Portal Dia a Dia Educação do estado do Paraná buscou analisar os áudios disponíveis aos professores e verificar as possibilidades de sua utilização em sala de aula. Nesta atividade alguns dos áudios selecionados foram levados à sala de aula para uma avaliação junto aos estudantes do ensino médio, como uma forma de pesquisa empírica.

A pesquisa iniciou pela catalogação dos áudios disponíveis no Portal no dia 02 de março de 2012, os quais foram colocados em uma tabela que continha: o título; a data de inserção; o número de visualizações; o número de *downloads*; número de avaliações dos usuários (votos e nota), o tempo do áudio.

Nesse dia estavam disponíveis no Portal Dia a Dia Educação 175 áudios e, numa segunda etapa, foram selecionados cinquenta e quatro áudios, tendo como base os seguintes critérios: tempo máximo de 10 minutos; audível, efeitos sonoros claros e sem interferência nas falas, idioma português ou espanhol.

Muitos áudios, ao serem postados no Portal Dia a Dia Educação são divididos em partes dependentes entre si, por isso, esses foram analisados considerando a somatória do tempo. Quanto à qualidade de som, o áudio não deveria possuir ruídos e ter som claro e compreensível. Em relação à seleção dos idiomas optamos pelos áudios em português e espanhol, tendo em vista a compreensão dos estudantes considerando somente a audição.

Após a classificação dos áudios do portal, de acordo com os critérios anteriores, selecionamos onze áudios, por meio de sorteio, para serem testados em sala de aula, por acadêmicos do grupo PIBID-Química, em turmas de Ensino Médio. O objetivo dessa etapa foi verificar a funcionalidade desse recurso didático em sala de aula. Nesta perspectiva, levamos os áudios até a sala de aula e os estudantes responderam um questionário de opinião sobre o áudio.

A escolha da turma para aplicação dos áudios foi feita em função da disponibilidade da escola e/ou professores para a realização da atividade, não apresentando relação com o conteúdo estudado pelos alunos naquele momento. Para cada turma foi apresentado um áudio e feita a sua posterior análise. O objetivo da análise foi verificar a atenção dos estudantes para o conteúdo do áudio e o estabelecimento de relações entre o áudio e os conceitos de Química.

Ao desenvolver a atividade em sala de aula os acadêmicos do PIBID observaram alguns problemas durante a reprodução dos áudios, como dificuldade de compreensão em alguns áudios, devido à qualidade do som na reprodução na TV *pendrive*. Em alguns casos foi necessária a reprodução do áudio por mais de uma vez, devido à falta de atenção dos estudantes que só perceberam a necessidade de ouvir o áudio atentamente quando foi solicitado que estes respondessem o questionário. Além disso, alguns estudantes afirmaram que as falas nos áudios eram muito rápidas, entretanto salientamos que todos os áudios foram testados anteriormente em computadores pessoais e nos computadores das escolas, nos quais seriam realizadas as atividades e estes se mostraram plenamente compreensíveis. Cabe ressaltar que em alguns casos houve dificuldade na leitura dos áudios pela TV *pendrive*. Ao conversar com professores que utilizam esse recurso, estes informaram que essa dificuldade é possivelmente decorrente da marca e da capacidade de armazenamento do *pendrive*.

O trabalho de pesquisa realizado pelos acadêmicos do PIBID envolveu o grupo na busca dos materiais no Portal e posteriormente na pesquisa bibliográfica para busca de referenciais teóricos sobre o uso de áudios em sala de aula e a definição de critérios para seleção destes áudios. Quando os acadêmicos levaram os áudios até a sala de aula, estes puderam exercitar sua prática pedagógica ao mesmo tempo em que puderam avaliar o desenvolvimento de uma atividade diferenciada e que exigia um questionamento frente a sua pouca utilização pelos professores de Química. Posteriormente ao desenvolvimento em sala de aula, os acadêmicos tiveram que discutir no grupo as opiniões fornecidas pelos estudantes, quando analisaram as respostas dos questionários. Assim foram aliadas a teoria e a prática na formação do licenciado em Química.

#### **4. Considerações finais**

Acreditamos que atividades que integram teoria à prática surtem bons resultados na formação dos licenciados de Química. O desenvolvido de projetos e pesquisa e atividades na escola, durante todas as etapas do projeto, foi um aprendizado

importante para os doze acadêmicos do grupo PIBID-Química, para as duas professoras supervisoras nas escolas e para coordenadora do projeto, tendo em vista que foi um exercício metodológico de busca de referenciais, bem como do conhecimento de uma realidade, que faz parte do trabalho do professor. Além disso, as análises realizadas pelos acadêmicos servem de material de referência para professores que desejam utilizar o material postado no Portal Dia a Dia Educação do estado do Paraná e que não dispõem de critérios de análise, bem como de material de consulta particular dos próprios acadêmicos, quando estes estiverem em suas práticas em sala de aula como profissionais.

A formação de um professor-pesquisador ganha importância quando verificamos que nossos estudantes que participaram do projeto PIBID-Química começam buscar também as carreiras acadêmicas e dão continuidade na sua formação, procurando mestrados na área de Educação e Ensino. Esse tem sido um fato no curso de Química da Unioeste, que, após a consolidação do grupo PIBID-Química, tem encaminhado acadêmicos para mestrados de Educação e não apenas na área de Química, como acontecia anteriormente. Além disso, uma das professoras supervisoras da escola voltou estudar e frequenta no momento um curso de especialização em Ensino de Ciências na Unioeste, tendo tentado também a seleção para o curso de mestrado em Educação. Muitos outros acadêmicos que concluem o curso no final deste ano também terão o mesmo destino, pois já iniciam contatos e procuram locais para prestar seleção de mestrado.

Assim, o projeto PIBID tem sido um grande apoio dado aos cursos de licenciatura, não apenas na condição de mantedor bolsas de auxílio, mas como um projeto de formação ampla para o futuro professor e que terá em breve reflexos diretos na educação do país.

## REFERÊNCIAS

LIMA, M. H. M. **O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador**. Disponível em: <[http://www.amigosdolivro.com.br/lermais\\_materias.php?cd\\_materias=3754](http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754)>. Acessado em 28 de abril de 2013.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: <[http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio\\_novoa.htm](http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm)>. Acessado em 22 de abril de 2013.

TOMAZI, A. L.; *et al.* O que é e quem faz ciência? Imagens sobre a atividade científica divulgadas em filmes de animação infantil. **Revista Ensaio**. v. 11, n. 2, dezembro 2009.



# CAPÍTULO 6

## A COOPERAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Inácio Brandl Neto*  
*Carmem Elisa Henn Brandl*

As ações desenvolvidas no projeto do Curso de Educação Física para o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência (PIBID) envolveram o tema “cooperação”. Considerando esta situação, optamos em apresentar um texto que procura demonstrar a importância dessa escolha. Iniciamos mostrando o que, segundo os autores, está acontecendo em termos globais e as origens desse pensamento. Posteriormente, discussões e repercussões dessas ideias na Educação e na Educação Física.

### **1. Cooperação?**

Pesquisadores que viajaram pelo mundo estudando os povos e suas culturas perceberam que as sociedades se organizam de várias formas. Em relação à cooperação e à competição, verificou-se nos estudos de Orlick (1989) que os povos ao norte do Canadá tinham mais propensões à cooperação e desenvolveram ações e valores a ela atrelados, enquanto os do sul eram mais influenciados pela competição, onde prevalecem orientações capitalistas. No meio rural, as crianças eram mais cooperativas e, no urbano, tinham tendência competitiva. Ele constatou que crianças mais novas, até seis ou sete anos, eram cooperativas, e depois dessas idades tornavam-se gradativamente competitivas. Este autor, nos seus estudos na China, onde visitou comunidades, escolas, centros esportivos e hospitais, percebeu nitidamente o viés cooperativo.

Orlick (1989) e Brotto (2002) relatam que o antropólogo Erich Fromm analisou 30 culturas primitivas na década de setenta e as classificou com base na agressividade e no pacifismo. Nas oito mais pacíficas ele identificou características como: mínima hostilidade, violência e crueldade; ausência ou pequena ocorrência de punição rigorosa; tratamento das crianças com amor e bondade; tratamento igual para mulheres e homens; pouca competição, cobiça, inveja, individualismo e exploração; muita cooperação; atmosfera de confiança, autoestima e bom humor. Nas seis mais destrutivas verificou: violência interpessoal, destrutividade, agressividade, malícia

e crueldade; atmosfera de hostilidade, medo e tensão; excesso de competição; ênfase na propriedade privada; hierarquias rígidas e comportamento belicoso. Orlick (1989) conta que a antropóloga Margaret Mead, que também estudou várias sociedades, chegou à conclusão que tanto a competição quanto a cooperação são determinadas pela estrutura social dos povos.

Mas onde surgiram as situações cooperativas? Para Orlick (1989) os meios cooperativos já se manifestavam há milhares de anos, quando membros das comunidades tribais se reuniam para celebrar a vida. Para Soler (2008), conscientemente ou inconscientemente, as situações cooperativas sempre existiram. Para ele a prova disso está nas pinturas rupestres com mais de quarenta mil anos, onde se mostra como o homem pré-histórico se preocupava com o seu grupo. Conforme Brotto (2002), alguns povos ancestrais como os Inuit (Alaska), Aborígenes (Austrália), os índios norte-americanos, entre outros, ainda praticam a vida cooperativamente através da dança, do jogo e de outros rituais como, por exemplo, a tradicional “corrida das Toras”, dos índios Kanela, no Brasil. Nas comunidades primitivas tudo era dividido, desde o trabalho até a produção de bens, não existia quem fosse mais ou menos importante, não havia a exploração de uns sobre os outros. Mas isso mudou quando a riqueza passou a ser controlada somente por alguns, a partir daí a cooperação deu lugar à competição (SOLER, 2008).

O que podemos observar atualmente? Encaminhamo-nos para qual tendência?

O mundo globalizado, acelerado, cheio de crises e mudanças está focado no vencer por vencer, não importando o que e nem a que custo, colocando-nos à prova constantemente em busca de sermos “os melhores”. Se a vitória, por um lado, é um sentimento que pode dar um imenso prazer, por outro lado pode causar sofrimentos, pois, podemos nos envolver em disputas sem sentido e valorizarmos o individualismo, a exclusão, a derrota do adversário, a rivalidade, além de poder nos levar ao medo de falhar e também ao aumento do incentivo às desigualdades.

O desempenho e os resultados tornam-se a finalidade dos atos, criam muros, separam e isolam. Para retomar o caminho da convivência social mais harmônica e voltada para o entendimento e a paz, acreditamos que é preciso auxiliar na formação de pontes que interliguem pessoas, resgatando as relações humanas e a cooperação.

A sociedade capitalista é competitiva, valoriza o individualismo e prega que a competição é o único caminho para a produtividade. Para que ocorram mudanças de modelos/paradigmas, é necessário que ocorram expansões em nossas percepções e maneiras de pensar, portanto, em nossos valores.

Capra (1996) considera que em nossa sociedade estamos enfatizando demasiadamente os valores autoafirmativos como expansão, competição, quantidade e dominação, em detrimento dos integrativos como conservação, cooperação, qualidade e parceria. Estes valores autoafirmativos podem até nos dar algum prazer, todavia, também podem causar sofrimentos, pois podemos nos envolver em disputas sem sentido e valorizar o individualismo, a exclusão, a derrota do adversário, aumentar a rivalidade, ter medo de falhar, e incentivar a desigualdade. O desempenho e os resultados tornam-se a finalidade dos atos, criam muros, separam e isolam. Existe



uma convicção que o mundo é competitivo e, então, as crianças devem ser educadas desta forma (YUS, 2002). Este autor critica o entendimento de algumas pessoas que dizem que o mundo é competitivo naturalmente afirmando que esta é uma leitura acrítica da sociedade, que é uma falsa interpretação do darwinismo em relação aos fenômenos sociais. O próprio Darwin, segundo Orlick (1989), considerou que o valor mais alto para a sobrevivência está na inteligência, no senso moral e na cooperação, e não na competição.

Um dos aspectos destacados na competição é que ela fomenta a motivação, porém, vários estudos demonstram o contrário. Para Yus (2002), a competição ajuda só os ganhadores, e normalmente estes são os que menos necessitam de motivação. E, ao contrário, a competição desmotiva os perdedores, que são os que mais necessitariam de motivação.

Para Capra (1996), uma nova visão da biologia está apontando a cooperação como a principal força do processo evolutivo. Segundo ele, os darwinistas sociais só viam a competição na natureza, porém, agora estão reconhecendo a cooperação de forma contínua entre os sistemas e a dependência mútua entre todas as formas de vida como aspectos centrais da evolução.

Na opinião de Correia (2006), a competição não só estabelece e reforça a relação de dominação entre vencedores e perdedores, como também tenta justificar e banalizar esta relação. Existe a tentativa das classes dominantes naturalizarem sua condição dominadora em relação às não favorecidas e exploradas, e pior, fazem acreditar que essa situação pode ser revertida. Para Capra (1997) e Santos (2001), se dermos continuidade a esta tendência, poderemos estar colocando em risco a sobrevivência do ser humano e do planeta.

O que queremos? Por que a cooperação? Alguns autores nos alertam: a cooperação é essencial para as relações humanas e para a sobrevivência. Orlick (1989) cita que Mead desde os anos setenta já dizia que o futuro da vida humana com qualidade e a sobrevivência da espécie dependeriam da cooperação e do respeito pelo direito dos outros. Montagu, por sua vez, preconizava que, quanto mais cooperativo for o grupo, maior será a aptidão para a sobrevivência de todos os seus membros. Madre Teresa de Calcutá, conforme Orlick (1989), também difundia que a conspiração que precisamos é a do amor e ela começa em cada um de nós, na transformação das nossas palavras de amor e na ação compartilhada.

O próprio Orlick (1989) cita que a cooperação gera novas motivações, atitudes, valores e capacidades, e só sobreviveremos se estivermos aptos a cooperar, a ajudar uns aos outros, sermos abertos e honestos e nos preocuparmos com os outros e com as novas gerações. Caso contrário, a violência, a destrutividade, a guerra, a pobreza, a poluição, o crime, a corrupção, a exploração do homem pelo homem, a inflação, e outros problemas, irão imperar, todavia, seriam passíveis de ser solucionados através da cooperação. Se quisermos sobreviver e ter qualidade de vida melhor no futuro, devemos nos afastar da competição exacerbada existente.

Maturana (1998), Brotto (2002) e Soler (2002) corroboram as palavras de Orlick (1989). Maturana afirma que a cooperação é uma característica central na forma

humana cotidiana de viver e está fundamentada na confiança e no respeito mútuo. Em relação às crianças, Orlick (1989) lembra que os padrões de comportamento são adquiridos a partir dos valores existentes nas brincadeiras e jogos desenvolvidos na infância, dos modelos e reforços que recebemos, e assim, somos socializados para comportamentos construtivos ou destrutivos.

Considerando estes aspectos e outros relacionados ao desenvolvimento do conhecimento, muitos educadores perceberam a necessidade de incorporar o processo cooperativo na educação. Outros pensamentos diferenciados dos tradicionalmente existentes na sociedade também foram surgindo. Assim, estamos recebendo conhecimentos, já há algum tempo, sobre concepções de ser humano e de mundo diferentes das tradicionais cosmovisões baseadas no cartesianismo, positivismo e capitalismo, e que procuram respeitar a integralidade do ser humano e da natureza. Discussões filosóficas a respeito da corporeidade, as propostas da Teoria da complexidade e da Teoria Sistêmica, trouxeram ideias que desafiaram as formas correntes de se pensar a natureza e a condição humana. Hoje, nota-se que tais ideias já influenciam profissionais da Educação e da Educação Física (EF). Pensadores dessas áreas estudam como estes “novos” conhecimentos poderiam se transformar em projetos de ação na escola e nas aulas. A partir destes estudos vêm surgindo algumas propostas para a Educação e para a EF, sugerindo formas de ensinar coerentes com esses pressupostos inovadores, que incluem a cooperação como aspecto fundamental.

Em Delors (1998), no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, elaborado para a UNESCO, identificam-se críticas ao modelo econômico que prevalece hoje em dia, pois está pautado nos valores da competição e incentiva a individualidade. Dessa forma pode estar levando à destruição do planeta e aumentando as diferenças entre pobres e ricos. Este documento, no capítulo sobre os quatro pilares da Educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, e aprender a ser), indica, em relação ao “aprender a conviver”, a cooperação como uma forma de suplantar o que está ocorrendo hoje. Segundo este Relatório, a educação formal deve iniciar os jovens em projetos de cooperação desde a infância, no campo das atividades desportivas, culturais e sociais.

Todo sistema de educação, segundo Haydt (2000), está fundamentado numa concepção de homem e de mundo. Marques (1992), Becker (1994, 2001), Brotto (2002), Soler (2002) e Correia (2006), chamam a atenção para sérios problemas que podemos acarretar aos entes que estão sob nossa tutela quando aplicamos métodos de ensino não adequados. Becker e Marques reafirmam que a forma de atuação do professor revela a concepção que ele traz consigo, e elas vão influenciar os alunos. Observa-se que muitos docentes não percebem ou não conhecem as repercussões de seus atos autoritários, diretivos e que fomentam a competição. Os valores encontrados nestas situações normalmente são muito prejudiciais à sociedade. Eles fazem isso porque foram acostumados a agir desta maneira. É um hábito. A consequência social pode ser grave, esses aprendizes teriam pouca capacidade de atuar efetivamente nos locais de sua convivência e poderiam se tornar individualistas e,

portanto, não colaborativos, condição que possibilitaria levá-los a utilizar a agressividade e a violência como forma de reconhecimento social. Para Bock *et al.* (1995), a violência que a escola exerce sobre os discentes é o uso exagerado de poder sobre crianças e jovens, impedindo-os de pensar e de expressarem suas capacidades, tornando-os meros reprodutores de conhecimento.

Atualmente, a cooperação está presente em quase todas as proposições para o processo de ensino/aprendizagem devido, principalmente, a duas razões: proporcionam mais e melhor aprendizagem dos discentes; e promovem um benefício social, já que, normalmente, a interação entre os alunos acontece com entendimento, ajuda mútua, respeito, harmonia, de forma pacífica, tendendo a diminuir a violência. Somam-se a estes aspectos a inclusão de todos no grupo e a participação efetiva, fatores que colaboram para o aumento da autoestima e da valorização de todos.

Sacristán (2000) relata outra situação que está ocorrendo em nossa sociedade atual que obrigou os meios escolares a ampliarem os conteúdos dos currículos e, com isso, o conhecimento dos docentes. Explica o autor que muitas das orientações morais e éticas (missões educativas) que eram normalmente induzidas nos lares familiares, nas igrejas e outras instituições, passaram a ser realizadas na escola. Além disso, outra função atual dela é capacitar os alunos para a vida além dos conteúdos clássicos. Ela também está mais parecida com uma instituição social, pois realiza educação sexual, higiênica, para o trânsito, em relação às drogas, ao meio ambiente, com pretensões de atender ao desenvolvimento pessoal. Se verificarmos as orientações curriculares mais atuais, poderemos ver que há referência à função educativa global da escola, e não somente um rol de conteúdos disciplinares. Observaremos finalidades como desenvolver a personalidade dos alunos de forma plena, formação para a paz, para a cooperação, para a solidariedade, para participar ativamente na vida social e cultural, para o respeito ao direito e liberdade fundamentais, e outros (SACRISTÁN, 2000).

Em relação aos anos iniciais do Ensino Fundamental, a cooperação está também ligada à superação do egocentrismo pelo infante. Conforme Piaget (1994), só a cooperação pode ajudar a superar a atitude egocêntrica da criança, exercendo um papel libertador e construtivo nos domínios moral e cognitivo. Piaget (1996) explica que, se quisermos formar um indivíduo com personalidade livre, com autonomia da consciência, ao invés de um conformado ao grupo a que pertence, devemos usar métodos diferentes, que podem influenciar a personalidade das crianças. Os efeitos na personalidade do respeito unilateral (no caso, aluno – professor) e do respeito mútuo são muito diferentes. A coação adulta não é capaz de reprimir o egocentrismo na criança e os efeitos seriam os já citados anteriormente. Já a cooperação leva à constituição da verdadeira personalidade, pois o respeito mútuo com a participação do infante na elaboração de regras, por exemplo, faz com que este se submeta a elas, já que são entendidas como boas. Assim, para o autor, personalidade e autonomia se implicam e, dessa forma, o egocentrismo vai sendo superado. Piaget (1996) também afirma que quando há cooperação também existem responsabilidade e compromisso, além de julgamento em função das intenções.

Vygotsky (1996), em relação ao processo educacional da criança, considera a aprendizagem uma atividade social e que o infante aprende mais eficazmente quando participa em situações de colaboração e intercâmbio com companheiros. Também para Pozo (2002), a aprendizagem é uma atividade social e quando as metas são fixadas em conjunto pelos alunos e os meios para a aprendizagem são buscados de forma cooperativa, os resultados costumam ser melhores.

Para Bessa e Fontaine (2002), na aprendizagem cooperativa os objetivos devem estar mais voltados à autonomia, à responsabilidade, à formação cidadã e à possibilidade de intervenção na sociedade. Esses autores sugerem enfaticamente que a escola pare com os tipos de ensino que reproduzem a hierarquia e a subordinação em favor de ações de ensino orientadas para que os alunos possam agir coletiva e democraticamente, isto é, substituir uma escola pensada como “fábrica/empresa” por uma escola inclusiva e capaz de desenvolver e promover indivíduos-cidadãos, ao invés de produtores-consumidores. É nessa situação que a cooperação e a aprendizagem cooperativa podem contribuir.

Assim, os autores baseados em novos paradigmas educacionais, propõem a cooperação como uma alternativa/tentativa de melhorar a aprendizagem, o convívio social, amenizar a violência, superar o egocentrismo da criança, e atender a função de formação humana que a escola tem.

O termo cooperação vem do latim *cooperazione* e significa ato ou efeito de cooperar. *Cooperar* é o ato de operar ou obrar simultaneamente. Entendido, também, como trabalhar em comum; ajudar; auxiliar; e colaborar, nas ações em que se age em prol do bem público; em trabalhos de equipe (FERREIRA, 1997).

Yus (2002, p. 134), com base em Carreras, entende a cooperação “como a ação que se realiza em conjunção com outra pessoa ou pessoas para conseguir o mesmo fim”. Ele explica que, embora às vezes essa ação seja em benefício da própria pessoa, ela normalmente, traz benefícios aos outros. Segundo o autor, deve existir reciprocidade nas ações cooperativas.

Brotto (2002, p. 27) compreende cooperação como “um processo onde os objetivos são comuns, as ações são compartilhadas e os resultados são benéficos para todos”. Para Almeida (2011, p. 24), cooperação “significa agir em conjunto com o outro para resolver um problema ou alcançar um objetivo comum”. Como se pode perceber, os conceitos dos autores são semelhantes.

Ações cooperativas envolvendo reflexões, atitudes, valores, atividades e jogos, para Soler (2003, p. 21), “são dinâmicas de grupos que despertam a consciência de cooperação e mostram que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais”. Além disso, promovem efetivamente a cooperação entre as pessoas já que, por exemplo, os jogos são, por si só, experiências cooperativas. Devem-se enaltecer então os valores que surgem numa situação de cooperação como amizade, respeito, sensibilidade, ajuda mútua, a intercomunicação de ideias e o orgulho em pertencer ao grupo. Yus (2002) ainda lembra que, além desses valores, a cooperação tem outras vantagens como: maior coordenação entre os participantes; desenvolvimento da comunicação; avaliação positiva dos outros; maior satisfação pessoal;

maior coesão do grupo e criatividade; colabora com ideais coletivos e democráticos; ajuda na formação de hábitos sociais de participação e crítica, entre outros.

Considerando as aulas de EF nas escolas, estudos de Moreira (1991), Daolio (1997), Shigunov (1997) e Brandl Neto (1998), realizados para averiguar práticas pedagógicas de docentes, demonstraram que predominava o método tradicional com as atividades realizadas quase sempre de forma competitiva, gerando exclusão de alunos. Correia (2006) entende que devido o esporte ser um dos conteúdos da EF, e este ser realizado de forma competitiva, existe a tendência de se repetir este modelo nas aulas, até para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Brotto (2002) e Soler (2002) são de opinião que a competição pode gerar medo, tensão, raiva, solidão, pavor, stress, rivalidade. Nela o outro é considerado inimigo, a vitória é individual e a ideia é acabar logo com o jogo/atividade. Há pouca colaboração e se joga *contra* o outro, existindo a possibilidade do incentivo a trapacear/enganar. Como a ajuda mútua é menor e as contribuições e participações também, a produtividade em termos qualitativos tem a tendência de ser pequena. A competição pode ser amenizada utilizando formas integrativas.

Na EF, em relação ao como ensinar, a maioria das abordagens defende que se deve promover nos aprendizes a vivência de processos significativos, construtivos, participativos e cooperativos. Com estas características, o ensino proposto contrasta com o ensino diretivo, em que, tradicionalmente, o regente comanda todas as situações do ensino: estabelecem objetivos, seleciona conteúdos, define formas de transmissão de conhecimentos e, também, as formas de avaliar o rendimento dos alunos.

Conforme Neira (2002) e Darido (2003), as novas abordagens para a EF vêm sendo disseminadas desde o início da década de noventa. Ao se estudar as novas propostas para a EF escolar, mesmo que tenham como base matrizes teóricas diferentes, possuem em comum as orientações para os professores sobre métodos de ensino e estratégias didáticas participativas e ativas. Elas orientam para a inclusão dos alunos nas atividades e para o aceite das diferenças. Recomendam que se promova a reflexão, a cooperação, a criação de oportunidades que gerem a possibilidade de codecisão nas práticas pedagógicas, a promoção da resolução de problemas e da descoberta orientada.

Na Educação Física a ideia da cooperação foi introduzida através dos jogos cooperativos. A primeira obra publicada sobre jogos cooperativos no Brasil foi em 1989, em São Paulo, pela editora Círculo do Livro, intitulada “Vencendo a Competição”, de Terry Orlick. Em 1994, Guilherme Brown publicou em São Leopoldo-RS, pela editora Sinodal, o segundo livro no Brasil; “Jogos Cooperativos: teoria e prática” (BROTTO, 2002).

Soler (2008) explica que os jogos cooperativos no Brasil foram introduzidos, basicamente, em 1992 por Brotto e sua esposa Gisela Sartori Franco, a partir da participação deles em eventos, realizando cursos, gincanas, propondo programas. Em 1995 ele publicou o primeiro livro: “Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar”. Podemos dizer que as discussões e implementações

referentes às atividades cooperativas nas aulas de EF são recentes e tiveram maior ênfase no Brasil a partir das publicações de Brotto no ano de 1995 (CEPEUSP) e reeditadas em 1997 por uma editora específica criada pelos interessados para divulgar os valores a ela atrelados. Brotto (1997) sugere estes jogos como uma força transformadora, pois são divertidos para todos e promovem um ótimo nível de aceitação mútua e facilitam o processo de ensino/aprendizagem. Muitas orientações da proposta de Brotto foram pautadas no escrito de Orlick, de 1978, intitulado *Winning through cooperation* (Vencendo por meio da cooperação).

Segundo Barreto (*apud* SOLER, 2003, p. 21),

Jogos Cooperativos são dinâmicas de grupos que tem por objetivo, em primeiro lugar, despertar a consciência de cooperação, mostrar que a cooperação é uma alternativa possível e saudável no campo das relações sociais; em segundo lugar, promover efetivamente a cooperação entre as pessoas, na exata medida em que os jogos são, eles próprios, experiências cooperativas.

Para Soler (2003, p. 23), baseado em Brotto, os “jogos cooperativos são uma abordagem filosófico-pedagógica criada para promover a ética da cooperação e a melhoria da qualidade de vida para todos, sem exceção”. Amaral (2004, p. 13) conceitua como “atividades que requerem um trabalho em equipe com o objetivo de alcançar metas mutuamente aceitáveis”. Para ele, não é necessário que os sujeitos tenham o mesmo objetivo, mas o alcance dele deve gerar satisfação em todos.

Conforme Brotto (2002), a estrutura desses jogos é organizada de maneira a jogar com os outros e não uns contra os outros. A ideia é superar desafios, sem que a motivação principal seja vencer os colegas. Joga-se pelo prazer de jogar e para atingir um objetivo comum. Para ele, são jogos que servem para compartilhar e unir as pessoas, além de despertar a coragem de assumir riscos sem preocupação com o fracasso. A estrutura dos jogos é propositalmente organizada para diminuir a pressão da competição e de comportamentos agressivos, e promover atitudes de sensibilidade, cooperação, comunicação, alegria e solidariedade (AMARAL, 2004). São jogos que, para Soler (2003), reforçam a confiança mútua, em que não existe exclusão e onde se busca a participação efetiva de todos.

Atualmente a ideia da cooperação e dos jogos cooperativos tem grande divulgação e boa aceitação por docentes da Educação Básica interessados em discutir e colocar em ação essa abordagem, devido a vários motivos, principalmente o interesse por uma cultura de entendimento, de participação e de convivência em paz, e de modo geral, pelos valores inerentes à cooperação para a formação humana, já que estão aumentando os casos de exclusão, violência e desinteresse nas aulas de EF. Como exemplo pode-se citar o Plano de Desenvolvimento Educacional do Estado do Paraná (PDE). Os docentes da Educação Básica que participam deste programa são orientados por professores universitários durante dois anos e desenvolvem um projeto nas escolas onde atuam, e para isso tem que buscar fundamentações. Parte deles decidiu discutir e tentar colocar em ação as ideias cooperativas junto às turmas em que ministram aulas.

Os resultados estão sendo satisfatórios com os alunos não sendo resistentes a propostas cooperativas, visto o que mostram as pesquisas que eles desenvolvem e publicam. Os discentes gostaram porque acharam divertidos e todos puderam participar, sem exclusão (PARANÁ, 2011).

O que se pode perceber hoje em dia na região do oeste do Paraná, onde vivemos, é o aumento das discussões em torno do que alguns já ponderam como “filosofia-ação da cooperação”, isto é, como uma ideia a ser incorporada pelo ser humano em sua vida cotidiana, e, conseqüentemente, na escola por todos relacionados a ela.

Outro exemplo que também se mostrou uma oportunidade importante para divulgar e disseminar a proposta pedagógica pautada na cooperação, foi o PIBID por se tratar de um programa de formação de professores (inicial e continuada), por envolver um grande número de acadêmicos de diferentes municípios e regiões, professores da Educação Básica e as crianças das Escolas envolvidas que puderam vivenciar estas experiências. O Projeto também divulgou a proposta através de publicações realizadas e que ainda serão, como por exemplo, o Caderno Pedagógico que será distribuído em todas as Escolas Municipais da região oeste do Paraná. Passamos a seguir a relatar as experiências vividas nos dois anos de desenvolvimento do Projeto.

## **2. Relato de experiência**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Educação Física da Unioeste desenvolveu relações colaborativas entre Escolas Públicas do Ensino Básico com a Universidade, entendendo-as como importantes para a formação dos licenciandos e para os professores das Escolas, tendo em vista a possibilidade dos acadêmicos participarem ativamente do cotidiano escolar, bem como a oportunidade para os professores das Escolas refletirem e repensarem, coletivamente, sobre sua prática pedagógica diária.

O Projeto teve como objetivo principal fortalecer a formação dos acadêmicos do curso de Educação Física, especialmente para atuação nos anos iniciais do Ensino fundamental, através de ações e reflexões sobre a Prática Pedagógica, tendo como referencial a Pedagogia da Cooperação. Assim como propor atividades extraclasses, no contra turno dos alunos, com atividades motoras, valorizando todos os elementos da cultura corporal, atendendo a realidade, interesses e necessidades de cada Escola.

Tendo em vista que a aula de Educação Física é o espaço ideal para a realização de brincadeiras e jogos, e que o papel do professor é o de promover valores e atitudes cooperativas, fazendo com que estes sejam transformados em uma práxis e ética permanente, o referencial teórico-metodológico proposto para este Projeto esteve pautado nas abordagens pedagógicas (pedagogia da cooperação) orientadas para este fim.

A realização do Projeto teve a colaboração direta de vários segmentos: CAPES, Coordenador Institucional do PIBID da Unioeste, coordenadores de área,

formado pelos professores Universitários; supervisores das Escolas, representados pelos professores de Educação Física; e acadêmicos de Educação Física. De uma forma geral compreendeu: a) realização de grupos de estudo focando especialmente a análise e compreensão das Diretrizes e Parâmetros Nacionais, Estaduais e Regionais, Projetos Pedagógicos das Escolas possibilitando assim a avaliação de sua aplicabilidade, além de outros estudos de referenciais teóricos da área e da temática proposta como: Característica dos alunos, Pedagogia da Cooperação, Conteúdos da Educação Física, entre outros. b) realização de pesquisas nas Escolas através de observação, descrição e reflexão das aulas ministradas pelos professores e pelos acadêmicos. c) Inserção dos acadêmicos no cotidiano escolar auxiliando o professor na elaboração e aplicação de propostas orientadas por uma pedagogia cooperativa, nas aulas de Educação Física, em eventos da Escola e em atividades de contraturno. Outra ação importante, prevista e concretizada, foram as produções e publicações realizadas.

Passamos a seguir a relatar alguns das ações realizadas e resultados alcançados.

### 3. Grupos de estudo

Foram realizados 02 encontros semanais de 04 horas cada, que resultaram em estudos e debates acerca dos temas pertinentes à Educação Física para as séries iniciais do ensino fundamental e a Pedagogia Cooperativa. Esses encontros possibilitaram a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, na formação docente. Os resultados apontaram para:

- a) Quatro (04) Trabalhos de Conclusão de Curso concluídos em 2012 e 04 a serem concluídos em 2013.
- b) Elaboração do Projeto de ensino, pautado na Pedagogia da Cooperação, implementado nas Escolas Municipais envolvidas no Programa.
- c) Elaboração dos Projetos de Contra turno e de eventos.
- d) Elaboração de trabalhos científicos.

### 4. Inserção na escola

Foram desenvolvidos quatro momentos de inserção na Escola de efetivo trabalho junto às crianças, resultando assim na ampliação do relacionamento entre as escolas de Educação Básica da rede pública Municipal e o Ensino Superior, aproximando os acadêmicos do cotidiano escolar. Os principais projetos realizados foram:

- a) Projeto de Contraturno, denominado “**Atividades motoras cooperativas: uma proposta de lazer nas Escolas**”. A proposta envolveu atividade no contraturno dos alunos, abordando os diversos temas da cultura



corporal, entre eles atividades rítmicas e dança, construção de brinquedos, jogos, capoeira, entre outros, dentro de uma perspectiva cooperativa. O Projeto atendeu, nesse período, 03 Escolas Municipais, envolvendo cerca de cento e cinquenta crianças em atividades semanais, com duração de 1 h30 min. cada sessão, para cada turma. As turmas foram divididas por faixa etária e por turno, formando 4 grupos em cada Escola. Cada grupo de crianças foi orientado por 03 acadêmicos e supervisionado pelo professor da Escola. Para todas as aulas ministradas foram elaborados Planos de Aula, com a orientação dos Coordenadores de área e dos professores supervisores. Ao final de cada sessão eram feitas avaliações das atividades realizadas.

- b) Auxílio na organização e realização dos seguintes eventos das Escolas.
- Dia da família e dia dos pais, com a participação média de 150 pessoas em cada Escola.
  - Evento do dia das crianças. Esses eventos envolveram a participação de todas as crianças das Escolas, em média foram atendidas 200 crianças por Escola.
  - Evento de encerramento do ano letivo, também com a participação de todas as crianças das Escolas.
  - Festival de Jogos Infantis, evento tradicional promovido pela Prefeitura Municipal e a participação das Escolas, tem duração de sete dias, onde a cada dia participaram 04 Escolas, nos turnos matutino e vespertino. Totalizando na participação de cerca de três mil (3.000) crianças de 06 a 11 anos.
- c) Projeto de Ensino denominado “A cooperação nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental – anos iniciais”. Este projeto de Ensino, elaborado a partir dos encontros de Estudo, resultou em uma proposta, materializada em um “caderno pedagógico” a ser socializado entre as Escolas Municipais da região Oeste do Paraná, que pertencem a AMOP. Esse material foi elaborado pelo grupo de professores e acadêmicos do PIBID – Educação Física da Uniãoeste e foi testado nas Escolas Municipais de Marechal Cândido Rondon, envolvidas no Programa nos anos de 2011, 2012 e 2013. A aplicação dessa proposta se deu em dois momentos principais: Primeiro a aplicação de aulas pelos Professores das Escolas, e num segundo momento pelos acadêmicos do Projeto. Todas as aulas foram avaliadas pelo grupo através de um projeto de pesquisa que envolveu observações, entrevistas e filmagens das aulas ministradas. Os resultados nos levam a concluir a extrema importância que o projeto teve para os participantes, pois todos foram unânimes em afirmar a relevância das aprendizagens não apenas para a docência, mas também para outras dimensões da “vida”, como meio ambiente e sobrevivência no planeta.

## 5. Produção e socialização de artigos, textos e resumos

**“A cooperação nas aulas de educação física das séries iniciais do ensino fundamental: uma proposta do programa de iniciação à docência” em forma de comunicação Oral.** Artigo apresentado no IV Congresso Regional de Educação Física da Unioeste, 2011, Marechal Cândido Rondon – PR.

**Atividades de Lazer no contraturno escolar: motivações para a participação dos alunos.** Resumos apresentados em forma de Comunicação oral e publicados nos Anais do Simpósio paranaense de Educação Física, Esporte e Lazer (09 a 11/Maio/2012, Marechal Cândido Rondon-PR).

**A cooperação nas aulas de Educação Física da rede Municipal de Ensino de Marechal Cândido Rondon: desafios e perspectivas.** Resumo apresentados em forma de Comunicação oral e publicados nos Anais do Simpósio paranaense de Educação Física, Esporte e Lazer (09 a 11/Maio/2012, Marechal Cândido Rondon-PR.)

**Programa de Iniciação à Docência: uma proposta da pedagogia cooperativa nos anos iniciais do Ensino fundamental.** Resumo apresentado em forma de Pôster e publicado nos anais do II Congresso Internacional de Formação Profissional em Educação Física. (17 a 19/05/2012, Florianópolis-SC).

**Atividades Motoras Cooperativas: uma proposta de Lazer nas Escolas.** Resumo expandido apresentado e publicado nos anais do V Seminário de Extensão da Unioeste. (16 a 18/05/2012, Cascavel-PR.)

**Atividades cooperativas: uma proposta de lazer nas escolas como educação formal.** Resumo apresentado no VI ELAP. Maringá-PR, 2012.

**A importância do Diagnóstico e da característica Lúdica das Atividades para a efetividade de um Projeto de Educação física como opção de Lazer na Escola.** Resumo apresentado no VI ELAP. Maringá-PR, 2012.

**Programa de Iniciação à Docência: Uma proposta da Pedagogia Cooperativa na Educação Física dos anos iniciais do Ensino Fundamental.** Artigo apresentado no I Seminário Estadual PIBID do Paraná. Ponta Grossa – PR, 2012.

**Festival de Jogos Infantis: uma possibilidade de aplicação da Pedagogia da Cooperação.** Resumo apresentado no I Seminário Estadual PIBID do Paraná. Ponta Grossa – PR, 2012.

GIARETA, R.; BRANDL, C. E. H. **A cooperação nas aulas de educação física: um estudo sobre a prática pedagógica dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.** Unioeste, 2012. (TCC)

PLETSCH, P.; SILVA JR., A. P. **Resgate histórico do Festival de Jogos Infantis de Marechal Cândido Rondon, PR.** Unioeste, 2012. (TCC)

PIRES, V. T. ; BRANDL, C. E. H. **Métodos cooperativos nas aulas de Educação Física e a atitude dos alunos.** Unioeste, 2012. (TCC)

RÜDEL, H, L. SILVA, A. P. da. **Representações de professores e monitores de um projeto de Educação Física sobre a pedagogia cooperativa.** Unioeste, 2012. (TCC)

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P. Jogos cooperativos e a transdisciplinaridade. In ALMEIDA, M. T. P. (org.). **Jogos cooperativos nos diferentes contextos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2011.
- AMARAL, J. D. **Jogos cooperativos**. São Paulo: Phorte, 2004.
- AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a escola pública municipal**. Cascavel: Assoeste, 2010.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan./jun. 1994.
- BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BESSA, N.; FONTAINE, A. M. A aprendizagem cooperativa numa pós-modernidade crítica. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 18, 2002.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1995.
- BRANDL NETO, I. **O cotidiano da Educação Física nas duas primeiras séries de Escolas Municipais de Marechal Cândido Rondon, Pr.** 1998. Dissertação (Mestrado) – UNIMEP, Piracicaba, 1998.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos**. Santos: Projeto Cooperação, 2002.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: CEPEUSP, 1995.
- BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. Santos: Ed. Re-Novada (Projeto Cooperação), 1997.
- CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1996.
- CAPRA, F. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- CORREIA, M. M. **Trabalhando com jogos cooperativos**. Campinas: Papirus, 2006.
- DAOLIO, J. **Cultura, Educação Física e futebol**. Campinas: Edit. da Unicamp, 1997.
- DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.
- FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 2000.
- MARQUES, M. O. Paradigmas em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 175, p. 543-565, set./dez., 1992.
- MATURANA, H. **Da biologia à psicologia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MOREIRA, W. W. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica**. Campinas: Unicamp, 1991.
- NEIRA, M.G. **Educação Física: desenvolvendo competências**. São Paulo: Phorte, 2003.
- ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

- PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Educação. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2011. (Cadernos PDE, 1 e 2).
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PIAGET, J. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do psicólogo, 1996.
- POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre sua prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, B. S. O norte, o sul e a utopia. In: SANTOS, B.S. (org.) **Pelas mãos de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 2001.
- SOLER, R. **Brincando e aprendendo com os jogos cooperativos**. Rio Janeiro: Sprint, 2008.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos**. 2 ed. São Paulo, Sprint, 2003.
- SOLER, R. **Jogos cooperativos**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- YUS, R. **Educação integral**. Porto Alegre: Artmed, 2002.



# CAPÍTULO 7

## A VIVÊNCIA DA DOCÊNCIA NA VOZ DOS ALUNOS DO PIBID: subprojeto Enfermagem<sup>26</sup>

*Franciele Foschiera Camboin*  
*Rosa Maria Rodrigues*

### 1. Introdução

Formar professores ou vivenciar a docência exige ações intencionais, planejadas e avaliadas. Se historicamente no Brasil, a formação para a docência careceu de movimentos com estas características, algumas ações no momento parecem ser direcionadas para a perspectiva de valorização do processo de formação para a docência. Neste particular se coloca a experiência indutiva por meio do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo a Docência, do qual tem feito parte o curso de enfermagem através de suas ações identificadas com a licenciatura.

No curso, a licenciatura se desenvolve imbricada com o bacharelado, com entrada única e sua vivência é obrigatória a todos os ingressantes no concurso vestibular. Objetiva-se nesta exposição registrar a vivência dos alunos bolsistas em sua participação no programa de incentivo a docência do subprojeto de enfermagem em uma instituição no Oeste do Paraná.

No âmbito do trabalho como educador, o enfermeiro pode envolver-se com a educação formal e a educação não formal. Na formal, atua no preparo de pessoal nas escolas públicas e privadas, no ensino fundamental, médio, superior e pós-graduação, além de programas de treinamento, atualização e aperfeiçoamento da equipe de enfermagem, de saúde e interdisciplinar. A educação não formal inclui todas as atividades de educação e saúde a nível individual, grupal e/ou comunitário (SAUPE, 1999).

De acordo com Bagnato; Renovato (2006), as práticas educativas em saúde envolvem trabalhos com a família, grupos e usuários, englobando a educação continuada/permanente em saúde, além da educação inicial nos cursos de ensino profissional de nível médio, a graduação e pós-graduação.

Na sua interface com a escola, seja no ensino profissional de nível médio, seja nas séries iniciais da educação básica, o enfermeiro precisa ocupar seu espaço, pois

---

26 Texto produzido tendo como fontes registros escritos dos alunos bolsistas do PIBID. Ao final se inclui documento assinado pelos mesmos autorizando sua publicação.

está previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais e nas normativas do Ministério da Saúde a atuação do enfermeiro na saúde do escolar, ou a abordagem, no caso dos Parâmetros Curriculares, de conteúdos sobre saúde. Nos primeiros, a atuação do enfermeiro pode se dar nos temas transversais e nos segundos a atuação vai desde a educação em saúde com os escolares até a assistência aos problemas de saúde das crianças e adolescentes buscando ação preventiva e de promoção da saúde. Quanto às atribuições específicas do enfermeiro na saúde do escolar, o Ministério da Saúde, aponta as seguintes ações:

Realizar avaliação clínica e psicossocial [...]; Realizar aferição da pressão arterial dos escolares [...] e encaminhar ao médico da equipe quando o exame estiver alterado; Monitorar, notificar e orientar escolares, pais e professores diante de efeitos adversos vacinais; Aferir dados Antropométricos de peso e altura, avaliar o IMC de alunos, professores, funcionários; Exercer as atribuições que lhes são conferidas na PNAB [Política Nacional de Atenção Básica] (BRASIL, 2009, p. 68).

Em toda a sua inserção com a escola, a atuação do enfermeiro é imprescindível na formação permanente dos trabalhadores da comunidade escolar atuando em atividades educativas e orientando sobre questões relativas à saúde do trabalhador.

A atuação docente do enfermeiro, em seu sentido estrito se dá na especificidade do trabalho com o ensino técnico de nível médio quando o aluno da graduação assume, de forma efetiva, a sala de aula desempenhando as clássicas fases da prática de ensino: observação, coparticipação e regência.

Apresenta-se neste documento, a representação dessa vivência a partir do envolvimento dos alunos do curso de enfermagem em um subprojeto do PIBID. Aos alunos foi solicitado que registrassem por escrito as ações que desenvolveram, suas dificuldades e as contribuições que o Programa proporcionou para o seu processo de formação enquanto enfermeiros educadores. Deram devolutiva à solicitação, 14 sujeitos coincidindo com os alunos que estavam inseridos no programa no momento da coleta. Aos que se desligaram foi enviada a mesma solicitação, mas eles não devolveram suas apreciações acerca do projeto específico da enfermagem.

Os registros obtidos foram lidos várias vezes e submetidos à análise de conteúdo sistematizando os dados em unidades temáticas, a saber: Desenvolvendo a criatividade para o processo de ensinar; experienciando as habilidades para a ação docente; refletindo sobre o fazer do professor; identificando as dificuldades do cotidiano da sala de aula; vivenciando novas dimensões na formação.

O exercício da docência envolve desde questões contextuais até as específicas da relação professor aluno e métodos de ensino. Este universo figurou entre as falas registradas pelos sujeitos em seus depoimentos acerca da participação no PIBID. A fala dos sujeitos expõe a aproximação efetiva do cotidiano da escola, seja do ensino fundamental, seja da o ensino técnico de nível médio.



## 2. Desenvolvendo a criatividade para o processo de ensinar

Dentre os depoimentos escritos destacou-se a importância do programa para o desenvolvimento de métodos de ensino alternativos ou não convencionais como contribuição para qualificar o exercício da docência.

[...] descobrir novos métodos de ensinar (SA)<sup>27</sup>.

[...] elaborávamos dinâmicas para os alunos (SB).

[...] eu fui percebendo qual era a forma ou o método que me proporcionaria captar a atenção e o interesse do aluno [...] (SC).

[...] uso e estudo de diversas metodologias para melhorar a assimilação dos alunos (SE).

[...] foi preciso algo que realmente chamasse a atenção, também utilizamos dinâmicas grupais (SF).

[...] o incentivo da professora coordenadora quanto à adoção de novas metodologias de ensino foi fundamental (SG).

[...] permitiu vivenciar o lado da licenciatura mais intensamente, desde a elaboração do plano de aula, até a prática educativa propriamente dita; fazendo com que eu pudesse quebrar vícios de linguagem, tecnologia educativa viciosa (como a aula apresentada em slides) e assim passei a desenvolver formas de explicar o conteúdo de uma maneira mais criativa e que chamasse a atenção (SI).

[...] podemos visualizar novos métodos de ensino-aprendizagem (SJ).

[...] utilizando didáticas e dinâmicas diferentes em cada tema (SK).

[...] possibilidades objetivas da implementação de novos métodos didáticos para melhorar o processo de ensino aprendido (SL).

[...] criação de materiais que contribuem para a aprendizagem (SM).

[...] buscando sempre novos métodos para dar aula, levando à sala de aula dinâmicas, jogos e outros meios, buscando fugir do método tradicional de ensino (SN).

A atenção ao desenvolvimento de abordagens metodológicas adequadas para a atuação na docência sempre foi uma preocupação no curso de enfermagem. Entretanto, observava-se que no momento em que os alunos se inseriam nas atividades práticas

27 Os sujeitos foram identificados pelas letras do alfabeto em ordem crescente SA= Sujeito, SB= Sujeito B ... SN.

através dos estágios de prática de ensino, muitas vezes reproduziam a experiência que vivenciavam durante a graduação. Ou seja, a exposição dialogada como método especialmente eleito para a ação docente. Este dado foi levantado em estudo de Feiber (2011), em que a autora, ao sistematizar os métodos e meios de ensino mais utilizados pelos alunos na prática de ensino II identificou a utilização da exposição dialogada com o auxílio do computador e projetor multimídia.

A vivência dos sujeitos do PIBID evidencia que o maior espaço para atuação na docência e o incentivo através da aquisição de materiais didático pedagógicos estimula a busca do desenvolvimento de novos instrumentos de abordagem do processo de ensinar e aprender. Ficou evidente a preocupação do grupo por criar novas abordagens; estabelecer novas relações na sala de aula.

Pela fala dos sujeitos, entretanto claro está que a busca por novas abordagens, ou a valorização de métodos alternativos de relação professor/aluno/conhecimento não foram distanciados do foco central da escolarização formal que é a aquisição de saberes e práticas que proporcionem ao sujeito participar ativamente da sociedade de que faz parte. O que se quer afirmar com isso é que, embora seja urgente pensar e implementar estratégias de intervenção, especialmente com as novas gerações que são bombardeadas por estímulos os mais diversos, o conhecimento socialmente construído e historicamente relevante deve ser o foco da ação educacional formal.

Fernandes; Rocha; Souza (2004) chamam a atenção em um estudo que investigou a concepção sobre a saúde do escolar entre os docentes do ensino fundamental e apresentou nos achados a necessidade de um bom processo de formação para a docência e de capacitações que envolvam temáticas de saúde, devido a dificuldade dos professores ao depararem com problemas de saúde de seus alunos, apontando como principal dificuldade a falta de material didático relacionada aos temas da saúde (40%), seguida da falta de capacitação sobre a temática de saúde (20%). Estes dados reforçam a importância do enfermeiro no ambiente escolar para trabalhar com os temas de saúde.

Para Marin *et al.* (2013, p. 226), há possibilidade de alteração das ações docente adotando intervenções que considerem “os saberes dos sujeitos integrantes do processo, tendo no diálogo a possibilidade de confronto com realidades distintas, vislumbrando-se mudanças nos processos de ensino e sua articulação com a transformação da realidade do cuidado em saúde”.

Além disso, desenvolver as temáticas da área da saúde na escola exige diferentes intervenções, pois os temas geralmente eleitos e destinados aos alunos da enfermagem são aqueles mais “espinhosos” e, para os quais os professores do ensino fundamental, nem sempre se sentem preparados. Neste particular as metodologias desenvolvidas como oficinas, trabalhos em grupo, relatadas pelos sujeitos são bons exemplos de mudança e de consideração do sujeito na relação professor aluno.

### 3. Experienciando as habilidades para a ação docência

Outro aspecto salientado nos registros relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades para a docência:

[...] contribuir para a vida acadêmica começando pela vivência pedagógica [...] trazendo mais segurança ao entrar em uma sala de aula, ou apresentar um trabalho (SA).

[...] como estava no terceiro ano e ainda não tinha aprendido a lidar com planos de ensino, com a didática mesmo de ser “professor”, foi e continua sendo uma experiência muito boa [...]. (SB).

[...] proporcionou atividades que me fizeram evoluir profissionalmente, aprender a arte de lecionar, como desenvolver/criar um plano de aula, a interagir com os alunos durante a aula [...]. (SC).

[...] O programa permitiu a obtenção de experiências singulares na área da docência que não seriam possíveis somente por meio do desenvolvimento das atividades previstas pelas disciplinas regulares, direcionadas para a Prática de Ensino e presentes na grade curricular do curso (SD).

[...] melhora na minha desenvoltura na sala de aula [...]. (SH).

A elaboração de aulas, planos de aula, avaliações e trabalhos nos deu uma ideia do que é realmente ser professor [...]. (SN).

Esta dimensão registrada pelos sujeitos expõe uma face da formação docente que é preciso considerar durante os processos de formação. Ou seja, ser docente, além de busca constante de conhecimentos teóricos exige treino de habilidades que não estão dadas a priori. Ser docente requer vivência, reflexão, desenvolvimento de habilidades que podem/devem ser aprendidas. É comum aos professores que não passaram/vivenciaram formação pedagógica avaliar que o saber específico em sua disciplina é suficiente para atuar na docência. Esta visão precisa ser superada, pois ser docente requer o desenvolvimento de habilidades, como em qualquer outro fazer profissional.

Conhecer a escola, o currículo, os alunos, planejar a ação docente, escolher métodos de ensino, a melhor forma de avaliação são ações que podem ser um processo árduo no início da carreira docente, neste sentido programas de incentivo a docência podem amenizar estas dificuldades ao proporcionar a vivência destas atividades ainda durante a graduação. Ações como esta podem despertar o interesse de futuros profissionais da saúde a trabalhar especificamente na educação e/ou estarem preparados para desenvolver ações de educação em saúde no ambiente escolar (MARLI, 2012).

Destaque especial deve ser dado à fala registrada dos sujeitos quando salientam a importância da elaboração do planejamento educacional expresso nos planos

de aula. Esta exigência que muitas vezes se abandona depois da formação tem no PIBID um excelente espaço para ser internalizado contribuindo com a formação de sujeitos acostumados a planejar e, portanto, construir objetivos, métodos e processos de avaliação passíveis de serem acompanhados o que, sem dúvida contribui para o constante repensar das práticas pedagógicas que têm lugar na escola.

#### **4. Refletindo sobre o fazer do professor**

Os sujeitos ainda indicaram que a vivência do programa desencadeou olhar crítico e a reflexão sobre a docência.

[...] desenvolver um olhar mais crítico ao que é ser um docente (SA).

[...] reflexão do trabalho desenvolvido (SE).

[...] nesses dois anos do programa, necessitamos refletir diante dos resultados das nossas aulas/oficinas e modificar as estratégias para que pudéssemos alcançar nossos objetivos [...] com certeza o PIBID “abriu a minha cabeça” e pude refletir sobre minhas ações enquanto acadêmica e futura enfermeira, não só no que diz respeito às atividades do PIBID, mas também nas demais disciplinas do curso, seminários, apresentação de trabalho, nas educações em saúde na UBS/hospital (SG).

Minha percepção sobre ser docente começou a mudar a partir da disciplina de Prática de Ensino I no 3º ano do curso de Enfermagem, pois eu sempre pensava que ser docente era apenas “dar uma estudada” em um conteúdo e falar sobre ele na sala de aula. Com a Prática de Ensino I, II e efetivamente com o meu ingresso no PIBID percebi que isso não bastava, pois para lecionar é preciso elaborar um plano de aula, procurar sobre os assuntos a serem passados para as turmas, ser paciente com as limitações, diferenças e dificuldades que existem em uma mesma turma e na maioria das vezes é preciso adaptar-se a cada uma delas, pois nenhuma é igual e nenhuma receberá o docente da mesma maneira (SH).

A reflexão, na perspectiva dos sujeitos envolvia, desde repensar uma atividade pontual até a busca de formas adequadas de abordar alunos/conteúdos; além disso, despertava no aluno a necessidade de buscar no planejamento da prática docente, elementos que pudessem auxiliar no enfrentamento da sala de aula, entendendo as diferenças dos alunos e como manejá-las no ambiente educativo.

A fala de SG coloca em cena a particularidade da articulação da licenciatura com o bacharelado no curso de enfermagem evidenciando que o preparo para a docência neste curso sustenta e contribui com a formação específica quando o aluno está desenvolvendo atividades assistências nas UBS e no ambiente hospitalar. Portanto, reforça a positividade da formação para a docência em áreas específicas articulada com a formação técnica que lhe dá identidade profissional.

A reflexão sobre a ação docente em sua ligação com a prática vem sendo objeto de discussão (PERRENOUD, 2002; SCHÖN, 2000) indicando a necessidade de que os professores, especialmente em sua formação possam estabelecer diálogos reflexivos com as circunstâncias que enfrentam em todas as possibilidades de atuação. Os sujeitos salientaram que a vivência no projeto permitiu que fizessem o movimento de voltar o olhar para sua experiência e buscar entender as inúmeras circunstâncias que incidem sobre o trabalho docente.

Em Marin *et al.* (2013) reforça-se que é preciso percorrer uma trajetória que contemple intenso processo reflexivo sobre as práticas de ensino e de saúde que estão estabelecidas e aquelas que se procura implementar, as quais devem estar respaldados por princípios e diretrizes que direcionam para o atendimento de necessidades socialmente relevantes.

Portanto, a experiência estendida da docência que o Programa possibilita deixar suas marcas também no desenvolvimento de uma postura reflexiva diante dos entraves ou enfrentamentos que os sujeitos em formação possam encontrar.

## 5. Identificando as dificuldades do cotidiano da sala de aula

A vivência da docência ainda se manifestou no trato das questões cotidianas da sala de aula inserindo o aluno no mundo da escola com todas as suas possibilidades e entraves os quais podem ser exemplificados nos registros a seguir.

[...] conversas paralelas [...] (SB).

[...] uma dificuldade inicial foi a inclusão de acadêmicos nas atividades [...]. No entanto, durante o transcurso da atuação do PIBID, os acadêmicos passaram a ser tidos como aliados do processo de ensino [...] (SD).

As maiores dificuldades foram encontradas no ensino técnico de nível médio no que diz respeito às bibliografias consultadas para realização das aulas, já que não há livros que expliquem imunologia, parasitologia, microbiologia entre outras disciplinas para este grupo alvo, portanto foi necessária adaptação e literaturas de ensino médio e superior para elaboração das aulas [...] (SE).

[...] a indisciplina e falta de interesse dos alunos [...] (SF).

[...] com relação ao início das atividades houve resistência na aceitação [...]. Ao longo do tempo, a aceitação melhorou e não tivemos mais problemas desde então [...]. Utilizamos a apresentação do conteúdo com slides, preenchimento das fichas de notificação obrigatória juntamente com os alunos e a leitura/apresentação de um artigo científico em grupos a fim de levar a eles uma fonte de conhecimento confiável e estimular a participação na aula; entretanto, observamos que alguns não participaram tanto enquanto outros do grupo simplesmente buscavam a resposta no artigo sem ler ele por inteiro, o

que não era a intenção. Compreendemos que muitos deles têm dificuldades em conciliar estudo, emprego e atividades domésticas, acumulando todas essas funções, gerando sobrecarga, estresse e cansaço (SG).

[...] Durante a aula percebi que as alunas tinham muita dificuldade em assimilar o conteúdo, portanto eu procurei reforçar várias vezes [...]. A maior parte da sala participou, porém as dificuldades em relação ao uso do computador foram grandes [...] a maior dificuldade que encontrei foi de conseguir dominar as turmas [...] Com o curso técnico em enfermagem a maior dificuldade que tive foi encontrar um meio termo entre a minha memória sobre os conteúdos aprendidos na universidade e o material disponibilizado pela professora [responsável pela disciplina] visto que esse é mais simplificado. Outra dificuldade foi a de que alguns alunos saíam mais cedo da aula para pegar ônibus para voltar para casa e então acabavam perdendo parte da explicação na sala de aula, gerando até mesmo a dispersão da atenção dos outros alunos e minha, já que levantavam e saíam da sala enquanto eu ainda explicava conteúdo (SH).

[...] foi um pouco difícil ter domínio da sala de aula [...], mas no decorrer das aulas já tivemos experiência e conseguimos atingir os alunos e ter o domínio necessário em sala de aula (SJ).

No início a escola deu pouco espaço para o PIBID. [...] hoje a escola dá várias sugestões de projetos que possam ser desenvolvidos (SN).

De fato, o cotidiano das escolas públicas expõe as mazelas da educação brasileira, mas em especial no ensino médio, esta problemática ganha contornos e dimensões de maior relevância. A história deste nível de ensino mostra que fora historicamente secundarizado no que se refere a sua oferta e financiamento público. No Paraná, por ser estado até pouco tempo basicamente agrícola este nível de ensino praticamente foi assumido pela iniciativa privada, ficando as iniciativas estatais pontualmente localizadas nas grandes cidades o que não é o caso da cidade de Cascavel, onde o programa do PIBID em questão se desenvolve.

Sobre este nível de ensino e suas peculiaridades, Saviani (2011a) problematiza que o ensino médio no Brasil padece de, pelo menos dois problemas. Um deles é sua indefinição quanto ao lugar ocupado na estrutura organizacional da educação brasileira e sua função no âmbito social; o segundo se relaciona a sua insuficiente cobertura associada a sua precariedade de funcionamento. Chegam a este nível de ensino, uma pequena parcela da população e as condições em que funciona são precárias, seja pelas suas instalações físicas, seja pelos recursos pedagógicos e pelo trabalho docente.

Na particularidade do ensino técnico de nível médio em enfermagem as dificuldades a serem enfrentadas são mais contundentes. Pelo relato dos alunos, elas vão desde a ausência de fontes bibliográficas específicas para esse grupo até às características dos alunos: trabalhadores, que moram em outros municípios e, por isso têm dificuldade de permanecer até o final da atividade pedagógica programada.

De fato, o perfil dos sujeitos do ensino técnico de nível médio em enfermagem mostra que se trata de pessoas já inseridos no mercado de trabalho, mulheres, que iniciaram a profissionalização tardia (ROCHA; RODRIGUES, 2009). Com estas especificidades é de se esperar que tenham dificuldade em internalizar conceitos científicos, em sua maioria, abstratos. Some-se a isso a precária formação do ensino médio de forma geral pela qual os alunos não têm conseguido acessar conhecimentos científicos básicos que seriam fundamentais para se trabalhar com os conteúdos específicos do processo de formação de trabalhadores de saúde.

Destaca-se das falas dos sujeitos, as atitudes desafiadoras dos alunos, através das conversas paralelas, da falta de atenção durante a exposição das atividades. Especialmente em relação aos temas trabalhados essas posturas são esperadas. Pelo relato dos bolsistas elas eram mais frequentes nas séries iniciais da educação básica nas quais são abordadas pelas alunas temas que desencadeiam reações exageradas por parte dos alunos, principalmente quando se trata de sexualidade.

Entretanto, a indisciplina na sala de aula parece que têm se constituído em uma constante desse ambiente. Neste particular, as reflexões das alunas fizeram atentar-se para a necessidade de desenvolver diferentes estratégias de abordagem do conhecimento, pois com este grupo particular, a exposição dialogada exclusiva mostra-se ineficaz. Diante desses problemas, a vivência da sala de aula “da vida como ela é”, é oportunidade riquíssima para que os alunos possam rever suas posturas docentes, lançando mão de alternativas pedagógicas focadas na melhor forma de garantir que os sujeitos acessem ao conhecimento necessário para aquele nível de ensino.

O enfrentamento da indisciplina na sala de aula pode se dar de diferentes formas, desde a atitude repressiva até a de ignorância quanto aos fatos evidentes. Entretanto, este cenário pode ser atenuado quando o professor tem clareza dos objetivos (quais conhecimentos precisam ser tratados) que precisa alcançar com sua ação educativa; dos métodos mais adequados para alcançá-los priorizando a atividade contínua do aluno em ações devidamente acordadas, em tempo e espaços adequados; além disso, uma boa relação interpessoal é fator necessário para se diminuir as situações que podem levar a indisciplina (YASUMARU, 2006).

## **6. Vivenciando novas dimensões na formação**

Experienciar a docência ainda foi momento de extrapolar o cotidiano da sala de aula ou a vivência das dificuldades expondo aos sujeitos a oportunidade de desenvolver a dimensão da pesquisa, da descoberta da docência, da exposição desta modalidade de formação pouco conhecida fora das vivências internas do curso.

[...] Antes de entrar para o PIBID, ninguém ao certo se já não está na linha da licenciatura sabe como é estar tão próximo de ensinar, isso nos ajuda a pensar futuramente na licenciatura e sair daquela visão apenas de hospital (SB).

[...] consegui articular a teoria com a prática e, com certeza, o programa foi um grande incentivo para a minha atuação na área da docência (SF).

[...] o desenvolvimento do projeto de pesquisa [...] o que nos incentivou a escrever artigos e apresentar trabalhos em eventos, o que antes do PIBID eu praticamente não fazia (SG).

[...] Além de desenvolver mais habilidade para elaborar artigos, projetos. Durante as reuniões pudemos trocar experiências com os colegas que participam do projeto e aprender com os mesmos, também como aprofundar nosso conhecimento, lendo e discutindo artigos. Enfim o PIBID trouxe uma enorme contribuição para minha vida acadêmica (SI).

[...] O PIBID contribuiu muito para o desenvolvimento da minha criatividade e didática, abrindo novos caminhos e proporcionando uma formação diferenciada (SK).

[...] incentivar a produção científica e exposição em eventos da área, que além de enriquecer o currículo acadêmico, dá destaque a troca de experiências e ideias, proporcionando visibilidade à área da licenciatura [...]. O PIBID se tornou uma faceta na área da licenciatura para o curso de enfermagem, pois apesar de já haver a dualidade na formação entre licenciatura e bacharelado há muito tempo, o primeiro tinha pouca visibilidade até mesmo dentro do curso. Essa situação talvez se deva ao pouco incentivo que havia dentro do curso, pois havia escassez de projetos voltados a essa área. No entanto, com o PIBID, verificou-se um aumento de pessoas, dentro e fora da universidade, nos procurando e perguntando sobre a licenciatura em enfermagem, sobretudo nos eventos (SL).

O programa contribui para um enfermeiro educador mais experiente, mais crítico e mais criativo. Através disso, nossa formação enriquece, pois a contribuição surge desde a facilidade ao falar em público, a ajuda financeira [...] (SM).

As falas dos sujeitos expõem a importância do incentivo a docência na medida em que proporcionou espaço para o desenvolvimento de outras habilidades, especialmente o envolvimento com pesquisas e a vivência da divulgação da produção acadêmica. De fato, o papel da universidade é articular ao máximo as suas três dimensões que lhe dão o status de uma instituição universitária (ensino, pesquisa e extensão). Entretanto, nem todos os alunos conseguem desenvolver estas três dimensões, seja por suas características individuais, seja pela oferta limitada especialmente de oportunidades de envolvimento com a pesquisa.

Assim, o encaminhamento de atividades de pesquisa dentro de um programa de incentivo a docência é uma alternativa, além do que, há muito se defende que a ação docente seja permeada pela pesquisa. Entretanto, este é um campo que está em processo de desenvolvimento e para o qual reflexões devem ser feitas para robustecer os estudos que se desenvolvem nas salas de aula.



Para Ludke e Cruz (2005), é preciso enfrentar o desafio da formação de professores, levando-se em conta a importância de aproximar a pesquisa em educação das duas realidades que lhe dizem respeito: a da universidade e a da escola de educação básica.

Esta temática remete a formação integral do professor possibilitando que ele tenha uma cultura diferenciada, condição fundamental para que possa atuar formando integralmente as gerações que com ele vivenciam as salas de aula no país. Para Saviani (2011b, p. 120-21), o Brasil carece de professores que tenham uma boa formação “uma cultura sólida e ampla, pois a educação lida com seres humanos e a complexidade dos seres humanos exige uma formação sólida e ampla”. Para ele é urgente que se formem professores “cultos” e não professores “curtos”, formados apressadamente, em escolas superiores sem vínculos efetivos com a pesquisa.

Destaca-se nas falas, a maior visibilidade que o programa possibilitou incentivando envolvimento com a licenciatura, antes pouco estimulada na forma de projetos específicos para esta modalidade da formação. Sem dúvida, a oferta de recursos financeiros é o que acaba desencadeando ou induzindo os sujeitos ao envolvimento, dimensão que de ser aproveitada para despertar tanto o gosto pela docência quanto a sua profissionalização, ou valorização.

## **7. Considerações finais**

O PIBID tem permitido aos acadêmicos vislumbrar a carreira docente e se identificar com a profissão, uma vez que lhes proporciona estreitamento entre a formação do curso de licenciatura em enfermagem e a realidade vivenciada no ambiente escolar.

A experiência revelada nos registros das alunas bolsistas do PIBID mostraram as potencialidades do investimento público no incentivo à docência seja pela maior atenção à inovação em métodos de ensino, seja pelo desenvolvimento de habilidades, da atitude reflexiva quanto a sua prática ou, ainda a articulação da docência com a pesquisa e divulgação científica.

É importante salientar que, pela primeira vez, o Estado brasileiro direcionou ações para o campo da qualificação e valorização da docência, durante a formação na graduação, condição inerente a qualquer país que se pretende desenvolver. Revisitar a história da formação de professores no Brasil é constatar que ela foi secundarizada, alienada de políticas públicas devidamente pensadas para sua valorização.

A formação de professores para a docência em enfermagem não foi diferente, pelo contrário, ao estar situada no ensino profissional, como nas demais áreas com esta característica, a ausência de possibilidades oficiais é evidenciada de forma mais contundente. É comum que os professores que atuem no ensino profissional de enfermagem, o façam sem nenhum preparo pedagógico, especialmente nos cursos não públicos (a maioria se enquadra nesta categoria, pois como nas demais áreas, o ensino profissional de enfermagem é majoritariamente oferecido por escolas privadas), nos quais não se exige a preparação docente para ensinar.

Entretanto, é preciso ir além. Entendendo que o mundo vivido é determinante na atuação do sujeito, não bastará que ele seja sensibilizado e melhor preparado pedagógica ou reflexivamente. A ação urgente é a valorização da docência na prática através da revitalização das escolas, da reformulação pedagógica, mas principalmente através da remuneração digna dos professores que lhes permita atuar em uma única escola; ter tempo livre para preparar didática e cientificamente sua atividade; ter possibilidade de ler além do obrigatório para a sala de aula; viajar para trazer outras experiências; inserir-se e participar ativamente de pesquisas construindo na docência a produção de conhecimentos ou refletindo sobre sua experiência. Portanto, é ação política de Estado que, sem dúvida, ao lado da indução de mudanças como as efetivadas pelo PIBID podem contribuir sobremaneira com o resgate da educação brasileira.

## REFERÊNCIAS

- ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cad. Pesqui.** São Paulo, v. 42, n. 145. p. 112-129, abr., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2013.
- BAGNATO, M. H. S; RENOVATO, R. D. Práticas Educativas em Saúde: um território de saber, poder e produção de identidades. In: DEITOS, R. A; RODRIGUES, R. M (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais**. Cascavel: EdUnioeste, 2006. p. 87-104.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. SECRETARIA DE ATENÇÃO À SAÚDE. Departamento de Atenção Básica. **Saúde na escola**: Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2009. 96 p.
- FEIBER, D. T. **Educação continuada**: experiências vivenciadas na graduação em enfermagem em uma universidade paranaense. 97f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Curso de Enfermagem. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Campus Cascavel/PR, 2011.
- FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; SOUZA, D. B. de **A concepção sobre saúde do escolar entre professores do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, v. 12, n. 2, p. 283-91, maio-ago, 2005.
- LUDKE, M. CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 125, p. 81-109, maio-ago, 2005.
- MARIN, M. J. S. et al. TONHOM S. F. R; MICHELONE A. P. C; HIGA, E. F. R; BERNARDO M. C. M; TAVARES, C. M. M. Projeções e expectativas de ingressantes no curso de formação docente em educação profissional Técnica na saúde. São Paulo. **Rev Esc Enferm USP**. v. 47, n. 1, p. 221-228, fev., 2013.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROCHA, FG; RODRIGUES, RM. Caracterização da trajetória de formação escolar dos alunos do ensino técnico de enfermagem. **Anais**. Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais, Cascavel/PR: EdUnioeste, 2009.
- SAUPE, R. **Preparo do enfermeiro para ser educador**: realidade e possibilidades. Florianópolis, UFSC, 1999. Disponível em: <[http://www.ccs.ufsc.br/enfermagem/educacao/livro\\_virtual/livrocapa2.htm](http://www.ccs.ufsc.br/enfermagem/educacao/livro_virtual/livrocapa2.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2009.
- SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica e as escolas. In: SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. São Paulo: Autores Associados, 2011b. p. 119-122.
- SAVIANI, D. Educação de qualidade no ensino médio. In: SAVIANI, D. **Educação em diálogo**. São Paulo: Autores Associados, 2011a. p. 287-293.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- YASUMARU, V. T. **Comportamentos de indisciplina**: um estudo com a 4ª série do ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Educação). 81f. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2006.



# CAPÍTULO 8

## PIBID: uma experiência na construção do ensino de Geografia

*Lia Dorotéa Pfluck  
Roseli Teresinha Lorenzetti Faria  
Guilherme Felipe Kotz  
Eliane Liecheski Artigas*

---

### 1. Apresentação

Este capítulo foi elaborado a quatro mãos, três professores da rede estadual na condição de Bolsista Supervisor<sup>28</sup> e uma Coordenadora Local<sup>29</sup>, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES). O mesmo contempla a experiência vivenciada por graduandos<sup>30</sup> do Curso de Geografia (A experiência docente em sala antes do Estágio) e por duas escolas estaduais (O PIBID nas escolas) da cidade de Marechal Cândido Rondon – PR, durante dois anos do programa (jul./2011 – jun./2013).

O Curso de Geografia Licenciatura, da Unioeste/Campus de Marechal Cândido Rondon, criado em 1996, é o único curso público na Mesorregião Geográfica do Oeste Paranaense. As disciplinas de prática de ensino estão disseminadas ao longo dos três anos finais do curso, desde o segundo ano, para os graduandos recebam gradualmente a vivência com práticas pedagógicas. Desde o início de suas atividades os professores do curso desenvolvem projetos de pesquisa e de extensão que refletem no ensino, demonstrando o potencial do curso nesta linha, o que também subsidia o subprojeto “O ensino da Geografia: da teoria a prática”.

---

28 Os três professores da rede estadual de ensino são Roseli Teresinha Lorenzetti Faria, do Colégio Antônio Maximiliano Ceretta – EFMP, bolsista de julho/2011 a março/2013, substituída por Eliane Liecheski Artigas março/2013 a junho/2013); e, Guilherme Felipe Kotz, da Escola Estadual Monteiro Lobato (EEML), bolsista de julho/2011 a junho/2013. Membros do Grupo de Linha de Pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia” (ENGEO), registrado junto a PRPPG/Unioeste sob o nº 34953/2011.

29 Docente do Curso de Geografia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Unioeste, Campus de Marechal Cândido Rondon, bolsista de julho/2011 a junho/2013. Membro Líder do Grupo e Linha de Pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia” – ENGEO, registrado junto a PRPPG/Unioeste sob o nº 34953/2011.

30 Os bolsistas acadêmicos e professores participantes, em ordem alfabética, foram: Aline Inês Die-rings; Aline Kammer; André de Oliveira; Ângela Danielle Kuhn; Barbara Regina Ferrari; Beatriz Koe-fender; Camila Heimerdinger; Diogo Vieira Silva; Djeovani Roos; Eduardo Heckel; Eliete Witowicz; Erci Zimmer Mohr; Fabiane Müller; Fernanda Aparecida Cecchet; Ivone Lodi Sehn; Joice Marceli Weidlich; Loreni Maria Fabris Lemos; Luana Caroline Künast Polon; Luciane Vendrusculo; Micheli Caro-line Mayer; Milena Pellissari Bedim; Paula Louise de Lima Felipe; Paulo Vítor Dias Fuentes; Rafael Krupiniski; Salete Alves Baltazar; Thiago Kich Fogaça; e, Valdinéia de Fátima Lunkes. Professores: Eliane Liecheski Artigas; Guilherme Felipe Kotz; Leila Limberger; Lia Dorotéa Pfluck; Roseli Teresinha Lorenzetti Faria.

O curso de Geografia participou do Edital n° 39/2011-PRG-PIBID e teve seu primeiro subprojeto “O ensino da Geografia: da teoria a prática”, aprovado em julho do mesmo ano. Os objetivos propostos, resumidamente, são: selecionar os bolsistas; realizar reuniões de trabalho; inserir os licenciandos-bolsistas nas escolas; oportunizar a vivência em todos dos âmbitos da docência; acompanhar o dia-a-dia escolar dos professores; realizar discussões teóricas visando aperfeiçoamento e melhoria na ação docente dos envolvidos no subprojeto; confeccionar material didático para complementação das aulas, feiras nas escolas e a exposição do Laboratório de Ensino de Geografia (LEG)<sup>31</sup>; elaborar roteiros ou planos de aula, no Ensino Fundamental; criar blog para disponibilizar roteiros, discussões e postar o material produzido; elaborar e disponibilizar Apostila Pedagógica (material didático) com as atividades desenvolvidas; organizar Exposição Permanente no LEG; participar em eventos técnico-científicos apresentando resultados teórico-práticos e trocar experiências e produzir artigo sobre a experiência deste subprojeto.

Neste subprojeto participaram e participam 27 acadêmicos, substituídos a pedido (inserção em projetos de extensão e ou de pesquisa), por conclusão do curso ou outros motivos; e, três professores da rede estadual, um substituído a pedido (assumiu Vice Direção do Colégio) e duas professoras da Unioeste (nos dois primeiros meses o subprojeto contava uma vice-coordenadora). Tanto os acadêmicos como os professores bolsistas foram selecionados por edital. As atividades de todos os bolsistas de iniciação à docência (coordenador, supervisores e licenciandos) devem funcionar de forma articulada para o cumprimento dos objetivos do subprojeto. A metodologia trabalhada incentiva à pesquisa, a produção de material didático, aulas práticas e trabalhos acadêmicos. Nos dois primeiros meses do subprojeto as atividades se concentraram em leituras e discussões/ debates de textos de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de Geografia e, foram analisados documentos das escolas selecionadas (PPPs e PTDs)<sup>32</sup>, para que os acadêmicos, com a orientação dos professores tivessem um embasamento teórico. Nos meses seguintes os catorze bolsistas foram divididos em dois grupos e se iniciaram os contatos diretos com as escolas, reconhecimento dos espaços das escolas, materiais disponíveis, apresentação às turmas. Os professores supervisores orientaram os acadêmicos sobre as principais dificuldades dos alunos e a partir disto, iniciaram-se diversas atividades, tendo também os acadêmicos, liberdade em propor atividades baseadas nos contextos das aulas. Os pibidianos buscam, desde então, confeccionar materiais didáticos atrativos, coloridos, de baixo custo e que facilitem o entendimento do conteúdo, em forma de jogos, saídas à campo, entre outros. Para desenvolver as atividades os acadêmicos têm disponível o LEG, com espaço físico e materiais.

A escolha das instituições levou em consideração a necessidade de se oferecer aos licenciandos-bolsistas experiências em distintas realidades escolares para que os mesmos possam adotar as práticas pedagógicas mais indicadas em cada ocasião para o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Para conviver com realidades

31 LEG, um dos laboratórios de Geografia, sediado no Campus de Marechal Cândido Rondon.

32 Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e Planos de Trabalhos Docentes (PTDs).

escolares distintas, o parâmetro empregado para a escolha das duas instituições foi o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Para facilidade de deslocamento da equipe do subprojeto entre a Uniãoeste e as escolas, as duas escolas localizam-se na área urbana do Distrito Sede do Município de Marechal Cândido Rondon – PR, sendo: o Colégio Estadual “Antônio Maximiliano Ceretta”, com o melhor IDEB/2009 da cidade, e a Escola Estadual “Monteiro Lobato”, menor IDEB do Município. Cada escola envolvida conta com um professor supervisor. O subprojeto foi previsto para ser desenvolvido nos 6º e 7º ano do Ensino Fundamental (Subprojeto/2011).

Apesar de ser um programa recente, já é possível verificar que os acadêmicos bolsistas do PIBID/Geografia, da Uniãoeste de Marechal Cândido Rondon, apresentam maior facilidade em seus estágios. Os resultados estão sendo observados nas escolas inseridas no programa, nas disciplinas de estágio supervisionado e nas diversas atividades acadêmicas. O PIBID, cujos resultados, ainda que parciais, proporciona um convívio mais frequente com as atividades escolares, e assim complementa e aprofunda a preparação acadêmica para a docência.

## **2. A experiência acadêmica em sala de aula além do estágio**

O conhecimento propiciado pelo ensino da Geografia tem grande relevância para a formação do cidadão. Os elementos geográficos naturais e os chamados humanos ou culturais presentes na produção do espaço geográfico são tratados relacionando-os com a sociedade. Estes elementos são dinâmicos e bastam dois para criar uma nova unidade, quantas combinações não são possíveis para trabalhar a Geografia? Mas afinal, “Que geografia ensinar?” De acordo com Vesentini (2005), “[...] existem diferentes geografias e diferentes maneiras de ensiná-las”. Na Geografia, em especial, muitas vezes, há que se partir da experiência dos professores e dos alunos “[...] e de seus problemas concretos para se chegar a coisas mais elaboradas. [...] Como pode alguém ensinar geografia sem levar em conta aquilo que os alunos recebem [...]” pelos meios de comunicação ou vivência em seu dia a dia? (VESENTINI, 2005).

No Ensino Fundamental a Geografia tem a função de “alfabetizar” espacialmente o aluno em suas diversas escalas e configurações, proporcionando-lhe capacitação para manipular noções e conceitos de paisagem, espaço, natureza, território, região, lugar, estado e sociedade.

Segundo Cavalcanti (2008, p. 48) “[...] é preciso considerar que os conceitos não são “ensinados”, eles não se formam nos alunos pela transferência direta de conteúdos e por sua reprodução”. No entanto, “[...] são processos de construção de instrumentos simbólicos que ajudam na relação do sujeito com o mundo, operando mediações entre as representações cotidianas desse sujeito e a realidade objetiva”.

Para Vesentini (2005) “O conjunto da Geografia [...] é um saber voltado para a compreensão do espaço e da organização do poder”, existe uma ação, um drama.

“[...] tudo em geografia deve e pode ser dramatizado”. Drama em Geografia é o fato, o onde, o quando, o meio e os fins, ou seja, é o fato, sua localização, sua temporalidade (quando e frequências), suas causas, suas consequências, suas interações entre e com os seres humanos, suas intervenções ou simulações de ações antes que vire uma catástrofe. É todo o enredo, a contextualização do fato ou do fenômeno. Drama é, também, um procedimento pedagógico. Este conjunto, de ações e práticas, está aliado aos objetivos do Curso de Geografia e as ansiedades do professor em sua prática docente.

É por estas e outras razões “[...] que é necessário uma intensa formação prévia dos docentes” (CASTROGIOVIANI, 1999, p. 32). E, a iniciação à prática de docência com o PIBID vem de encontro as angústias e as possibilidades; auxilia na redução de dificuldades dos estudantes de escolas públicas; motiva, prepara e instrumentaliza os acadêmicos para a Prática de Ensino Curricular (Estágio Supervisionado) fortalecendo a formação do professor; e, auxilia a prática docente dos professores envolvidos. Além de fortalecer a rede de troca de experiências e conhecimentos entre a Universidade e as Escolas Públicas.

Para tanto, é imprescindível o estudo e a análise de propostas curriculares de Secretarias Estaduais e Municipais e de projetos específicos do campo da Geografia que são desenvolvidos nas escolas. A familiaridade com estes documentos é condição para melhor preparação dos futuros professores e de uma aproximação maior entre as instituições de formação de professores e os sistemas de Educação Básica.

Além do mais, o professor, na sua prática, lida com situações muito dinâmicas, que não se repetem e que oferecem dificuldades de serem cristalizadas no tempo. Esta condição gera frequentes inquietações tais como: o que ensinar; como ensinar; no momento do estágio – o que eu faço agora? Se o tema/assunto está definido – como preparar as aulas? Que recursos/dinâmicas utilizar para que as aulas se tornem atraentes, compreensivas, úteis? Depois da realização do estágio a queixa – a experiência foi muito curta.

Para Mendonça e Mendonça (2009, p. 418)

O comprometimento de cada professor neste processo é questão fundamental para que, ao final – no estágio e exercício da profissão –, a formação tenha dado ao licenciando, instrumentos básicos necessários para compreender a complexidade das reações que constituem o exercício profissional, e sua responsabilidade social, bem como entender seu trabalho em formação permanente.

Em função disso, é preciso fazer ajustes entre o seu planejamento e aquilo que acontece na interação com os alunos. Ensinar requer habilidades para mobilizar, improvisar, intuir, fazer escolhas das ações mais adequadas. Nessa perspectiva a pesquisa a ser realizada no âmbito do trabalho do professor é diferente da pesquisa acadêmica. É, antes, uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento de seus alunos e autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus



objetos de ensino. Nessa direção, o ensino de Geografia e a correspondente aprendizagem pelos alunos constituem o foco principal do ensino e da pesquisa nos cursos de formação docente.

O professor, o aluno e o conteúdo. Neste sentido, é relevante a consideração de Cavalcanti (2008, p. 48):

O ensino é um processo dinâmico que envolve três elementos fundamentais: o aluno, o professor e a matéria. Os três elementos estão interligados, são ativos e participativos, sendo que a ação de um deles influencia a ação dos outros. O aluno é sujeito ativo que entra no processo de ensino e aprendizagem com sua “bagagem” intelectual, afetiva e social. E é com essa bagagem que ele conta para seguir no seu processo de construção; o professor, também sujeito ativo no processo, tem o papel de mediar as relações do aluno com os objetos de conhecimento; a geografia escolar é considerada no processo como uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade.

O aluno-professor, professor-aluno e o conteúdo também estão dentre os objetivos do Curso de Geografia, propostos no Plano Político Pedagógico (PPP/2009), como: “capacitar para a formação de professores de Geografia do Ensino Fundamental e Médio priorizando a discussão teórico-metodológica e sua aplicabilidade para a compreensão e construção de conhecimentos e habilidades voltadas a sua formação como professor”; “[...] compreender e desenvolver pesquisa e ensino como componentes indissociáveis na formação dos professores; proporcionar o conhecimento e domínio de informações e técnicas [...] levantamentos e análise de campo, técnicas laboratoriais concernentes à produção e aos conhecimentos geográficos adaptados ao processo de ensino-aprendizagem”. E de acordo com Pereira (1999, p. 45) “[...] não estamos mais falando apenas de informações/ conteúdos, mas de Geografia e seu papel dentro do processo de ensino-aprendizagem”. O subprojeto vem de encontro à necessidade de um trabalho pedagógico que possa mediar a transposição, neste caso, do conhecimento adquirido no Ensino Superior para o Ensino Fundamental.

A iniciação à prática de docência (PIBID) auxiliou/auxilia e instrumenta os acadêmicos para a Prática de Ensino Curricular. Os professores supervisores passam os conteúdos a serem trabalhados no bimestre ou semestre e solicitam aos acadêmicos pibidianos uma dinâmica, um recurso ou uma forma diferente de levar aos alunos do 6º e 7º anos conteúdos geográficos prazerosos e úteis. Os pibidianos fazem uma busca teórica sobre os assuntos, sistematizam as ideias e buscam recriar dinâmicas diferentes para aplicá-las juntamente com o Professor Supervisor em sala de aula. Definidos os assuntos, os pibidianos fazem as leituras pertinentes, elaboram resumos, planos de aula (com todos os seus passos) e materiais didáticos pedagógicos para serem aplicados em sala de aula, nos trabalhos de campo e nas aulas de reforço; organizam, acompanham e assessoram trabalhos de campo. Os acadêmicos, na companhia do Professor Supervisor, observam as aulas e ajudam a aplicar as atividades. Após a realização da atividade são anexadas fotografias para, ao final, compor os relatórios.

Com a iniciação à prática docente, experiências e conhecimentos envolvendo tanto acadêmicos e docentes da Universidade, professores das escolas públicas e seus alunos e própria comunidade externa (trabalhos de campo, por exemplo) são meios de fortalecer a rede de troca.

As escolas envolvidas na iniciação à prática docente são o ponto de partida e de chegada, pois é a partir dos professores supervisores que os conteúdos a serem trabalhados são repassados aos acadêmicos/PIBID. Estes, por sua vez, com o coordenador buscam e desenvolvem atividades escritas, lúdicas e complementares e retornam aos seus supervisores. Uma vez aceitas as ações são desenvolvidas, em sala ou em campo, pelo professor supervisor com auxílio dos acadêmicos pibidianos, sempre flexíveis aos devidos ajustes entre o planejado e o possível de ser executado na interação com os alunos.

Tanto o professor supervisor, em suas dificuldades do dia a dia, como o acadêmico com sua falta de experiência/prática e suas inquietações foram/são beneficiados. A ação de ensinar requer habilidades para fazer escolhas mais adequadas, planejar e re-planejar tanto no processo de estágio quanto no exercício da profissão e a correspondente aprendizagem pelos alunos.

Neste sentido, o PIBID influencia na instrumentalização dos graduandos, mesmo antes das práticas/estágios das disciplinas de Prática de Ensino de Geografia II e III (considerando que Prática de Ensino de Geografia I, é teórica). Ao longo destas disciplinas os graduandos atuam em escolas de Ensino Fundamental e Médio, com carga horária para leituras e discussões teóricas em as de aula, observação da escola e da sala de aula (cedidos para a realização do Estágio), preparação de aulas, regência, elaboração de relatório e discussões sobre a prática realizada. As experiências até então foram teóricas e com algumas simulações de aulas, as aulas piloto.

As diferentes atividades realizadas pelos pibidianos, em sala e em campo, são uma forma de fazê-los compreender a dinâmica do ensino, entender seus elementos constitutivos, seus contextos, interagir com os sujeitos envolvidos, seus limites e desafios. Experiências que se tornam subsídio para preparação e atuação docente melhorando sua desenvoltura profissional, antes mesmo da realização do Estágio Curricular obrigatório.

Para Zaguri (2006, p. 37) “A reflexão e avaliação crítica sobre relação teoria/prática é uma necessidade que precisa ser praticada sistematicamente.” Por outro, os trabalhos de campo desenvolvem a possibilidade de poder ler o local, enquanto ler o mundo leva a uma realidade mais complexa porque é feita de conceitos, abstrações e símbolos. E, neste enredo entra a reflexão, a leitura da palavra, com base na realidade geográfica, ou seja, na espacialidade dos fenômenos, que são, ao mesmo tempo, naturais e sociais (PEREIRA, 1999).

### 3. O PIBID no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta

A inclusão da Geografia como matéria escolar, na perspectiva de um processo de ensino dinâmico que envolve o aluno, o professor e o conteúdo contribui para o desenvolvimento das capacidades e habilidades do aluno (CAVALCANTI, 2008, p. 48).

Neste sentido, conforme Cavalcanti (2008, p. 48) “O trabalho de transformar o conteúdo geográfico em ferramenta do pensamento dos alunos implica a busca dos significados e dos sentidos dados por eles aos diversos temas abordados em sala de aula.” Porém, esta dinâmica encontra “[...] uma grande incapacidade da escola em propiciar situações que levem os alunos a constantes movimentos entre o codificar e o decodificar o criar e o ler, interpretar e o imaginar situações, fatos, dados, enfim a vida” (CASTROGIOVIANNI, 1999, p. 32). No entanto, na prática da escola e do professor isto nem sempre é fácil. Os significados e sentidos dados por eles nem sempre são atingidos quando se trabalha em sala de aula.

Tanto a alfabetização espacial do aluno, em diversas escalas e configurações, como as categorias basilares da Geografia puderam e podem ser exploradas através das seguintes atividades, resumidas, desenvolvidas pelos pibidianos e aplicadas nas escolas:

- Regionalização do território brasileiro, Regiões (Sul e Centro Oeste) e Atividades Econômicas com mapas, Quebra-cabeça e Dominó do Brasil: estados/ capitais e regiões, perguntas e respostas;
- Clima e Vegetação do Brasil e do mundo, em forma de aulas e oficinas de reforço, utilizando jogos didáticos, charges, globos, mapas, maquetes e atividades e programas de computadores;
- Espaço rural e urbano no Brasil, através de música, mapas, croquis e trabalho de campo;
- Trabalhos de Campo:
  - a) Conhecendo o município pela Geografia;
  - b) Variação da temperatura e velocidade do vento em diferentes pontos, para compreender a relação entre as modificações ocorridas no espaço;
  - c) De olho nas estrelas, com croqui das fases da Lua, Calendário tradicional (2011, fases da Lua), estações do ano, Geódromo, Luneta, Mapa das constelações e o Programa Stellarium;
  - d) Observações de diferentes espaços: urbano (residencial, comercial industrial) e rural; Visita a Sorasa<sup>33</sup> (uso e reuso da água pluvial), e atividades práticas desenvolvidas (reconhecimento da bacia Sanga Canela, trilha sensitiva, exposição de materiais pedagógicos do PIBID, jantar de integração com músicas de cunho geográfico e observação astronômica com uso do Programa Stellarium, binóculos (astronômico e telescópio refrator), na propriedade Weimann;

33 Sorasa Truck Center – Mecânica Especializada em Camiões e Veículos Pesados, possui área construída com mais de 4 mil m<sup>2</sup>, na qual as águas pluviais são captadas em cisternas e as águas servidas tratadas são reutilizadas.

- Confecção de material didático e elaboração de atividades no LEG (croquis, bússola, geódromo, ábaco, perguntas e respostas, dominós, mapas temáticos e mapas quebra-cabeças, tabelas, resumos, planos de aula).

O estudo e a análise de propostas curriculares foram possíveis por meio de leituras de diferentes fontes bibliográficas, os PPPs das Escolas, seus respectivos regimentos internos e os PTDs dos professores supervisores/PIBID.

Espaços externos as escolas foram utilizados para desenvolver os trabalhos de campo sobre espaço rural e urbano, conhecendo o município, variação da temperatura e velocidade do vento, de olho nas estrelas. Tais espaços foram: os arredores das duas escolas, áreas centrais da cidade (áreas residenciais, praça, parque, centro, Casa Gasa), o entorno da cidade (áreas industriais e de serviço); rural (periferia da cidade, o centro-Sul do município, o lixão, propriedade Weimann e empresa Sorasa).

Além do que, as articulações entre teoria e prática podem alavancar possibilidades, dramas, para diluir o processo ensino-aprendizagem de forma intrigante dando “novo sabor” a produção do conhecimento. Neste contexto, tanto com mapas, fotografias, objetos, trabalhos de campo como com outros produtos é possível elaborar experiências didático-pedagógicas.

As atividades “Meu Nome é Casa Gasa”, “Movimentos Migratórios no Sul do Brasil” e, “Colonização do Oeste do Paraná”, desenvolvidas na Casa Gasa, por exemplo, desencadearam possibilidades para trabalhar temas e questões sobre: – Turismo e cultura, da cidade e do interior; – Segunda Guerra Mundial; – Destruturalização e Territorialização; – Globalização; – Sustentabilidade: – (economia de energia, água, consumo e consumismo, sistema de fossas para tratamento de esgoto); Os diferentes objetos (utensílios domésticos, entre outros) e acervos que permitem conhecer diferentes culturas; A criatividade dos alunos; – Evolução dos recursos tecnológicos em um período muito curto e recente da história (50 anos aproximadamente); – Utilização de novos recursos para construção civil: caixas de leite (longa vida) como isolante térmico; uso de açúcar para misturar no cimento para evitar rachaduras nas paredes, vidros etc; – O pedido de disponibilização dos vídeos (filmados por Heribert Hans-Joachim Gasa<sup>34</sup>) sobre a construção da Casa, o Oeste do Paraná (observação de alterações espaciais ocorridas ao longo do tempo); – Interdisciplinaridade: História, Artes, Geografia, Física, Letras etc.

Os estudantes das Escolas públicas envolvidos foram/são beneficiados com atividades diversificadas, auxílio e redução nas dificuldades mais pontuais, trabalhos de campo, participação na elaboração de material pedagógico, assessoria em sala, e aulas de reforço.

Desta forma, os professores supervisores puderam/podem trabalhar com atividades diferenciadas para as quais sozinhos não teriam tempo de buscar, preparar

34 Heribert nasceu em Dambeitsch, Kreis Neumarkt, cidade de Breslau (atual Wrocław, Polônia), em 14/03/1920 e faleceu em Cascavel-PR, 10/03/2003. Imigrou da Alemanha para Marechal Cândido Rondon em 1961, foi o 1º ótico, além de ser fotógrafo, filador, professor, autodidata em experimentos de física. A análise de seus acervos e a visitação à Casa fez parte de Projeto de Extensão “GASA – Uma Vida de muitas Histórias: exposição e visitação” – Uniãoeste, de 2009 a 2013. A casa construída por ele, entre 1965 a 1990, é composta por uma mescla arquitetônica única.

e aplicar, o que auxilia, otimiza e fortalece a sua prática docente. Acima de tudo, a escola é o ponto de partida e de chegada para o desenvolvimento das ações. O desafio que a educação brasileira vem atravessando nos faz pensar em novas estratégias e metodologias diferenciadas para que possamos suprir as lacunas no processo ensino aprendizagem. Através de dinâmicas diferenciadas os pibidianos levam as escolas atividades, novos caminhos, diferentes metodologias, atribuindo mais “[...] significado à geografia que se ensina para os alunos, tornando-a mais interessante e mais atraente e possibilitando o aprendizado por eles” (CAVALCANTI, 2008, p. 23). Disso resulta a necessidade de encontrar “[...] a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático referido a ensiná-la” (CAVALCANTI, 2008, p. 29).

O subprojeto PIBID “Ensino de Geografia: da teoria à prática” vem ao encontro de anseios buscados por muitos professores. Neste contexto, tanto professor como acadêmico PIBID poderão se perceber como parte do conjunto de realizadores da geografia escolar.

A proposta de iniciação a docência é válida, também, pois sabemos que somente a experiência do Estágio não prepara o acadêmico adequadamente para exercer a docência. Ou seja, na composição da geografia escolar, as concepções pessoais dos professores resultantes de sua experiência com a geografia e com a prática escolar, o ensinar geografia, aprender geografia, ser bom professor de geografia, além das práticas escolares (PPPs, planos de ensino, diretrizes curriculares, livro didático, atividades de planejamento e avaliação) são vivências que aproximam o acadêmico ao professor, a universidade à escola. São, portanto, passos importantes que o acadêmicos/PIBID pode trilhar no conhecimento prático do ensino de geografia. Com esse projeto certamente o aluno terá a possibilidade de uma formação mais sólida no processo ensino-aprendizagem.

Desenvolvimento de ações que visam dar consistência à formação dos profissionais da educação, projetos de formação continuada, entre outras, “[...] ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre escola e a comunidade” (CNE/CP, 2001, p. 12). Portanto, a escola deve constituir-se no laboratório dos cursos de licenciatura.

O desafio está lançado, e conquistá-lo é o nosso objetivo. Não é fácil mudarmos a forma das pessoas (alunos) verem a Geografia. Não é fácil despertar a motivação o interesse de cada um, mas o que nos dá forças é saber que não é impossível. E, que desenvolvendo a profissão com amor, desejando realmente o resgate destes alunos e suas formas de pensar, mostrando a cada um deles que as informações que nos são passadas nem sempre são verdadeiras. E, principalmente mostrando que a Geografia não é a matéria enfadonha que a grande maioria pensa ser, mesmo complexa, a vivemos a cada dia, desde que nascemos, sem nem nos darmos conta.

Mesmo sendo um programa institucional recente é possível identificar a satisfação dos alunos em relação às atividades desenvolvidas pelos acadêmicos do PIBID. As metodologias utilizadas contribuem para dinamizar as aulas, fazendo com que o aluno assimile os conteúdos com mais facilidade. É possível observar a

participação efetiva de todos os alunos em sala de aula, muito atentos às coordenadas dos acadêmicos e assim realizando com entusiasmo o que foi proposto. Também ficam ansiosos no aguardo de quando será a nova atividade com os acadêmicos.

#### **4. Considerações finais**

Sabe-se que os cursos de licenciatura, no Brasil, são ofertados em grande parte no período noturno, o que gera falta de condições para os graduandos se manterem no curso, desistência e ou uma formação prejudicada pela falta de tempo para a dedicação aos estudos.

No caso do curso de licenciatura de Geografia da Unioeste, de Marechal Cândido Rondon, particularmente, observa-se um crescimento do número de alunos bolsistas desde a implantação do curso até os dias de hoje. Isto faz com que mais acadêmicos tenham condições de se preparar e de se qualificar melhor. Por exemplo, na turma do 3º ano do Curso de Geografia/2012, frequentam regularmente 23 acadêmicos e destes, sete são bolsistas do PIBID, além de outras modalidades de bolsas. A ajuda financeira em forma de bolsa e ajuda de custo para elaboração de material e para participação em eventos é uma conquista e um salto considerável para as licenciaturas que por muito tempo foram “esquecidas” pelas administrações universitárias e pelos governantes.

Com este incentivo o acadêmico consegue, como se diz popularmente, “viver a faculdade, viver o curso”, tem oportunidade de participar de reuniões, eventos, palestras, dedicar mais tempo aos estudos e aos projetos, e como consequência sua formação poderá ter maior qualidade. O licenciado poderá estar mais bem preparado quando entrar em sala de aula como professor, com reflexos na formação do Ensino Básico.

Através de questionários, e, também, informalmente, verifica-se a satisfação dos alunos das escolas em relação às atividades PIBID aplicadas e ao aproveitamento das mesmas para a apreensão dos conteúdos.

Os acadêmicos estão podendo vivenciar e presenciar as dificuldades próprias do magistério e assim buscar possíveis soluções. Os resultados até aqui alcançados são considerados muito satisfatórios pelos bolsistas (acadêmicos, professores supervisores e coordenadora), pelas escolas envolvidas (alunos, professores e direção). Além disso, despertar nos acadêmicos de Geografia, bolsistas do programa, a satisfação pela docência e a oportunidade de se dedicarem aos estudos e ao aperfeiçoamento, com ajuda financeira. E, ainda, proporciona experiências acadêmicas na pesquisa, na elaboração de artigos, participações em eventos, nas atividades de docência, como estágios supervisionados e para a docência profissional.

Comumente os alunos perguntam aos bolsistas quando será a próxima atividade, também se ouve falar entre os alunos que a Geografia é a matéria que eles mais gostam. No decorrer do ano de 2012, agora com mais experiência, uma vez que este programa é recente e inovador, algumas atividades já foram realizadas e outras estão em andamento. Percebe-se nos alunos das escolas, a expectativa para as próximas colaborações dos pibidianos nas aulas de Geografia.

## REFERÊNCIAS

- CASTROGIOVANNI, Antônio C. O misterioso mundo que os mapas escondem. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (et al). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/AGB, 1999. p. 30-47.
- CNE/CP, 2001, p. 12
- EDITAL nº 001/2011/capes. **Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID**. Detalhamento do projeto institucional, 2011.
- OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de. Ensino de Geografia e Ciências da Comunicação: Por Uma Geografia Mundana. In: **Mercator** - Revista de Geografia da UFC, ano 03, número 06, 2004. p. 61-70.
- PEREIRA, Diamantino. A Dimensão Pedagógica na Formação do Geógrafo. In: As transformações no mundo da educação. In: **Terra Livre**, nº 14, jan/jul/1999. p. 41-50.
- Projeto Político Pedagógico – PPP. Curso de Geografia, 2009.
- Projeto Político Pedagógico – PPP. Escola Estadual Monteiro Lobato, 2010.
- Projeto Político Pedagógico – PPP. Colégio Estadual Antônio Maximiliano Cerreta, 2010.
- VESENTINI, José William. **Geografia: geografia geral e do Brasil**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2005.





## CAPÍTULO 9

# PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA-PIBID/CAPES SUBPROJETO FORMAÇÃO E AÇÃO: leitura e escrita na escola/FALE

*Sanimar Busse*

*Daniela Hillesheim*

*Jéssyca Finantes do Carmo Bózio*

*Poliana Sella*

*Rayana Marcon*

*Wânia Cristiane Beloni*

---

### **1. Apresentação**

Neste capítulo apresentam-se reflexões teóricas orientaram o Subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola/FALE implantado nas turmas de 6º Ano do Ensino Fundamental, em duas escolas da rede pública estadual de ensino, do município de Cascavel/PR, e atividades realizadas durante a sua vigência.

O subprojeto teve o objetivo implementar ações para a inserção do acadêmico, do Curso de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste – *Campus* Cascavel, no ambiente escolar, possibilitando-lhe vivenciar a realidade de sala de aula e criando uma prática pedagógica que busque formar um professor mais consciente do seu fazer em sala de aula.

Considerou-se como ponto fulcral a possibilidade de o acadêmico de Letras, em formação, e o professor, que atua em sala de aula, vislumbrarem uma metodologia de ensino da língua portuguesa que coloque a linguagem, nas suas diversas manifestações, como elemento central da formação do cidadão. Conforme destacam os PCN (1998), o domínio da língua, em suas diferentes modalidades, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento. Nessa perspectiva, o olhar do espaço de formação, que é a universidade, precisa se voltar para uma formação mais ampla do futuro professor. Ultrapassar o espaço da acadêmica pode, nesse contexto, levar o acadêmico ao verdadeiro exercício da pesquisa reflexiva na fundamentação da sua prática.

Inúmeros são os dados advindos de pesquisas e estudos que revelam o fracasso da escola com relação ao ensino da leitura e da escrita. Alunos e professores avançam a cada dia por um caminho sem perspectivas, cujos obstáculos se acentuam, mesmo com propostas de ensino interacionistas e voltadas para a comunicação, diante da falta de instrumentos teóricos e metodológicos para a formação do leitor contemporâneo, usuário consciente e crítico da linguagem em todas as suas manifestações e contextos de uso.

Compreender a formação do leitor ultrapassa, portanto, o fazer pedagógico centrado na reprodução de modelos desvinculados da realidade mais imediata do aluno, em que a leitura, como qualquer outra atividade, assume determinada função a partir das relações mantidas no grupo. Articular um “modelo de leitura escolar” à realidade do aluno pode ser considerado o maior desafio da escola e do professor no trabalho em sala de aula. Esse modelo de leitura, que prima pela objetividade imediata do texto, em função do seu conteúdo, não atende, muitas vezes, aos objetivos do aluno. Pode-se descrever essa realidade pelo atravessamento de interesses. Acredita-se haver, sim, uma leitura estritamente escolar que, metodologicamente, auxilia o professor no ensino. Porém, quanto mais próxima estiver do aluno, tanto mais eficiente poderá se tornar.

Optou-se pelo 6º Ano do Ensino Fundamental para a realização do Subprojeto, por entender-se que se trata de uma etapa da escolarização marcada pela transição entre a alfabetização e o desenvolvimento e afirmação de conceitos mais abstratos com relação ao conhecimento. Entende-se que nesse momento a prática pedagógica do professor deve voltar-se à função social da língua, criando condições para que o aluno apreenda a interagir verbalmente, sendo capaz de compreender e participar de um diálogo ou de uma conversa, de produzir textos escritos, dos diversos gêneros que circulam socialmente.

O ponto crucial desta proposta está relacionado à compreensão da linguagem em toda a sua dinamicidade e funcionalidade, ao exercício de ler em toda a sua complexidade e ao ato de produzir conhecimento, interpretar o mundo e a realidade de forma autônoma. Pretende-se, por meio da articulação do conjunto de reflexões desenvolvidas na Universidade sobre as concepções de linguagem, a perspectiva sociointeracionista e os gêneros textuais, a análise linguística e o estudo da funcionalidade dos mecanismos linguísticos, às aulas de língua portuguesa, às atividades de monitoria, à análise do material didático adotado pelas escolas e ao próprio fazer pedagógico, desenvolver atividades a serem desenvolvidas durante a vigência do subprojeto que levem: (i) o acadêmico de Letras a desenvolver uma autonomia didático-pedagógico com relação aos conteúdos e à concepção de ensino de língua portuguesa; (ii) o professor supervisor a avaliar sua prática pedagógica e a desenvolver mecanismos de atuação observando a aplicação dos princípios teóricos ao planejamento das aulas de língua portuguesa e à utilização do material didático; (iii) e o aluno da 5ª Série ou do 6º Ano a compreender a linguagem em todas as suas formas de representação e quanto a sua função e plurissignificação.

O subprojeto buscou inserir o acadêmico na realidade escolar em toda a sua complexidade e amplitude, de modo, a dar-lhe a oportunidade de exercer o papel de agente, participante das rotinas da sala de aula e da escola. Além da oportunidade de vivenciar e refletir sobre as conquistas e desafios de cada escola, pretende-se criar um espaço para que o acadêmico assuma seu papel de sujeito na transformação dos problemas enfrentados em sala de aula com relação à leitura e escrita.

As atividades realizadas nos grupos de estudos, durante todo o Subprojeto, tiveram o objetivo de subsidiar o acadêmico, por meio da reflexão e sistematização sobre os princípios teóricos que norteiam a educação brasileira, o ensino da língua portuguesa, no âmbito federal e estadual, e da discussão dos aspectos teórico-metodológicos presentes nas orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Estaduais do Estado do Paraná/DCE (PARANÁ, 2009), a desenvolver uma prática pedagógica que se volte para o trabalho com a língua como uma atividade interativa, no interior das práticas discursivas, em que os interlocutores encontram-se socialmente situados. As oficinas constituíram-se em momentos de interlocução entre o conhecimento sistematizado sobre a educação, a linguagem e o ensino de língua e o fazer de sala de aula. Com a participação dos professores supervisores e a experiência de observação e participação em sala de aula, os acadêmicos identificaram as estratégias mais eficientes no ensino e a metodologia que leve o aluno a compreender toda a dinamicidade e funcionalidade da linguagem no seu dia a dia.

O trabalho em sala de aula foi realizado de modo a levar o acadêmico a observar, fazer experimentos, brincar, criar com a língua, buscando reproduzir com maior fidedignidade possível as situações sociais de interação. Além de desenvolver em sala de aula atividades que vislumbrem a face social da linguagem, na sua diversidade de manifestação e uso, a partir dos gêneros discursivos selecionados para o Subprojeto, os acadêmicos foram levados a preocuparem-se com a defasagem de conteúdos das turmas.

## **2. Formação do profissional “professor” de língua portuguesa**

Paiva (2004) destaca que, além dos objetivos traçados pelas diretrizes, quanto aos profissionais em Letras, quanto ao “domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”, os professores de língua portuguesa, línguas estrangeiras e respectivas literaturas, devem articular as habilidades e as competências quanto às atividades de caráter prático.

Entende-se que a articulação entre as reflexões teóricas, a prática, como componente curricular, e o estágio supervisionado compreende o espaço para a introdução dos acadêmicos no ambiente escolar, refletindo sobre a organização da escola, sobre os conteúdos de ensino, sobre as orientações teórico-metodológicas e sobre o material didático utilizado nas aulas, no ensino fundamental e

médio. Certas situações vivenciadas durante as atividades de prática de ensino e estágio supervisionado resultam em aprendizado profissional, pois o planejamento e a reflexão constituem-se em momentos de construção do conhecimento e da aprendizagem.

O profissional de Letras deve, segundo Paiva (2004, p. 350), tomar a língua como “objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Para tal, durante a formação inicial, o acadêmico deve vivenciar situações de estudo, pesquisa e reflexão sobre a linguagem, quanto a sua manifestação, e principalmente quanto ao ensino. É preciso superar o mito que ronda o fazer científico de contraposição entre teoria e prática. Para tal, o acadêmico deve ser levado a pensar a realidade da sala de aula a partir das experiências vivenciadas na escola, entre alunos, professores, equipe administrativa e pedagógica, funcionários e toda a comunidade, com os espaços das salas de aula, biblioteca, laboratórios, materiais didáticos, entre outros.

O Curso de Letras Português/Espanhol/Inglês/Italiano e Respectivas Literaturas, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste, *campus* Cascavel, tem como objetivo a formação de profissional apto a atuar no Ensino Fundamental e Médio. Segundo o Projeto Político-Pedagógico do Curso, a abordagem programática do ensino na licenciatura é aquela que compreende a escolarização: (1) como uma entre muitas formas; (2) como local cultural e político que incorpora um projeto de transformação e regulação; e (3) como uma forma produtiva que constrói e define a subjetividade humana do repertório de ideologias e práticas que incorpora. Essa formulação requer uma forma de estudo curricular que enfatize o histórico e o cultural em relação aos materiais e práticas educativas.

O Curso encontra-se organizado de forma a garantir que, ao final da licenciatura, o acadêmico saia com uma formação mais sólida em conhecimentos específicos, e, igualmente, com uma formação em Letras/Licenciatura, que permeie o currículo como um todo, de forma que esteja apto a não somente ler as implicações políticas de seu fazer, mas também a intervir positivamente e a se posicionar intelectualmente, isto é, que tenha a clareza da necessidade da formação continuada, superando a tradicional visão de terminalidade do Curso.

O contato do acadêmico de Letras com o ambiente escolar, a vivência da experiência da sala de aula, ainda no seu processo de formação, pode ser um elemento fundamental para o desenvolvimento do espírito investigativo-reflexivo, atitude essencial do professor em seu dia a dia. É preciso preparar um profissional da educação, da área da linguagem, que, de forma autônoma, possa desvendar, em sala de aula, a complexidade, dinamicidade e pluralidade das manifestações linguísticas.

Com esta proposta na área de língua portuguesa espera-se implementar um dos princípios basilares do curso de Letras no que tange à formação de qualidade do profissional da educação, na área da linguagem. O subprojeto soma-se ao conjunto de ações que, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, buscam atender a comunidade da região, aproximando a Universidade da realidade da escola e do professor.

### 3. Algumas reflexões sobre leitura, escrita e ensino

As reflexões em torno dos gêneros textuais partem da compreensão de que o desenvolvimento da competência linguística está relacionado à capacidade de interagir e posicionar-se nas diferentes situações comunicativas. Se a argumentatividade é constitutiva à grande maioria das frases, o ‘como se diz’ assume relevância tendo em vista que as possibilidades de arranjo sintático-semântico e argumentativo podem indicar pistas dos processos de interlocução.

A produção do enunciado representa-se pela seleção de estratégias que melhor possam definir a realização do processamento argumentativo. Para tal, o enunciado insere-se no conjunto de movimentos argumentativos em que, segundo Dijk (2002, p. 32), o “plano semântico do discurso, composto de elementos do conhecimento geral e, especialmente, de elementos do modelo situacional (incluindo um modelo do ouvinte e seu conhecimento, motivações, ações passadas e intenções. E também do conhecimento comunicativo)” demarca a constituição do campo argumentativo.

O perfil interlocutivo confere ao texto especificidades argumentativas em que o envolvimento do locutor aponta para com o contexto da sua produção, atuando sobre categorias opinativas e reflexivas, cujo espaço de constituição reside na persuasão e no convencimento. Segundo Geraldi (1997), no texto a língua revela-se em sua totalidade sua estrutura, organização e seus efeitos que representam diferentes relações a partir dos sujeitos, lugares sociais, discursos e situação comunicativa.

Tendo em vista que a escrita durante a formação escolar reveste-se de rituais, Geraldi (1997) faz a distinção entre redação e produção textual, na primeira produzem-se textos para a escola, enquanto na segunda, o texto é produzido na escola. Em termos práticos tal distinção pode significar uma prática relacionada ao cumprimento de tarefas, cujo foco é a reprodução de um texto próximo ao que a escola considera ideal, enquanto no segundo tem-se uma produção linguística efetuada a partir de um contexto escolar, mas que pode voltar-se para a realidade e as práticas sociais de utilização da linguagem.

Geraldi (1997) ainda observa que ter o que dizer, ter uma razão para dizer, para quem dizer possa de fato instaurar um processo de interlocução no interior do texto. Nas atividades trabalhadas no projeto, os textos cumpriam com os elementos descritos acima e, ainda, apresentam o locutor enquanto produtor do seu discurso, a partir das estratégias utilizadas para efetivar os propósitos interlocutivos. Tratava-se de textos criteriosamente selecionados para cumprir a meta pretendida, fazer como que os alunos ativassem processos diferenciados de leitura.

A comunicação é pensada então, como interação que requer conhecimento e envolvimento dos sujeitos envolvidos nela. Justifica-se aqui, o poder das palavras interpretadas e que, portanto, precisam ser acessíveis e comuns aos interlocutores para haver a “dominação” através da persuasão.

É justamente em função dessas aspirações e projetos que a linguagem publicitária se impõe como altamente persuasiva. O texto publicitário envolve fatores psicológicos, sociais e econômicos. A função apelativa da linguagem publicitária

busca como efeito primeiro modificar comportamentos. A linguagem insere-se nestes textos com estatutos voltados à persuasão do interlocutor, procurando leva-lo à adesão de uma ideia.

Em suas reflexões Bakhtin (2002) afirma que a palavra não é neutra, pois a língua, em sua forma de expressão, revela muito mais do que um conteúdo revela uma leitura de mundo particular ou não, utilizando-a para persuadir, convencer e, algumas vezes, fazer pensar e fazer agir. A compreensão da linguagem como produto dos processos sociais corresponde ao entendimento de que a linguagem origina-se no campo de atuação do homem e é consequência da sua ação e intervenção sobre a realidade.

Segundo Busse (2004), a análise linguística compreende a reflexão e avaliação da língua a partir do contexto e do conhecimento de mundo que envolve o enunciado e seu processo de produção. A metodologia da gramática tradicional, que privilegia o estudo da frase desapropriada do seu contexto, inviabiliza uma compreensão racional dos mecanismos linguísticos, pois não pressupõe, por parte dos interlocutores, a mobilização comunicativa.

As manifestações linguísticas passam, portanto, a inscrever os enunciados em momentos particulares de ocorrência, deixando pistas para a investigação dos pressupostos e subentendidos que expressam não apenas as proposições, mas as posições do indivíduo diante da realidade. Hipóteses, reflexões e avaliações pautadas em justificativas, em refutações, exemplificações respaldam o encaminhamento de conclusões. Esse movimento visa à persuasão e ao convencimento, fazendo crer em algo e aderir a uma opinião. As discussões em torno das estruturas linguísticas e dos aspectos semânticos e pragmáticos que as determinam apontam para a identificação dos aspectos socioculturais, das relações estabelecidas pelo locutor com estas informações e da sua inscrição no enunciado (SELLA, *et al.*, 2004).

O trabalho com a leitura e a produção textual é desenvolvido nas aulas de língua portuguesa como atividade deslocada do uso da língua em situações reais de interação. Este trabalho fragmentado e muitas vezes distante da função social da língua tem como prática rotineira a reprodução e incorporação de conhecimentos que, ao colocar professor e aluno no papel de objetos do processo, acabam por frustrar possíveis ações que possam instigar o espírito criativo e investigativo. Em pesquisa realizada com materiais didáticos utilizados no Ensino Fundamental e Médio percebeu-se uma tentativa frágil e precária de estabelecer estratégias de interlocução em eventos sociais de comunicação, contudo, não há uma ação que possa levar o aluno a atuar como “interlocutor”, pois as atividades redundam na compreensão linear da temática do texto. Ou seja, não um trabalho que considere o texto no seu contexto de produção, tão pouco, na sua função social.

As atividades desenvolvidas durante a docência partiram da necessidade de um parâmetro de interação dos alunos com o texto e suas instâncias sintático-semânticas, argumentativas e discursivas. A opção pelos gêneros publicitário e narrativo para condução das atividades do subprojeto encontrara-se fundamentada na possibilidade de trabalho com os processos de interação contextualizados mediante

os recursos utilizados para o convencimento e a persuasão, e nas as pistas interlocutivas foram encontradas nas estruturas e no estilo. Segundo Sella *et al.* (2004), é possível centrar a análise em momentos, cujo perfil acena para a descrição, apresentação, bem como para a postura de crítica. Isto porque, “a progressão semântica pode dar-se por meio da carga intencional destinada aos elementos linguísticos utilizados tanto a seleção lexical quanto nas pistas deixadas ao leitor, da intencionalidade lateral do produtor do texto”.

Esta perspectiva encontra referência a partir do princípio de que as impressões constituídas sobre a realidade partem essencialmente das perspectivas e manifestações ideológicas que a permeiam e se configuram através do discurso. A relação de embricamento ideológico imanente à língua exige, portanto, uma atitude de comprometimento diante do texto. É preciso estar atento, desconfiar, ler criticamente, perceber os mecanismos que cerceiam, determinam e, muitas vezes, dificultam a apreensão do real.

A percepção dos movimentos ideológicos como produtos de relações sociais insere perspectivas críticas na identificação do que se oculta, se nega e não se diz, pois é aí que se estruturam e se escondem os conflitos e as diferenças sociais. O texto pode, assim, ser considerado palco de manobras e movimentos ideológicos, partindo da análise dos fatores linguísticos e extralinguísticos que ali se manifestam.

#### **4. Aprender e ensinar: um exercício constante de formação**

Perceber o poder da linguagem é, portanto, fundamental para que o aluno seja um bom leitor e um bom produtor de texto. Por isso, ler e interpretar o texto, antes de produzi-lo, foram as chaves principais utilizadas nas atividades desenvolvidas no subprojeto Formação e Ação: Leitura e Escrita na Escola (FALE).

A produção textual foi proposta com um endereçamento definido: a publicação de alguns textos (sorteados) no jornal do 6º Ano, confeccionado no final do ano, o qual foi publicado no blog do FALE. Tal prática dialoga com o que aponta Bakhtin (2004), quando afirma que “toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (BAKHTIN, 2004, p. 98). Dessa forma, todo texto, no processo de interação verbal, é elaborado com um objetivo e interlocutores definidos, buscando-se atender as condições da situação social de comunicação.

Outro aspecto importante, levado em consideração durante as atividades de leitura e interpretação dos textos foi o conhecimento de mundo dos alunos, muito necessário principalmente para a interpretação dos anúncios publicitários, pois a leitura de mundo precede a leitura do material escrito e estabelece a continuidade desta (FREIRE, 1984).

O trabalho com os estudantes do 6º Ano consistiu em atividades de leitura, interpretação e produção de textos, assim como de análise linguística. As aulas foram pensadas para terem um momento de leitura, interpretação e análise linguística,

assim como de produção e reestruturação. Além de exercícios pontuais de ortografia e leitura, quando se trabalha com a prática de escrita e reescrita, todos esses aspectos acabam sendo praticados e revistos juntamente, o que é uma proposta das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE), de Língua Portuguesa.

Considerar o contexto do aluno e seu conhecimento prévio é fundamental. Começamos as aulas, portanto, perguntando se eles sabiam o que era propaganda, onde ela é veiculada e quem a produz. A partir desta pré-leitura entregamos cópias da publicidade:

Sendo o ensino comprometido com a formação do cidadão, deve criar situações para que o aluno possa desenvolver sua capacidade crítica. Um dos aspectos dessa competência é a capacidade de identificar as ideologias, os objetivos, o conteúdo e a estrutura argumentativa do texto.

Assim, é importante salientar que o texto publicitário constitui um rico material para análise textual, uma vez que abarca diferentes formas de linguagem (verbal e não-verbal), as quais produzem efeitos de sentido voltados para o convencimento. Embora este gênero seja um tipo textual carregado de ideologias (implícitas e explícitas), capaz de modificar o modo de agir e de pensar das pessoas, ainda é, de certa forma, pouco explorado nas aulas de Língua Portuguesa, no que tange à análise que correlacione processos sintático-semânticos com os recursos visuais, condições de produção dos discursos, intencionalidades, etc.

Nesta perspectiva, as DCE (PARANÁ, 2008) preconizam que a reflexão linguística esteja voltada para a “observação e análise da língua em uso”, extrapolando, portanto, “o tradicional horizonte da palavra e da frase” (PARANÁ, 2008, p. 60). Neste sentido, o texto publicitário, ao utilizar-se de diversos recursos visuais, ademais dos textuais, extrapola o horizonte puramente linguístico (recursos disponíveis na língua) para propor uma análise que envolva elementos extratextuais e/ou extraverbais (condições e situação de produção) que atuam diretamente na construção do sentido de um texto.

Por ser um dos gêneros com o quais os alunos mais interagem no cotidiano, seja por meio eletrônico (TV, internet), ou por meio da mídia impressa (panfletos, jornais, revistas, outdoors etc.), o trabalho de análise de textos publicitários ultrapassa a concepção tradicional de texto como um simples conjunto de palavras e frases inter-relacionadas, uma vez que ele não se limita simplesmente ao uso do código verbal, necessitando, deste modo, a consideração dos signos visuais expressos por meio das imagens, das cores, intertextualidades etc., que formam um todo significativo.

Faz-se necessário, portanto, entender que, em situações de uso corrente no Brasil, os termos “publicidade” e “propaganda” ora se distinguem, ora se confundem. Entretanto, segundo Sandmann (2010), se tomarmos como referência a origem etimológica da palavra “propaganda”, constataremos que se trata de “algo que deve ser propagado” (SANDMANN, 2010, p. 9), no sentido de “propagação da fé” em uma definição dada pela *Congregatio de propaganda fide*, em Roma, no ano de 1622.



Assim, tendo como referência o português, Sandmann (2010, p. 10) observa que o termo “publicidade é usado para a venda de produtos ou serviços e propaganda tanto para a propagação de ideias como no sentido de publicidade”. Portanto, de acordo com essa distinção, a publicidade tenderia mais para o âmbito comercial (no sentido de convencer a adquirir produtos ou utilizar serviços), enquanto a propaganda tenderia mais para o âmbito ideológico (no sentido de propagar ideias).

De um modo geral, o texto publicitário é composto por uma gama de segmentos, sendo os mais influentes os psicológicos, sociais e econômicos, assim como também o uso da retórica, as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas e outros mecanismos de convencimento. Em maior ou menor grau, toda publicidade e/ou propaganda é de cunho persuasivo. Portanto, é de suma importância que o aluno, ao fim do estudo desse gênero, saiba reconhecer a função social da mensagem a ser passada.

Por meio da linguagem, o homem formula seus conceitos de mundo e define os objetos e seres que o cercam. A linguagem é, pois, a maneira humana de compreender e expressar o mundo ao seu redor, fator que diferencia o ser humano dos demais seres vivos. Aí está, portanto, a importância de se desenvolver o domínio do código linguístico, de se proporcionar aos usuários de uma língua a capacidade de plena utilização dela. Pauliukonis (2000, p. 90) nos diz que

[...] existe um mundo a significar que somente passa a mundo significado por meio de uma série de operações linguísticas, cognitivas e sociointeracionais, que se processam nos variados tipos de textos e se transformam, assim, em instrumentos de apreensão da realidade.

Sendo a língua o veículo de apreensão e expressão do mundo, quanto mais conhecida e dominada por seus falantes, maior será a capacidade dos mesmos de compreensão e expressão da realidade. Essa premissa nos leva a refletir sobre o modo como devemos desenvolver em nos alunos o domínio da língua materna.

Durante anos foram focadas as estruturas gramaticais, isolando-se, ou mesmo criando-se, frases que proporcionassem as explicações gramaticais. Com o passar do tempo, verificou-se que a apreensão não se dava como o esperado e que a meta-linguagem utilizada mais assustava os alunos que os fazia compreender a sua língua. Passou-se, então à busca da compreensão do funcionamento da língua. Como nos fala Neves,

[...] ensinar eficientemente a língua – e, portanto, a gramática – é, acima de tudo, propiciar e conduzir à reflexão sobre o funcionamento da linguagem, e de uma maneira, afinal, óbvia: indo pelo uso linguístico, para chegar aos resultados de sentido. Afinal, as pessoas falam – exercem a linguagem, usam a língua – para produzir sentidos, e, desse modo, estudar a gramática é, exatamente, pôr sob exame o exercício da linguagem, o uso da língua (NEVES, 2002, p. 52).

A gramática é, portanto, constituinte da língua e não a essência dela, o que nos conduz a uma nova maneira de ensinar a estrutura linguística. Partindo-se dessa nova concepção de ensino gramatical, citamos Travaglia (2009), que propõe o que ele chama de ensino produtivo da língua. Para ele, o ensino gramatical está a serviço do desenvolvimento da competência comunicativa. Ou seja, os indivíduos, por meio da aquisição e do desenvolvimento de novas habilidades linguísticas, como o domínio da norma culta e da variante escrita da língua, ampliam suas possibilidades de uso da língua e, conseqüentemente, sua competência comunicativa.

Somando-se a isso, julgamos necessário repensar a concepção de leitura, a qual não é mais como tradicionalmente se concebia um “gesto mecânico de decifrar os sinais” (MARTINS, 1997, p. 10), mas uma atividade de compreensão do sentido veiculado pelo texto, o qual pode ser definido como uma unidade semântica de ocorrência linguística, verbal e/ou não verbal, falada ou escrita, que cumpre uma função identificável numa situação sociocomunicativa (COSTA VAL, 2006). Compreendemos que o sentido do texto dá-se na interação produtor/leitor. Portanto, segundo afirmam as DCE,

compreende-se a leitura como um ato dialógico, interlocutivo, que envolve demandas sociais, históricas, políticas, econômicas, pedagógicas e ideológicas de determinado momento. Ao ler, o indivíduo busca as suas experiências, ou seus conhecimentos prévios, a sua formação familiar, religiosa, cultural, enfim, as várias vozes que o constituem (PARANÁ, 2008, p. 56).

Assim, buscamos conduzir os alunos ao desenvolvimento de suas capacidades interpretativas, de seu potencial de intertextualidade, trazendo de sua realidade as informações pertinentes à compreensão do texto. Também, que sejam capazes de cruzar informações extraídas de outros textos, intertextualidade, a fim de ampliar as suas possibilidades interpretativas. É o que sugerem as DCE, afirmando que “no ato da leitura, um texto leva a outro e orienta para uma política de singularização do leitor que, convocado pelo texto, participa da elaboração dos significados, confrontando-o com o próprio saber, com a sua experiência de vida” (PARANÁ, 2008, p. 57). Singularidade pelo fato de, ao cruzar o texto com sua realidade, suas experiências, o leitor produzirá uma visão singular do texto, com sentidos que lhe são atribuídos nesse processo dialógico leitor/texto.

Também o gênero discursivo é fundamental para uma maior compreensão, uma vez que gêneros distantes da realidade dos alunos causam estranhamento. Para Marcuschi, devemos partir “do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto” (MARCUSCHI, 2002, p. 22). Quando o texto aproxima-se da realidade do aluno, passa a fazer sentido, tornando-se integrado aos conhecimentos anteriores do mesmo. Como nos diz Koch e Elias (2006, p. 11, grifos dos autores),

a **leitura** é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

O gênero discursivo Causo está muito próximo da realidade dos alunos, tem sua leitura facilitada por essa proximidade. O gênero Cordel, por sua vez, possui a compreensão facilitada pelas isogravuras que acompanham o texto, o que nos levou a pensar que seria uma técnica facilitadora da expressão dos alunos, que, pela idade e imaturidade, ainda não tem um grande conhecimento da língua escrita e suas normas, o que dificulta tanto a leitura quanto a produção textual.

## 5. Considerações finais

Os gêneros textuais trabalhados durante a realização do subprojeto, nas aulas de língua portuguesa, auxiliaram na compreensão do estilo de escrita, do discurso e da constituição linguística. As atividades planejadas e desenvolvidas, além de oportunizarem uma análise de gêneros que fazem parte do contexto dos estudantes, segundo as Diretrizes também se constituíram em oportunidade de se avaliar a linguagem em uso, como nas coletâneas, no jornal e nos blogs.

Pôde-se observar que trabalhar com determinados gêneros é uma forma de proporcionar aos estudantes a obtenção de um olhar mais acurado perante seu uso e funcionalidade. Portanto, trabalhar o texto por meio da prática de leitura e de análise linguística proporciona ao estudante observar detalhes imprescindíveis para uma interpretação eficaz da linguagem.

A experiência da docência possibilitou refletir sobre as práticas pedagógicas na escola pública de ensino regular e, embora de maneira restrita, ministrar os conteúdos buscando utilizar uma metodologia apropriada com vistas ao desenvolvimento dos alunos. As aulas levam a concluir que o professor precisa desenvolver autonomia para adaptar os planos de aula ou o livro didático à realidade da sala de aula e aos conhecimentos dos alunos.

Dessa maneira, o subprojeto contribuiu para fortalecer a formação teórico-pedagógica do acadêmico do Curso de Licenciatura em Letras, por meio da participação efetiva na realização de atividades de estudo, análise de material didático, planejamento e organização de atividades em sala e aula, nas turmas do 6º Ano. Por meio da supervisão e docência estreitou-se e fortaleceu-se o diálogo entre a Universidade e a escola, em que ambas possam discutir e refletir sobre suas dificuldades e seus desafios, traçando metas para superar os índices de deficiência na formação do leitor crítico e reflexivo. Durante o período de realização criou-se um espaço permanente de reflexão, avaliação e planejamento das atividades da prática de ensino e do estágio supervisionado do Curso de Letras nas escolas. Os participantes foram instigados a observar e identificar as diferentes realidades das escolas, com relação

ao público-alvo, à estrutura física e pedagógica, às atividades extracurriculares, ao desempenho nos sistemas nacionais de avaliação e aos recursos disponíveis para a realização das aulas.

As atividades propostas tiveram o objetivo de propiciar um ambiente favorável para o diálogo e a socialização de experiências do professor da sala de aula, do Ensino Fundamental, e os acadêmicos de Letras em formação. Nesse sentido, oportunizaram-se condições para um aprofundamento das teorias que subsidiam os estudos linguísticos e o ensino de língua portuguesa, levando acadêmicos e professores da rede a desenvolverem um espírito reflexivo-investigativo no planejamento das aulas, preparação de ações de intervenção com relação às dificuldades de aprendizagem e condução do processo ensino-aprendizagem.

Criaram-se condições para que o acadêmico de Letras se perceba como agente da sua formação, levando a desenvolver a autonomia, o senso crítico e reflexivo com relação a propostas de ensino, ao formato do material didático e às dificuldades encontradas em sala de aula (nível social, indisciplina, entre outros).

## REFERÊNCIAS

- AMOP. Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. Departamento de Educação. **Sequência didática: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais**. Org. Carmen Teresinha Baumgärtner, Terezinha da Conceição Costa-Hübes. Cascavel: Assoeste, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS/PCN's – LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília: MEC, 1998.
- BUSSE, Sanimar; SELLA, Aparecida Feola. **Textos Argumentativos: como são produzidos pelos alunos do 2º grau?** CELLIP/2003. Londrina, 2003.
- BUSSE, Sanimar; SELLA, Aparecida Feola. O discurso do contraponto: onde está o estigma? In: **Línguas & Letras**. N. 1 e 2. Cascavel: EdUnioeste, 2003.
- BUSSE, Sanimar **Uma tentativa de descrição das macroestruturas sintático-semânticas geradas pelo predicado nominal em porções textuais retiradas de redações produzidas pelos candidatos ao vestibular especial/2002 da Unioeste**. Cascavel, PR: Unioeste, 2004 (Dissertação de Mestrado).
- \_\_\_\_\_. **Considerações sobre o processo de asseveração instaurado pelo predicado nominal e seus ladeadores**. Jornada de Estudos Linguísticos e Literários 6.: 2003: Marechal Cândido Rondon.
- DIJK, Teun Van. **Cognição, discurso e interação**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FONSECA, Maria Nilma Goes; GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: João Wanderley Geraldi (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 104-114.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 88-103.
- GERALDI, João Wanderlei. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KOCH, Ingedore Vilhaça G. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- KUHN, Tanara Zingano; FLORES, Valdir do Nascimento. Enunciação e ensino: a prática de análise linguística na sala de aula a favor do desenvolvimento da competência discursiva. In: **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 69-76, jan./mar. 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- NEVES, Maria Helena de Moura. A gramática: conhecimento e ensino. In: AZEREDO, José Carlos. (Org.) **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 52-73.
- NÓBREGA, Maria José. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística na escola. In: AZEREDO, José Carlos (org.). **Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 74-86.
- PAIVA, V.L.M.O. Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor. **Revista do GELNE**. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2. p. 193-200, 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Língua Portuguesa**. Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/diretrizes\\_2009/out\\_2009/lingua\\_portuguesa.pdf?PHPSESSID=be96fc66e3db0614d7dc7ecf5b85dcf0](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/arquivos/File/diretrizes_2009/out_2009/lingua_portuguesa.pdf?PHPSESSID=be96fc66e3db0614d7dc7ecf5b85dcf0)>. Acesso em: 14 fev. 2011.

SOUZA, Luzinete Vasconcelos. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

# CAPÍTULO 10

## PROJETO PIBID MATEMÁTICA FOZ

*José Ricardo Souza*

---

O projeto PIBID Matemática, do *campus* de Foz do Iguaçu, foi concebido num primeiro momento em 2010, e rerepresentado em 2011, data em que foi aprovado e passou a fazer parte do projeto institucional da Unioeste 2011 A concepção do programa de bolsas para licenciatura, como descreve o edital 001/2011 dentre outras coisas, indica que o alunos vivenciem a escola para além do estágio, nessa questão é importante situar o estágio numa discussão a partir de diferentes olhares .

Tradicionalmente o estágio é um momento em que o aluno dirige-se à escola e conhece a escola, faz observações e ministra aulas, em alguns casos com a presença do docente da universidade e o professor regente, é uma carga horária pequena (de docência) e as aulas são chamadas de aulas modelos onde a realidade não é vivenciada. Pimenta e Lima (2011, p. 33) nos auxiliam nesta discussão da seguinte forma

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição a teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referencias como “que a profissão se aprende na pratica, que certos profissionais e disciplinas são por demais teóricos, que na pratica a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica, ou seja, carece de teoria e de prática.

Na busca de respostas às reflexões sobre a concepção de estágio, Pimenta e Lima (2011, p. 37) alertam:

O estágio, ao contrário de que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da prática docente, entendida esta atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estagio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, dialogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis, ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

Estas questões colocadas de observações sobre o estágio têm a intenção de auxiliar nas discussões dos pressupostos do projeto PIBID, sobretudo em Foz do Iguaçu. Tem-se a clareza que o projeto não se trata de um estágio, no sentido tradicional e acadêmico que o termo tem, mas se pensarmos em termos maiores, o projeto contém

fortes características de um estágio docente que almejamos para todos aos alunos, pois a prática é vivenciada a partir de diversos pontos de vista.

No caso da matemática, essas questões ganham características especiais a partir dos conhecimentos específicos dessa disciplina e seus fundamentos históricos epistemológicos.

Historicamente a matemática e seu ensino estiveram separados de forma inequívoca,

Quando se iniciaram as licenciaturas no Brasil, elas se constituíam de três anos de formação específica e mais um ano para a formação pedagógica. O saber considerado relevante para a formação profissional do professor era, fundamentalmente, o conhecimento disciplinar específico. O que hoje é denominado formação pedagógica se reduzia a didática e esta, por sua vez, a um conjunto de técnicas úteis para a transmissão do saber adquirido nos três anos iniciais. (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 13)

Durante muito tempo a questão/ o desafio do ensino aprendizagem da matemática teve seu foco ligado somente aos desafios do conteúdo específico do conhecimento matemático, ou seja, por sua natureza essa disciplina seria um privilégio a alguns que alcançavam seu entendimento.

No interior de um curso de matemática podemos colocar a seguinte pergunta: Onde se colocam as questões de ensino aprendizagem num curso de licenciatura em matemática, as disciplinas ditas pedagógicas durante muito tempo foram colocadas à parte na formação do futuro professor, e ainda são em muitas universidades.

As preocupações com a interação entre o conhecimento matemático e seus processos de ensino aprendizagem começaram a ter voz e vez a partir das discussões que se colocam dentro da educação matemática. A partir das discussões sobre a educação matemática muitas questões são postas para a discussão. Dentre elas o seu processo de ensino aprendizagem, os desafios da profissão docente, a baixa procura nos cursos de licenciatura, a desvalorização do professor, o fraco desempenho dos alunos nas provas externas nacionais e internacionais na disciplina de matemática pelos alunos da educação básica brasileira. Essas e outras questões estão fortemente presentes na universidade pública, pois os cursos de licenciatura pelo seu perfil e retorno financeiro cada vez menos são cursos oferecidos pela universidade privada.

D'Ambrosio, um dos mais importantes educadores matemáticos, reconhecido internacionalmente, nos alerta sobre o desafio da educação

O grande desafio para a educação e por em prática hoje o que vai servir para o amanhã. Por em prática significa levar pressupostos teóricos, isto é, saber/fazer acumulado ao longo dos tempos passados, ao presente. Os efeitos da prática de hoje vão se manifestar no futuro. Se essa prática foi correta ou equivocada só será notado após o processo e servirá como subsídio para uma reflexão sobre os pressupostos teóricos que ajudarão a rever, reformular, aprimorar o saber fazer que orienta nossa prática. (DAMBROSIO, 1996, p. 80)



A partir das discussões sobre a educação matemática, essas discussões desembocam nos cursos de licenciatura e seus projetos pedagógicos, a discussão sobre os conteúdos “mínimos” necessários para a formação do professor de matemática carrega vários pressupostos que podemos encaminhar a partir de diferentes pontos de vista. Iniciamos nossas reflexões buscando nos documentos oficiais as indicações para o tema, segundo o parecer CNE (Conselho Nacional de Educação)/CES 1302/2001 os conteúdos mínimos de um curso em licenciatura em Matemática são: cálculo diferencial e integral, fundamentos de análise, fundamentos de álgebra, fundamentos de geometria e geometria analítica, na parte comum recomenda-se que os alunos tenham:

- a) Conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de álgebra, geometria e análise;
- b) Conteúdos de áreas afins a Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) Conteúdos da ciência da Educação, da história e filosofia das ciências e da Matemática.

A partir das discussões propostas nas reformulações nos cursos de licenciatura, definiu-se a obrigatoriedade de 800 em disciplinas pedagógicas, que devem ser distribuídas ao longo do curso.

Na prática, ocorre que a matemática chamada de pura tem seu espaço inalienável, pois tem seu corpo de conhecimento construído socialmente e academicamente irrefutável, a discussão sobre princípios básicos da matemática e seus desafios de ensino aprendizagem fica muitas vezes encarada como pano de fundo das discussões. O que acaba acontecendo é que para que se coloque algum dado da matemática da educação básica que poderíamos denominar como matemática escolar no currículo de formação de professores do curso em licenciatura em matemática, passa pela questão da priorização de conteúdos tidos e vistos como conteúdo acadêmico e adequado ao ensino superior.

De acordo com Maldaner (2011), o ensino da Matemática junto ao da língua moderna deve constituir-se num dos principais focos de atenção das escolas, por isso é importante pensar iniciativas e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática de forma a minimizar a exclusão e a repetência escolar cuja maior responsabilidade é atribuída à disciplina de Matemática. D'Ambrosio propõe a instituição do *materacy* (materiação ou alfabetização matemática) para que da mesma forma do conceito de letramento proposto por Paulo Freire, as crianças devem ser educadas matematicamente. Para D'Ambrosio *apud* Passos *materacy* é:

Instrumento analítico e está relacionada à capacidade de inferência, proposição de hipóteses e obtenção de conclusões por meio de dados. Além disso, a partir da *materiação*, é possível “interpretar e analisar sinais e códigos, [...] propor e utilizar modelos e simulações na vida cotidiana, [e] elaborar abstrações sobre representações do real (instrumentos intelectuais)”. (UBIRATAN *apud* PASSOS, 2008, p. 8)

No caso específico do curso de Licenciatura em Matemática, da Unioeste *campus* de Foz do Iguaçu, o subprojeto de Matemática do PIBID (PIBID-MAT/FOZ), tem por objetivo garantir uma formação docente diferenciada que, por meio das atividades desenvolvidas na Universidade e aplicadas nas escolas, conduzam o educando as práticas mais consistentes, aliando, sempre que possível, os aportes teóricos com as reflexões sobre o dia a dia escolar.

Conforme consta no projeto encaminhado para o Edital nº 001/2011/CAPES, os cursos de licenciatura em Matemática vivem um dilema entre a transmissão do conhecimento da matemática acadêmica (desenvolvida pelos matemáticos) e a matemática escolar, com a qual os futuros professores irão trabalhar na educação Básica. Assim, busca-se com o PIBID-MAT/FOZ enfatizar a necessidade de uma reflexão sobre a *matemática escolar* dentro da universidade por meio do desenvolvimento de metodologias e discussões teóricas do processo ensino-aprendizagem do conhecimento matemático, repensando a condição da Matemática como conteúdo pronto e acabado, admitindo a interface desse conhecimento com a história e a sociedade.

Outro objetivo do subprojeto se refere à tentativa de diminuir os elevados índices de evasão dos acadêmicos do curso de Matemática, pois com o auxílio financeiro muitos dos acadêmicos podem se dedicar exclusivamente as atividades da graduação e/ou do projeto, melhorando seu rendimento acadêmico, consequentemente diminuindo as repetências, envolvendo-se com outras atividades.

A busca por uma formação de qualidade é uma das maiores preocupações do curso de Licenciatura em Matemática, tanto que no seu Projeto Político Pedagógico (PPP) consta que a Matemática não é “algo pronto e acabado sem espaço para a criatividade” (Unioeste, 2011, p. 06), ela é uma construção social, ou seja, vêm e depende de uma construção/organização humana. Assim, com este subprojeto estabeleceu-se um diálogo entre os diferentes níveis de ensino: superior, médio e fundamental, compreendendo as dificuldades específicas que cada nível apresenta e, por fim, propondo ações que solucionem tais problemas.

Por especificidades do Edital, o projeto PIBID-MAT/FOZ conta com um grupo formado por 14 (quatorze) acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática.

É uma discussão que na prática tem projetos como o PIBID como consequência dessas discussões que vem se desenvolvendo há bastante tempo na formação de professores, pois esses projetos oportunizam na prática a vivência teórica e prática da matemática.

O desenvolvimento do projeto em Foz do Iguaçu conta com o auxílio do projeto de extensão laboratório de ensino de matemática que tem o objetivo de integrar questões pedagógicas e questões matemáticas numa discussão profícua que possa contribuir na formação dos discentes.

Entre os resultados esperados pelo PIBID de Matemática do *campus* de Foz do Iguaçu (PIBID-MAT/FOZ) encontra-se a “inserção dos acadêmicos das licenciaturas no seu futuro ambiente de trabalho, permitindo que eles vivenciem o ambiente escolar e compreendam seu papel como membros de uma universidade pública

e alunos de um curso de licenciatura”, conforme projeto apresentado para Edital 001/2011 – CAPES.

Para atingir este objetivo com maior intensidade e qualidade compreende-se que os bolsistas do projeto devam vivenciar diferentes realidades escolares. Dessa forma, a coordenação do PIBID-MAT/FOZ estabeleceu uma parceria com o Colégio Estadual Barão do Rio Branco e o Colégio Estadual Ipê Roxo, pois estas escolas públicas são distintas em alguns aspectos, como exemplo:

- Localização geográfica. Uma das escolas está situada no centro e atende diversos bairros da cidade. E a outra escola encontra-se na periferia e foi criada com o objetivo de atender a população do bairro Cidade Nova e adjacências, bairro este proveniente de em um projeto de desfavelamento do município de Foz do Iguaçu.
- Diferença de IDEB. 3,9 e 3,4 respectivamente.
- Modalidades de ensino médio distintas. Enquanto uma oferece o ensino médio tradicional, a modalidade formação de docentes integrado e subsequente, o curso técnico profissional e ainda o curso de complementação pedagógica, a outra oferece o ensino médio tradicional e o EJA.

Além disso, uma das metas do PIBID é alcançar as séries iniciais do ensino fundamental e com a escolha da escola que oferece a modalidade formação de docentes, tanto integral como subsequente, pretende-se atingir esse propósito, pois estamos trabalhando o pensamento matemático com os futuros formadores da educação básica I.

No desenvolvimento do projeto, que consiste em reuniões semanais com os participantes do projeto, acadêmicos, professores da universidade, que além do coordenador conta com a colaboração de outros docentes de diferentes área, um com doutorado em matemática, um pedagogo, que traz contribuições e outra formada em física que participa e nos ajuda nas discussões e outra com mestrado também em educação matemática, além das professoras supervisoras das escolas que são professores com mais de dez anos de prática em sala de aula que te contribuído sobre maneira para as discussões propostas.

A possibilidade de desenvolver o projeto PIBID matemática foz tem oportunizado varias reflexões, sobre os desafios de ensinar e aprender matemática, a experiência do envolvimento de profissionais de diferentes áreas tem nos levado a questionar a formação do conhecimento.

O mais interessante a ser destacado sobre o desenvolvimento do projeto PIBID matemática do *campus* de Foz são as discussões proporcionadas nas atividades realizadas. As questões perpassadas pelo projeto abrangeram questões matemáticas, questões pedagógicas, questões sociais, dentre outras.

Nas questões matemáticas foram apresentadas, desenvolvidas e aplicadas atividades relacionadas a toda a educação básica da matemática, é importante destacar que incluem-se questões dos anos iniciais, que não fazem parte do elenco

de disciplinas da formação do futuro professores de matemática, tradicionalmente essa questão é trabalhada no curso de magistério ou considera-se que esse conhecimento já foi adquirido. Ao apresentar as diferentes atividades desenvolvidas no grupo, pelo fato de fazerem parte professores de diferentes áreas, todos participaram e a necessidade de se fazer entender por professores docentes no curso de pedagogia desafiou aos acadêmicos um suporte para se fazer entender por esses professores também. As questões pedagógicas foram perpassadas nos momentos em que ao ir ao encontro dos alunos nas escolas em que o projeto atende, muitas questões foram apresentadas ao grupo. Nessas questões os textos lidos e analisados ajudaram a confrontar a teoria e prática presente no desafio de ensino aprendizagem. As questões sociais apareceram a partir da atuação nas diferentes escolas e realidades em que o projeto atua, pois são escolas diferentes com diferentes públicos, mas com muitos problemas em comum. Portanto a oportunidade de vivenciar, atuar, interagir no projeto PIBID matemática foi tem, com certeza, contribuído sobremaneira para a manutenção e aumento da qualidade do curso de licenciatura em Matemática de Foz do Iguaçu.

## REFERÊNCIAS

- D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática**: da teoria à prática. 2ª. Edição. Campinas: Papirus, 1997.
- MALDANER, A. **Educação Matemática**: Fundamentos teóricos - práticos para professores dos anos iniciais. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manoela M. S. **A formação Matemática do professor**: licenciatura e prática docente. Belo horizonte: Autentica, 2005.
- PASSOS, Caroline Mendes dos. Algumas conexões entre Etnomatemática e Educação Matemática Crítica a partir de seus conceitos. In: **Terceiro Congresso Brasileiro de Etnomatemática**. Niterói: UFF, 2008.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2011.



## SOBRE OS AUTORES

### **Andrea Cristina Martelli**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste (1994) e Mestrado em Educação (1999) e Doutorado em Educação (2009) pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. Atualmente é professora Adjunta da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenou o Colegiado do Curso de Pedagogia da Unioeste de 2002 a 2006. É integrante do grupo de pesquisa Violar/Unicamp e líder do grupo de pesquisa Imaginar – Grupo de pesquisas sobre imaginário, educação e formação de professores. Atualmente, coordena o colegiado do Curso de Licenciatura para Educadores do Campo – Unioeste e é Gestora institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na Unioeste.

### **Aparecida Darc de Souza**

Graduada em História pela UFU (1990-1994). Mestrado em História Social pela PUC de São Paulo (1998). Doutorado em História Econômica pela USP (2009). Atuou como professora de História no Ensino Fundamental e Médio entre 1994 e 2002. Coordenadora do curso de História da Uniamérica (2001-2004). Coordenadora do Projeto de Extensão Observatório do Mundo Contemporâneo (2008-2013). É professora de História na Unioeste desde 2007. Atualmente é coordenadora do Estágio Supervisionado, do Laboratório de Ensino. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) “História Social do Trabalho e da Cidade”. Coordenadora do PIBID – História da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon.

### **Carmem Elisa Henn Brandl**

Possui graduação em Educação Física pela Faculdade de Ciências Humanas de Marechal Cândido Rondon (1987), Mestrado em Educação/Educação Motora pela Universidade Metodista de Piracicaba (1999) e Doutorado em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (2005). É professora titular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e líder do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar da Unioeste (GEPEFE). Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas pedagógicas; metodologias de ensino; formação de professores; ginástica; corporeidade; inteligência corporal cinestésica; jogos cooperativos. Coordenadora do PIBID-Educação Física da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon.

### **Daniela Hillesheim**

Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste.

**Eduardo Donizeti Girotto**

Bacharel e Licenciando pela Universidade de São Paulo. Mestre em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Doutorando em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Professor Assistente do Colegiado de Geografia da Unioeste, *campus* Francisco Beltrão.

**Eliane Liecheski Artigas**

Formada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná de Marechal Cândido Rondon, Especialista em Ensino de Geografia e História pelo ESAP – Instituto de Estudos Avançados e Pós-Graduação da UNIVALE – Instituição Cultural e Educacional Vale do Ivaí. Atua no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Ensino Fundamental e Médio, esteve na direção deste colégio no período de 2009 a 2011. É membro colaborador externo do Grupo “Ensino e Práticas de Geografia” – EN GEO e Linha de Pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia” – EN-GEO. Atua como Bolsista Supervisora do PIBID desde mar./2013.

**Franciele Foschiera Camboin**

Enfermeira. Mestre em Enfermagem. Professora do curso de Enfermagem da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Unioeste, *campus* Cascavel/PR. Coordenadora do subprojeto do PIBID da Unioeste no curso de Enfermagem, *campus* de Cascavel.

**Greice da Silva Castela**

Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) – UFRJ/2009, Mestre em Letras Neolatinas (língua espanhola) – UFRJ/2005, Especialista em Língua Espanhola Instrumental para Leitura – UERJ/2004, Possui Bacharelado e Licenciatura plena em Letras (Português-Espanhol) - UFRJ/2002. Atualmente, na Unioeste, é coordenadora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS), professora do PROFLETRAS, professora do Programa *Stricto sensu* em Letras (nível de Mestrado e Doutorado), professora adjunta de Língua Espanhola e Prática de ensino no curso de graduação em Letras (desde 8/2006) e coordenadora do PIBID – Espanhol da Unioeste no *campus* de Cascavel (desde 5/2010). Em 2012 atuou como coordenadora de Prática de Ensino do Curso de Letras, *campus* de Cascavel. De 07/2011 a 07/2013 atuou como Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – edital 01/2011 – CAPES). De 02/2011 a 02/2013 foi coordenadora do Núcleo de Formação Docente e Prática de Ensino (NUFOPE), do edital Prodocência (CAPES), no *campus* de Cascavel.

**Guilherme Felipe Kotz**

Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná de Marechal Cândido Rondon. Atua na Escola Estadual Monteiro Lobato e no Colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Ensino Fundamental. É membro colabora-



dor externo do Grupo “Ensino e Práticas de Geografia” – ENGEO e Linha de Pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia” – ENGEO. Atua como Bolsista Supervisor do PIBID desde jul./2011.

### **Inácio Brandl Neto**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (1978), Mestrado em Educação – Área de Concentração Educação Motora pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) e Doutorado em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (2012). É professor titular da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e integrante do Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física Escolar da Unioeste (GEPEFE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologias de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: educação continuada; pesquisa-ação; práticas pedagógicas participativas; formas de ensinar; educação física escolar; voleibol; ensino fundamental e médio; educação motora; corporeidade; cooperação; aprendizagem cooperativa; jogos cooperativos.

### **Jéssyca Finantes do Carmo Bózio**

Graduada em Letras Português/Espanhol e Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste.

### **José Ricardo Souza**

Possui graduação em Licenciatura Em Ciências Hab Matemática pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (1985), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999) e doutorado em Educação – linha de pesquisa Educação Matemática – pela Universidade Federal do Paraná (2008). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná e coordenador do PIBID-Matemática, na Unioeste – *campus* de Foz de Iguaçu.

### **Lia Dorotéa Pfluck**

Licenciada em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria, Especialista em Geografia Análise Ambiental (UFPR), Especialista em Geografia do Brasil (UEM), Mestre em Geografia, em Análise Ambiental (UFSC) e Doutora em Geografia, em Análise Ambiental (UFSC). É docente do curso de Geografia/Unioeste desde 2000, com a disciplina de Prática de Ensino III. É membro Líder do Grupo “Ensino e Práticas de Geografia” – ENGEO e Linha de Pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia” – ENGEO. Coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia – LEG. Coordenadora do PIBID – Geografia da Unioeste no *campus* de Marechal Cândido Rondon desde jul./2011.

### **Mafalda Nesi Francischett**

Bacharel e Licencianda em Geografia pela FACIBEL. Mestre em Educação pela UNICAMP; Doutora em Geografia pela UNESP. Pós-doutorado em geografia pela UNICAMP. Professora Associada B do Colegiado de Geografia da Unioeste,

*campus* Francisco Beltrão. Coordenadora do PIBID-Geografia da Unioeste no *campus* de Francisco Beltrão.

**Marcia Borin da Cunha**

Docente do curso de Química Licenciatura, Programa de Pós-graduação em Educação e Programa em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. Formação em Química Licenciatura Plena e mestrado em Educação pela UFSM, doutora em educação pela Faculdade de Educação da USP/São Paulo. Coordenadora do Núcleo de Ensino de Ciências da Unioeste, Câmpus de Toledo, coordenadora do subprojeto PIBID-Química.

**Najla Mehanna Mormul**

Licenciada em Geografia pela UNESPAR. Mestre em Educação pela UEM; Doutora em Geografia pela UEM. Professora Assistente do Curso de Geografia da Unioeste, *campus* Francisco Beltrão.

**Poliana Sella**

Graduada em Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, da Unioeste.

**Rayana Marcon**

Graduanda do Curso de Letras Português/Inglês e Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste.

**Rita Maria Decarli Bottega**

Possui graduação em Letras e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, mestrado em Linguística e Língua Portuguesa pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara e Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, atuando no Curso de Letras-Português/Alemão/Espanhol/Inglês do *campus* de Marechal Cândido Rondon e docente do Programa *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado Profissional (PROFLETRAS) na Unioeste, *campus* de Cascavel. Possui experiência nos níveis Fundamental e Médio, na área de Linguística, Língua Portuguesa e Práticas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, licenciatura, estágio supervisionado de Língua Portuguesa e formação de professores. Coordenadora do subprojeto Letras-Língua Portuguesa, do PIBID 2011-2013 da Unioeste – *campus* de Marechal Cândido Rondon.

**Rosa Maria Rodrigues**

Possui graduação em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1994), Mestrado em Enfermagem Fundamental pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (2000) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Coordenadora temporária do subprojeto do PIBID-Unioeste no curso de enfermagem.

**Roseli Teresinha Lorenzett Faria**

Licenciada em Geografia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), Especialista em Educação Especial Inclusiva (FACINTER), Especialista em Análise Ambiental (Unioeste). Atua no colégio Estadual Antônio Maximiliano Ceretta, Ensino Fundamental e Médio, em Marechal Cândido Rondon – PR, como Diretora Auxiliar e professora de Geografia. É membro colaborador externo do Grupo “Ensino e Práticas de Geografia” – ENGEO e Linha de Pesquisa “Ensino e Práticas de Geografia” – ENGEO. Atuou como Bolsista Supervisora do PIBID de jul./2011 a mar./2013.

**Sanimar Busse**

Docente do Curso de Letras e do Programa de Pós-graduação em Letras, em nível de Mestrado e Doutorado, e do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Letras/PROFLETRAS, da Unioeste. Coordenadora do Subprojeto do PIBID-Letras (língua Portuguesa), da Unioeste *campus* de Cascavel.

**Wânia Cristiane Beloni**

Graduada em Letras Português/Italiano e Respectivas Literaturas, Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste. Aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras, em nível de Mestrado, da Unioeste.

SOBRE O LIVRO

Tiragem: 500

Formato: 16 x 23 cm

Mancha: 12 X 19 cm

Tipologia: Times New Roman 10,5/12/16/18

Arial 7,5/8/9

Papel: offset 75 g (miolo)

Royal Supremo 250 g (capa)