

# ANAIS

# EAEAG

1º Encontro Anual de Ensino de Graduação

10 e 11  
outubro  
2019

Site: [www.eaeg.uem.br/eaeg2019/porta1](http://www.eaeg.uem.br/eaeg2019/porta1)

**1º ENCONTRO ANUAL DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - EAEG  
ANO DE 2019**

**EXPEDIENTE**

**Coordenação Geral:**

Profª. Drª. Leila Pessôa da Costa (Pró-Reitora de Ensino)

Profª. Drª. Luciana A. F. Martimiano (Diretora de Ensino de Graduação)

Profª. Drª. Alessandra Wihby (Chefe do Setor Pedagógico da PEN)

**Comissão de Apoio Administrativo:**

Aparecida de Lourenço de Jesus Alves

Jefferson Bertucci

Luiz Guilherme de Oliveira Santos

Marcos André Magalhães Sanches

**Comissão de Informática:**

José Luiz de Souza Gomes

**Comunicação e Arte:**

André Luis Scarate

**Link:**

<http://www.eaeg.uem.br/eaeg2019/portal/>

## SUMÁRIO

### **Áreas de Concentração: Agrárias/Exatas/Tecnologia**

#### **Acompanhamento em Sala de Aula: O Uso De Material Manipulativo no Ensino de Equação do Segundo Grau - Relato de Experiência com Alunos do 9º Ano.**

Flávia Sintia Bizolla, Camila Kleinübing Varotto, Guilherme Beraldi Mandarin, Mariana Graisfelt da Silva, Eliane A. D'Antonio Moretti, Lucieli M. Trivizoli.....10

#### **Informática para a Capacitação Profissional de Engenheiros Agrícolas.**

Renan José Ribeiro, Denise Mahl, José Gabriel Vieira Neto, Giuliani do Prado.....13

#### **Reflexões Sobre Uma Implementação do Jogo “Corrida de Obstáculos”.**

Lincoln Naranti dos Santos, Diego Fernando Batista, Lucas Allan P. Peraro, Marli Aparecida Soares de Oliveira, Lucieli M. Trivizoli.....17

#### **Implementação de um Sistema de Gerenciamento de Resíduos Químicos em Laboratório de Ensino.**

Carlos Eduardo Porto, João Gabriel da Silva Andrade, Luan Silva Scarassatti , Tânia Mara Rizzato, Valéria Aquilino Barbosa, Milena Keller Bulla, Vagner Roberto Batistela .....22

#### **Materiais Manipuláveis em Sala de Aula: Um Relato de Experiências Desenvolvidas no PIBID - Matemática - UEM.**

Kethellyn dos Santos Nascimento, Leonardo Munhoz Padovan, Luis Henrique Kimura de Lima, Maria Isabela Galvani Zussa, Marli Soares de Oliveira, Lucieli M. Trivizoli.....25

#### **Produção de Alface Crespa (*Lactuca sativa*) com Adubação Orgânica em Horta Didática no Campus do Arenito.**

Mailton de Souza Estopa, Claudio Ribeiro Benetão Junior, Daniel Tomio Furlan, Edmilson Cesar Bortoletto, José Gabriel Vieira Neto, Reny Adilmar Prestes Lopes.....28

#### **Gincana Matemática: Aplicação de Jogos Matemáticos com Alunos de Ensino Fundamental II.**

Eloise Gutierrez Viotto, Maria Clara Sampaio Rodrigues, Kethellyn dos Santos Nascimento, Luís Miguel Rissi Fertunani, Samara Nascimento Dubian, Mariana Moran.....32

#### **Automação de Escritório Aplicada ao Funcionamento e Organização do Componente Curricular de Estágio Obrigatório.**

Gilberto Clóvis Antonelli, Gabriela Bighetti Gobo, Liandra dos Santos Jesus.....36

#### **Propriedades Térmicas e Reológicas de Diversos Produtos Alimentícios**

Keila de Souza Silva<sup>1</sup>, Ana Flavia Arnaldi de Mello.....40

#### **Análise de uma Proposta de Metodologia de Ensino para a Geração *Millenials* em um Curso de Engenharia de Produção.**

Gilberto Clóvis Antonelli, Leonardo Mesquita de Carvalho.....43

### **Áreas de Concentração: Biológicas/Saúde .....47**

#### **Residência Pedagógica: Uma Experiência Sobre o Uso do Texto Dissertativo Argumentativo nas Aulas de Genética.**

Lorena Julia Gali Rodrigues, Aparecida Miranda Polinario, Camila de Brito Vilela, José Nunes dos

Santos, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	48
<b>Alfabetização Científica voltada para a Realidade Social nas Proximidades de uma Escola Pública do Paraná no âmbito da Saúde e da Educação Ambiental.</b>	
Camila Naomi Hokasono, Vanessa de Brito Pereira, Ana Marcia Ponvequi Hernandez de Souza, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	52
<b>Implementação do Planejamento de Educação Física Escolar: Percepções dos Gestores da Escola acerca do Desenvolvimento de um Projeto de Ensino.</b>	
Bruna Solera, Ana Luiza Barbosa Anversa, Patric Paludett Flores, Yedda Maria da Silva Caraçato, Vânia de Fátima Matias de Souza, Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira.....	56
<b>O Texto Fílmico: O Rei Leão I como possibilidade para o Ensino de Ciências.</b>	
Camila de Brito Vilela, José Nunes dos Santos, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	60
<b>Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Altas Habilidades/Supertdotação: Experiências Vivenciadas por Discentes na Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia (UEM).</b>	
Bianca Georg Fusinato, Letícia Santos da Rocha, Luciana Tadashi Takahashi, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	64
<b>Reflexões de Residentes de Biologia: Revitalização do Laboratório e Contribuições para as Aulas Práticas de Biologia.</b>	
Gabriel da Fonseca Alves, Thaís Soares Dias, Lana Fazoli Guidini, Luciana Takahashi Hatanaka, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	68.
<b>Revisão para Processo de Avaliação Seriada da Universidade Estadual de Maringá (UEM).</b>	
Álvaro Antonio Felipe Soares, Luciana Takahashi Hatanaka, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	72
<b>Ensino de Zoologia por meio de Recursos Didáticos para Alunos com Baixa Visão.</b>	
Aparecida Miranda Polinario, Lorena Julia Gali Rodrigues, José Nunes dos Santos, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	76
<b>A Importância de Mostras de Alfabetização Científica no Ensino de Biologia.</b>	
Gustavo Alda Martins, Amanda Gratão Silvestrin, Ana Márcia Ponvequi Hernandez de Souza, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	79
<b>Alfabetização Científica para o Ensino Médio: Um Relato de Experiência Sobre o Repensar Pedagógico da Educação Sanitária.</b>	
Nathalia Marques da Silva, Vinicius Poletto Paes, Ana Marcia Ponvequi Hernandez de Souza, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	82
<b>Residência Pedagógica: Uma Experiência Baseada no Planejamento Participativo.</b>	
Leonardo Cordeiro de Queiroz, Bruna Solera, Amauri A. Bássoli de Oliveira, Vânia de Fátima Matias de Souza.....	84
<b>Sala Ambiente: Uma Experiência de Educação Ambiental Alternativa.</b>	
Lara Hoffmeister Luz, Luciana Takahashi Hatanaka, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	88
<b>Importância do Estágio Supervisionado para os Cursos de Licenciatura: Relatos dos Licenciados do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá.</b>	
Jaqueline Soares de Castilho, Ana Luiza Balani Rando, Paulo Augusto Berezuk.....	91
<b>Atividade Lúdica e Ensino por Meio de um Brinquedo Artesanal Crítico: Preconceito e</b>	

<b>Discriminação em Debate.</b>	
Keila Keiko Kadowaki, Rogerio Massarotto de Oliveira.....	94
<b>Laboratório de Ensino e Pesquisa do Lúdico e Tempo Livre - LUDOTECA: O Ensino e a Práxis.</b>	
Rogerio Massarotto de Oliveira, Bárbara Cristina Pupio, Keila Keiko Kadowaki, Lincoln Monteiro Silva, Bruno Francelino da Silva, Rafael Amaro dos Santos.....	98
<b>A Produção de Brinquedos Críticos no Processo de Formação dos Professores de Educação Física da UEM/PR.</b>	
Rogerio Massarotto de Oliveira, Keila Keiko Kadowaki, Lincoln Monteiro Silva, Bruno Francelino da Silva, Thainá Cândido Garcia, Maria Lúcia Guerra Primo.....	102
<b>PIBID de Educação Física: Um Relato de Experiência.</b>	
Fernando Lazaretti Onorato Silva, Vânia de Fátima Matias de Souza, Eliton Miranda da Silva, Heloisa Lavorente Araujo, Ivanete Maria da Costa, Yedda Maria da S. Caraçato.....	106
<b>O Teste Quiz como Proposta de Ferramenta de Avaliação para o Ensino Médico em Clínica Cirúrgica.</b>	
Karoline Rodrigues Crevelim, Jéssica Gdla, Débora Francisco Silva, Fernando de Souza, Ivan Murad.....	111
<b>Análise de 2 Metodologias de Avaliação Aplicadas na Disciplina de Clínica Cirúrgica no Internato de Medicina.</b>	
Débora Francisco Silva, Jéssica Gdla, Karoline Rodrigues Crevelim, Fernando de Souza, Ivan Murad.....	115
<b>Padronização do Produto de Biotransformação 11-nor-9-carboxi-tetraidrocanabinol para determinação por Cromatografia em Camada Delgada.</b>	
Maria Julia Braz, Giseli Cristina Pante, Miguel Machinski Junior.....	120
<b>Monitoria de Biologia para o Processo de Avaliação Seriada - PAS/UEM em uma Escola Pública: Contribuições da Residência Pedagógica.</b>	
Izabela Consolaro Loureiro, Letícia Gregório Camargo, Luciana Takahashi Hatanaka, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	125
<b>O Lúdico no Ensino de Micologia.</b>	
Isadora Cristina Bianchi Costa, Vanessa de Brito Pereira, Jaqueline Soares de Castilho, Lucas Dornellas Juliani, Luma Medina Volpato, Vanessa de Carvalho Harthman.....	129
<b>A Importância do Uso de Material Didático como Prática Pedagógica no Âmbito Escolar.</b>	
Érika Dayane Coek Batista <sup>1</sup> , Jessica da Silva Santos, Luiz Henrique Domingues, Marinalva de Oliveira Máximo, Renan Soares Rabassi, Ana Luiza Balani Rando, Vanessa de Carvalho Harthman.....	133
<b>Estudos Comparativos entre Alunos do 5º e 6º Ano de Medicina por Metodologia de Avaliação Interativa na Disciplina de Clínica Cirúrgica.</b>	
Jéssica Gdla, Débora Francisco Silva, Karoline Rodrigues Crevelim, Fernando de Souza, Ivan Murad.....	137
<b>Áreas de Concentração: Humanas/Sociais.....</b>	<b>141</b>
<b>As Intermittências da Morte: Uma Relação entre Direito e Literatura.</b>	
Gabriel Simeoni Mota, Gustavo Akio Mizuno Tamura, Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati....	142
<b>A Expansão de Casos para Ensino no Brasil: Uma Análise Bibliométrica.</b>	

Fabrício Meller da Silva, Ana Tereza Freitas de Lapedra.....	147
<b>Contribuições e Impactos do PIBID: em debate a formação docente.</b>	
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Bianca Naomi de Lima.....	152
<b>Laboratório de Apoio Pedagógico e suas Implicações na Formação do Futuro Professor.</b>	
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Edilson Araújo dos Santos.....	157
<b>Seqüência Didática a partir do Uso das TDICs.</b>	
Jonson Rodrigues Farias Junior, José Nunes dos Santos, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	162
<b>Do Romantismo ao Minimalismo Musical a partir das Práticas e Apreciação Ativa.</b>	
Helena Ribeiro Inoue, Débora Santos Porta Calefi Pereira.....	166
<b>Projeto Alimentação Saudável: Apontamentos sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar.</b>	
Amanda Gabriele Meireles Ribeiro, Ana Beatriz de Oliveira Cavali, Débora Souza Santos, Thais Bon Aleixo, Sandra Regina Cassol Carbello.....	171
<b>A Afetividade nas Relações Escolares: Considerações Iniciais.</b>	
Ana Carolina de Oliveira Javorski, Heloisa Maria Ribeiro Rezende, Pamela Porto de Freitas, Sandra Regina Cassol Carbello.....	176
<b>Conhecendo o Pensamento de Anísio Teixeira: Primeiras Leituras.</b>	
Sandra Regina Cassol Carbello, Maria Helena Fenerich Sgarretta.....	181
<b>Representação Organizacional da Escola: Relato de uma Atividade Desenvolvida no Pibid/Pedagogia.</b>	
Tamires Caroline da Costa, Sandra Regina Cassol Carbello.....	185
<b>A Organização Didática dos Conteúdos Geográficos: Reflexões a partir de Experiências no Programa Residência Pedagógica.</b>	
Gabriela Martins Cessel, Heloiza Rodrigues Barbosa Xavier, Claudivan Sanches Lopes.....	189
<b>Projeto de Ensino em Gestão Escolar: Leituras sobre Anísio Teixeira.</b>	
Sandra Regina Cassol Carbello, Nadia Maria Qualio Braz, Marina Karoline Leite da Silva, Etienne Henrique Brasão Martins, Maria Clara Sampaio Rodrigues.....	194
<b>Consciência Fonológica: Articulação Teoria e Prática.</b>	
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Iara Rodrigues de Jesus, Amanda Ferreira, Marina Karoline Leite da Silva, Vanessa Freitag de Araújo.....	198
<b>A Ludoteca/UEM e o Estágio Supervisionado Curricular em Lazer do Bacharelado em Educação Física.</b>	
Giuliano Gomes de Assis Pimentel, Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa, Paola Pacheco de Oliveira, Vitoria Demari.....	202
<b>Possibilidade de Trabalho do Pedagogo-Gestor para o Desenvolvimento Integral do Estudante: Contribuição a partir de uma Experiência da Residência Pedagógica.</b>	
Poliana Hreczynski Ribeiro, Etienne Henrique Brasão Martins, Joelma Fátima Castro, Michely Aline de Lima Silva, Nathália Lorena Mologni, Natalina Francisca Mezzari Lopes.....	206
<b>Reflexões e Práticas do Projeto de Residência Pedagógica no Colégio Estadual Vital Brasil.</b>	

Geovana Peloi Mantoani, Débora Giorno, Daniel Nunes Ferreira Junior, Sandra Regina Franchi Rubim.....	210
<b>A Inclusão Escolar na Educação de Adultos: Uma Experiência de Residência Pedagógica em Gestão Escolar.</b>	
Larissa Nogueira Casale, Mariana Aparecida de Souza, Natalina Mezzari Lopes.....	214
<b>Consciência Fonológica e Alfabetização: Primeiras Aproximações.</b>	
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Ingrid Sophia Dalcin de Godoi, Maria Eduarda Müller, Vanessa Freitag de Araújo.....	219
<b>Intervenções Pedagógicas em Gestão Escolar: Vivências no Programa Residência Pedagógica da UEM.</b>	
Isabela Marques Micarelli, Sharmilla Tassiana de Souza, Thaís Correia Arrebola, Natalina Francisca Mezzari Lopes.....	223
<b>PIBID Pedagogia: Repensando à Docência.</b>	
Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais, Eliana Pizani Leocádio Corrêa, Marcia Galbero Raquel Fraçon de Azevedo, Tayna Eduarda da Silva Matos.....	228
<b>A Prática das Metodologias Alternativas no Ensino de Ciências.</b>	
Luiz Guilherme Thiago Ferreira, Thaisa Mara Miyamoto Martarelli, Ana Márcia Ponvequi Hernandes de Souza, Fabiana Aparecida de Carvalho.....	233
<b>Kínesis: Direito e Literatura.</b>	
Jacqueline Sophie P. Guhur Frascati, Deborah Lie Kay Ando, Pedro Henrique Jacob de Souza.....	236
<b>Organização Escolar: Relato de uma Atividade.</b>	
Emilly Fernanda Dorigan, Natália Carlos Ferreira Martins, Natália Rodrigues da Silva, Sandra Regina Cassol Carbello.....	240
<b>Multinic: Produção Multimidiática e Objetos de Aprendizagem.</b>	
Leila Pessôa Da Costa, Sandra Regina D'Antonio Verrengia, Daniel Rufino de Melo.....	245
<b>Residência Pedagógica: A Concepção do Professor Regente da Educação Básica na Formação Inicial de Pedagogos.</b>	
Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Vanessa Freitag de Araújo, Osana Paula Sirino Rodrigues, Jisselika Negrete Pazin.....	249
<b>Estágio Obrigatório e Residência Pedagógica na Perspectiva do Estudante.</b>	
Maria Luiza Costa Borim, Vanessa Guandalini Gasparin, Vanessa Vieira Momesso, Vania de Fatima Matias de Souza.....	254
<b>Observação do Teórico ao Prático na Hora da Regência.</b>	
Gabriel Evangelista Fernandes, João Antonio Cardoso Barros, Prof. Drº Leonardo Dirceu de Azambuja, Prof. DrºClaudivam Sanches Lopes.....	257
<b>Mesa de Estudos e Debates Pensando os Direitos da Criança e do Adoslencte: Um Panorama do Ano de 2019.</b>	
Amalia Regina Donegá, Gabriella Souza Dias.....	262
<b>Leitura Crítica e Letramento Crítico no Ensino de Língua Inglesa: Relatos de Experiência.</b>	

Luciana Cabrini Simões Calvo, Anna Luiza Piarissi Sinzker, Carolina Elena Sebastião, Isabella Bisaccia, Nathalia Mello Bergantini.....	266
<b>Jornal O Consoante: Uma Proposta Dialógica de Produção Escrita para a Formação Profissional.</b> Neil Franco, Izabelle Diniz da Silva, Laura Bellanda Galuch.....	271
<b>A Importância do Programa Residência Pedagógica na Formação Docente.</b> Paola Hercília Friedrich dos Santos, Hiago Henrique da Silva, Aline Malakovski Jakobowski, Vânia Matias de Souza.....	275
<b>Teoria do Conhecimento em Platão.</b> Wagner Dalla Costa Félix, Rodolfo Izaias Barbosa.....	278
<b>Residência Pedagógica em Educação Física Escolar: Contribuições para a Formação Docente.</b> Murillo Henrique Grande Macedo, Amanda Evelyn Alves, Bruna Solera, Ana Luiza Ribeiro, Christian Martins dos Santos, Vânia de Fátima Matias de Souza.....	283
<b>As Contribuições do PIBID para a Escola: Uma Reflexão Sobre a Prática.</b> Cláudia Tayrini de Mattos Garcia, Emily Thábata Mendonça, Fernanda Carrosi Donato, Giovana Luciano de Oliveira, Lucas Adamuchio Lucio.....	287
<b>PIBID - Inglês: Articulação Teoria-Prática e Compartilhamento de Experiências.</b> Dayane Endo Lopes, Luciana Cabrini Simões Calvo, Érica Fernandes Alves.....	291
<b>Jogos e Brincadeiras: A Importância do Brincar nas Aulas de Educação Física na Residência Pedagógica.</b> Ana Claudia Floriano Vitencur, Ariel Arthur Cardoso dos Santos Coutinho, João Pedro Dembogurski, Yedda Maria da Silva Caraçato, Bruna Solera, Vânia de Fátima Matias de Souza.....	295
<b>O Festival de Dança como Espaço de Expressão do Trabalho e Conteúdo Desenvolvido nas Aulas de Educação Física.</b> Charles de Oliveira de Assis, Tiago Freitas da Silva, Daniel Kenji Savio Fugimoto.....	299
<b>História e Arquitetura: Uma Aula sobre o Modelo Arquitetônico da Roma Antiga</b> Murilo Moreira de Souza, Murilo Tavares Modesto, Márcia Elisa Ramos Teté.....	303
<b>A Formação do “Estado Moderno” em sala de aula: As Continuidades do Pensamento de Maquiavel nos Dias Atuais.</b> Márcia Elisa Teté Ramos, Mariana Carla Saraiva Casoni, Jorge Luiz Voloski, Brenda Jaqueline da Silva, Daniel Nunes Ferreira Junior.....	308
<b>Relato de Experiência: Estagiário Como um Observador-Participante.</b> Leonardo da Silva Faustino.....	312
<b>Quiz Geográfico Entendendo o Meio Ambiente: O Jogo como Recurso Didático para o Ensino de Geografia.</b> Claudivan Sanches Lopes, Isabella Beatrys Algarte, Ana Paula da Silva Ferreira.....	316
<b>Ressurreição: O Devido Processo Legal e o Problema do Cárcere no Brasil.</b> Gustavo Felipe Berça Ogata, Jhulia de Oliveira Volpato, Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati.....	321
<b>Reflexões Sobre um Projeto de Ensino: Melhor Interesse da Criança no Processo de Adoção: Uma Análise Casuística.</b>	

Amália Regina Donegá, William de Oliveira  
Mori.....325

**Do Princípio da Eficiência nas Licitações Municipais.**

Eduardo Ferraz Kotsifas, Nilson Tadeu Reis Campos Silva.....329

**Áreas de Concentração: Agrárias/Exatas/Tecnologia**

# **Acompanhamento em Sala de Aula: O Uso De Material Manipulativo no Ensino de Equação do Segundo Grau- Relato de Experiência com Alunos do 9º Ano**

## **Área:Exatas**

**Flávia Sintia Bizolla<sup>1</sup>, Camila Kleinübing Varotto<sup>2</sup>, Guilherme Beraldi Mandarin<sup>3</sup>, Mariana Graisfelt da Silva<sup>4</sup>, Eliane A. D'Antonio Moretti<sup>5</sup>, Lucieli M. Trivizoli<sup>6</sup>**

<sup>1</sup>Licenciatura em Matemática, PIBID, UEM, ra109409@uem.br

<sup>2</sup>Licenciatura em Matemática, PIBID, UEM, ra114147@uem.br

<sup>3</sup>Licenciatura em Matemática, PIBID, UEM, ra103349@uem.br

<sup>4</sup>Licenciatura em Matemática, PIBID, UEM, ra99734@uem.br

<sup>5</sup>Professora supervisora, PIBID, Colégio Estadual Juscelino Kubitschek, elianedantonio@gmail.com

<sup>6</sup>Prof. Coordenadora, Depto de Matemática, UEM, lmtrivizoli@uem.br

***Resumo.** Este trabalho apresenta discussões sobre uma implementação pedagógica envolvendo o ensino de equações do segundo grau, desenvolvida com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental em um Colégio Estadual parceiro nas atividades do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), programa que atua com alunos do curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá. A implementação teve como propósito o uso de materiais manipuláveis, utilizados como recurso de transposição entre a interpretação das representações geométrica e algébrica no tocante à análise das raízes de uma equação do segundo grau. A proposta apresentada contribuiu de forma positiva não só para a aprendizagem dos conceitos abordados, como também, abriu espaço para uma prática interativa em sala de aula sendo promotora de reflexões a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da matemática.*

***Palavras-chave:** Material manipulável - Algeplan - Equações do segundo grau.*

## **1. Introdução**

O presente trabalho pretende relatar discussões realizadas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) – Matemática, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Neste texto, será apresentada uma sequência de atividades que foi desenvolvida nas aulas de Matemática, em uma escola onde o projeto PIBID atua desde agosto de 2018, com a professora supervisora e que contou com o acompanhamento dos alunos participantes do PIBID-Matemática-UEM (pibidianos). As atividades aqui relatadas foram implementadas no primeiro semestre do ano letivo de 2019.

As atividades trataram da abordagem realizada pela referida professora e alunos pibidianos, nas turmas de 9º anos do Ensino Fundamental - Educação Integral, na resolução de equações do segundo grau, por meio do uso de materiais manipuláveis, especificamente com uma adaptação das peças do Algeplan. Esse é um material manipulativo utilizado para o ensino de soma, subtração, multiplicação e divisão de polinômios de grau no máximo dois.

Por meio do material utilizado, nosso objetivo foi de apresentar aos alunos um recurso para a resolução de equações do segundo grau por meio de uma adaptação das peças do material Algeplane, justificando a necessidade de outras formas de resolução já que nem sempre é viável a utilização do material.

Nossas discussões apontam que existem alguns alunos que apresentaram dificuldade de compreensão de certos conceitos de Matemática nas turmas em questão e por essa razão optou-se pelo uso do material concreto para a resolução de equações do segundo grau, relacionando-a, por meio do material produzido, à área de quadrados e retângulos para que depois os alunos tivessem a capacidade de abstrair ideias matemáticas e fazer uso de outras formas de resolução.

## **2. Possibilidades de um material manipulável**

De maneira geral, a Matemática é apresentada aos alunos como um conhecimento pronto e acabado, sem relações com a realidade. Essa forma de lidar com a Matemática enfatiza seu rigor, suas técnicas e a transforma em uma linguagem de poder, deixando estudantes inseguros, passivos e desmotivados com relação à aprendizagem da disciplina. Por outro lado, muitos professores dessa disciplina buscam por metodologias e materiais diferenciados para aplicar em suas salas de aula no sentido de tornar a matemática compreensível e agradável aos alunos.

Lorenzato (2010, p. 17-19) aponta que “palavras não alcançam o mesmo efeito que conseguem os objetos ou imagens, estáticos ou em movimento” e que “não começar o ensino pelo concreto é ir contra a natureza humana”. Além disso, segundo o autor, a integração entre a aritmética, a geometria e a álgebra possibilita a percepção do significado de conceitos e símbolos, visto que:

Nessa integração, a presença de figuras exerce importante papel na aprendizagem matemática, porque elas possibilitam aos alunos a visualização do todo, bem como das partes que o compõem e, assim, facilita o desenvolvimento da habilidade mental de operar com as partes sem perder de vista o todo (LORENZATO, 2010, p. 70).

No âmbito do ensino e da aprendizagem de estratégias de resolução de equações de segundo grau, é comum a utilização de técnicas mecanizadas. Entretanto, os estudantes não deveriam aprender dessa forma, principalmente porque a álgebra envolve uma pluralidade de representações para um mesmo objeto.

Sendo assim, buscamos uma possibilidade de articular diferentes representações para o caso de resolução de equações de segundo grau, optando-se pelo uso do material manipulável, fazendo adaptação das peças do Algeplan. O material teve o objetivo de ser utilizado para associar a escrita algébrica à representação geométrica (formando quadrados ou retângulos) para determinar raízes de equações do segundo grau.

### 3. Desenvolvimento das atividades

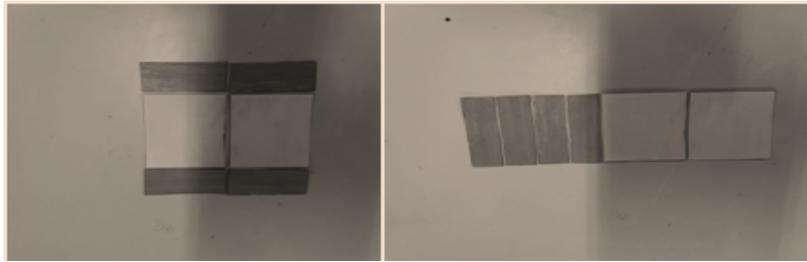
A sequência de atividades foi realizada pela professora supervisora em parceria com os alunos bolsistas do projeto PIBID-Matemática da UEM, no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, localizado na cidade de Maringá – PR, com as turmas de 9º ano do Ensino Fundamental (Educação Integral), no primeiro semestre do ano letivo de 2019. O material tratou-se de uma adaptação das peças do Algeplan para a resolução de equações do segundo grau, relacionando-a com a área de quadrados e retângulos.

Ressaltamos que, antes de introduzir este método de resolução de equações do segundo grau utilizando o material Algeplan, foi feita toda uma discussão sobre sua representação geral de uma equação na forma  $ax^2 + bx + c = 0$ , assim como a classificação em completa ou incompleta e a resolução de equações incompletas quando a equação apresenta apenas os coeficientes **a** e **b**, quando apresenta apenas os coeficientes **a** e **c** e quando apresenta apenas o coeficiente **a**.

Antes de começarem, foi feito o estudo do material, em que a professora explicou oralmente como seria utilizado e o que representava cada peça confeccionada. Os quadrados maiores tinham lado de medida **x** com área correspondente a  $x^2$ . Os retângulos, tinham área correspondente a **x**, com seu maior lado medindo **x** e o menor medindo **1**. Os quadrados menores tinham lado **1** com área correspondente a **1**.

A partir daí pôde-se explicar quais seriam as relações necessárias para montar a figura na hora da resolução da atividade, ou seja, que o quadrado de lado **x** só poderia ser relacionado com o lado de mesma medida do retângulo, e o quadrado de lado **1** com o lado de mesma medida do retângulo (não havendo nenhuma outra relação entre as peças), de modo a obter, utilizando as peças dadas, a representação de um quadrado ou de um retângulo.

Combinamos também que as peças coloridas representariam o  $x^2$ , o **x** e o **1**, e que o verso da peça (parte não colorida), representaria o  $-x^2$ , o  $-x$  e o **-1**. Com o material já confeccionado, os alunos foram organizados em duplas para resolverem algumas atividades propostas pela professora e pelos pibidianos. Nessas atividades, os alunos deveriam verificar a escrita algébrica de uma equação (por exemplo,  $2x^2 + 4x = 0$ ) e encontrar uma representação para essa equação utilizando as peças do material.



**Figura 1. Representações feitas pelos alunos para a equação  $2x^2 + 4x = 0$   
(a) (b)**

No caso da imagem (a) da figura 1, uma dupla de alunos utilizou:

$$(x + x)(1 + x + 1) = 0$$

$$2x(x + 2) = 0$$

Então, se o produto é igual a zero, ou o primeiro fator é igual a zero, ou o segundo fator é igual a zero:

$$2x = 0$$

$$x + 2 = 0$$

$$x' = 0$$

$$x + 2 - 2 = 0 - 2$$

$$x'' = -2$$

No caso da imagem (b) da figura 2, uma dupla de alunos utilizou:

$$x(1+1+1+1+ x+x) = 0$$

$$x(4 + 2x) = 0$$

Então, se o produto é igual a zero, ou o primeiro fator é igual a zero, ou o segundo fator é igual a zero:

$$x' = 0$$

$$4 + 2x = 0$$

$$4 - 4 + 2x = 0 - 4$$

$$2x = -4$$

$$x'' = -2$$

Após a resolução e socialização das atividades, foi discutida a relação de soma e produto entre as raízes e os coeficientes de uma equação do 2º grau, ainda pensando na configuração geométrica para, na sequência, finalizarmos com a fórmula geral resolutive (geralmente conhecida como “fórmula de Bháskara”) em algumas situações do dia-a-dia envolvendo área.

#### 4. Considerações

No tocante às ações desenvolvidas em sala de aula com o uso de material manipulativo associado à ideia de área de quadrados ou retângulos para a resolução de equações do segundo grau, verificou-se que houve bastante envolvimento por parte dos alunos, assim como, a dinâmica da aula propiciou a quebra da rotina, pois os alunos desenvolveram e socializaram as atividades em pares, diferente da configuração padrão de sala de aula.

Sabemos que nem sempre é possível o uso de material manipulativo, mas, com essa experiência, podemos constatar que práticas como essa, se bem planejadas pelo professor, contribuirão de maneira positiva ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos da disciplina Matemática, desmistificando o “pavor” que muitos discentes apresentam por ela.

#### 5. Referências

LORENZATO, Sergio. *Para aprender matemática*. 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010. (Coleção Formação de professores):

# Informática para a capacitação profissional de Engenheiros Agrícolas

## Área: Agrárias

**Renan José Ribeiro<sup>1</sup>, Denise Mahl<sup>2</sup>, José Gabriel Vieira Neto<sup>3</sup>, Giuliani do Prado<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: renanjoseribeiro@hotmail.com

<sup>2</sup>Profa. Depto de Engenharia Agrícola– DEA/UEM, contato: dmahl@uem.br

<sup>3</sup>Prof. Depto de Engenharia Agrícola– DEA/UEM, contato: zeh.gvn@gmail.com

<sup>4</sup>Prof. Depto de Engenharia Agrícola– DEA/UEM, contato: gprado@uem.br

**Resumo.** Diante do atual cenário nacional e internacional de busca por profissionais diferenciados e capacitados para atuar com tecnologias e inovações no setor agropecuário, o desenvolvimento deste trabalho almejou proporcionar aos acadêmicos do curso de Engenharia Agrícola da UEM, oportunidades para ampliar seus conhecimentos em Tecnologia da Informática, sobretudo no que diz respeito a conhecer e manusear componentes de sistemas informatizados, desenvolver e/ou aplicar softwares e ferramentas computacionais para solucionar problemas de Engenharia Agrícola e/ou auxiliar na tomada de decisões, e, conhecer ferramentas para a geração e manutenção de sites.

**Palavras-chave:** Tecnologia – sistemas informatizados – qualificação

## 1. Introdução

Atualmente, assim como em outros setores, as atividades e os profissionais ligados ao setor agropecuário estão inseridos num contexto de globalização em que diariamente fica evidenciada a necessidade de constante aperfeiçoamento e do domínio de ferramentas computacionais. Tal necessidade é sentida, sobretudo, por profissionais que atuam com cargos ou atividades de gerência, administração, planejamento, projetos e geração de novas tecnologias para o meio rural.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002) sugerem que todo o curso de engenharia, independentemente de sua modalidade, deve possuir no núcleo de conteúdos básicos um tópico de informática. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Engenharia Agrícola (Brasil, 2006) recomendam que o núcleo de conteúdos básicos do curso seja composto, entre outros campos de saber, por estatística, expressão gráfica e informática. Atendendo a essas orientações, o Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Agrícola da UEM, por meio da Resolução nº 155/2007 – CEP tem como objetivo a formação de profissionais capacitados e preparados para atender as novas exigências do mercado, considerando as necessidades e evolução tecnológica no campo. Também se destaca como um dos objetivos da proposta pedagógica, o incentivo aos acadêmicos para aderirem ao processo de formação continuada, participando de cursos paralelos e atividades complementares para consolidar sua formação.

No curso de Engenharia Agrícola, a informática é apresentada em uma disciplina introdutória denominada Fundamentos da Programação, onde são abordadas noções básicas sobre sistemas computacionais, desenvolvimento de algoritmos e a implementação destes em uma linguagem de programação. Nesta abordagem, parte-se do pressuposto que os alunos já tenham conhecimentos prévios de como trabalhar com sistemas computacionais. No entanto, tem-se observado no decorrer dos anos letivos que os conhecimentos destes em informática se baseiam no uso de ferramentas elementares e de aplicativos de forma superficial, como o acesso a sites na internet, aplicativos de jogos e processadores de texto. Além disto, fica evidente que desconhecem as fontes de limitação e o real potencial do uso do computador como ferramenta de resolução de problemas na engenharia e na análise de dados para a tomada de decisões. Assim, com o intuito de transpor esta situação, um dos objetivos desse projeto foi permitir aos alunos conhecer melhor o computador e suas potencialidades.

Além disso, estudos oriundos da ciência da computação podem ser aplicados em qualquer área da engenharia, influenciando de forma direta e significativa na maneira como os projetos das mais

variadas áreas são elaborados e executados. Neste contexto, este projeto se propôs a apresentar conceitos e ferramentas que possam ser aplicados no trabalho cotidiano dos engenheiros.

Por outro lado, diante da rápida evolução tecnológica em que vivemos, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de ensinar e preparar os alunos de engenharia a manipular corretamente um sistema computacional destinado à elaboração de projetos e solução de problemas. Ignorar os benefícios proporcionados pela utilização de um computador na rotina de um engenheiro é certamente um enorme retrocesso e que, no contexto atual, não se sustenta. O futuro engenheiro deve estar apto a utilizá-lo de forma responsável, sabendo distinguir quais os seus benefícios e as suas limitações.

Há que se dizer também que há por parte dos proponentes, a preocupação e interesse em proporcionar oportunidades de aprendizado extraclasse, tanto no sentido de viabilizar a realização de atividades acadêmicas complementares (previstas em projeto pedagógico), como no de repassar conhecimentos para além dos conteúdos previstos nos componentes curriculares de forma que, sendo egressos deste curso, tenham capital intelectual compatível com as demandas do mercado globalizado e tecnificado.

Neste sentido, o desenvolvimento deste projeto teve por objetivo capacitar os acadêmicos do curso de Engenharia Agrícola para o uso de ferramentas computacionais, visando facilitar e otimizar as rotinas ligadas à atuação profissional dos Engenheiros Agrícolas. Além disto, objetivou-se proporcionar aos participantes melhor compreensão e raciocínio lógico para com o uso de softwares aplicáveis à Engenharia, bem como proporcionar oportunidades aos participantes para a ampliação de conhecimentos e aplicação das práticas instruídas para que, como egressos deste curso, sejam profissionais inovadores e competitivos no mercado de trabalho. Também se almejou fomentar e estimular a prática docente, por meio de orientação aos membros discentes deste projeto no que diz respeito à sua atuação como monitores e facilitadores do processo de ensino/aprendizagem dos conteúdos propostos.

## **2. Metodologia**

Para atender aos objetivos propostos, a metodologia utilizada para a execução do projeto foi baseada na realização de ações pedagógicas, sobretudo na forma de preparo e oferta de cursos e treinamentos, divididos em conteúdos teóricos e práticos realizados por integrantes do projeto, reconhecidamente qualificados com os temas de interesse. Os conteúdos, a carga horária, os recursos auxiliares e o material didático de cada ação pedagógica, foram definidos por seus executores responsáveis, considerando-se os objetivos previamente definidos. Os cursos/treinamentos foram ministrados/conduzidos por um instrutor/tutor (professor ou convidado) e ao menos um monitor (aluno).

Os temas abordados nas ações pedagógicas até o momento foram relacionados à programação, geoprocessamento, cálculos estruturais, planilhas eletrônicas, bem como sobre manutenção de computadores e atualização/manutenção de sites.

Para a realização das exposições (cursos, treinamentos) foi utilizada a estrutura do DEA/CAR, composta por um Laboratório de Informática, equipado com aproximadamente vinte computadores, quadro-branco e sistema de projeção multimídia. Também foram realizados atendimentos individuais a alunos, por parte dos membros docentes e discentes deste projeto, sempre que houve demanda, os quais foram realizados nas salas dos docentes, bem como na Sala de Estudos do DEA e no Laboratório de Informática.

Como forma de examinar a assimilação do conteúdo, além da percepção demonstrada visual e oralmente pelos participantes durante a condução das atividades, foram também realizados exercícios avaliativos.

Sempre que realizada alguma ação de ensino, seguiram-se os seguintes procedimentos:

- a) planejamento e preparo antecipado de todo o material didático-pedagógico a ser utilizado para a abordagem do tema proposto, e, preparo do material de divulgação;
- b) divulgações do tema, local, vagas, inscrições e programação, por meio de e-mails, redes

sociais e cartazes afixados nos corredores das salas de aulas;

c) inscrições por ordem de recebimento, até o limite das vagas;

d) controle de frequência dos participantes;

e) certificação de participação àqueles que obtiveram ao menos 75% de frequência e, nos casos em que houve processo de avaliação, aos que cumpriram os requisitos mínimos divulgados antecipadamente.

### **3. Resultados**

Até o presente momento foram desenvolvidas atividades de preparo de material didático-pedagógico e oferta de atividades de ensino; divulgação e oferta de Cursos de capacitação em aplicativos computacionais relacionados à Engenharia Agrícola; manutenção de computadores e organização do Laboratório de Informática - DEA/CAR; configuração de computadores de alunos do Curso de Engenharia Agrícola; realização de treinamento sobre ferramentas para a atualização do site do Departamento de Engenharia Agrícola, bem como as atividades propriamente ditas de atualização e manutenção do mencionado site; desenvolvimento de um sistema informatizado para a realização de “Solicitações online”, testado inicialmente para uso entre o DEA e o CAR, visando à agilidade e a redução de papeis impressos; auxílio na elaboração de material gráfico de divulgação da XI Semana de Engenharia Agrícola – SEA, bem como auxílio durante o evento com suporte e manutenção no manuseio de equipamentos eletrônicos e de informática.

Com relação aos cursos mencionados, foram ofertados cursos de: Emprego de planilha eletrônica na resolução de problemas ligados à Engenharia Agrícola; Aplicação do Software FTOOL 3.00 na Engenharia Agrícola; e, Capacitação em SIG para o gerenciamento de recursos agrícolas. Também foi preparado e ministrado um Curso sobre o uso de calculadoras de forma a contribuir com o aprendizado dos alunos sobre a exploração desta ferramenta que, associada à informática, muito contribui para processos de Engenharia. Os cursos oferecidos atenderam aproximadamente 60 estudantes do Curso de Engenharia Agrícola.

Em face das atividades desenvolvidas é possível constatar que os resultados são satisfatórios e atendem aos objetivos propostos, pois o desenvolvimento das atividades tem contribuído com a boa manutenção dos computadores do Laboratório de Informática, com a manutenção dos sites do DEA e do CAR, com a inovação no processo de informatização de atividades administrativas, bem como na constante demonstração de interesse e valorização dos alunos pelo aprendizado e aperfeiçoamento de conhecimentos na área de informática aplicada à Engenharia Agrícola.

### **4. Conclusões**

O projeto tem contribuído com o ensino de graduação no sentido de oportunizar conhecimentos atualizados e aplicáveis no período de formação e no mercado de trabalho, no que diz respeito à aplicação e uso de ferramentas computacionais, facilitando aos alunos a compreensão e o desempenho em outras atividades de ensino, pesquisa e extensão. Além, disto contribui com a melhoria do currículo dos acadêmicos, fato que na atualidade é relevante, sendo um requisito procurado nos profissionais em processos seletivos para o suprimento em vagas de emprego.

### **5. Referências**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CNE/CES. RESOLUÇÃO CNE/CES 11, DE 11 DE MARÇO DE 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES112002.pdf>>. Acesso em 10 ago. 2019.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO / CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR - CNE/CES. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces02_06.pdf)>. Acesso em 10 ago. 2019.

MARTHA, Luiz Fernando. Ftool Interactive-Graphics Program for Structural Analysis, Version 4.00.

Disponível em: <<https://www.tecgraf.puc-rio.br/ftool/>>. Acesso em 20 jul. 2019.

MIRANDA, José Iguelmar. *Fundamentos de sistemas de informações geográficas*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2005.

MOURA, Luiz Fernando. *Excel para Engenharia: formas simples para resolver problemas complexos*, São Carlos: EdUFSCar. 2008.

# REFLEXÕES SOBRE UMA IMPLEMENTAÇÃO DO JOGO “CORRIDA DE OBSTÁCULOS”

Área: Exatas

Lincoln Naranti dos Santos<sup>1</sup>, Diego Fernando Batista<sup>2</sup>, Lucas Allan P. Peraro<sup>3</sup>, Marli Aparecida Soares de Oliveira<sup>4</sup>, Lucieli M. Trivizoli<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Aluno do Projeto de Ensino- PIBID, contato: ra103160@uem.br

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino- PIBID, contato: ra103694@uem.br

<sup>3</sup>Aluno do Projeto de Ensino- PIBID, contato: ra104588@uem.br

<sup>4</sup>Prof. Supervisora- PIBID/Colégio Estadual Juscelino Kubitschek, contato: marlibruna@gmail.com

<sup>5</sup>Prof. Dept. de Matemática- DMA/UEM, contato: lmtrivizoli@uem.br

**Resumo.** Neste trabalho apresentamos algumas reflexões a respeito de uma das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto PIBID-Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A experiência aqui relatada envolve o jogo “Corrida de Obstáculos” aplicado em uma turma de 8º ano, de um Colégio Estadual parceiro do projeto. Esse jogo consiste na interpretação de expressões algébricas, com o intuito de possibilitar ao aluno exteriorizar propriedades matemáticas pertinentes a cálculos algébricos, e também quanto ao cálculo de valores numéricos. Foi possível observar algumas regularidades e dinâmicas nas estratégias desenvolvidas pelos alunos, a partir dos registros escritos pelos alunos em um roteiro previamente elaborado pelos pibidianos e professora da turma. Foi observado que os alunos desenvolveram diversos raciocínios para avançarem no jogo a partir da discussão coletiva, analisando as estratégias de cada um. Possibilitando abordar em sala o conteúdo matemático de forma lúdica e educativa.

**Palavras-chave:** Jogos matemáticos – Expressões Algébricas – Propriedades matemáticas

## 1. Introdução

As ideias apresentadas neste trabalho envolvem aspectos que foram estudados em um jogo do Livro “Cadernos do Mathema: Jogos Matemáticos” (SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007) durante as reuniões de orientação que são desenvolvidas no âmbito do PIBID-Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O livro traz reflexões sobre os jogos matemáticos não como uma atividade de passatempo ou descanso, mas como uma possibilidade de abordar o conteúdo matemática em sala de aula de forma lúdica e educativa, considerando a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades dos alunos. Ressalta-se que o jogo deve indagar o aluno a refletir, discutir e convencer, ou seja, realizar consigo mesmo uma análise cognitiva do jogo, depois debater suas conclusões que sejam divergentes das dos seus colegas e por fim tentar persuadir seus amigos que seu raciocínio e/ou estratégia são melhores para determinada jogada, sendo plausível ou errônea, por isso é considerável a interação entre os alunos.

De acordo com Smole, Diniz e Milani (2007, p. 10), “O jogar pode ser visto como uma das bases sobre a qual se desenvolve o espírito construtivo, a imaginação, a capacidade de sistematizar e abstrair e a capacidade de interagir socialmente”.

Um exemplo em que podemos encontrar algumas das ideias descritas anteriormente é o jogo “Corrida de Obstáculos”. Esse jogo consiste na interpretação de expressões algébricas, com o intuito de possibilitar ao aluno exteriorizar propriedades matemáticas pertinentes a cálculos algébricos, sobretudo ao cálculo de valores numéricos. O jogo caracteriza-se em um tabuleiro com 18 cartas positivas, de +1 a +6, 18 cartas negativas, de -6 a -1 e, 5 zeros viradas para baixo, pinos e um dado. Para cada tabuleiro pode-se organizar um grupo de duas a quatro pessoas, porém todos jogam contra todos.

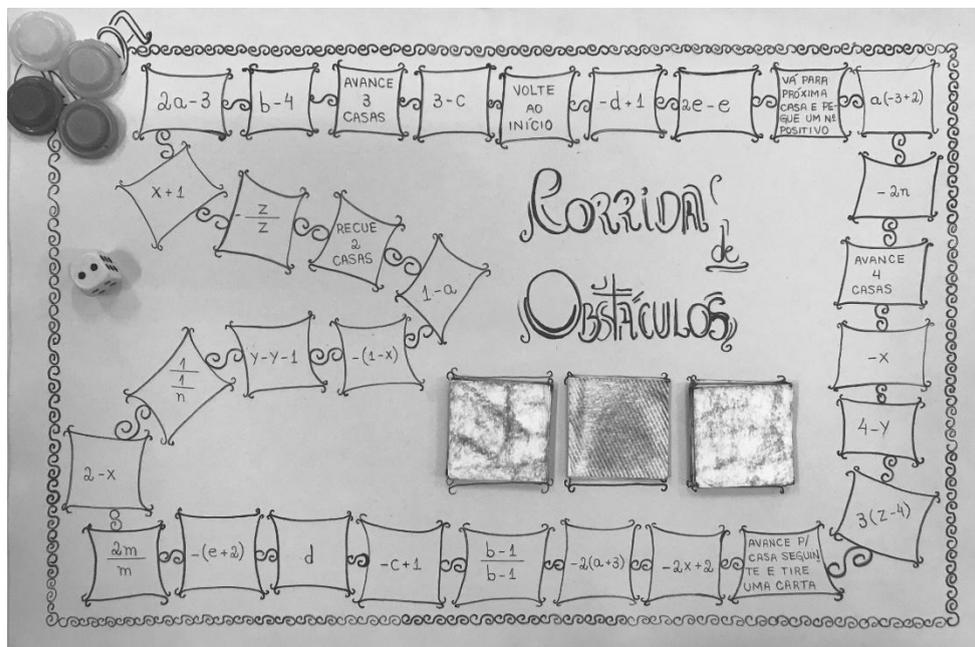


Figura 1. Tabuleiro do jogo

## 2. Implementação e Discussão do jogo

O jogo foi aplicado em um Colégio Estadual parceiro do projeto, no período da manhã, envolvendo uma turma do 8º ano caracterizada por uma heterogeneidade. Com a organização da turma em grupos que foram estrategicamente distribuídos pela professora supervisora e pelos alunos pibidianos, e considerando o jogo como estratégia de aprendizagem, foi possível observar a facilitação e a percepção das regularidades e dinâmicas, visto que em cada grupo existia uma liderança que geria o jogo fazendo com que cada jogador percebesse onde poderia estar errando.

Com os alunos em grupo, foram distribuídas as cartas, o tabuleiro e as regras. Em seguida, foram lidas as regras com eles para uma compreensão inicial, a partir daqui os alunos iniciaram o jogo sem a nossa intervenção. Foi proposto que, a princípio, os alunos apenas jogassem seguindo as regras, após um tempo jogando, observou-se que os alunos foram percebendo alguns padrões nas casas sozinhos, com isso, foi entregue um roteiro contendo algumas regularidades interessantes previamente determinadas, para que os alunos pudessem registrar o que observaram.

Durante o período da aplicação, foi observado que os alunos desenvolveram diversos raciocínios para avançarem no jogo a partir da discussão coletiva, analisando as estratégias de cada um. Com relação às estratégias aderidas por eles, serão apresentados os registros de alguns alunos a seguir.

3 - c	De que monte você deve retirar uma carta, para poder avançar?	Do monte positivo maior que o número 3 que está na operação, somente assim você pode avançar.
-------	---	---

Figura 2: registro da percepção da primeira regularidade

Na figura 2, temos a observação de um aluno em relação à casa  $3 - c$ , ao responder de que monte ele deveria retirar uma carta para avançar, respondendo que deveria ser “Do monte positivo maior que o número 3 que está na operação”. Notamos que ao trabalhar com essa expressão algébrica, o aluno ao analisar as opções das cartas, percebeu que a única maneira de avançar é retirando uma carta positiva maior que 3. Nessa casa, houve uma percepção notável dos alunos, visto que houve bastante registros.

$3(z - 4)$	De que monte deve-se retirar uma carta se o seu marcador está nessa casa?	Do monte negativo e do monte positivo constantes que o positivo de 4 pra baixo e do monte do zero.
------------	---	--

Figura 3: registro da percepção da segunda regularidade

Na figura 3, indicamos o destaque que o aluno deu para todas as possibilidades de avanço na casa  $3(z - 4)$ , deixando evidente que a melhor opção para avançar seria retirar uma carta do monte negativo, ele observou isso e especificou também que dá para avançar retirando uma carta do monte positivo, desde que seja um número menor que 4 e assim, podendo também usar como vantagem a carta zero.

$y - y - 1$	O que acontece ao cair nessa casa?	Sempre um numero nessa casa o resultado ira ser -1 pois o y e o valor da carta y-y do 10 e como sobo -1 da = -1. $(6-6)-1 = 0 + -1 = -1$
-------------	------------------------------------	--

Figura 4: registro da percepção da terceira regularidade

No que se refere a casa  $y - y - 1$ , como mostrado na figura 4, percebe-se que o aluno atentou-se que independente do monte de cartas a sua escolha, o resultado daria  $-1$ , pois qualquer número menos ele mesmo resulta em zero, ou seja, somar o seu oposto.

$\frac{2m}{m}$ $\frac{z}{z}$	O que acontece quando o marcador está em uma dessas casas?	Pega um positivo vai dividir e dar 1 e como para tem o sinal de menos fica -1
---------------------------------	--	---

Figura 5: registro da percepção da quarta regularidade

Na figura 5, indicamos o que o aluno identificou ao retirar um número positivo o resultado será sempre igual a  $-1$ , mas se limitou somente a isso, não identificando que ao retirar uma carta do monte negativo também daria  $-1$ , ou seja, não houve uma análise completa da casa. Observamos que esse problema estendeu-se para toda a turma.

$2e - e$	O que aconteceria nessa casa se ao invés de $2e - e$ fosse $e - e$ ?	O resultado <del>ira</del> é 0, porque $e - e = 0$ assim como $1 - 1 = 0$ e <del>qualquer</del> qualquer outros números que é subtraído por ele mesmo da 0
----------	--	--

Figura 6: registro da percepção da quinta regularidade

Já na figura 6, podemos ver a indicação da aluna que reafirmou que qualquer número somado com seu oposto resulta em zero (“qualquer número que é subtraído por ele mesmo da 0”), respondendo assim o questionamento.

### 3. Considerações

Observou-se que o uso do jogo possibilitou a integração dos alunos em grupo, proporcionou o cooperativismo, visto que os estudantes que apresentavam algumas dificuldades foram prontamente ajudados pelos colegas e foi notável a mudança das estratégias das jogadas a partir da percepção das

regularidades orientadas através do roteiro. Após isso, debatendo sobre o jogo, os alunos demonstraram a compreensão das regularidades presentes aplicando em outras situações exemplificadas no quadro. Ainda, ressalta-se que os alunos envolvidos na atividade apresentaram aspectos positivos e alguns limitantes, sendo um dos limitantes a dificuldade em operar com os números inteiros negativos, o que os impediu em alguns momentos do jogo. De modo geral, observou-se que os alunos envolvidos na atividade proposta mostraram um grande interesse pelo jogo e aparentemente ficaram satisfeitos em participar de uma atividade diferenciada que abrangia noções algébricas.

#### **4. Referências**

SMOLE, Kátia S.; DINIZ, Maria I.; MILANI, Estela. Cadernos do Mathema: Jogos de Matemática. Ensino Fundamental II. Porto Alegre: Artmed, 2007.

# Implementação de um Sistema de Gerenciamento de Resíduos Químicos em Laboratório de Ensino

Área: Tecnológicas

Carlos Eduardo Porto<sup>1</sup>, João Gabriel da Silva Andrade<sup>2</sup>, Luan Silva Scarassatti<sup>3</sup>, Tânia Mara Rizzato<sup>4</sup>, Valéria Aquilino Barbosa<sup>5</sup>, Milena Keller Bulla<sup>6</sup>,  
Vagner Roberto Batistela<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: ra103559@uem.br

<sup>2</sup>Acadêmico de Engenharia Ambiental, contato: ra94791@uem.br

<sup>3</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: ra110508@uem.br

<sup>4</sup>Tec. Depto. de Tecnologia – DTC/UEM, contato: taniauem@hotmail.com

<sup>5</sup>Prof. Depto. de Tecnologia – DTC/UEM, contato: aquilinovbarbosa@gmail.com

<sup>6</sup>Prof. Depto. de Tecnologia – DTC/UEM, contato: mkbulla2@uem.br

<sup>7</sup>Prof. Depto. de Tecnologia – DTC/UEM, contato: vagner.batistela@yahoo.com.br

**Resumo.** *Em laboratórios de ensino desenvolvem-se atividades relacionadas à vivência prática dos acadêmicos em suas futuras profissões. Ao se manusear produtos químicos, questões relacionadas à segurança, eficiência e meio ambiente devem ser constantes no exercício das atividades. Neste sentido, neste trabalho é apresentada a implementação de um Sistema de Gerenciamento de Resíduos Químicos (SGRQ) em laboratório de ensino, descrevendo as etapas de identificação, armazenamento, tratamento e disposição final. Elaborou-se um rótulo padrão contendo as informações para identificação dos resíduos, substituíram-se frascos frágeis de armazenamento por outros mais resistentes e estabeleceu-se uma abordagem para o tratamento “in loco” de resíduos ácidos e básicos diluídos. Por fim, avaliou-se que este trabalho possibilitou a criação de consciência ambiental nos alunos, maior segurança em laboratório e diminuição significativa de custos provenientes da destinação dos resíduos.*

**Palavras-chave:** *Resíduos Químicos – Laboratório de ensino – Gestão.*

## 1. Introdução

As aulas práticas em laboratórios de ensino representam oportunidades importantes para que os acadêmicos vivenciem aspectos relacionados ao exercício de suas futuras profissões. Nelas, os acadêmicos têm oportunidades de uma abordagem mais efetiva e realista de aprendizagem em relação aos conteúdos teóricos quando trabalhados no processo tradicional de ensino.

Durante as aulas experimentais envolvendo reagentes químicos são gerados resíduos líquidos, contendo substâncias orgânicas e inorgânicas diversas e também resíduos sólidos, tais como vidrarias quebradas, luvas e máscaras usadas, dentre outros. Para disciplinas de séries iniciais, estes materiais em geral são pouco tóxicos ou perigosos, mas quando para atividades de séries finais dos cursos de graduação, podem demandar cuidados específicos de destinação. Neste aspecto, torna-se fundamental que os acadêmicos aprendam que toda atividade envolvendo produtos químicos gera resíduos potencialmente impactantes ao meio ambiente (ASHBROOK, 1985).

Todos os resíduos químicos devem ser submetidos a especificações adequadas de classificação, tratamento, armazenamento e descarte, conforme normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Estas normas indicam a necessidade de sistematização do procedimentos de gerenciamento de resíduos por meio de um Sistema de Gerenciamento de Resíduos Químicos (SGRQ), o qual tem sua importância tanto do ponto de vista ambiental quanto de responsabilidade, uma vez que aquele que gera o resíduo deve ser o responsável por sua destinação (JARDIM, 1998).

Diante da necessidade de atender aspectos ambientais e de melhorar a eficiência da gerência de

resíduos químicos, este trabalho descreve uma proposta de gestão dos resíduos do Laboratório de Química do Departamento de Tecnologia (DTC) do Campus Regional de Umuarama da UEM, que atende aulas práticas de Química Geral e Inorgânica e Química Analítica de cursos de Engenharia e Tecnologia. Com o tempo, as proposições deste trabalho farão parte do cotidiano das aulas de laboratório para todos os acadêmicos.

## 2. Metodologia

Inicialmente, realizou-se o levantamento de todos os resíduos acondicionados no laboratório. Posteriormente, prosseguiu-se à melhoria da identificação e classificação dos resíduos e às etapas de armazenamento, tratamento e disposição final.

### 2.1 Identificação

Realizou-se a separação e identificação dos resíduos gerados pelo Laboratório de Química em duas classes principais: **resíduos líquidos**, aqueles contendo soluções ácidas, básicas, redutores e oxidantes; e **resíduos sólidos**: aqueles que compreendem vidrarias quebradas, máscaras, luvas, papel alumínio, papel filtro, papel indicador de pH, dentre outros.

### 2.2 Armazenamento

Desde que não ocorresse incompatibilidade, realizou-se o armazenamento de quantidade pequena de resíduos conforme estabelecido na NBR 12235/1992. Armazenaram-se os resíduos de bases em frascos de polietileno de alta densidade e os resíduos de ácidos, agentes redutores e agentes oxidantes em frascos de vidro borossilicatado âmbar individualmente. Em todos os casos, atentou-se para que o volume de líquido total não fosse superior a 75% da capacidade total do recipiente visando minimizar possibilidades de vazamentos ou efeitos de pressão interna. Quanto aos resíduos sólidos, descartou-se os resíduos simples em lixo comum; e acondicionou-se os potencialmente prejudiciais à saúde em caixas de papelão identificadas com o aviso “Material perfurocortante – cuidado”, seladas e lacradas ao final.

### 2.3 Tratamento

Neutralizaram-se *in loco* os resíduos ácidos e bases diluídos até pH 7 (variando entre pH 5 e 9), monitorado por meio de fitas de pH. Não foram tratados os resíduos de soluções concentradas, agentes oxidantes e redutores devido ao custo mais elevado desses processos de tratamento (custos dos reagentes, segurança, etc.).

### 2.4 Disposição final

Descartaram-se as soluções neutralizadas em pia, mediante água corrente, desde que atendida a Resolução CONAMA nº 430/2011, sobre descarte de efluentes. Com relação às máscaras, luvas, papel filtro, fitas medidoras de pH e papel alumínio quando não apresentou risco de contaminação foram descartados em lixo comum. As soluções não tratadas *in loco* foram destinadas para empresa terceirizada especializada em resíduos. As caixas de papelão contendo resíduos sólidos foram encaminhadas para descarte em aterro sanitário ou também para empresa especializada.

## 3. Resultados e Discussões

Inicialmente, verificou-se que os resíduos apresentavam identificação muito simplificada, sem padronização e generalista. Recomenda-se que o resíduo tenha a descrição com o nome da substância e concentração, nome do responsável, procedência (aula, projeto, etc.) e data. Na figura 1 está apresentado o rótulo elaborado com base na NBR 16725/2014, o qual passou a ser utilizado em todos os frascos de resíduos provenientes do laboratório de ensino.

RISCO ASSOCIADO (ABNT NBR 16725:2014)	<input type="checkbox"/>	Inflamável	 <b>RESÍDUO QUÍMICO</b>
	<input type="checkbox"/>	Explosivo	
	<input type="checkbox"/>	Oxidante	
	<input type="checkbox"/>	Corrosivo	
	<input type="checkbox"/>	Tóxico	
<b>NOME DO LABORATÓRIO</b> Sala X - Bloco X - Ramal XXXX			
Descrição: _____ _____ _____			
Responsável: _____			
Procedência: _____			Data: __/__/__

**Figura 1. Rótulo padronizado para a identificação de resíduos químicos.**

**Fonte: os autores.**

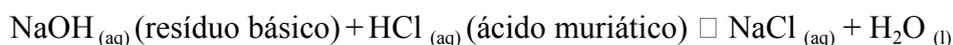
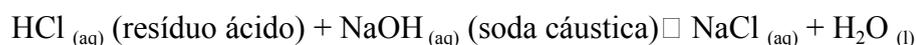
Ademais, padronizou-se evitar colocar fórmulas químicas nos rótulos para facilitar a identificação inclusive por pessoas leigas no assunto, minimizando possibilidade de manuseio inadequado ou acidentes. O novo rótulo possui a indicação do risco associado ao resíduo como inflamável, explosivo, oxidante, corrosivo e tóxico, conforme a NBR 16725/2014, a ser preenchida pelo responsável.

Durante o trabalho foram identificadas algumas embalagens que apresentaram forma equivocada de armazenamento, tais como frascos de polietileno frágeis, e que não possuíam nenhum tipo de vedação, o que permitiria vazamentos de líquidos e/ou liberação de gases. Neste sentido, realizou-se a substituição dos frascos de descarte básico para outros de polietileno rígido que apresentam uma tampa interna gotejadora que impede o vazamento caso sejam acidentalmente tombados, além de possuírem alta resistência mecânica. Colocou-se também tampas internas de vedação (batoque) nos frascos de vidro para minimizar a liberação de gases. Na figura 2, tem-se uma comparação entre os frascos armazenadores de resíduos antes e após a implementação do uso das embalagens mais seguras e do rótulo padronizado.



**Figura 2. a) resíduos ácidos antigos; b) resíduos ácidos novos; c) resíduos básicos antigos; d) resíduos básicos novos. Fonte: os autores.**

Uma medida simples que garantiu minimização do volume de resíduos foi a neutralização de resíduos de ácidos e básicos diluídos. Nestes casos, os resíduos ácidos foram neutralizados com solução de soda cáustica comercial e os resíduos básicos, com soluções de ácido clorídrico (muriático), conforme as equações exemplificadas abaixo. Nestas, considerou-se que o HCl e o NaOH são os componentes principais de cada resíduo líquido.



A realização deste prévio tratamento de neutralização *in loco* resulta nos produtos cloreto de sódio e água, os quais são inclusive descartados em sistemas domésticos, ou seja, de ínfima toxicidade em relação aos resíduos originais. De demandas de aulas práticas, estimava-se a quantidade média de 28 litros de resíduos líquidos ao ano. Com a implementação do SGRQ, a quantidade média anual

passou a ser de 18 litros ao ano, uma diminuição de aproximadamente 35% de custos da Universidade na contratação de empresas terceirizadas.

#### **4. Conclusão**

Neste trabalho, apresentou-se uma proposta de SGRQ envolvendo aspectos de classificação, armazenamento, tratamento e destinação final para o Laboratório de Química do DTC/UEM. Este trabalho possibilitou a criação de consciência ambiental para os alunos, maior segurança em laboratório e diminuição significativa de custos provenientes da destinação dos resíduos.

#### **5. Referências**

ASHBROOK, P.C.; REINHARDT, P.A. Hazardous wastes in academia. **Environmental Science & Technology**, v.19, n.2, p.1150-1155, 1985.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 12235: Armazenamento de Resíduos Sólidos Perigosos: Referências**. Rio de Janeiro, 1992.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 16725: Resíduo Químico – Informações sobre Segurança e Meio Ambiente**. Rio de Janeiro, 2014.

CONSELHO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE. **Resolução Conama nº 430/2011**. Disponível em <http://www2.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=646>. Acesso em: 17 de jul. de 2019.

JARDIM, W.F. Gerenciamento de Resíduos Químicos em Laboratório de Ensino e Pesquisa. **Química Nova**, v.21, n.5, p. 671-673, 1998.

# Materiais Manipuláveis em Sala de Aula: um relato de experiências desenvolvidas no PIBID-Matemática-UEM

Área: Exatas

Kethellyn dos Santos Nascimento<sup>1</sup>, Leonardo Munhoz Padovan<sup>2</sup>, Luis Henrique Kimura de Lima<sup>3</sup>, Maria Isabela Galvani Zussa<sup>4</sup>, Marli Soares de Oliveira<sup>5</sup>, Lucieli M. Trivizoli<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Aluna do PIBID-Matemática, UEM, contato: ra109411@uem.br

<sup>2</sup>Aluno do PIBID-Matemática, UEM, contato: ra114142@uem.br

<sup>3</sup>Aluno do PIBID-Matemática, UEM, contato: ra102901@uem.br

<sup>4</sup>Aluna do PIBID-Matemática, UEM, contato: ra107878@uem.br

<sup>5</sup>Professora supervisora do PIBID-Matemática, UEM, contato: marlibruna@gmail.com

<sup>6</sup>Professora orientadora, PIBID, DMA, UEM, contato: lmtrivizoli@uem.br

**Resumo.** *Este trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), Matemática, da Universidade Estadual de Maringá. A experiência aqui relatada levou em consideração discussões realizadas durante as reuniões de orientações, a confecção e aplicação de um jogo pedagógico em sala nas aulas de Matemática de um Colégio parceiro do Programa. Foram utilizados os materiais para introduzir os conteúdos: “Pega Varetas” e para concretizar conteúdos já conhecidos por meio do “Círculo de Frações”. Nosso objetivo foi auxiliar a introdução de conteúdos no processo didático e aprofundar o conhecimento do aluno, considerando que jogos e materiais manipuláveis contêm riqueza e diversidade, ao trabalhar o conteúdo de forma dinâmica e proporcionar uma aula ativa. Assim, percebemos que essa implementação permitiu que os alunos construíssem seus conceitos por meio de uma metodologia alternativa, preparada pelos participantes do Programa PIBID para Ensino Fundamental.*

**Palavras-chave:** monômios – frações equivalentes – jogos e materiais manipuláveis

## 1. Introdução

A utilização dos Jogos e Materiais Manipuláveis em sala de aula serve como uma ponte tanto para os alunos que têm mais dificuldades tanto para os demais alunos, para ter uma compreensão melhor sobre o conteúdo da Matemática que será aplicado em sala de aula. Esses recursos de ensino não são algo novo, já são bastante conhecidos na literatura e utilizados em colégios, e têm um grande potencial para o processo de ensino e aprendizagem da matemática.

Nas aulas de matemática esses materiais podem entrar em ação, superando a dinâmica que já conhecemos como a “aula tradicional”. Estes recursos, quando bem planejados e orientados, auxiliam o desenvolvimento de habilidades, análise e levantamento de hipóteses, busca de suposições, tomada de decisões e assim podem levar o aluno a desenvolver e aprimorar um bom raciocínio lógico e atribuir significados aos conceitos de matemática.

Assim, durante as ações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo Matemática, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no ano de 2019, realizamos uma implementação envolvendo atividades em aulas de matemática em um dos colégios parceiros do Programa. Tal atividade utilizou os materiais “Pega Varetas” (para introduzir os conceitos de monômios) e “Círculo de Frações” e teve como objetivos auxiliar a introdução de conteúdos e também de aprofundar o conhecimento do aluno, visto que tais materiais contêm riqueza e diversidade, e proporcionam uma aula mais dinâmica, permitindo que o aluno construa um conhecimento baseado em práticas, discussões entre colegas e que construa conceitos com mais significados.

## 2. Procedimentos

Foram utilizados dois materiais intitulados “Pega varetas” e “Círculo de Frações” (SILVA; BALDOW,

2012; SMOLE; DINIZ; MILANI, 2007). O jogo “Pega varetas” foi usado para introduzir os conceitos de monômios, em uma turma de 7º e 8º ano do ensino fundamental. O jogo é composto por cinco cores de varetas: azul, verde, amarelo, vermelho e preta e foi dada uma incógnita para cada cor, azul: X, verde: Y, amarelo: Z, vermelho: W, preta: P. Em seguida os alunos foram divididos em grupos para que pudessem se preparar para começar a jogar, e também construíram um quadro para colocarem os resultados das partidas jogadas.

A aplicação do jogo “Círculo de frações” aconteceu em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental e teve como objetivo aprofundar o conteúdo de frações equivalentes, pois facilitou sua demonstração. Para dar início ao jogo, a turma foi dividida em grupos de 5 alunos, cada grupo recebeu alguns círculos, cada um com um número diferente de partes iguais. A professora, por sua vez, escrevia várias frações no quadro, cabendo ao aluno a tarefa de identificar e relacionar as frações iguais ou equivalentes de seus círculos com àquelas escritas no quadro

### 3. Resultados e Discussões

Sobre o jogo “Pega Varetas” (Figura 1), a professora deixou com que os alunos jogassem seguindo as regras do jogo e apenas anotando as quantidades de varetas referentes às respectivas cores. Ao final de quatro rodadas, os alunos adicionaram uma linha com os resultados da quantidade de varetas de cada cor e uma coluna, à direita com a soma das quantidades de varetas de todas as cores. Neste momento os alunos questionam a impossibilidade de juntar todas as cores, visto que cada uma possui pontuação diferente. E então, coube a introdução dos conceitos de monômios e polinômios como uma expressão algébrica composta por uma parte literal e o coeficiente numérico, e ficou mais claro para os alunos que o coeficiente é uma constante, enquanto a parte literal pode variar, como a pontuação das varetas.



Figura 1. Jogo “Pega

Varetas”.



Figura 2. Jogo “Círculo de frações”.

O jogo “Círculo de frações” (Figura 2) teve como objetivo aprofundar o conteúdo de frações equivalentes, e podemos observar que o material facilitou a representação e reconhecimento de frações equivalentes, permitindo assim que os alunos pudessem visualizar o que estavam aprendendo por meio do material.

#### **4. Considerações**

A partir do presente artigo e demais trabalhos realizados no PIBID, foi possível concluir que o material manipulável é muito interessante para o aprendizado dos alunos, porque possibilita uma visualização mais concreta do conteúdo, deixando mais acessível, real e menos abstrato. A partir do uso do material manipulável, foi possível ensinar na prática os alunos a respeito das frações, monômios. Outro ponto que é necessário ressaltar é que através do jogo onde o material foi utilizado, o professor pôde observar onde estava a fragilidade e a dificuldade do aluno, assim o docente conseguiu entender quais os aspectos do conteúdo ele terá que observar de maneira mais aprofundada para o melhor entendimento do discente.

#### **Referências**

SILVA, Fernanda Andrea K.; BALDOW, Rodrigo. *O Uso de Material Manipulativo no Ensino de Frações*. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão, 2012.

SMOLE, Kátia C. S.; DINIZ, Maria I. de Souza V.; MILANI, Estela. *Caderno Do Mathema: Jogos de Matemática*, 2007.

# Produção de Alface Crespa (*Lactuca sativa*) com Adubação Orgânica em Horta Didática no Campus do Arenito

Área Temática: Agrárias

Mailton de Souza Estopa<sup>1</sup>, Claudio Ribeiro Benetão Junior<sup>2</sup>, Daniel Tomio Furlan<sup>3</sup>, Edmilson Cesar Bortoletto<sup>4</sup>, José Gabriel Vieira Neto<sup>5</sup>, Reny Adilmar Prestes Lopes<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: mai\_stopa81@hotmail.com

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: claudiobenetao10@hotmail.com

<sup>3</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: ra98458@uem.br

<sup>4</sup>Prof. Depto de Engenharia Agrícola– DEA/UEM, contato: ecbortoletto@uem.br

<sup>5</sup>Prof. Depto de Engenharia Agrícola– DEA/UEM, contato: jgvneto2@uem.br

<sup>6</sup>Prof. Depto de Engenharia Agrícola– DEA/UEM, contato: raplopes@uem.br

**Resumo.** No Campus do Arenito conduziram-se atividades práticas-teóricas em uma horta didática com adubação orgânica na produção de alface crespa (*Lactuca sativa*). As doses de composto orgânico tiveram como referência a adubação química nitrogenada. Aplicou-se esterco bovino ( $60 \text{ t ha}^{-1}$ ) e doses de manipueira e cama de aviário (0, 30, 60, 90, 120 e  $150 \text{ kg N ha}^{-1}$ ). A manipueira, na dose de  $30 \text{ kg N ha}^{-1}$ , apresentou maior valor de massa fresca (298 g), altura de plantas (19 cm) e número folhas de alface (26). A cama de aviário, na dose de  $150 \text{ kg N ha}^{-1}$ , apresentou maior valor de massa fresca (176 g), altura de plantas (17 cm) e número folhas (23 de alface). O Adubo orgânico de manipueira demonstrou ser mais eficiente que o adubo com cama de aviário para o desenvolvimento da alface crespa.

**Palavras-chave:** Adubação – Produção – Resíduos

## 1 Introdução

A alface (*Lactuca sativa*) originou-se de espécies silvestres, encontradas em regiões de clima temperado, no sul da Europa e na Ásia Ocidental (Filgueira, 2013). O cultivo da alface é realizado normalmente com um espaçamento de 0,25 a 0,30m por 0,25 a 0,30m, entre linhas e plantas, sendo feito em patamares ou em canteiros (Fahl et al., 1998). A agricultura orgânica tem por princípio estabelecer sistemas de produção com base em tecnologias e processos, ou seja, um conjunto de procedimentos que envolva a planta, o solo e as condições climáticas, produzindo alimento sadio e com suas características e sabor originais, que atenda às expectativas do consumidor (Espíndola et al., 2006). Para as culturas folhosas, problemas sérios podem acontecer no cultivo convencional, pois o uso de altas doses de adubos químicos solúveis, principalmente o nitrogênio, aliado à intensa aplicação de agrotóxicos, pode levar a produção de alimentos de baixa qualidade com alto custo de produção (Rodrigues 1990). A adubação orgânica tem sido largamente utilizada como alternativa à adubação convencional, no entanto, a fonte e dose ideal de adubo orgânico para o cultivo da alface ainda não é um consenso. Estudos conduzidos por Silva et al. (2016), sobre estado nutricional de cultivares de alface em função da adubação orgânica em ambientes de cultivo, indicaram maiores teores foliares dos nutrientes N, P, K, Ca e Mg, com aplicação de dosagens de esterco bovino na ordem de 50 a  $80 \text{ t ha}^{-1}$ . A implantação e pesquisas com horta didática auxiliam na construção de uma visão contextualizada ou mais próxima da realidade, proporcionando um espaço para a interdisciplinaridade discente e integração com o conhecimento. Diante do exposto, este projeto teve como objetivo o uso de horta didática avaliando-se a produção de alface crespa por adubação orgânica, como forma de consolidar os conhecimentos adquiridos pelos discentes em diversas disciplinas teóricas.

## 2 Material e Métodos

Para implantação da horta didática foi utilizada uma área próxima ao viveiro de mudas do campus do Arenito. Os estudos realizados tiveram o envolvimento de discentes e docentes do curso de Engenharia Agrícola. Inicialmente, em fevereiro de 2018, foram preparados três canteiros pilotos de 12

m<sup>2</sup> com auxílio de enxadas e enxadão. A área anteriormente a implantação deste experimento foi utilizada com plantio de almeirão (*Cichorium intybus*) e couve (*Brassica oleracea*). Em 01 de setembro de 2018, revolveu-se o solo juntamente com esterco bovino na dose média de 60 t ha<sup>-1</sup> (Trani et al., (2014); Silva et al., (2016)), para posterior implantação das plantas de alface crespa (*Lactuca sativa*). As quantidades de adubo orgânico tiveram como base a adubação química nitrogenada (Trani et al., 2014). No período de cultivo da alface crespa, foi mantido uma lâmina média de 6 mm de água por aspersão. Nas parcelas experimentais foram plantadas 20 plantas de alface crespa por metro quadrado, produzidas comercialmente em bandejas com substrato. Os adubos orgânicos utilizados são provenientes de um processo de compostagem (Tabela 1) de resíduos de varrição e poda de plantas com maniveira (VPM) e resíduos de varrição e poda de plantas com cama de aviário (VPCA), sendo os mesmos incorporados ao solo trinta dias antes (Trani et al., 2014) do plantio da alface. Porém, a adubação com esterco bovino foi realizada em todas as parcelas experimentais, sessenta dias antes de realizar o plantio da alface crespa.

Tabela 1. Caracterização físico-química do composto orgânico

Adubo Orgânico	Umidade (%) 65° C	Carbono total e macronutrientes (%)						pH	C/N
		C	N total	CaO	Mg O	K <sub>2</sub> O	P <sub>2</sub> O <sub>5</sub>		
VPM	9,83	15,4 2	1,00	3,5 6	0,33	0,4 3	0,0 4	7,01	15:1
VPCA	15,71	15,0 2	0,93	3,4 0	0,50	1,0 4	0,5 4	7,98	16:1

Fonte: Adaptado de Nogueira et al., (2017).

Os tratamentos foram compostos por parcelas com doses de VPM: Testemunha 0 kg N ha<sup>-1</sup> (sem adição de composto orgânico), 30 kg N ha<sup>-1</sup> (0,300 kg m<sup>-2</sup>), 60 kg N ha<sup>-1</sup> (0,600 kg m<sup>-2</sup>), 90 kg N ha<sup>-1</sup> (0,900 kg m<sup>-2</sup>), 120 kg N ha<sup>-1</sup> (1,200 kg m<sup>-2</sup>) e 150 kg N ha<sup>-1</sup> (1,500 kg m<sup>-2</sup>) e de VPCA: Testemunha 0 kg N ha<sup>-1</sup> (sem adição de composto orgânico), 30 kg N ha<sup>-1</sup> (0,333 kg m<sup>-2</sup>), 60 kg N ha<sup>-1</sup> (0,645 kg m<sup>-2</sup>), 90 kg N ha<sup>-1</sup> (0,968 kg m<sup>-2</sup>), 120 kg N ha<sup>-1</sup> (1,290 kg m<sup>-2</sup>) e 150 kg N ha<sup>-1</sup> (1,613 kg m<sup>-2</sup>).

Na parte central de cada parcela, foram colhidas plantas de alface com ciclo médio de 45 dias após transplante. As plantas para avaliação foram cortadas rentes ao solo e mensuradas para determinar massa fresca da parte aérea - mensuradas em balança de precisão 0,01 g, altura da parte aérea - mensuradas por régua graduada do solo até última folha apical e número médio de folhas por planta - contadas manualmente. Os dados foram submetidos à análise estatística pelo teste F e teste de agrupamento de médias Scott-knott a nível de 5% de significância, por meio do programa Sisvar 5.77.

### 3 Resultados e Discussão

Nas Tabelas 2, 3 e 4 são mostrados os valores de massa fresca da parte aérea, altura da parte aérea e número folhas de plantas de alface sob efeito de diferentes doses de compostos orgânicos, respectivamente.

Tabela 2. Valores de massa fresca da parte aérea de plantas de alface crespa

Adubaçã o Orgânica	Massa Fresca da Parte Aérea (g planta <sup>-1</sup> )						Média
	Doses de adubação (kg N ha <sup>-1</sup> )						
	0	30	60	90	120	150	
VPM	216 Ab	298 Aa	210 Ab	210 Ab	226 Ab	174 Ab	222 A
VPCA	90 Bb	82 Bb	56 Bb	130 Ba	122 Ba	176 Aa	110 B
Média	154 b	190 a	132 b	170 a	174 a	175 a	

Médias seguidas com mesma letra, minúscula na linha e maiúscula na coluna, não diferem entre si, em nível de 5% de probabilidade pelo teste de Scott-knott.

Pela Tabela 2, para massa fresca da parte aérea, observa-se que o composto orgânico VPM

apresentou maiores valores de massa fresca, destacando-se o valor médio de 298 g por planta de alface crespa na dose de 30 kg N ha<sup>-1</sup>, enquanto que para VPCA, menores valores foram obtidos com as doses de 0, 30 e 60 kg N ha<sup>-1</sup>.

Tabela 3. Valores de altura de plantas de alface crespa

Adubaçã o	Altura de Plantas (cm)						Média
	Doses de adubação (kg N ha <sup>-1</sup> )						
	0	30	60	90	120	150	
Orgânica							
VPM	14 Ab	19 Aa	17 Aa	16 Aa	14 Ab	13 Bb	16 A
VPCA	10 Bb	11 Bb	13 Bb	12 Bb	12 Ab	17 Aa	13 B
Média	12 b	15 a	15 a	14 a	13 b	15 a	

Médias seguidas com mesma letra, minúscula na linha e maiúscula na coluna, não diferem entre si pelo teste de Scott-knott, a nível de 5% de probabilidade.

Para altura de plantas (Tabela 3), verifica-se que os maiores valores médios foram obtidos nos tratamentos com adubação de VPM a 30, 60 e 90 kg N ha<sup>-1</sup>. A adubação de VPCA promoveu menor valor médio de altura de plantas, porém entre estes, maior valor foi obtido na dose de 150 kg N ha<sup>-1</sup>.

Tabela 4. Valores de número folhas de plantas de alface crespa

Adubaçã o	Número de Folhas Por Planta de Alface						Média
	Doses de adubação (kg N ha <sup>-1</sup> )						
	0	30	60	90	120	150	
Orgânica							
VPM	23 Aa	26 Aa	23 Aa	23 Aa	24 Aa	23 Aa	24 A
VPCA	16 Bc	16 Bc	15 Bc	19 Bb	19 Bb	23 Aa	18 B
Média	20 b	21 a	19 b	21 a	22 a	23 a	

Médias seguidas com mesma letra, minúscula na linha e maiúscula na coluna, não diferem entre si pelo teste de Scott-knott, a nível de 5% de probabilidade.

Pela Tabela 4, para números folhas de alface crespa por plantas, observa-se que o composto orgânico VPM apresentou maior valor médio de folhas independente das doses aplicadas. Para VPCA, somente a dose de 150 kg N ha<sup>-1</sup> apresentou maior valor médio de folhas por planta de alface crespa.

#### 4 Conclusões

O composto orgânico com manipueira, na dose de 30 kg N ha<sup>-1</sup>, apresentou maior valor de massa fresca da parte aérea (298 g), altura de plantas (19 cm) e número folhas (26). O composto orgânico com cama de aviário, na dose de 150 kg N ha<sup>-1</sup>, apresentou maior valor de massa fresca da parte aérea (176 g), altura de plantas (17 cm) e número folhas (23).

O Adubo orgânico proveniente da compostagem de resíduos de varrição e poda de plantas com adição de manipueira demonstrou ser mais eficiente que o adubo com cama de aviário, para o desenvolvimento da alface crespa.

#### Referências

ESPÍNDOLA, J.A.; ALMEIDA, D.L.de; MENEZES, E.de L.A.; GUERRA, J.G.M.; NEVES, M.C.P.; FERNANDES, M.do C.de A.; RIBEIRO, R. de L.; ASSIS, R.L.; PEIXOTO, R.T.dos G. *Boas Práticas de Produção Orgânica Vegetal na Agricultura Familiar*. In: Neto, F.N. (organizador). *Recomendações Básicas para a Aplicação das Boas Práticas Agropecuárias e de Fabricação na Agricultura Familiar*. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2006. 117-128p.

FAHL, J. I.; CAMARGO, M. B. P. de; PIZZINATTO, M. A.; BETTI, J. A.; MELO, A. M. T. de; DE MARIA, I. C.; FURLANI, A. M. C. *Instruções agrícolas para as principais culturas econômicas*. 6 ed. Campinas: IAC, 1998, p. 173-174: Alface. (IAC, Boletim 2000).

FILGUEIRA, F. A. R. *Novo manual de olericultura: agrotecnologia moderna na produção e comercialização de hortaliças*. Viçosa: UFV, 2013, 421p.

NOGUEIRA, I. S.; FONSECA, B. F.; BRAGA, A. B.; KÜHL, A. M.; EDMILSON CESAR BORTOLETTO, E. C. *Utilização de resíduos sólidos urbanos e agroindustriais na produção de adubo orgânico*. In: CONEEAGRI, 30., 2017, Lavras. **Anais [...]**. Lavras: UFLA, 2017. 4p.

RODRIGUES, E. T. *Efeito das adubações orgânica e mineral sobre o acúmulo de nutrientes e sob o crescimento da alface (Lactuca sativa)*. 60p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, 1990.

SILVA, A. F. T. DA; AMARAL, G. C.; OLIVEIRA, J. B. S.; SILVA, A. A.; BECKMANN-CAVALCANTE, M. Z. Estado nutricional de cultivares de alface em função da adubação orgânica e ambientes de cultivo. Cruz das Almas: *Magistra*, v.28, n.2, p. 221-232, 2016.

TRANI, P. E.; PURQUÉRIO, L. F. V.; FIGUEIREDO, G. J. B.; TIVELLI, S. W.; BLAT, S. F. *Calagem e adubação da alface, almeirão, agrião d'água, chicória, coentro, espinafre e rúcula*. Campinas: IAC, 16p. 2014.

# Gincana Matemática: aplicação de jogos matemáticos com alunos do Ensino Fundamental II

Área: Exatas

Eloise Gutierrez Viotto<sup>1</sup>, Maria Clara Sampaio Rodrigues<sup>2</sup>, Kethellyn dos Santos Nascimento<sup>3</sup>, Luís Miguel Rissi Fertunani<sup>4</sup>, Samara Nascimento Dubian<sup>5</sup>, Mariana Moran<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Aluna do Projeto de Ensino PIBID, contato: ra109406@uem.br

<sup>2</sup>Aluna do Projeto de Ensino PIBID, contato: ra109450@uem.br

<sup>3</sup>Aluna do Projeto de Ensino PIBID, contato :ra109411@uem.br

<sup>4</sup>Aluno do Projeto de Ensino PIBID, contato: ra107531@uem.br

<sup>5</sup>Aluna do Projeto de Ensino PIBID, contato: ra107 483@uem.br

<sup>6</sup>Prof. Depto de Matemática– DMA/UEM, contato: mmbarroso@uem.br

**Resumo.** *O trabalho tem como principal tema a abordagem de jogos matemáticos que foram implementados em um colégio estadual do interior do Estado do Paraná, proposto pelo subprojeto PIBID/Matemática- Universidade Estadual de Maringá (UEM). A pesquisa foi baseada em atividades anteriores realizadas no programa e apresentações durante a Semana da Matemática(UEM-2018). Foi realizado um estudo no livro Coleção Explorando o Ensino – Volume 17, a partir deste estudo foram escolhidos jogos que atendessem aos objetivos e quesitos estudados, que foram implementados na gincana, sendo direcionada a alunos do Ensino Fundamental II, totalizando cerca 120 alunos, que foram divididos em grupos que competiram, participando de todos os jogos.*

**Palavras-chave:** *Educação Matemática – Geometria – Operações Matemáticas Elementares.*

## 1. Introdução.

No presente trabalho será descrito a aplicação de uma gincana matemática que ocorreu em um colégio situado no interior do estado do Paraná. Essa ação no colégio foi possível graças ao subprojeto PIBID-Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM), onde os alunos participantes do projeto tiveram a oportunidade de implementar os jogos que serão citados nesse trabalho.

Quando se pensa em um jogo é necessário refletir sobre a proposta metodológica a ser trabalhada, ou seja, qual é o principal objetivo a ser alcançado através dele. O uso de jogos desafia, encanta e traz movimento para a sala de aula, além de proporcionar um viés de possibilidades matemáticas. O aluno durante o jogo pode desenvolver: participação, cooperação, respeito e senso crítico. As atividades lúdicas escolhidas que foram apresentadas no colégio possuem enfoque nos seguintes conteúdos matemáticos: números e operações, geometria e probabilidade, o intuito de trabalhar esses temas é explorar e relembrar conceitos com os alunos e desenvolver um interesse por parte deles a partir desses jogos que envolvendo conteúdos matemáticos.

A gincana consistiu em trabalhar de uma maneira dinâmica, os conteúdos de várias áreas da matemática para alunos do Ensino Fundamental do colégio referido. A abordagem de cada jogo teve como objetivo aplicar os conceitos dos seguintes conteúdos matemático: números e operações, geometria e probabilidade. O intuito da realização dessa gincana foi relembrar e explorar esses conteúdo de uma maneira diferente e dinâmica, tornando a aprendizagem da matemática mais interessante para os alunos participantes.

Notamos durante a aplicação da gincana que esta é um método que trabalha o envolvimento e o conhecimento do aluno, valorizando através desses jogos a sua capacidade de raciocínio lógico Além disso, trabalha a coletividade entre eles. O senso crítico talvez seja um dos itens mais trabalhado, incentivando o aluno a ampliar seus conhecimentos em matemática.

## Objetivos da gincana

- Explorar e relembrar conceitos de conteúdos matemáticos através de atividades lúdicas.
- Conquistar e despertar o interesse do aluno em conteúdos matemáticos a partir dos jogos.

- A valorização do envolvimento do aluno e a sua capacidade de raciocínio.
- Reforçar a importância do trabalho em equipe.

## 2. A Gincana Matemática e seu propósito

Segundo o livro, Caderno do Mathema (2007) o jogo possibilita ao seu participante desenvolvimento da observação, análise, levantamento de hipótese, busca de suposições, reflexão, tomada de decisão, argumentação, organização e raciocínio lógico. Todo jogo desafia, encanta e traz movimento para a sala de aula, além de trazer um viés de possibilidades matemáticas. O aluno durante o jogo pode desenvolver: participação, cooperação, respeito e senso crítico. O jogo deverá ter um objetivo a ser alcançado pelos jogadores, ou seja, no final, haverá um vencedor. Deve ter uma investigação por trás das estratégias encontradas pelos alunos para vencer, e uma reflexão destas a respeito do que foi pensado e realizado

O livro, Caderno do Mathema (2007), aborda que a escolha, apresentação, organização e planejamento de um jogo, devem ser pensados e analisados anteriormente para que todos os objetivos possam ser alcançados. O jogo pode ser escolhido para introduzir um assunto ou para fixar um conteúdo já trabalhado. A leitura e explicação das regras é o início da apresentação do jogo, já a organização dos grupos sugere-se que seja livre. Não planejar o jogo para apenas uma aula e se o jogo for muito difícil os alunos poderão perder o interesse e desistir. Ao término da partida, pedir que os alunos façam sugestões e adaptações que podem ser feitas no jogo, analisar as estratégias e as condutas que tiveram durante a partida. A palavra jogo possui diferentes significados e a noção de jogos possui múltiplos sentidos, mas aqui nos remetemos à “atividade lúdica”, essencial ao desenvolvimento da criança. O ato de jogar contempla a investigação, o levantamento de hipóteses, o recurso à tentativa e erros do ponto de vista pedagógico e habilidades de raciocínio lógico.

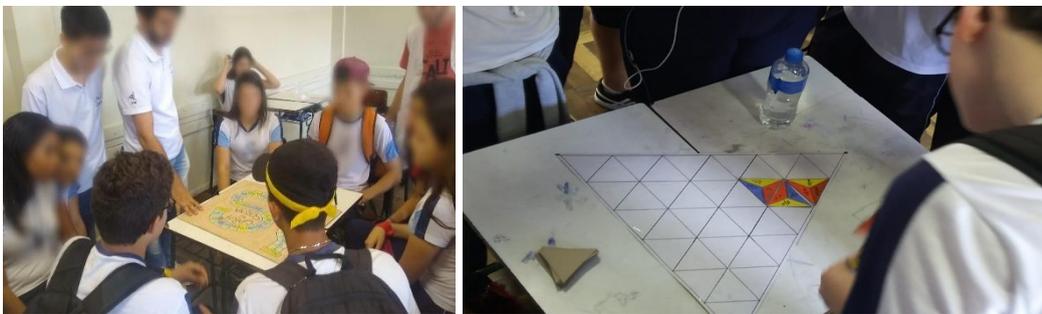
Quando se pensa em um jogo é necessário refletir se a proposta metodológica contempla os jogos de treinamento (que priorizam a memorização ou a fixação dos conteúdos) e os jogos de estratégia (aqueles que desenvolvem o raciocínio lógico). Nesse processo também é importante promover a socialização das descobertas e auxiliar os alunos quanto às mudanças de hipóteses. Esse recurso também pode auxiliar o aluno no desenvolvimento de sua personalidade, habilidades motoras, afetividade e associabilidade.

## 3. Procedimentos metodológicos

O trabalho aqui descrito foi realizado com turmas do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental no dia 27 de novembro de 2018 em um colégio estadual situado na região central de Maringá.

Nessa gincana estiveram envolvidos 24 alunos do PIBID e as orientadoras deste projeto. Sendo que 18 desses pibidianos estavam distribuídos entre os jogos, 4 estavam acompanhando cada equipe e 2 estavam responsáveis por cada sala, dividindo os alunos e contando os pontos de cada equipe ao final de 50 minutos. Os jogos foram divididos em 2 salas, sendo que na primeira ficaram os jogos Trilha de Desafios Matemáticos, Triminó de Frações e Cara e Coroa, enquanto na segunda sala ficaram dois jogos chamados Tangram e a Força Geométrica.





**Figura 1. Implementação de alguns dos jogos matemáticos realizados na gincana.**

Inicialmente, os participantes do subprojeto foram divididos em grupos, direcionados a duas salas e orientados a ficarem cada um em sua sala correspondente. Durante a tarde que ocorreu aplicação, diferentes turmas de 6º a 9º ano passaram pelas salas, e divididos em grupos de 8 a 10 alunos realizavam os jogos que estavam presentes nas salas. A gincana se deu na forma de uma competição e ao final sempre tinha um grupo vencedor.

Em cada sala os alunos foram divididos em duas equipes identificadas por uma fita: vermelha e amarela (na sala 1); azul e verde (na sala 2). Os alunos foram divididos da seguinte maneira: eles ficavam encostados em uma parede e uma responsável dividia-os de forma que as equipes tivessem o mesmo número de integrantes. Em seguida cada equipe era dividida em três onde cada terço da equipe jogava um jogo da gincana de modo que houvesse um revezamento. Feitas as divisões, cada equipe foi para um jogo jogar contra a equipe rival. Após 15 minutos de jogo, a equipe que ganhou ou estava mais perto de ganhar levou 100 pontos, enquanto a rival ganhou 50 pontos, e ambas iam assim para o próximo jogo de forma que todos os alunos jogaram todos os jogos. Os alunos poderiam perder pontos ou serem desclassificados caso: não estivessem com a faixa colorida da sua equipe (perde 50 pontos), utilizassem vocabulário inadequado ou desrespeitoso (perde 100 pontos), atrapalhassem o andamento da gincana (200 pontos) ou praticassem atos de violência ou vandalismo (a equipe é desclassificada). Os juízes poderiam determinar mais alguma punição se fosse necessário. Ao final de 50 minutos, a equipe que somou o maior número de pontos ganhou balas e doces.

Os jogos aplicados foram baseados na Coleção Explorando o Ensino da Matemática (CARVALHO; ALMEIDA, 2010)

#### **4. Considerações finais**

Tendo em vista que o jogo é uma maneira do aluno fixar, aprender e se interessar pelo conteúdo envolvido, nós discentes do PIBID-Matemática levamos isso em conta e após debatermos e estudarmos a coleção Explorando o Ensino da Matemática (CARVALHO;ALMEIDA,2010) no decorrer do ano de 2018, utilizamos os jogos para mostrar aos alunos participantes o lado atrativo e divertido da Matemática, por meio da gincana apresentada acima.

Os jogos aplicados despertaram a curiosidade e o entrosamento de todos os alunos envolvidos e aos que eram leigos no assunto tiveram a oportunidade de esclarecer algumas de suas dúvidas com os monitores. Tendo em vista ainda, que em uma próxima oportunidade oferecida, uma das alternativas de aplicarmos a gincana será separando as atividades de acordo com os conteúdos trabalhados em sala de aula e turmas, pois um exemplo ocorrido nesta aplicação foram jogos correspondentes ao 7º ano sendo estudados por alunos do 6º, embora o grau de dificuldade dos jogos não fosse elevado.

Por fim, é notável a facilidade que as crianças obtiveram para aprender a finalidade de cada jogo proposto, além de ter despertado o interesse e o engajamento dos alunos num clima agradável de competição entre amigos.

#### **Referências**

ALMEIDA, A. P.; GUIMARÃES, G. L.; CARVALHO, J. B. P. F.; MANDARINO, M. C. F.; BELLEMAIN, P. M. B.; LIMA, P. F.; GITIRANA, V. Coleção Explorando o Ensino – Volume 17. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. Introdução. In: SMOLE, Kátia Stocco; DINIZ, Maria Ignez; MILANI, Estela. Caderno do Mathema: Jogos de matemática. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 09-20.

# Automação de Escritório aplicada no funcionamento e organização do componente curricular estágio supervisionado

Áreas: Tecnológicas

Gilberto Clóvis Antonelli<sup>1</sup>, Gabriela Bighetti Gobo<sup>2</sup>, Liandra dos Santos Jesus<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Prof. Depto de Engenharia de Produção– DEP/UEM, contato: gcantonelli@uem.br

<sup>2</sup>Aluna do Projeto de Ensino, contato: ra101586@uem.br

<sup>3</sup>Aluna do Projeto de Ensino, contato: ra102374@uem.br

**Resumo.** *Muitas organizações estão sujeitas a desperdícios de tempo, com atividades e procedimentos dispensáveis ou que poderiam ser automatizadas. No curso de Engenharia de Produção da Universidade Estadual de Maringá, vários procedimentos são utilizados para a execução do componente curricular estágio supervisionado. Este artigo descreve como foram aplicadas as tecnologias e procedimentos para a criação de um App com o intuito de organizar os procedimentos de funcionamento deste componente curricular.*

**Palavras-chave:** *Automação – Engenharia de Produção – Estágio.*

## 1. Introdução

As universidades públicas são organizações que não visam fins lucrativos, e como todas as organizações também estão sujeitas a desperdícios de tempo, com atividades que podem ser longas, falta de padronização, erros de transição de dados, produção de documentos ou relatórios desnecessários e principalmente tarefa manuais que poderiam ser automatizadas via sistema ou aplicativos.

Isso não é diferente no departamento do curso de Engenharia de Produção (DEP) da Universidade Estadual de Maringá, onde o fluxo da documentação do componente curricular estágio supervisionado gera vários desperdícios de tempo. Como existem aproximadamente 600 alunos por ano que podem realizar estágios, é necessária uma melhoria no controle, na padronização e no direcionamento da documentação.

Segundo Vaz (2013), a tecnologia funciona melhor quando ela organiza a maneira como o trabalho é realizado, quando o trabalho é feito com eficácia e não somente com eficiência.

Afim de alcançar essas melhorias, utiliza-se o conceito de automação de escritório, no qual o foco é estabelecer a transparência da tramitação dos documentos, para os professores e alunos poderem acompanhar o processo e todas as solicitações em tempo real. Além de, permitir a secretaria do curso acompanhar de forma padronizada, sendo esse um órgão intermediador entre aluno e professor.

A automação de escritório permite a identificação de indicadores que ajudarão a manter uma melhoria contínua, logo, o objetivo deste artigo é apresentar uma automatização via sistema e aplicativo na parte do processo de controle da documentação de estágios no departamento, visando uma melhoria na organização e funcionamento do mesmo.

## 2. Referencial teórico

A Automação de escritório (AE) é um conceito que envolve o uso de equipamentos de informática e softwares para criar, coletar, armazenar, manipular e retransmitir digitalmente informações necessárias para a realização de tarefas e cumprimento de objetivos em um escritório - local de trabalho (VAZ, 2013).

O que leva a implementar o sistema de automação é a motivação movida pelo desejo de retorno imediato. Consequentemente o modo de implementação do sistema em particular e a forma de adaptação da organização, define um padrão de decisão.

A implementação de um sistema de automação consiste em aplicar um mapeamento de processo, que é um método usado para especificar o processo visando identificar os elementos importantes que influenciam em seu comportamento atual.

O banco de dados é importante para o desenvolvimento de qualquer sistema de informação, por possibilitar a armazenagem e manipulação de dados, de forma rápida e eficiente. Nesse sentido, constitui-se em uma solução para evitar problemas de redundância, pois é um conjunto de dados integrados que atribui uma comunidade de usuários (LEAL, 2015).

Muitas das soluções utilizadas no processo de automação é a implementação de aplicativos, mais conhecidos como *App*, que pode ser definido como um tipo de programa multiplataforma que processa dados de modo eletrônico, facilitando e reduzindo o tempo em uma execução de tarefa. A construção de Apps se dá geralmente utilizando Ferramentas RAD (*Rapid Application Development*, desenvolvimento rápido de aplicação), que é o termo usado para definir ferramentas que estimulam o design visual da interface gráfica, e alta reutilização de componentes, de forma a produzir uma aplicação no menor tempo possível (BASSI, 2009).

Segundo Microsoft (2019), o PowerApps® é um pacote de aplicativos, serviços, conectores e plataforma de dados que fornece um ambiente de método RAD para criar aplicativos personalizados para as necessidades de negócios. Os aplicativos criados com o uso desse pacote, fornecem recursos de fluxo de trabalho e lógica de negócios avançados, para transformar processos comerciais manuais em processos automatizados digitais. Além disso, os aplicativos criados tem um design dinâmico e podem ser executados perfeitamente no navegador ou em dispositivos móveis (telefone ou tablet).

### 3. Metodologia

O procedimento metodológico utilizado tem uma abordagem qualitativa denominada pesquisa exploratória, cujo objetivo consiste na elaboração de um modelo de automação de procedimentos (PIOVESAN; TEMPORINI, 1995).

Inicialmente foi realizado o mapeamento do processo de estágio curricular, seguido da construção de um modelo para a automação dos procedimentos, e da definição das entidades e relacionamentos para posterior implementação em banco de dados relacional. Como etapa posterior, foi construído o protótipo das interfaces e finalmente o App para gerenciamento do processo de documentação do estágio supervisionado.

### 4. Resultados e discussões

O mapeamento do processo de estágio supervisionado iniciou-se com a informação de que ele é dividido em duas designações: *obrigatório* e *voluntário*. A Figura 1, descreve os 10 passos para realização do estágio supervisionado obrigatório.



Figura 1: Etapas de implementação do estágio supervisionado obrigatório no DEP

Por meio de análises sensíveis, observou-se que ambos os estágios consistem em procedimentos semelhantes. Para entender melhor esses procedimentos utilizou-se a notação BPMN (*Business Process Model and Notation*), que expressa para o usuário o modelo de processo, no qual se torna uma maneira de fácil compreensão. Como o Bizagi Modeler® aborda essa anotação, além de ser intuitivo e visual, este software foi adotado para o mapeamento de processo.

O desenvolvimento de um modelo para a automação dos procedimentos se fez necessário para obter o sequenciamento das telas de interfaces com o usuário e definir as entidades e relacionamentos da base de dados. Utilizando o Bizagi Modeler®, foi criado um fluxograma demonstrando cada ação que é executada no aplicativo.

Para a implementação de um banco de dados relacional, que armazena as informações do processo de estágio, primeiramente se definiu as entidades e seus atributos possibilitando a definição do Diagrama Entidade Relacionamento (DER).

Para o desenvolvimento do protótipo de interface da web, foi adotado o aplicativo Adobe XD®, por ser um software excelente em criar protótipo de alta fidelidade, apesar de não ter uma interface intuitiva (GUIMARÃES, 2018).

Na Figura 2 temos os modelos das interfaces construídas que foram posteriormente implementadas no *App* desenvolvido. Na sequência de telas apresentada vemos que o aluno obtém acesso ao sistema utilizando o e-mail institucional, posteriormente a tela de cadastro é mostrada para que se faça a atualização dos seus dados cadastrais. A tela do *Meus Estágios* consiste na lista de estágios realizados ou em andamento do aluno. Há também a tela de *Novo Estágio* para a inclusão/solicitação de novo procedimento de estágio e a tela de *Configurações* que conduz a tela de *Vagas de Estágios e Regulamentos* e procedimentos *Passo-a-Passo* para a formalização de estágios no DEP.



Figura 2: Modelos de interface do protótipo

## 5. Conclusões

Durante o processo de AE foi possível verificar diversas possibilidades de alternativas que alcançasse o objetivo desejado. Com a disponibilização do App acredita-se que os procedimentos serão padronizados, facilitando-se o trabalho da secretaria, dos coordenadores e orientadores. Por outro lado, a facilidade de uso e a disponibilidade em tempo real da tramitação dos documentos ajudarão os alunos no processo de solicitação de estágios no departamento de Engenharia de Produção.

## Referências

BASSI, G. O que é RAD?. 2009. Disponível em <https://www.lambda3.com.br/2009/11/o-que-e-rad/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

GUIMARÃES, F. M. *Quais são as melhores ferramentas de prototipagem de interface?* Disponível em: <<https://medium.com/aela/quais-s%C3%A3o-as-melhores-ferramentas-de-prototipagem-de-interface-ui-ux-9b36155eef7a>>. Acesso em: 24/10/2018.

LEAL, G. C. L. *Linguagem, programação & banco de dados: Guia prático de aprendizagem*. 1ª edição. Curitiba: InterSaberes, 2015.

MICROSOFT. O que é PoserApp?. 2019. Disponível em: <<https://docs.microsoft.com/pt-br/powerapps/powerapps-overview>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

PIOVESAN, A.; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Revista de Saúde Pública*. 29. 4-89101995000400010. 1995.

VAZ, F. R. *Fundamentos de automação de escritório*. 2013. Disponível em: <<https://prezi.com/jjx9stefysuy/fundamentos-de-automacao-de-escritorio/>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

# Propriedades térmicas e reológicas de diversos produtos alimentícios

## Áreas: Tecnológicas

Keila de Souza Silva<sup>1</sup>, Ana Flavia Arnaldi de Mello<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Depto de Tecnologia – DTC/UEM, contato: kssilva@uem.br

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: flaviaarnaldimello@gmail.com

**Resumo.** *Propriedades térmicas e reológicas de produtos não comestíveis, como aço, borracha, óleo diesel etc., são facilmente encontradas em diversos livros da área de Engenharia, ao contrário do que acontece com produtos de grau comestível. A maioria dessas propriedades em alimentos encontra-se divulgada em artigos e pouco divulgadas em livros. Visando reunir essas informações em um só material e facilitar seu acesso para professores e alunos do curso de Engenharia de Alimentos, um levantamento bibliográfico foi realizado em diversos livros e periódicos. As propriedades foram reunidas e uma avaliação sobre sua alteração com o teor de sólidos solúveis do alimento, bem como com a temperatura a que ele pode ser submetido foi realizada.*

**Palavras-chave:** *propriedades térmicas – reologia – alimentos*

## 1. Introdução

O conhecimento das propriedades reológicas dos alimentos fluidos e semissólidos e de como essas propriedades se comportam durante o processo, em função da temperatura, são de grande importância para a realização de projetos de equipamentos industriais como trocadores de calor e bombas; para o controle de qualidade de produto, tanto nas etapas intermediárias da fabricação como no produto final e para a avaliação do *shelf-life* do produto (ROUSTAPOUR; GAZOR, 2013).

Viscosidade é a propriedade física que faz parte do comportamento reológico do fluido e que caracteriza a resistência do mesmo ao escoamento, a uma dada temperatura. A dependência desta propriedade com a alteração de temperatura varia para cada matéria e, em geral, processos trabalham com diversas fases de temperatura, e o conhecimento da razão entre estas duas grandezas é o que permite manter um regime de processamento contínuo (RAO, 2006).

O conhecimento das propriedades térmicas dos alimentos também é essencial para o desenvolvimento de novos produtos alimentícios, bem como para dimensionamento de equipamentos, controle de qualidade e controle de processo. Só é possível determinar requisitos de refrigeração, tempos de congelamento, requisitos de esterilização térmica ou tempos de cozimento de um alimento se as propriedades térmicas do mesmo são conhecidas. A condutividade térmica e o calor específico são as propriedades térmicas mais importantes nessa área (INCROPERA, 1996).

Propriedades reológicas e térmicas de produtos vegetais sofrem variações com inúmeros fatores, como por exemplo: temperatura, conteúdo de sólidos solúveis, variedade do vegetal, etc. Muitas dessas propriedades foram determinadas, mas há poucas fontes bibliográficas que reúnam essas informações em um só lugar. Por esse motivo, este trabalho teve como objetivo reunir informações de propriedades térmicas e reológicas de algumas frutas, vegetais e sucos que foram divulgados em vários artigos.

## 2. Materiais e métodos

Para obtenção dos dados sobre sucos, frutas e vegetais foram feitos levantamentos através de pesquisas bibliográficas em três livros acadêmicos, e artigos que se encontram na Revista “International Journal of Food Properties” do ano de 1998 a 2016.

Livros:

Operações unitárias na indústria de alimentos. (TADINI et al., 2016).

Princípios das operações unitárias (FOUST et al., 2015).

Operações unitárias para químicos, farmacêuticos e engenheiros: Fundamentos e operações unitárias do escoamento de fluidos. (TERRON, 2012).

### 3. Resultados

Ao analisar os artigos e livros notou-se a variação das propriedades térmicas e propriedades reológicas dos sucos e frutas.

Observando essas variações foi verificado, por exemplo, o suco de maçã apresenta calor específico de  $3.01 \text{ kJ/kg}^\circ\text{C}$ , que é um valor menor ao ser comparado com o suco de laranja que apresenta calor específico de  $3.89 \text{ kJ/kg}^\circ\text{C}$ . Ao comparar a condutividade térmica de ambos os sucos, verificou-se que o suco de laranja apresenta valores 25% maiores ( $0,544 \text{ W/mK}$ ) que suco de maçã concentrado com 49,8% de água ( $0,433 \text{ W/mK}$ ). Esses resultados indicam que o suco de maçã demora para ser aquecido, pois apresenta menor condutividade térmica e conserva pouco o calor pois apresentou menor calor específico.

Ao analisarmos a reologia de diferentes sucos, foi possível verificar grandes variações da viscosidade com a temperatura, quantidade de sólidos solúveis e com o tipo de suco. Notou-se, por exemplo, que para  $30^\circ\text{Brix}$  e temperatura de  $25^\circ\text{C}$  o suco de Framboesa apresentou viscosidade igual  $0,202 \text{ Pa.s}$ , enquanto o suco de laranja possuía viscosidade igual a  $0,05 \text{ Pa.s}$  e o suco de pera,  $0,003 \text{ Pa.s}$ . Essas variações podem estar relacionadas ao comportamento da viscosidade do fluido com a taxa de deformação. O suco de pera apresentou índice de comportamento igual a 1 o que significa que viscosidade é independente da taxa de deformação a que o fluido está submetido. Provavelmente por esse motivo apresenta menores valores de viscosidade.

Com os resultados foi possível comparar a condutividade térmica dos vegetais, como a cenoura e o milho, a primeira apresenta condutividade de  $0,62\text{-}0,67 \text{ W/mK}$ , já a segunda apresenta condutividade de  $0,14\text{-}0,18 \text{ W/mK}$ . Isso nos mostra que o milho pode ser cozido mais rápido que a cenoura. Ao fazer essa mesma comparação com frutas vemos que a melancia tem uma condutividade de  $0,56\text{-}0,68 \text{ W/mK}$  já o abacaxi apresenta condutividade de  $0,35\text{-}0,45 \text{ W/mK}$ .

Todos os dados citados acima e de mais outros 15 tipos de sucos e frutas foram organizados em forma de tabelas que será disponibilizado para o curso de Engenharia de Alimentos.

### 4. Conclusão

Ao realizar a pesquisa foram encontrados dados significativos para um compilado que irá auxiliar os alunos de Engenharia de Alimentos a entender como as propriedades reológicas e térmicas dos sucos e frutas mudam com diversas variáveis.

### 5. Referências

FOUST, A. S.; CLUMP, C. W.; ANDERSEN, L. B.; WENZEL, L. A.; MAUS, L. **Princípios das operações unitárias**. Rio de Janeiro: LCT, 2015.

INCROPERA, F. P.; WITT, D. P. **Fundamentals of heat and mass transfer**. New York: John Wiley & Sons, 1996. 886 p.

RAO, C. G. **Essentials of food process engineering**. Amsterdam: BIS Publishers, 2006. p. 122-129.

ROUSTAPOUR, O. R.; GAZOR, H. R. **Influence of temperature and total soluble solids on thermo-physical properties of pomegranate juice**. *Agriculturae Conspectus Scientificus*, Zagreb, v. 78, n. 4, p. 337-342, 2013

TADINI, C. C; TELIS, V. R. N; MEIRELLES, A. J. A; FILHO. P. A. P. **Operações unitárias na indústria de alimentos**. 1. ed – Rio de Janeiro: LCT 2016.

TERRON, L. R. **Operações unitárias para químicos, farmacêuticos e engenheiros: fundamentos e operações unitárias do escoamento de fluidos**. Rio de Janeiro: LCT, 2012.

# Análise de uma proposta de metodologia de ensino para a geração *Millenials* em um curso de Engenharia de Produção

Áreas: Tecnológicas

Gilberto Clóvis Antonelli<sup>1</sup>, Leonardo Mesquita de Carvalho<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Depto de Engenharia de Produção – DEP/UEM, contato: gcantonelli@uem.br

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: leo6carvalho94@gmail.com

**Resumo.** O crescente aumento das tecnologias vem ocasionando um processo de questionamento nos métodos de ensino pelas instituições e pelos docentes, devido às mudanças recorrentes no modo de agir e pensar dessas novas gerações. Com o auxílio de pesquisas bibliográficas e de análises relacionando a geração “*millenials*”, o conceito de ensino a distância, as metodologias ativas e o ensino híbrido, foi possível a construção de um digrama de relações com o objetivo de construir uma metodologia de ensino que auxilie na aprendizagem dos alunos, tornando o processo mais didático, mais prático e colaborativo, além de poder ser utilizada tanto no ensino presencial quanto no ensino a distância.

**Palavras-chave:** geração *millenials* – ensino híbrido – metodologias ativas

## 1. Introdução

Com o passar das décadas, o crescente processo de globalização e o surgimento de inovações tecnológicas mudaram não só as formas de aprendizado, mas o conceito de aprendizagem, ou seja, as gerações que surgiram a partir dos anos 80, ocasionaram uma mudança dos métodos de ensino, devido ao seu pensamento e as suas ambições. Essa mudança foi promovida graças ao período em que essa geração estava inserida, onde o surgimento da internet, é tido como o grande acontecimento dessa época, e com o seu auxílio o processo de ensino a distância tornou-se mais utilizado.

Em relação à geração dos anos 80, ela ficou conhecida como *millenials* ou geração Y. Segundo Rothmuller (2018), os *millenials* são pessoas curiosas, que adoram inovações e acreditam que a tecnologia é um objeto imprescindível na vida delas. Eles são alunos que optam por não passar horas lendo, pois possuem um tempo escasso, sendo assim eles preferem consultar informações rapidamente, e se aprofundar naquilo que lhes interessa.

Com o desenvolvimento dos recursos tecnológicos durante os anos, ocorreu a aproximação dos docentes com os alunos, essa aproximação foi facilitada a partir do uso de ferramentas tecnológicas, que serviram de apoio para o ensino a distância, auxiliando na interatividade dos alunos com os docentes (LITWIN, 2001).

Este trabalho tem o objetivo de analisar uma proposta de metodologia de ensino adequada para a geração *millenials*, que se baseia em inúmeras relações entre os ensinamentos a distância e presencial com as metodologias ativas e os métodos de avaliação de aprendizagem, e que possa no futuro servir de apoio para o ensino de disciplinas do curso de engenharia de produção da Universidade Estadual de Maringá.

## 2. Revisão bibliográfica

A geração *millenials* ou geração Y é a geração das pessoas que nasceram durante a época das evoluções tecnológicas, ou seja, vivenciaram o processo de globalização mais de perto. Ela vivenciou o surgimento de uma das maiores invenções da humanidade: a internet. A presença dessa geração no mercado de trabalho tem sido importante, dado as suas habilidades e talentos adquiridos a partir da vivência das inovações tecnológicas (FLINK et al., 2012). Essa geração necessita de uma educação diferenciada, pois para eles o que importa não é o conhecimento que já se possui, e sim o que ainda podem aprender (TAPSCOTT, 2010).

No caso do Ensino a Distância (EAD) existe uma integração indireta e está ligada a um sistema na internet, utilizando ferramentas estratégicas construídas com o intuito de propiciar um processo de aprendizagem com qualidade e incentivar um trabalho cooperativo. Dentre essas ferramentas, Moore e Kearsley (2013) acreditam que a teleconferência é a essencial para o ensino a distância, pois permite

que dois ou mais indivíduos conversem entre si e esclareçam suas dúvidas.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), são softwares educacionais via internet, com foco em auxiliar no ensino a distância, eles apresentam um conjunto de tecnologia, permitindo que cada participante desenvolva suas atividades em um tempo, espaço e ritmo de acordo com suas limitações. Todos os AVAs existentes possuem uma característica em comum, o fornecimento de informações que auxiliam no aprendizado.

Santos (2005), define que o processo de avaliação não se baseia apenas em atribuir notas a partir de testes ou provas realizadas pelos alunos, ela deve fazer parte do processo de aprendizagem dos alunos. Sendo assim a avaliação apresenta três funções: *diagnóstica, formativa e somativa*.

Freire (2016) acredita que é necessário superar o modelo de educação tradicional e focar na aprendizagem do aluno através de um diálogo, motivando-o a crescer sempre.

As metodologias ativas são a ignição para alcançar processos de reflexão melhores, interações cognitivas maiores e reelaboração de novas práticas. O aprendizado dentro das metodologias acontece a partir de problemas e situações reais, fazendo que os alunos vivenciem experiências profissionais durante o curso (MORAN, 2015). As metodologias ativas mais conhecidas atualmente são: *Peer Instruction (PI), Project Based Learning (PBL), Team Based Learning (TBL), Study Case*.

Um método de ensino que vem ganhando muito espaço é o ensino híbrido através de uma inovação sustentada da tradicional sala de aula, ele busca unir as vantagens da educação online com os benefícios da sala de aula.

### 3. Desenvolvimento

Neste estudo, primeiramente realizou-se uma revisão literária sobre temas relacionados com o trabalho, como um histórico da geração *millenials*, o conceito de ensino a distância, as ferramentas utilizadas no ensino a distância, e os tipos de ambientes virtuais de aprendizagem. Mesclaram-se as informações adquiridas com o conceito dos métodos de avaliação de aprendizagem, de metodologias ativas e de ensino híbrido, objetivando entender como esses conceitos se inter-relacionam considerando a geração *millenials*, de modo a definir uma proposta de utilização das mesmas, facilitando o aprendizado dos alunos e proporcionando aos docentes uma forma diferente de transmitir o conhecimento e avaliar os alunos.

Devido a enorme mudança no conceito da geração *millenials*, a questão da educação nunca foi tão importante quanto agora, pois esses jovens anseiam por algo novo, ou seja, necessitam de técnicas, métodos, ferramentas e profissionais na área do ensino que fujam do modelo tradicional passado nas instituições. Assim a aprendizagem híbrida ou *blended learning* surge como uma alternativa inovadora e necessária para essa geração, pois ela consiste basicamente na mistura da relação tradicional professor-aluno com as inovações tecnológicas na área de ensino.

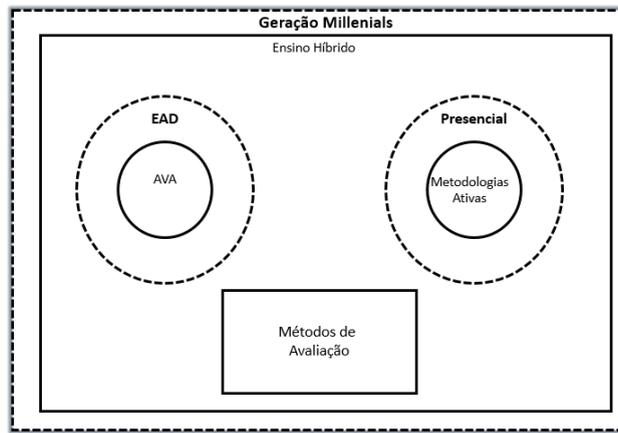
O ambiente virtual de aprendizagem *Moodle* pode ser utilizado com esse propósito, uma vez que é uma plataforma de software gratuita e funciona em todos os tipos de sistemas conhecidos, seja ela Windows, Mac ou Linux, e isso é relevante tendo em vista que o aluno é livre para escolher com que plataforma ele se adapta melhor na hora utilizar o computador.

O ensino presencial é a principal forma de educação conhecida e utilizada no mundo, entretanto, esse tipo de educação vem sofrendo algumas alterações. As metodologias ativas surgem como métodos que focam em uma nova maneira de fazer com que os alunos aprendam as disciplinas, pois esses alunos estão em constante evolução e necessitam que o ensino evolua junto com eles.

Um dos maiores desafios das instituições e dos próprios educadores na hora de aplicar uma metodologia de ensino é descobrir qual a melhor forma para avaliar os alunos devido a uma variedade dos métodos e as peculiaridades de cada disciplina. Examinando os métodos de avaliação: *somativa, formativa e diagnóstica*, o que se enquadra nessa análise, é o método de função *somativa*, pois ele proporciona aos docentes um balanço do nível de conhecimento adquirido pelos alunos durante e ao final do curso, por meio de testes.

O diagrama de relações apresentado na Figura 1 foi construído com a ideia de mostrar como a geração

*millenials* engloba todos os temas discutidos.



**Figura 1: Diagrama das Relações**

O diagrama exemplifica como a geração *millenials* conecta-se com todos os temas discutidos, partindo desde as suas características e necessidades, até chegar no ensino híbrido, que é o melhor método de ensino para essa geração, pois consegue trabalhar os conceitos tradicionais da educação presencial com as inovações tecnológicas, como o ensino a distância (EAD). Como são conhecidos por ser uma geração super conectada e movida a desafios, os *millenials* conseguem adaptar-se cada vez melhor com as ferramentas presentes em cada um dos ensinos, como o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) presente na educação a distância, e as metodologias ativas no ensino presencial, essas mesmas metodologias devem ser aplicadas no ensino presencial, pois necessitam da interação física professor-aluno. Por fim, os *millenials* estimulam as instituições e os docentes a pensarem e definirem quais métodos de avaliação se encaixam melhor com o ensino proposto.

## 5. Conclusões e discussões

Ao realizar o estudo verificaram-se as relações existentes entre o ensino a distância e os ambientes virtuais de aprendizagem, o ensino presencial e as metodologias ativas. A primeira baseia-se em uma relação de apoio, onde os ambientes virtuais de aprendizagem e as suas ferramentas servem para auxiliar o ensino a distância deixando-o mais prático e fácil, tanto para os alunos quanto para os docentes, e gerando resultados para as instituições. Já a segunda relação, funciona como um complemento ou até mesmo uma “evolução”, o ensino presencial é a principal forma de educação da era moderna e a mais utilizada pelo mundo todo, as metodologias ativas surgiram como novas técnicas que os pesquisadores encontraram para serem implantadas no ensino presencial, com o intuito de tornar o aprendizado mais dinâmico e fácil.

Durante o estudo conseguiu-se chegar a um consenso que o melhor método de ensino para a geração *millenials*, seria aquele que unisse tanto os conceitos do ensino presencial com as ideias das metodologias ativas e as inovações dos ambientes virtuais de aprendizagem, ou seja, o ensino híbrido. Permitindo a essa geração uma capacidade de compreender e interagir cada vez mais com disciplina, resultando-o em um nível alto de aprendizado.

## Referências

- FLINK, R., FERREIRA, C. N., HONORATO, G. M., ARAUJO, J. R., & PROENÇA, T. S. (2012). Porque e como atrair e reter os profissionais da Geração Y nas empresas. In IX Congresso Virtual Brasileiro de Administração.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 53.<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- LITWIN, E. Das tradições à virtualidade. In: Litwin, Edith (Org.). Educação a distância: temas para debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artmed, 2001. p.13-22.
- MOORE, Michael G, KEARSLEY, Greg. Distance education: a systems Wiew. Belmont, USA: Wadstown Publish Company, 1996.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas, (2015).

ROTHMULLER, Caroline. Como atender as demandas da geração millenials na área da educação (2018).

SANTOS, C. R. (et. al.) Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática., e vários autores, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

TAPSCOTT, Don. A hora da geração digital:como os jovens que crescem usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro:Ed. Agir, 2010.

**Áreas de Concentração: Biológicas/Saúde.**

# Residência Pedagógica: Uma experiência sobre o uso do texto dissertativo argumentativo nas aulas de genética

Área: Biológicas

Lorena Julia Gali Rodrigues<sup>1</sup>, Aparecida Miranda Polinario<sup>2</sup>, Camila de Brito Vilela<sup>3</sup>, José Nunes dos Santos<sup>4</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: [lorenajgr@gmail.com](mailto:lorenajgr@gmail.com)

<sup>2</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: [mirandaaparecida37@gmail.com](mailto:mirandaaparecida37@gmail.com)

<sup>3</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: [camilaavilela@hotmail.com](mailto:camilaavilela@hotmail.com)

<sup>4</sup>Professor C.E. Olavo Bilac – SEED/PR, contato: [nunesvi@hotmail.com](mailto:nunesvi@hotmail.com)

<sup>5</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: [facarvalho@uem.br](mailto:facarvalho@uem.br)

**Resumo.** *O presente trabalho foi desenvolvido afim de averiguar se o uso de avaliações alternativas, como a aplicação de textos dissertativos relacionados a temas trabalhados em sala de aula é, de fato, viável junto aos alunos do ensino médio e quais são as conclusões dos mesmos em relação a esse tipo de atividade. Dessa forma, as atividades foram realizadas com duas turmas de 3º anos de uma escola pública, visando uma prática avaliativa utilizando o texto dissertativo argumentativo juntamente com o tema “Aplicações do Conhecimento Genético”. Com essa prática, foi possível perceber que a maioria dos alunos nunca havia trabalhado com um texto dissertativo antes, entretanto, o uso de tal recurso no ensino de biologia foi bem aceito pelos alunos, que relataram que a avaliação ajudou no entendimento do conteúdo referente às aplicações genéticas, pois puderem perceber como essa área do conhecimento pode estar presente no seu cotidiano.*

**Palavras-chave:** *Ensino de biologia – prática avaliativa alternativa*

## 1. Introdução

É possível perceber, na atualidade, que nas escolas da educação básica acontecem poucas práticas de avaliação de percurso – formativas, isto é, a avaliação processual durante o ensino-aprendizagem ocorrido em sua sala de aula, e em questão neste trabalho, no aprendizado de Biologia. Para Vasconcelos (2005), essa forma de avaliação possibilita o ensejo de críticas e reflexões tanto do estudante (que refletirá sobre suas ações), como do próprio docente, o qual poderá refletir e interferir em sua prática no processo pedagógico. Apoiando-se em Vygotsky (1991), a concepção de desenvolvimento e aprendizagem apresenta elementos importantes para explicar a avaliação envolvida nesse processo, sendo que ela deve ser contínua e realizada sistematicamente durante as atividades escolares.

Dessa forma, as práticas avaliativas baseadas nessa perspectiva privilegiam formas mais interativas e qualitativas de aprendizagem, analisando o que o aluno não sabe fazer sozinho, isto é, de acordo com Vygotsky (1991), explorando a natureza do potencial de aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal, por isso entendemos que se constitui em uma avaliação prospectiva o texto argumentativo. Dentro dessas atividades, é possível identificar o papel indispensável do professor na interação com o aluno, servindo como “elo” do conhecimento e mediador da aprendizagem. A partir disso, o presente trabalho teve como objetivo avaliar se o uso de avaliações alternativas, como a aplicação de textos dissertativos relacionados aos temas de genética trabalhados em sala de aula é de fato viável junto aos alunos do ensino médio e quais são as conclusões dos mesmos em relação a esse tipo de atividade.

## 2. Materiais e métodos

A prática avaliativa foi desenvolvida em quatro etapas. A primeira etapa consistiu na introdução ao tema tratado e estruturação de texto dissertativo argumentativo, assim foi abordado com os alunos conceitos básicos de genética (genes, cromossomos, alelos, etc.) interligados ao melhoramento genético, para tal, foi utilizado artigos científicos que exemplificam esse processo em plantas e animais, bem como o uso de terapia gênica; para a estruturação do texto dissertativo, foi elaborado um roteiro entregue aos alunos que pode ser observado no quadro 1.

**Quadro 1: Estrutura do texto dissertativo**

Estrutura dissertativa	Passos
1º § - Introdução	Aqui você deve expor o problema a ser discutido de forma a contextualizar a temática e expor o seu ponto de vista, ou seja, a ideia que será defendida ao longo do texto. Para melhorar sua introdução você pode se utilizar de: Definições; Comparações; Contestações; Perguntas; Resgate histórico; Dados estatísticos; Notícias.
2º e 3º § - Desenvolvimento	Apresentar o 1º e o 2º argumento que justifica a sua ideia e suas comprovações. Para a comprovação de argumentos utilizar-se de: Dados estáticos; Fatos históricos ou atuais; Comparações; Citações de especialistas, etc.
4º § - Conclusão	O último parágrafo deve conter uma breve retomada do tema da proposta, a ideia defendida e expor, caso pertinente, uma proposta de intervenção para o problema. (*Respeito aos direitos humanos*).

Na 2º etapa, os alunos elaboraram um rascunho do texto dissertativo argumentativo, com base em pesquisas próprias sobre o tema “Aplicações do conhecimento genético”, orientados pelas alunas residentes, incentivando-os a refletirem sobre suas concepções prévias diante das informações científicas sobre o assunto escolhido. Nessa etapa, também foram feitas análises prévias dos rascunhos, ponderando quais melhorias poderiam ser feitas no texto. A 3º etapa consistiu na aplicação da avaliação, ou seja, a elaboração de um texto dissertativo argumentativo com o tema “Aplicações do conhecimento genético”. No quarto momento, posterior as correções da avaliação, os textos foram entregues aos alunos para que pudessem ver os seus próprios erros e trabalhada a recuperação da aprendizagem.

## 3. Resultados e Discussão

A partir da metodologia empregada, aplicamos a avaliação (texto dissertativo argumentativo) aos alunos de ambas as turmas (A e B), como deixamos o tema amplo para pesquisa, tivemos como resultado textos com subtemas diversos, variando desde melhoramento genético animal e/ou vegetal até o uso de clonagem. Como optamos por trabalhar um texto dissertativo visando a prática para processos seletivos como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esperávamos que eles argumentassem sobre o assunto escolhido não fugindo ao tema. A prática avaliativa teve valor 3,0 pontos, assim a maioria dos alunos de ambas as turmas tiveram suas notas entre 1,6 e 2,7, bem como poucos estudantes obtiveram notas superiores a 2,8.

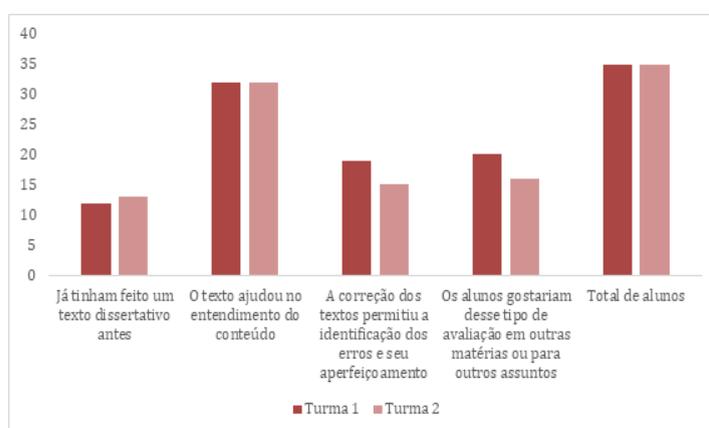
Acreditamos que as notas mencionadas acima podem refletir o despreparo e falta de prática dos alunos para o uso de tal recurso avaliativo como informado por eles em aulas anteriores. Durante o desenvolvimento do texto, foi possível perceber que muitos alunos ainda não estavam habituados a usarem de argumentos próprios para montar seu texto, mostrando também um vício muito comum no ensino de biologia reflexo de um processo que apenas cópia e decalca informações sem o aprofundamento do fazer científico, do caminho de investigação e da argumentação para a exposição de conceitos, ideias e pontos de vista. Entretanto, alguns alunos conseguiram quebrar essa barreira e extrapolar seus textos de apoio, usando de argumentos para deixar claro sua opinião sobre o assunto

escolhido.

De acordo com o sistema avaliativo do colégio campo da Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, para cada instrumento aplicado durante o processo de ensino trimestral é realizada uma recuperação denominada 'paralela', assim os alunos que obtiveram nota inferior a 2,9 poderiam realizá-la. Para as estratégias de recuperação de estudos, optamos por restringir a temática, assim instruímos os alunos a pesquisarem somente sobre o uso de clonagem ou/uso de terapia gênica. Fizemos também uma correção antecipada dos textos; os alunos que estruturaram o mesmo tiveram a oportunidade de nos entregar um dia antes para que pudessemos fazer os apontamentos finais, dessa forma, a maioria dos estudantes conseguiu recuperar a nota tirada na avaliação e ainda na turma 1, cinco desses conseguiram atingir a nota máxima.

A análise a seguir refere-se aos resultados obtidos pela aplicação de um questionário com perguntas objetivas após o término da da recuperação paralela dos alunos de ambas as turmas. A principal finalidade foi conhecer mais profundamente a concepção das turmas sobre a prática avaliativa "texto dissertativo argumentativo", com o intuito de diagnóstico do impacto dessa avaliação no ensino aprendizagem de genética - também pedimos a opinião dos estudantes sobre o uso do texto dissertativo no ensino de biologia. A partir das respostas dadas, foi desenvolvido o gráfico analítico (1) que nos fornece um panorama sobre a prática avaliativa desenvolvida nas aulas de biologia.

**Gráfico 1 – Percepção dos alunos frente ao texto dissertativo no ensino de biologia**



É  
maioria dos  
texto

de certa forma o despreparo visto nas provas. Um erro muito comum observado foi a falta de argumentação, a maioria dos discentes somente explicou o que era o assunto escolhido, fazendo com o que o texto se tornasse uma introdução sem fim. Outro falha recorrente foi o uso de argumentos sem comprovações ou bases de argumentação científica. Porém, observamos que a correção dos textos e o uso de tal recurso foram bem aceitos pelos alunos, refletindo principalmente, na nota daqueles que realizaram a recuperação.. Além disso, os alunos relataram que o texto ajudou no entendimento do conteúdo referente a aplicações genéticas, pois puderam procurar e perceber como a genética pode estar presente no seu cotidiano e quais são as perspectivas futuras.

possível perceber que a  
alunos nunca havia feito um  
dissertativo antes, justificando

Concomitante ao uso desse recurso avaliativo em biologia, os alunos relataram que gostariam desse tipo de avaliação em outras áreas de conhecimento (outras disciplinas), bem como nos pediram outros tipos de gêneros textuais vinculados à biologia para que pudessem estudar para os vestibulares.

#### 4. Considerações finais

A inserção de práticas avaliativas é um desafio no exercício da profissão docente. Essa questão envolve procedimentos didático-metodológicos diversificados e de novos instrumentos avaliativos, com a finalidade de atender aos critérios de aprendizagem de cada conteúdo temático. Assim, os encaminhamentos demandados pela estratégia da interdisciplinaridade (redação e biologia) tiveram uma aceitação por parte dos alunos que se mostraram interessados sobre a prática avaliativa "texto dissertativo argumentativo" nas aulas de genética. Percebemos que as atividades realizadas corroboraram no sentido de se ter o "texto dissertativo argumentativo" uma ferramenta educativa que contribui a troca de informações disponibilizadas em diferentes meios e para a discussão das explicações que nem sempre são confiáveis do ponto de vista científico. Desta forma, a prática avaliativa permitiu ensinar os alunos a argumentarem, favorecendo a construção de um pensamento

mais crítico sobre as informações “Aplicações do Conhecimento Genético”.

## 5. Referências

VASCONCELOS, C. **Avaliação:** concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. 15. Ed. São Paulo: Libertad, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **Internalização das funções psicológicas superiores.** A formação social da mente, 1991.

# Alfabetização científica voltada para a realidade social nas proximidades de uma escola pública do Paraná no âmbito da saúde e da educação ambiental

Área: Biológicas

Camila Naomi Hokasono<sup>1</sup>, Vanessa de Brito Pereira<sup>2</sup>, Ana Marcia Ponvequi Hernandes de Souza<sup>3</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: hokasonocamila@gmail.com

<sup>2</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: vanessa\_zimer@hotmail.com

<sup>3</sup>Profª. C. E. Unidade Polo/ SEED(PR), contato: anamphs@gmail.com

<sup>4</sup>Profª. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** O presente artigo apresenta o relato de uma intervenção pedagógica sobre alfabetização científica visando contribuir para análise desse processo no Ensino Médio. As informações analisadas foram coletadas com alunos do segundo ano do ensino médio de uma escola pública estadual no Paraná. A pesquisa desenvolveu-se com a temática: Saúde, e dois subtemas: Educação ambiental e Importância de banco de dados na área da saúde. Inicialmente apresentamos a importância da alfabetização científica em âmbito profissional e acadêmico. Posteriormente, discutiu-se com os alunos os subtemas, educação ambiental e banco de dados para averiguar os conhecimentos prévios dos mesmos e após apresentá-los o método científico e elaboração de pesquisas. O objetivo do estudo foi direcionar os alunos a comandarem a elaboração de um artigo científico, por meio do levantamento de dados, confecção de gráficos, análise de resultados e correlação entre os dois temas propostos a eles mencionados acima.

**Palavras-chave:** Alfabetização Científica – Ensino Médio – Saúde

## 1. Introdução

Inúmeras vezes os alunos buscam esclarecimentos sobre conhecimentos científicos e tecnológicos e não sabem como sistematizá-los no cotidiano escolar. Nesse sentido, o processo de alfabetização científica pode contribuir para auxiliar na compreensão de termos, conceitos e conhecimentos, para que esse aluno seja capaz interagir com sua realidade social em questões de saúde e ambientais.

A alfabetização não gira somente em torno do saber ler e escrever, mas, sim, de uma relação com a postura do homem sobre seu contexto. Ela deve aprimorar no indivíduo a capacidade de organização do pensamento lógico e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico em relação ao cotidiano que o cerca (SASSERON, 2008).

No trabalho realizado, o objetivo foi a inserção da alfabetização científica antes do início da vida acadêmica do indivíduo, através de oficinas sobre o assunto e elaboração de artigos com temas focados na saúde, assim como compreender alguns termos e conceitos científicos básicos, contribuindo para o entendimento das relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente.

Os temas abordados para aplicação do nosso objetivo no processo de alfabetização científica foram Educação ambiental e Criação de banco de dados na área da saúde. A Educação Ambiental refere-se à preocupação e conscientização dos acontecimentos ecológicos com envolvimento da população, alertando sobre o esgotamento dos recursos naturais e sua má distribuição (CARVALHO, 2006). Um banco de dados sobre qualquer assunto é um conjunto de dados relacionados, no qual os dados são elementos com significado que podem ser armazenados. Possuem uma ordenação coerente, é projetado para um propósito específico e representa algum aspecto do mundo (MACHADO, 2018).

Esse trabalho faz parte de outras atividades formativas, de estudo e de intervenção pedagógica realizadas pelo grupo de alunos residentes pedagógicos na escola. Certamente, a realização dessa atividade conjunta contribuiu para ampliar os sentidos da experiência docente inicial de futuras/os professoras/os de ciências e biologia.

## **2. Metodologia**

Para que a pesquisa fosse desenvolvida nos encontramos com os alunos da escola semanalmente durante um mês para os direcionamentos das atividades, junto a eles, decidimos que seria pertinente aplicar um questionário para a comunidade que reside aos arredores da escola, familiares, amigos ou até mesmo desconhecidos com o tema saúde. Com base nesses dados coletados, os mesmos trabalharam o tema que lhes foram apresentados: Educação ambiental e/ou a construção de um Banco de Dados. Além disso, foi discutido a ética em pesquisa com temas sobre fraude de informações e estudos, esclarecendo que artigos científicos são transformados em conhecimento científico que setornam de domínio público após publicação e servem à comunidade para revelar índices sobre ela.

O questionário foi elaborado tendo como base o conhecimento popular da comunidade sobre as questões ambientais e quais problemas têm gerado incômodo no entorno escolar. Foi perguntado se o indivíduo contribuía com a coleta seletiva, se ele sabia como é descartado o lixo, quais as doenças mais comuns no bairro, etc.

No decorrer da pesquisa explicamos toda a parte estrutural de um artigo, para que os alunos pudessem ter um contato inicial com a escrita científica, para que tivessem mais autonomia na hora de escreverem os resultados encontrados em sua pesquisa.

Tendo os questionários respondidos, notamos que a comunidade, de forma geral, está preocupada com os problemas ambientais que acontecem na região em volta da escola, tendo consciência de que a falta de conscientização ambiental pode prejudicá-los. Os problemas mais encontrados foram focos de água parada, poluição, lixo jogado na rua ou próximos aos bueiros e lixo sendo queimado.

Os alunos interagiram conosco de forma a demonstrar um grande interesse; na discussão sobre os resultados concluíram que as doenças mais comuns (dengue, gripe e doenças respiratórias como rinite, sinusite) podem decorrer dos problemas ambientais encontrados em suas comunidades.

## **3. Educação científica**

A ciência é uma linguagem criada pelos homens para explicar nosso mundo natural. Compreender a ciência significa compreender a natureza e suas transformações. Tal compreensão também contribui para controlar e prever as transformações que na maior parte acontecem repentinamente, assim visando a melhoria na qualidade de vida (CHASSOT, 2002).

A alfabetização científica é pouco difundida em salas de aulas do ensino fundamental e médio. Com a aplicação da atividade, foi possível transmitir aos alunos a importância da análise de dados, o passo a passo de como transcrever um experimento e seus resultados, assim como alertá-los sobre a importância de se chegar ao ambiente acadêmico sabendo de todas essas informações.

## **4. Educação ambiental e utilização de banco de dados como ferramenta de pesquisa**

De acordo com a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em 1977 em Tbilisi, Geórgia (ex URSS): a educação ambiental é um processo permanente de tomada de consciência do meio ambiente e aquisição de conhecimentos, valores, habilidades, experiências para agir na resolução de problemas ambientais (DIAS, 1992).

Os bancos de dados são ferramentas utilizadas para organizar informações em comum, que se relacionam e tratam de um mesmo assunto. As informações obtidas foram organizadas em gráficos do tipo pizza com base nas respostas obtidas nos questionários aplicados na comunidade, formando assim o banco de dados.

## 5. Resultados e Discussões

O período ao qual tomamos para desenvolvimento das atividades com os alunos foi um mês, sendo que os encontros aconteciam uma vez por semana, portanto com os alunos obtivemos um total de 4 encontros.

A turma ao qual foi aplicado o trabalho foi o 2º ano C de uma escola estadual pública no Paraná. A turma foi dividida em dois grupos, no qual um grupo ficou responsável por elaborar o artigo relacionando educação ambiental com a saúde do bairro e o outro grupo ficou responsável pelo artigo referente a criação do banco de dados das doenças mais comuns encontradas no bairro da escola. Para obtenção de dados distribuimos um questionário para os alunos entrevistarem pessoas do bairro. Cada aluno ficou responsável por 10 questionários que continham perguntas como: “Quais problemas ambientais existem em seu bairro? ”, “É possível contrair doenças ao entrar em contato com lixo? Quais? ”, “Quais as doenças mais frequentes no seu bairro? ”, “Você sabe como o lixo de Maringá é descartado? ”.

No segundo encontro, os estudantes trouxeram os questionários respondidos. Fizemos uma discussão e análise dos resultados obtidos e passamos orientações sobre a confecção dos artigos, começando pela introdução.

Os alunos mostraram-se muito interessados na análise dos dados obtidos referente às doenças que mais apareceram no questionário, que foram: dengue, gripe e doenças respiratórias como rinite e sinusite, e calcularam os dados em porcentagem para melhor visão da população leiga e, posteriormente, fizeram a montagem de gráficos.

No terceiro encontro enfatizamos um aspecto muito importante na elaboração de artigos científicos: a fraude de dados. Explicamos a importância de sempre referenciar uma afirmação, como também orientamos os estudantes sobre o plágio. Fizemos orientações referente a introdução, tiramos todas as dúvidas e corrigimos e após passamos orientações referente a metodologia e resultados.

E por fim, no quarto encontro, os alunos entregaram os resultados e foi elaborado os gráficos para obtenção de uma imagem visual para facilitar a análise do conjunto de dados obtidos a quem fosse ler o artigo elaborado por eles.

Os resultados decorrentes da intervenção pedagógica sugerem que os alunos conseguiram elaborar os artigos e conseguiram estabelecer a relação sobre a educação ambiental com a área da saúde. Eles também verificaram a importância da criação de um banco de dados para apresentação a comunidade externa que, muitas vezes, é leiga no assunto, por isso os gráficos foram elaborados de maneira que visualmente fosse de fácil entendimento. A maior dificuldade no desenvolver do estudo foi a limitação do tempo.

## 6. Conclusão

Verifica-se que a investigação é uma metodologia que leva o aluno a estabelecer relações, levantar hipóteses, comparar, incentivando-o a ser criativo e curioso. O artigo científico contribuiu para que os estudantes da escola pudessem compreender alguns termos, conhecimentos e conceitos científicos básicos fundamentais, construindo uma compreensão maior sobre relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente.

A educação ambiental preocupa-se com a conscientização dos acontecimentos ecológicos que influenciam diretamente na nossa qualidade de vida. Sob esse aspecto, a relação educação ambiental e saúde gerou discussões relevantes. Já o banco de dados, além de facilitar a compreensão de quais eram as doenças mais comuns verificadas na região que o estudo foi aplicado, os auxiliou na escrita do artigo e no aprendizado da confecção de gráficos e cálculos referente a porcentagens. Devido aos resultados positivos obtidos, esperamos ter a oportunidade de aplicar este tipo de atividade em mais séries, para alcançar o máximo de alunos possível.

## 7. Referências

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. Revista Brasileira de Educação. nº 21, p. 91 e 92, 2002.

DIAS, G.F. Educação ambiental: princípios e práticas. São Paulo, Gaia, 1992.

MACHADO, F.N. R. Banco de Dados-Projeto e Implementação. Editora Saraiva, 2018.

SASSERON, L.H., Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. 2008, 265p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

# Implementação do planejamento da Educação Física Escolar: percepções dos gestores da escola acerca do desenvolvimento de um projeto de ensino

## Áreas: Saúde

**Bruna Solera<sup>1</sup>, Ana Luiza Barbosa Anversa<sup>2</sup>, Patric Paludett Flores<sup>3</sup>, Yedda Maria da Silva Caracato<sup>4</sup>, Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>5</sup>, Amauri Aparecido Bassoli de Oliveira<sup>6</sup>**

<sup>1</sup>Aluna Pós-graduação – UEM/UEL, contato: [brunasoleraef@gmail.com](mailto:brunasoleraef@gmail.com)

<sup>2</sup>Prof. Departamento de Educação Física -UEM, contato: [ana.beah@gmail.com](mailto:ana.beah@gmail.com)

<sup>3</sup>Prof. Departamento de Educação Física -UNESPAR, contato: [patricpflores@gmail.com](mailto:patricpflores@gmail.com)

<sup>4</sup>Aluna Pós-graduação – UEM/UEL, contato: [yeddacaracato@hotmail.com](mailto:yeddacaracato@hotmail.com)

<sup>5</sup>Prof. Departamento de Educação Física -UEM, contato: [vfmatis@gmail.com](mailto:vfmatis@gmail.com)

<sup>6</sup>Orientador: Prof. Departamento de Educação Física -UEM, contato: [amauribassoli@gmail.com](mailto:amauribassoli@gmail.com)

**Resumo.** *O trabalho objetivou apresentar a percepção dos gestores de uma escola da rede pública de ensino acerca da ação de implementação do planejamento sistematizado e verticalizado da Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Para isso foi realizada uma entrevista semiestruturada com a equipe gestora da instituição envolvida. As falas foram analisadas com base na análise de conteúdo. Identificou-se que a implementação do planejamento acarretou em mudanças na prática do professor, na estrutura de suas aulas e no envolvimento dos alunos. Conclui-se assim, que a ação refletiu em aspectos positivos para a disciplina na escola.*

**Palavras-chave:** Educação Física – Planejamento – Equipe gestora

## Introdução

A Educação Física enquanto componente curricular possui conjunto de saberes que compõe o processo de ensino aprendizagem na escola, que por vezes restringem-se ao campo das práticas esportivas e a reprodução de movimentos sistematizadas a partir de conhecimentos advindos da identidade profissional do professor, trazida de suas experimentações e vivências anteriores a ação docente, evidenciando a necessidade e latente carência de uma sistematização e organização curricular de forma a efetivação eficiente da ação pedagógica (VALENTE, 2000). Frente ao exposto, no ano de 2018, foi iniciado o projeto de ensino “Projeto de cooperação para a estruturação, implementação e acompanhamento do desenvolvimento da Educação Física Escolar”, com o objetivo de implementar a Educação Física sistematizada na Educação Básica por meio de uma ação cooperativa entre a Escola e a Universidade. Após a experiência de 2018, as ações foram avaliadas para continuação do projeto no ano de 2019.

Assim, este trabalho tem como objetivo apresentar a percepção dos gestores de uma escola da rede pública de ensino acerca da ação de implementação do planejamento sistematizado e verticalizado da Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

## Métodos

### Tipo de pesquisa

O estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (1986) este tipo de pesquisa, de base empírica, tem estreita relação com uma ação ou resolução de um problema, de modo a envolver pesquisadores e participantes de forma cooperativa e participativa.

## Participantes

Participaram da pesquisa duas professoras gestoras pedagógicas de uma escola pública da rede ensino da cidade de Maringá-PR, formadas em pedagogia, com idade média de 53 anos e 29,5 anos de atuação no ambiente escolar.

### Instrumento de coleta de dados

Como instrumento para coleta de dados utilizou-se a técnica de entrevista semiestruturada, na qual se tem uma conversa profissional, entre pesquisador e entrevistado, norteada por pontos previamente traçados pelos pesquisadores com o objetivo de verificar questões relacionadas aos objetivos do estudo (MOLETTA; SANTOS, 2012).

### Coleta dos dados

A coleta de dados ocorreu na instituição escolar participante de acordo com a disponibilidade de cada professora. Adotou-se as seguintes etapas para a realização da entrevista: introdução da entrevista, início da entrevista, gravação da entrevista.

### Análise dos dados

Os dados foram analisados com base nos pressupostos da análise de conteúdo (MINAYO, 2013), tendo como apoio as fases de pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação.

Os dados foram alocados a partir da temática Avaliação da ação, na categoria *Mudanças*, e as subcategorias *Professores de Educação Física*, *Alunos e Aulas de Educação Física*.

### Resultados

Com as entrevistas realizadas com as professoras gestoras pedagógicas, foi possível avaliar a ação de implementação de um planejamento sistematizado e verticalizado para as aulas de Educação Física, tendo como destaque em suas falas questões relacionadas a *Mudanças*, que por sua vez, refletiram nos *professores de Educação Física*, nas *aulas de Educação Física* e nos *alunos* (Figura 1).



**Figura 1.** Categorias e subcategorias referentes a avaliação da ação de implementação do planejamento da Educação Física Escolar percebidas pelas gestoras da instituição escolar.

Acerca dos professores de Educação Física foi identificado, pela equipe gestora pedagógica, que alguns deles assumiram uma *postura* diferenciada em sua prática atual em comparação ao período anterior a execução da ação, em especial no que tange a postura interventiva. Sob a perspectiva das investigadas, evidenciava-se uma maior aproximação com a Educação Física tecnicista e métodos tradicionais de ensino da disciplina, o que se diferencia da ludicidade inserida em suas práticas atuais, assim como variabilidade de conteúdos, o que proporciona uma outra visão da disciplina, conforme afirma a Prof. 1 e Prof. 2.

Houve uma mudança de postura desses profissionais, não o ideal, mas houve uma mudança que já se percebe, uma mudança no planejamento, um equilíbrio entre os dois momentos dessa aula(

teoria e prática), um acompanha o outro e o projeto possibilitou isso até esse momento, e acho que tem muito ainda a acrescentar para alguns profissionais (PROF. 1).

Nós temos alguns professores com algumas posturas mais tradicionais, e acho que o projeto ele veio de encontro a fazer com que abrissem um leque maior, uma visão melhor do todo, né. Acho que com o projeto e com o auxílio de vocês, deu uma abertura pra enxergar a disciplina dele com outra expectativa (PROF. 2).

A equipe notou que se passou a ter maior *interação* entre os professores, assim como, maior *comprometimento* com a área e com a disciplina, como afirmado na fala da Prof. 1: “Ah eu tenho percebido um comprometimento maior até com a própria disciplina deles”. Mudanças estas refletidas na prática da própria aula de Educação Física.

Nas *aulas de Educação Física*, elencaram uma *prática pedagógica* que combina a teoria e prática de forma mais equilibrada quando comparado com as ações anteriores a esta ação. Essa afirmação, é destacada nas falas a seguir:

[...] tem professor realmente que ficava muito em sala de aula, fazia muito pouco a relação da prática com a teoria, é importante trabalhar com a teoria, mas o alunos precisa vivenciar essa teoria com a prática, então houve mudança nesse sentido, e vice versa, professores que se concentravam muito na quadra para a prática, também passou a ter um comprometimento maior do trabalho teórico, o por que? O aonde? O porquê dessa prática, até aonde prática está sustentada pela teoria? (PROF. 1).

Nas aulas da educação física eu percebo que hoje ela tem sido melhor trabalhada, tanto a parte teórica quanto a parte prática. Houve momentos que era só prática, só joga a bola na quadra, né, então eu percebo que veio bem de encontro com a proposta vir a acrescentar aí no trabalho (PROF. 2).

As participantes citam ainda, como meio para avaliação do aperfeiçoamento positivo das aulas de Educação Física, a ausência de reclamações dos alunos. “[...] eu percebi pela postura de alguns alunos que essa prática tá um pouco diferente porque esse ano eu não tive ninguém reclamando sobre isso” (Prof. 1). O que se diferencia dos anos anteriores, no qual havia reclamações sobre o excesso de aulas teóricas.

Sob a perspectiva da equipe gestora, a disciplina, tida a partir de uma *visão acadêmica*, para além do rolar a bola pelos demais professores e sujeitos envolvidos com o ambiente escolar, como afirma a Prof. 2 “A educação física hoje, é vista dentro da escola acho que de uma forma mais acadêmica, não só o esporte e o lúdico, ela tem tido um melhor foco acadêmico”. Assim como reconhecem a sua relevância, levando a *valorização* das aulas, como trazido pela Prof. 1 “dentro do grupo dos professores, eu acho que não dos professores de educação física, eu digo das outras áreas, aprenderam a valorizar um pouco mais essa disciplina dentro do espaço da escola”. Observou-se que, o espaço físico, no qual se estabelece o processo de ensino aprendizagem da disciplina são respeitados, em específico, a quadra, que já foi tida como depósitos de alunos que não estão nas aulas das demais disciplinas ou estão em aulas vagas, no momento é reconhecida como uma das salas de aula da Educação Física.

Conseqüentemente, tais mudanças, demonstram indicadores de que o Projeto têm intervindo positivamente no contexto formativo em especial no que se refere a construção dos saberes e conhecimentos para além dos muros da escola. Destacando-se o maior *envolvimento* dos alunos nas aulas, como observado na fala da Prof. 1 “[...] eu percebo esse envolvimento mesmo maior, os alunos mais engajados com os professores”.

## Conclusão

A partir do objetivo de apresentar a percepção dos gestores de uma escola da rede pública de ensino acerca da implementação do planejamento sistematizado e verticalizado da Educação Física para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, conclui-se que a ação foi avaliada como relevante, gerando mudanças que perpassam a prática pedagógica dos professores de Educação Física, a estrutura das aulas e os próprios alunos.

Espera-se com esse movimento colaborar com o campo da Educação Física incentivando a manutenção da sistematização e aplicação do planejamento, assim como, ampliando a valorização da disciplina pela comunidade escolar.

### **Referências**

- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2013.
- MOLETTA, A. F.; SANTOS, S. G. Técnicas de coleta de informações: entrevista. In: SANTOS, S. G.; MORETTI-PIRES, R. O. **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à Educação Física**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012. p. 123- 133.
- VALENTE, W. R. Positivismo e matemática escolar dos livros didáticos no advento da república. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, 2000.

# O texto fílmico: O Rei Leão I como possibilidade para o ensino de ciências

Área: Biológicas

Camila de Brito Vilela<sup>1</sup>, José Nunes dos Santos<sup>2</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: camilaavilela@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor C.E. Olavo Bilac – SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

<sup>3</sup> Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** *O presente trabalho teve como objetivo uma análise fílmica da animação “O Rei Leão I”, avaliando as potencialidades do uso de sua linguagem no ensino de Ciências. A análise foi elaborada por uma acadêmica que se integra ao subprojeto de Biologia do Programa de Residência Pedagógica – Universidade Estadual de Maringá (UEM). O trabalho teve metodologia qualitativa e documental, buscando conhecimentos biológicos nas cenas da animação e no desenvolvimento do enredo. A partir da análise desses conhecimentos e conceitos presentes no filme, a animação “O Rei Leão I” pode ser incorporada como recurso didático que oferece potencialidades para a organização de um trabalho pedagógico diferenciado, de contextualização e problematização em sala de aula. Foi visto como o cinema nas salas de aula se apresenta como instrumento cultural para que os alunos possam entender e aplicar os conceitos científicos no seu cotidiano.*

**Palavras-chave:** *Conhecimentos Biológicos, Narrativa Fílmica, Residência Pedagógica – Biologia.*

## 1. Introdução

O caminho que envolve o processo de ensino-aprendizagem não se limita a um repasse de informações ou ao acúmulo de conhecimentos, mas sim como o movimento que leva a internalização de conhecimentos e a formação de indivíduos críticos (GASPARIN, 2007).

Nessa direção, um dos recursos disponíveis que auxilia o processo de aprendizagem é o cinema, que quando utilizado no ensino de ciências se dispõe como um recurso pedagógico capaz de permitir ao discente a apropriação de conhecimentos científicos de forma lúdica, utilizando o entretenimento como uma forma de despertar o interesse dos alunos para as informações vistas em sala de aula (BERGALA, 2008). Sendo assim, os filmes de animação são um exemplo do diferencial no momento da aprendizagem científica, já que ao construírem a imaginação e a curiosidade, o filme de animação se caracteriza como ferramenta cultural, que media informações científicas de forma lúdica, fazendo com que o processo de interação e internalização desses conceitos se tornem mais próximos da realidade dos alunos e façam mais sentido (SANTOS, 2018).

A partir dessas considerações, neste trabalho é apresentada uma análise fílmica da animação “O Rei Leão I” (1994), destacando as potencialidades do uso de suas linguagens no ensino de Ciências. A análise é elaborada por uma acadêmica da residência pedagógica que se integra ao subprojeto de Biologia do Programa de Residência Pedagógica – Universidade Estadual de Maringá (UEM), que busca por abordagens diferenciadas para a organização dos processos de ensino para despertar o interesse e a motivação nos alunos para a compreensão dos conhecimentos no ensino de Ciências e Biologia.

O trabalho teve metodologia qualitativa e documental que buscou conhecimentos biológicos nas cenas da animação “O Rei Leão I” (1994), na representação dos personagens e no desenvolvimento do enredo. O estudo qualitativo em educação permite colher dados descritivos e analisar um fato de forma contextualizada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

## 2. Resultados e discussões

Nessa proposta metodológica para o ensino de ciências, é importante apontar que, a partir da análise de qualquer filme que pode ser utilizado em sala de aula, elementos devem ser destacados e descritos para a melhor mediação e internalização dos conhecimentos. Assim, apresentamos cenas onde alguns conhecimentos biológicos relacionados a Ecologia e Zoologia que podem potencializar o ensino de Ciências por meio do filme “O Rei Leão I”.



Figura 1: Pôster do filme “O Rei Leão I” (1994).

As relações ecológicas constituem as interações entre indivíduos de uma mesma espécie ou de espécies diferentes. Essas relações permitem que os animais se alimentem, encontrem abrigo, se acasalem, cuidem da prole, entre outros. Elas podem ser benéficas para os indivíduos envolvidos ou até mesmo prejudiciais, quando os recursos são escassos (AMABIS; MARTHO, 2004). O filme como um todo se apresenta como relações ecológicas acontece entre os animais e entre os mesmos e o meio onde vivem. Um exemplo disso seria o fragmento, logo no início da animação, onde todos os animais que se curvam perante a apresentação do príncipe da selva, Simba; assim, com esse tipo de cena, o filme quer elucidar, na proposição da animação, que há uma dependência entre todos os animais e seres vivos. Esse trecho pode ser mediado com vias ao entendimento de cadeia/teias ecológicas e com vias às relações ecológicas. Contemplando essa linha de pensamento, a animação mostra que esses animais abaixo dos leões, mesmo estando sujeitos ao ciclo da vida (onde ocorre a predação, a competição, o inquilinismo e entre outros), acabam sempre seguindo as regras impostas pelo rei da selva, que nesse caso, é Mufasa. A partir disso, é importante dizer que na realidade, é impossível que todos os animais presentes em um mesmo ambiente ou nicho ecológico obedeçam as regras de um leão, que tem seu nicho específico e estabelece relações ecológicas e adaptativas com outros seres vivos. Assim, alertamos e nos apoiamos em (SANTOS, 2013, p. 74) que salienta a importância do docente assistir a esses filmes com a finalidade de constatar conceitos científicos presentes no texto filmico, uma vez que estes podem exibir determinadas falhas, pois “[...] o autor, ao criar o roteiro filmico de animação e ficção, não está desenvolvendo um filme de gênero pedagógico, portanto, tem a liberdade de não se ater à realidade científica”.

Em relação as relações entre os animais, o filme aborda a relação interespecífica em diversos momentos, como quando Mufasa explica o ciclo da vida para Simba e como todos os animais estão conectados entre si. Ao dizer que os leões devem respeitar os antílopes porque quando eles morrerem se transformaram em grama, que é a comida dos herbívoros, Mufasa acaba apresentando conceitos como predação entre as espécies e herbivoria por parte dos antílopes, que seria a relação em que um animal se alimenta de um ser produtor (como plantas e algas) (LOPES, 2004). Assim, o antílope se beneficiaria

em detrimento ao produtor, que nesse caso se apresenta como a grama que cresce aonde os leões morrem.

É preciso levar em consideração, a partir dos fragmentos envolvendo ecologia, que a animação tem como objetivo abordar conhecimentos ecológicos de forma lúdica. Cabe assim, ao professor disposto a levar o cinema para sala de aula, saber utilizar animações e outros gêneros fílmicos, instigando os seus alunos a mostrarem e discutirem partes que abordam conhecimentos científicos ou até mesmo problematizando fragmentos onde esses conceitos foram mostrados de forma errônea, como acontece em algumas cenas de “O Rei Leão I”.

O longa metragem ainda aponta a relação dos personagens com a zoologia em vários momentos, deixando claro as características distintivas de cada personagem, bem como o seu comportamento. Por exemplo, ao mostrar o personagem Zafiki, pertencente a espécie *Mandrillus sphinx*, o filme aponta suas particularidades, como os lados do nariz com ossos recobertos por pele sulcada e colorida e comportamento barulhento para que fique claro para o espectador que ele é, de fato, um babuíno

Cenas como a que o personagem Timão chega à conclusão de que Simba é de fato um filhote de leão ao perceber algumas de suas características fisiológicas distintivas, como a pelagem curta de coloração vermelho amarelado, com um tufo de pelagem mais escura na cauda, além da cabeça arredondada e curta, com orelhas boleadas e dentes afiados (BAUER, 2001) são um exemplo de como é possível perceber como a animação aborda conhecimentos biológicos relacionados a zoologia tratando das características dos leões.

Desse modo, compartilhando com ideias de Santos (2018), o filme “O Rei Leão I” pode ser incorporado como recurso didático que oferece potencialidades para a organização de um trabalho pedagógico diferenciado, de contextualização e problematização em sala de aula. Assim, o docente pode adequar sua prática e, com isso, permitir a aprendizagem de conteúdos de Ciências de forma mais significativa para os estudantes.

### 3. Considerações finais

O cinema se mostra como opção importante para o professor que sabe utilizar esse recurso como uma forma de entretenimento para trabalhar determinados conceitos científicos. O professor tem seu papel fundamental como mediador desse estímulo, usando as diversas manifestações que o cinema apresenta como ferramenta para o entendimento do aluno. Dessa forma, a relação entre o cinema e a educação permite diferentes leituras da linguagem fílmica, possibilitando o uso de diferentes gêneros fílmicos em sala de aula como recursos culturais para que os alunos possam entender e aplicar os conceitos científicos no seu cotidiano.

A utilização da animação “O Rei Leão I” como ferramenta pedagógica pode contribuir com processos que dinamizam a identificação e discussão de conhecimentos biológicos presentes no texto fílmico. Assim, é possível chegar à conclusão de que o filme “O Rei Leão I” pode ser visto como uma possibilidade no ensino de Ciências.

### 4. Referências

AMABIS, José M.; MARTHO, Gilberto R. **Biologia das populações**. São Paulo: Moderna, 2004. BERGALA, Alain. A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola. **Rio de Janeiro: Booklink**, 2008.

GASPARIN, João L. Da homogeneidade à diversidade: uma didática alternativa para um novo processo histórico de educação. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, n. 25, p. 192-199, 2007.

LOPES, Sônia G. B. C. **Bio**: volume único. São Paulo: Saraiva, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

**O REI LEÃO I**. Direção: Rob Minkoff; Roger Allers Produtor: Don Hahn. Estados Unidos da América (EUA): The Walt Disney Company, 1994.

SANTOS, José N. **Manual de Orientações:** O filme como Recurso Didático nas Aulas de Ecologia. Produto (Mestrado Profissional) – UTFPR, Curitiba, 2013. Disponível em: <[http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/729/2/CT\\_PPGFCET\\_M\\_Santos%2c%20Jos%c3%a9%20Nunes%20dos\\_2013\\_1.pdf](http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/729/2/CT_PPGFCET_M_Santos%2c%20Jos%c3%a9%20Nunes%20dos_2013_1.pdf)>. Acesso em: 17 de Jul. de 2019.

SANTOS, José. N. dos. **Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências:** uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações. 2018. 239 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

# Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Altas Habilidades/Superdotação: experiências vivenciadas por discentes da residência pedagógica - subprojeto biologia (uem)

Área: Biológicas

Bianca Georg Fusinato<sup>1</sup>, Letícia Santos da Rocha<sup>2</sup>, Luciana Tadashi Takahashi<sup>3</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: biancafusinato@hotmail.com

<sup>2</sup> Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: leticiarochoa591@gmail.com

<sup>3</sup> Profa. C.E. Dr. Gastão Vidigal / SEED-PR, contato: lucianathatanaka@gmail.com

<sup>4</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** Este artigo objetiva apresentar as diferenças entre a Sala de Recursos Multifuncionais e Sala de Altas Habilidades/Superdotação, as quais possuem um objetivo em comum: a inclusão escolar e social, para educação das pessoas com necessidades especiais e para a promoção da socialização e da aprendizagem das mesmas. Nesse âmbito, insere-se a Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), ambiente com diversos materiais didáticos e pedagógicos e que possui profissionais especializados para o amparo aos alunos que necessitam do Atendimento Especial no contra turno escolar. Nesse local de desenvolvimento a escola busca superar as dificuldades dos alunos na aprendizagem. A Sala das Altas Habilidades (AH/SD) envolve alunos com habilidades cognitivas acima da média e com maior facilidade de aprendizagem, criatividade, curiosidades, entre outras habilidades. Sendo assim, experiências da inserção de alunas em formação inicial em ciências foram relatadas nas duas Salas, endossando a necessidade desses atendimentos educacionais especiais com objetivo de prover maior aprendizagem e participação dos alunos matriculados na rede pública de ensino e a percepção de que a formação de professores em biologia também carece de discussões sobre a inclusão, a diversidade e as diferenças.

**Palavras-chave:** Ensino de biologia – Inclusão Escolar – Sala de Recursos Multifuncionais – Sala Altas Habilidades/Superdotação.

## 1. Introdução

Desde 1988, a Educação Especial no Brasil é amparada pela Constituição Federal, com o intuito de garantir os direitos das pessoas com deficiências e necessidades especiais, sem que haja exclusão social. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) nos diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversos ambientes sociais, sobretudo na família, no trabalho, nas instituições de pesquisas e nas manifestações culturais, garantindo também o direito ao atendimento educacional especializado (AEE) para pessoas com questões de aprendizagem específicas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) viabiliza atender alunos que possuem necessidades educacionais especiais durante sua vida escolar. É importante para eliminar barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e também de pessoas com habilidades cognitivas acima da média, as chamadas pessoas com altas habilidades/superdotação. Todos os alunos desde a educação infantil até a educação superior têm direito ao AEE, segundo a Legislação Brasileira para as pessoas com necessidade de educação especial e acompanhamento diferenciado, o qual deverá promover maior participação e aprendizagem no ensino regular. Sendo assim, os especialistas em AEE, fazem ponte entre aluno e o professor de sala de aula comum, permitindo trocas de experiência que possam contribuir para a inserção deste aluno na sociedade. Mantoan destaca que “a inclusão é uma possibilidade que se abre para o benefício da educação escolar e para o benefício de alunos com e sem deficiência” (2004, p.80).

Para tal, a escola precisa de uma disponibilidade interna para lidar com essa condição, entretanto, tal característica não é comum aos professores em geral.

No âmbito da formação inicial, nem sempre os futuros professores têm acesso às discussões sobre inclusão escolar, diversidade cultural e funcional e necessidades especiais em educação. Para Dias (2013), a inclusão escolar de alunos com deficiência é um processo amplo, que exige transformação das práticas discriminatórias e a formação inicial de professores de Ciências e de Biologia necessita assumir os desafios da educação inclusiva, revendo técnicas de ensino, concepções de mundo e das relações entre pessoas, bem como o favorecimento da aprendizagem para quem se encontra em condição especial. Mantoan (2006) endossa a atenção às adaptações físicas nas condições pedagógicas do ensinar e aprender. Nesse sentido, compreender a diversidade significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos e para a construção de propostas curriculares flexíveis que atendam as diferenças, como a vivência de estratégias de atuação docentes que favorecem a adequação da ação educativa para as peculiaridades de aprendizagem dos alunos com necessidades especiais.

Pensando nesse âmbito, alunas da Residência Pedagógica - Sub projeto Biologia mobilizaram-se para conhecer as especificidades da Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF) e da Sala de Altas Habilidades / Superdotação (AH/SD) em uma Escola da Rede Pública de Maringá. A SRMF é um espaço organizado com a presença de profissionais da educação especializados, com variedade de materiais didáticos, recursos pedagógicos, tecnológicos e de acessibilidade para o auxílio de alunos e professores que necessitem de acompanhamento mais intenso e multifuncional. Ela promove a interação dos estudantes que precisam de uma atenção maior, a exemplo, pessoas com deficiências visuais, auditivas, com transtorno global do desenvolvimento ou com demais necessidades intelectuais. A Sala AH/SD garante amparo pedagógico e atendimento aos estudantes com alto desenvolvimento cognitivo, além de orientar professores da escola e familiares no direcionamento das atividades da sala, de recursos e de superdotação. Para ambas as salas, torna-se necessário identificar os alunos e oportunizar o desenvolvimento de suas possibilidades. O objetivo deste artigo é descrever diferença e os objetivos de ambas as salas, a partir da experiência da alunas residentes, ampliando os olhares da formação inicial para a inclusão social escolar.

## **2. A experiência**

Pelo protocolo pedagógico, faz-se necessário o diagnóstico de cada aluno junto à equipe do Centro Inclusivo Multi Educacional, órgão responsável pelos alunos com necessidades educacionais especiais. Posteriormente, são traçadas as atividades para atender às potencialidades dos alunos e para contribuir junto ao seu rendimento em sala de aula. Nesse contexto, a participação de familiares, docentes e profissionais de apoio é de extrema importância para o desenvolvimento das habilidades dos alunos.

Nós, residentes, passamos por experiências relevantes no quadro avaliativo dos alunos com necessidades especiais na Sala SRMF, que contribuíram para nossa formação profissional. Ao se chegar na sala, à primeira vez, precisamos conhecer os estudantes e detectar a maneira pela qual eles aprendiam, quais eram as suas dificuldades e o quanto interagiam com determinados conceitos e conteúdos explicativos em biologia. Os conteúdos abordados foram Branqueamento de corais, Câncer, Agrotóxicos, Filogenia, Lei de Mendel e conceitos genéticos, Reino Protista, Vírus e Plantas (briófitas, pteridófitas, gimnosperma, angiosperma). Além disso, foram feitas revisões sobre Fotossíntese, Respiração Celular, Fermentação e Mitose. Os planejamentos abrangeram não só as atividades de leitura, interpretação e produção de gêneros textuais, mas também de revisões que ajudavam os alunos a criar o hábito de estudar diariamente. Com isso, os estudantes mostraram-se dispostos a suprir suas dificuldades, embora alguns se posicionaram com resistência, alegando freqüentar a sala pro pressão de seus pais, dificuldades para ingresso no ensino superior e incapacidade para realizar o processo seletivo vestibular. Durante os encontros, os participantes levavam suas dúvidas relacionais ao conteúdo explicado em sala de aula e foram motivados a ler, interpretar e entender textos com temas relacionados à Biologia. Observamos que boa parte deles, em avaliações realizadas, manifestaram dificuldade em

interpretar, falta de atenção à leitura, incompreensão dos enunciados nos exercícios e principalmente em descobrir qual sua melhor forma de aprender. Para sanar tais dificuldades, construímos e disponibilizamos roteiros que continham informações sobre o conteúdo abordado, solicitando a leitura atenta, o destaque de palavras que não compreendiam e o questionamento dos conceitos. Nem sempre conseguimos trabalhar o que planejávamos devido à atenção dada aos que necessitavam de mais acompanhamento para realizar as atividades. Foi possível analisar as dificuldades e diferenciar o planejamento, buscando suporte para o atendimento das pessoas que não se sentem à vontade por suas necessidades especiais. E assim, os alunos puderam superar e melhorar suas dificuldades, principalmente na interpretação de textos e conceitos, após ensinarmos a melhor forma de lê-los, grifando e identificando o que não se sabe.

Em relação à Sala de AH/SD, há uma grande diferença, pois os alunos que a freqüentam necessitam de maior atenção para contemplar as exigências de seus raciocínios rápidos, criativos, devendo haver muito estímulo para se a manter o interesse e a atenção em relação às questões escolares. Os alunos com dotação diferenciada apresentam grande interesse no aprendizado das áreas que possuem maior afinidade, além de vocabulário mais avançado, perfeccionismo, constentação e curiosidade. Nossas atividades nessa sala foram a proposição de atividades extras com subsídios diferenciados para o desenvolvimento de seus talentos. Assim, os estudantes desenvolveram projetos voltados às áreas afins, como o desenvolvimento de um aplicativo com conteúdos e exercícios de biologia destinados ao Processo de Avaliação Seriada (PAS/UEM) e disponibilizado a todos os demais alunos do Colégio. Notamos também uma maior facilidade de interação, a preferência por situações/objetos novos durante o momento em que disponibilizamos um livro didático para que eles reconhecessem o conteúdo destinado ao aplicativo. Percebemos, portanto, o interesse enorme de cada um em aprender mais e em discutir sobre determinados assunto.

### **3. Considerações finais**

O AEE é importante para auxiliar o aluno com deficiência educacional e outras (visual, física, intelectual) a se desenvolver na vida escolar, pessoal, social e favorecer a sua inclusão na escola. No contexto da atuação do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, notamos que, apesar das dificuldades encontradas como: falta de material específica para o trabalho com deficientes ou pessoas com habilidades diferenciadas, negação ou obstáculos na aceitação dos familiares, o trabalho com os alunos que necessitam de um atendimento especial está sendo apropriado em nosso projeto de maneira positiva. Visamos favorecer o aprendizado e acrescentar valores na vida escolar e social de cada um. Destacamos que é preciso a formação de educadores para esse contexto desde a licenciatura e a formação inicial de futuros professores. Além do mais, é necessário compreender que os alunos da Sala SRMF e da Sala AH/SD necessitam de adaptações curriculares, as quais devem responder às suas especificidades e favorecer o máximo de aprendizagem e integração possível. Dada a nossa experiência, destacamos a importância dessas salas com os objetivos de prover acessibilidade, participação e aprendizado no ensino regular e integração dos alunos com deficiências (intelectuais, físicas), transtornos globais do desenvolvimento e de pessoas com altas habilidades ou superdotação matriculadas na rede pública de ensino. Apontamos que se é preciso o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras da inclusão e a urgência da valorização e do entendimento das dificuldades e dos talentos desses alunos.

### **REFERÊNCIAS**

DIAS, Alan Bronzeri. **Formação inicial de professores de ciências biológicas no contexto da educação inclusiva: o que revelam licenciandos.** Botucatu: Unesp, 2013.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Caminhos pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta, MENEGHETTI, Rosa G. Krob (orgs.). **Caminhos Pedagógicos da Educação Especial**.3.ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p.79-94.

# Reflexões de residentes de biologia: revitalização do laboratório e contribuições para as aulas práticas de biologia

Área: Biológicas

Gabriel da Fonseca Alves<sup>1</sup>, Thaís Soares Dias<sup>2</sup>, Lana Fazoli Guidini<sup>3</sup>, Luciana Takahashi Hatanaka<sup>4</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Licenciando em Ciências Biológicas (UEM), Aluno do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: biel9mil@hotmail.com

<sup>2</sup>Mestranda PCM (UEM), Ex-Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: thai-soaress@hotmail.com

<sup>3</sup>Profa. C.E. Dr. Gastão Vidigal / SEED(PR), contato: lanaguidini@yahoo.com.br

<sup>4</sup>Profa. C.E. Dr. Gastão Vidigal / SEED(PR), contato: lucianathatanaka@gmail.com <sup>5</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: [facarvalho@uem.br](mailto:facarvalho@uem.br)

**Resumo.** Em seu primeiro semestre de vigência, o Programa de Residência Pedagógica, que é uma política nacional de formação de professores da CAPES em parceria com Universidades, teve o propósito de promover o aperfeiçoamento de alunos da licenciatura através da regência em sala de aula e de intervenções pedagógicas. Uma intervenção foi realizada no laboratório de biologia de um Colégio Estadual na cidade de Maringá (PR), conjuntamente com a observação de aulas práticas, sendo diagnosticadas as condições e adequações necessárias conforme normas de uso levantadas pelos residentes. Essa análise foi levada ao Diretor, Coordenadores Pedagógicos e professores de Ensino Técnico, que utilizam o espaço com a finalidade de buscar soluções para o espaço que possibilitava risco aos alunos, funcionários e professores. Foi constatada a influência dos elementos impróprios e a dispersão da atenção dos alunos durante a aula, sendo, portanto necessárias mais ponderações a respeito de um ensino reestruturado, científico e investigativo.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia – laboratório de Ciências – Residência Pedagógica

## 1. Introdução

O Programa de Residência Pedagógica é uma iniciativa recente, que teve início em Agosto de 2018, e de acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2018), e é uma política nacional de formação de professores que tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso de licenciatura.

A residência pedagógica possibilita o desenvolvimento de projetos de ensino e aulas, oficinas e palestras voltadas à necessidade sociocultural da escola e que contemplem os conhecimentos biológicos para a resolução de conflitos e problemas do dia a dia. Os mesmos são acompanhados pela docente orientadora e tem a participação dos professores preceptores, além de permitir vivências de atividades experimentais que se apoiam em ambientes diferenciados como laboratórios de ciências, laboratórios de informática, bibliotecas, entorno escolar sob orientação dos professores preceptores.

Este trabalho é um relato de experiência a partir da análise sobre a situação do laboratório de biologia em um Colégio Estadual situado na cidade de Maringá (PR), com o objetivo de revitalizar o espaço além de contribuir para a melhoria das aulas práticas. Não apenas na adequação de um espaço seguro, mas um local pedagogicamente elaborado que possibilite reflexões para os alunos, residentes e professores.

## **2. Encaminhamento Metodológico: as atividades e o processo de readequação do laboratório**

Uma ambientação do colégio foi realizada nas primeiras semanas de residência, sendo mostrada os ambientes e as dependências, além de, com a devida autorização, apontada a condição dos laboratórios de física, química, análises clínicas, e de biologia, foco da atual reflexão. Nesse período, foi solicitado um estudo da situação atual do laboratório de biologia, sendo necessário analisar as normas atuais para uso de laboratórios e investigar quais aspectos não estavam de acordo. Portanto, um registro fotográfico foi elaborado minuciosamente no laboratório de biologia, e superficialmente no laboratório de física.

Um projeto de revitalização foi solicitado, após a análise e exposição das condições do laboratório de biologia para os devidos professores, com o objetivo de sinalizar a realidade do laboratório, tendo como premissa as normas técnicas de uso de laboratório, diagnóstico e propostas para devida adequação, utilizando-se do aparato dos retratos feitos anteriormente. Foram realizadas pesquisas suplementares para embasar o projeto inicial, sendo elas de ‘descarte correto de material laboratorial’ e ‘material biológico - caracterização de riscos’, sendo os objetivos específicos da investigação, posteriormente apresentados para o Diretor, Coordenação Pedagógica e professores do Ensino Técnico.

## **3. Reflexões sobre um ambiente: o laboratório de biologia garante a segurança de seus alunos, professores e funcionários durante seu uso?**

O ensino de biologia a partir das aulas práticas proporciona aos alunos o desenvolvimento de habilidades e a observação de fenômenos, além de estimular o contato com o mundo físico (LABURÚ et al. 2011). Contudo, ainda é preciso superar o uso exclusivo de aulas expositivas, pois as aulas práticas, quando acontecem, ocorrem apenas demonstrações e verificações de fenômenos (GALIAZZI et al., 2001).

A realidade do laboratório de Biologia e o descarte de resíduos estavam bem distantes do previsto pelas resoluções, sendo que no início da intervenção de revitalização acreditava-se que o espaço precisasse apenas de organização e limpeza para realização das aulas práticas com o ensino médio, acompanhadas pelos residentes durante o período. Porém, foi observado que o local apresentava riscos elevados para os cursos técnicos que utilizavam o ambiente com frequência. Visto, conforme a Figura 1, que muitos reagentes se encontravam armazenados em armários que não possuíam chaves, ficando então, de livre acesso aos alunos, no qual poderia acarretar em acidentes, decorrentes também de muitos reagentes estarem com a validade expirada.



**Figura 1: Fotografias do laboratório de biologia. (A) Empilhamento de caixas em cima dos armários, contendo diversos produtos do ensino técnico. (B) Caixas e sacolas dentro de um armário. (C) Reagentes e produtos mal sinalizados dentro de um armário. (D) Pote contendo diversas culturas fúngicas debaixo da pia. (E) Balança de precisão com aviso escrito à mão. (F) Potes contendo material biológico. Fonte: Os Autores (2019)**

Decorrente do acúmulo de resíduos químicos e biológicos no depósito começou-se também utilizar os cantos do laboratório para descartar materiais, porém, embora estivessem em caixas apropriadas ainda estavam ao alcance dos alunos, sendo que eventualmente encontravam-se materiais nas mesas, fora dos recipientes de descarte, reiterando a necessidade de um outro local realmente adequado para esse descarte. Após a retirada das caixas de resíduos biológicos do laboratório, o espaço adquirido foi destinado para a armazenagem dos materiais didáticos (Figura 2).



**Figura 2: Fotografias do laboratório de biologia. (A) Acima da bancada dos materiais biológicos, estão agrupados alguns materiais didáticos de biscuit e de vidro. (B) Materiais de isopor devidamente limpos e organizados em cima de um dos armários (C) Visão geral dos materiais após a limpeza e organização. Fonte: Os Autores (2019)**

#### 4. Conclusão

O propósito de revitalizar o laboratório como espaço foi atingido, contudo, os objetivos da revitalização do laboratório de Biologia não se limitam apenas a organização do espaço e segurança de seus usuários, e sim, uma prática de vivência de associações interdisciplinares, tendo como base experiências que extravasam os cotidianos dos alunos da escola pública. Sendo então necessário que os professores possuam subsídios formativos para tais encaminhamentos. E como residentes, podemos afirmar que a residência pedagógica possibilitou um olhar sobre qual perfil docente nós almejamos quando formados.

#### 5. Referências

BRASIL. Ministério da educação. Fundação Capes. **Programa de residência pedagógica**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GALIAZZI, M. C. et al. Objetivos das atividades experimentais no ensino médio: a pesquisa coletiva como modo de formação de professores de Ciências. **Ciência e Educação**. v. 7, n. 2, p. 249-263. 2001.

LABURÚ, C. E.; MAMPRIN, M. I. L. L.; SALVADEGO, W. N. C. **Professor das Ciências Naturais e a prática de atividades experimentais no Ensino Médio: uma análise segundo Charlot**. Londrina: Eduel. 2011.

# Revisão para processo de avaliação seriada da Universidade Estadual de Maringá (PAS-UEM)

Área: Biológicas

Álvaro Antonio Felipe Soares<sup>1</sup>, Luciana Takahashi Hatanaka<sup>2</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Licenciando em em Ciências Biológicas (UEM), Aluno do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: ra100827@uem.br

<sup>2</sup> Profa. C.E. Gastão Vidigal – SEED/PR, contato: lucianathatanaka@gmail.com

<sup>3</sup> Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: [facarvalho@uem.br](mailto:facarvalho@uem.br)

**Resumo:** *O Processo de Avaliação Seriada (PAS) foi criado como uma forma alternativa de acesso aos cursos de graduação de Universidades públicas. Além disso, visa uma proximidade maior entre a Universidade e as escolas de Ensino Médio. As provas são realizadas no final de cada um dos três anos presentes no Ensino Médio, sendo aplicado apenas o conteúdo do ano que o aluno encontra-se matriculado. Diante disso, os residentes realizaram oficinas pedagógicas revisão sobre os conteúdos do PAS-UEM, aprofundando seus conhecimentos de biologia e com o objetivo de um melhor desempenho na prova. O resultado foi satisfatório, visto que conteúdos abordados na revisão estavam presentes na prova do PAS realizada.*

**Palavras-chave:** *Ensino de biologia – PAS/UEM – Residência Pedagógica*

## 1. Introdução

Pode-se dizer que a escola, apesar de não agir sozinha e de não ser única para a formação do homem, é a principal instituição que o promove na vida, afinal ela tem como principal objetivo encaminhar o indivíduo a despertar interesses sobre o mundo e também pode ser capaz de formar mentes que possam ter pensamentos críticos (NOBRE; SULZART, 2018). Mas, qual seria o destino que os adolescentes imaginariam ter ao sair da escola? Segundo a pesquisa feita por Sparta e Gomes (2005), de um total de 659 alunos no último ano do Ensino Médio, 86,2% desse pretende prestar o vestibular. Diante disso, podemos ver que uma grande maioria dos jovens quer cursar alguma graduação.

Para ingressar em uma instituição do Ensino Superior há diversos meios, entre os mais conhecidos estão o ENEM e o vestibular tradicional. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394 (BRASIL, 1996), ampara novas formas de acesso ao ensino superior. Porém, essa ela não foi o início das provas seriadas para acesso aos cursos de graduação. Em 1992, foi aplicado o Sistema de Avaliação Progressiva para o Ingresso no Ensino Superior (SAPIENS) pela Fundação Cesgranrio. Em 1995, a Universidade Federal de Santa Maria também inovou começando o Programa de Ingresso ao Ensino Superior (PEIES). O primeiro Programa de Avaliação Seriada (PAS) começou na Universidade de Brasília em 1996, sendo um ancestral dos futuros processos seriados. A UEM iniciou o método seriado de avaliação no ano de 2009, aplicando a primeira prova do PAS somente para candidatos que naquele ano cursavam a 1ª série do Ensino Médio. Os conteúdos presentes nas provas são referentes à série em que o aluno está e são aplicados ao final de cada ano até completar os três anos, ou seja, são três provas. Os objetivos dessa avaliação contam com aumentar as possibilidades de ingresso aos cursos de graduação, maior contato entre a Universidade e as escolas de Ensino Médio, enaltecer e incentivar um processo contínuo de estudo, identificar informações sobre o desempenho do candidato.

Pensando sobre as dificuldades em que os alunos possam apresentar em relação a conteúdos de biologia, os residentes do Programa da Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, procuraram atender alunos do ensino médio de uma escola pública com a finalidade de diminuir essa dificuldade que poderia afetar o desempenho na prova do PAS.

## 2. Metodologia

Após reuniões com a preceptora, responsável pelos alunos residentes na escola campo da residência pedagógica, foi decidido que os encontros seriam realizados em uma sala, no período da tarde, que não estaria sendo utilizada por outras finalidades. Os encontros foram realizados entre 19/10/2018 a 23/11/2018. O 1º ano do Ensino Médio foi escolhido para participar desses encontros por ser a série que a preceptora havia mais turmas. Por ser no período do contra turno, era opcional a participação dos alunos. Pensando em conteúdos da biologia que os alunos tiveram menos ou nenhum contato no decorrer do ano, foi decidido os temas trabalhados nos encontros:

- Tipos de reprodução;
- Formação de gametas;
- Fecundação;
- Métodos contraceptivos e ISTs;
- Desenvolvimento embrionário animal;
- Tecidos animais (histologia);

Para discutir e desenvolver os conceitos relacionados a esses temas, utilizamos os exercícios do PAS de vestibulares anteriores, escolhendo as questões (Figuras 1 e 2) aqueles que mais próximos das discussões biológicas de sala de aula. As oficinas sempre foram iniciadas por meio de questionamento, buscando o conhecimento prévio dos estudantes. Após o resgate do conhecimento, as questões eram utilizadas da maneira que cada item pudesse resgatar um conteúdo. Foi feito um acordo no qual os alunos opinaram sobre um tempo maior para responder as questões sozinhos. Após esse intervalo de pensamento sobre os exercícios, as questões eram corrigidas e explicadas uma a uma discutindo todo o assunto com ênfase na biologia.

No último encontro antes da prova do PAS, por haver muito conteúdo ainda a ser trabalhado, os estudantes sugeriram que os temas fossem explicados e colocados em tópicos na lousa para que as questões pudessem ser respondidas posteriormente. Além disso, devido ao tempo, dispusemos gabaritos para aqueles tópicos e discussão que não puderam ser trabalhadas, incentivando que os estudantes retomassem os exercícios em casa.

Foram também trabalhados Métodos Contraceptivos e ISTs, porém de maneira diferente de outros temas, com o preparo de slides e explicações, mas com grande abstinência dos alunos, principalmente porque ao final das oficinas, muitos estudantes já tinham realizado o PAS e estarem finalizando o ano letivo.

#### Gabarito 1 – Prova 2014 (1ª Etapa)

**Questão 11** - O bicho-preguiça desloca-se no solo com velocidade média de 2 m/min, enquanto o guepardo, um dos animais mais velozes do planeta, atinge velocidades superiores a 100 km/hora. O avestruz, ave terrestre mais rápida, pode atingir a velocidade de 72 km/hora. Considerando essas informações e conhecimentos sobre o movimento e os tecidos envolvidos, assinale o que for correto.

01) O tecido muscular estriado esquelético constitui a musculatura dos vertebrados, relacionada com o movimento e o deslocamento.

02) A velocidade máxima do guepardo é menor que a velocidade máxima do avestruz, porém é maior que a velocidade média do bicho-preguiça.

04) Supondo que, durante uma corrida, avestruz e guepardo se desloquem com suas respectivas velocidades máximas, então eles percorreram distâncias iguais em intervalos de tempo iguais.

08) Actina e miosina são proteínas presentes nas miofibrilas, responsáveis pela contração muscular durante o movimento.

16) As hemácias presentes no sangue (um tipo de tecido conjuntivo) atuam na oxigenação das células musculares. R: 25 (01-08-16)

**Questão 12** - Identifique o que for correto sobre os processos de divisão celular (meiose e mitose):

01) Nos animais ocorre meiose zigótica; já em algumas espécies de fungos, protozoários e em todas as plantas, a meiose é do tipo gamética.

02) A mitose é o mecanismo mais comum de reprodução dos organismos unicelulares eucaríoticos.

04) Nas células animais, em razão da presença de centríolos, a mitose é denominada cêntrica; e, em consequência da existência do éster, a mitose é denominada astral.

08) As fibras do fuso se formam apenas em células animais. R: 25 (01-08-16)

16) As permutações rearranjam características preexistentes, mas não determinam o surgimento de novos alelos, que só acontece devido às mutações. R: 22 (02-04-16)

**Questão 15** - Os animais são formados por conjuntos de células que transmitem sinais, trocam substâncias entre si e exercem funções definidas, formando os tecidos. Sobre os tecidos que compõem os animais, assinale o que for correto.

01) Os tecidos conjuntivos, como o tecido adiposo e os tecidos cartilagenoso e ósseo, são compostos de células não aderidas umas em uma substância extracelular.

02) Os fibroblastos, células mais abundantes do tecido conjuntivo, produzem as substâncias da matriz fundamental e são importantes na cicatrização.

04) O sangue dos mamíferos é um tipo de tecido conjuntivo constituído pelos eritrócitos e pelos leucócitos; células nucleadas que contêm grande quantidade de mitocôndrias.

08) A musculatura presente no estômago, nos intestinos e nos pulmões apresenta a mesma estrutura dos tecidos musculares cardíaco e esquelético.

16) Os nervos dos vertebrados são feixes macroscópicos constituídos por milhares de axônios revestidos por uma bainha de mielina. R: 19 (01-02-16)

#### Gabarito 1 – Prova 2017 (1ª Etapa)

**Questão 9** - A reprodução é um processo essencial para a manutenção das populações das diferentes espécies. Sem ela, a vida de certas espécies não se perpetuaria. Sobre a reprodução dos seres vivos, assinale a(s) alternativa(s) correta(s).

01) Nos ciclos de vida haplobiontes há apenas um organismo quanto à ploidia das células. Se o organismo for diplóide, o ciclo é chamado haplobionte diplonte.

02) O amadurecimento dos ovúlos e dos espermatozoides em épocas distintas impede a autofecundação em organismos hermafroditas.

04) Na pedogênese, em abelhas, os ovúlos fecundados originam machos diplóides, e os ovúlos não fecundados originam fêmeas haplobiontes. R: 25 (01-08-16)

08) A fecundação interna é uma importante forma de adaptação das espécies de vida terrestre, pois impede a desidratação dos gametas e permite economia no número de ovúlos produzidos.

16) Na espécie humana, no momento da fecundação o espermatozoide penetra em uma ovogônia, induzindo-a a iniciar a divisão meiótica. R: 11 (01-02-08)

**Questão 11** - Ao mover ou ao arremessar um objeto, uma pessoa transfere para esse objeto energia armazenada nos músculos. Sobre esse processo, assinale o que for correto.

01) A energia transferida a esse objeto decorre da contração do tecido muscular liso em resposta a estímulos nervosos.

02) Para arrastar um objeto de 100kg a uma velocidade de 0,1m/s sobre uma superfície horizontal, cujo coeficiente de atrito cinético é 0,5, a potência associada aos músculos de uma pessoa é de 5000W. Considere  $g = 10\text{m/s}^2$ .

04) A energia utilizada para contração dos tecidos musculares advém das moléculas de ATP produzidas durante a respiração celular.

08) Ao realizar um exercício muito intenso, os músculos utilizam fermentação láctica para produzir energia.

16) Além das moléculas de ATP, o fosfato de creatina é utilizado como fonte indireta de energia durante o processo de contração muscular. R: 28 (04-08-16)

**Questão 13** - O micrômetro ( $\mu\text{m}$ ), que equivale a um milésimo do metro, é uma das unidades de medida utilizadas para avaliar o tamanho das estruturas celulares. Para medir estruturas celulares ainda menores, pesquisadores utilizam o nanômetro (nm), que equivale a um bilionésimo do metro. Assinale o que for correto.

01)  $1\text{ nm} = 10^4\text{ m}$ .

02)  $1\text{ }\mu\text{m} = \frac{1}{1.000.000}\text{ m}$ .

04) Organismos maiores que 100  $\mu\text{m}$  são quase sempre pluricelulares devido à dificuldade de uma célula grande ter a capacidade de obter nutrientes. R: 25 (01-08-16)

08) Os ovúlos das aves, conhecidos por gema, são exemplos de células suficientemente grandes para serem vistas pelos olhos humanos.

16) O nanômetro corresponde a um milésimo do micrômetro. R: 04-16

#### Gabarito 1 – Prova 2016 (1ª Etapa)

**Questão 09** - Com o crescente reconhecimento do trabalho pericial, a Biologia ganhou destaque por fornecer valiosos conhecimentos que ajudam na investigação e na elucidação de crimes. Analisados os vestígios da cena do crime, pode-se entender o que ocorreu e até identificar a vítima e seu algoz. Sobre o assunto, e outros correlatos, assinale o que for correto.

01) Coágulos sanguíneos podem indicar agressão física, com ferimento. Na formação de coágulos os fibroblastos migram para a região da pele ferida e passam a produzir grande quantidade de fibras e substâncias amorfas.

02) O encontro de uma estrutura formada de queratina, de células prismáticas e de melanócitos sob a unha da vítima permite a análise do DNA do possível algoz.

04) O encontro de células flageladas haplobiontes no corpo da vítima permite a identificação do agressor, já que estas células contêm material genético.

08) O material viscoso, encontrado junto com as células flageladas, é secretado pelas vesículas seminais, pela próstata e pelas glândulas bulbouretrais do possível agressor.

16) A técnica de esfregão é utilizada no estudo microscópico do sangue porque as células sanguíneas estão firmemente unidas entre si. R: 14 (02-04-08)

**Questão 10** - O ser humano, um exemplo de organismo multicelular, possui diferentes sistemas, órgãos e tecidos, formados durante o desenvolvimento embrionário a partir de divisões mitóticas da célula ovo (zigoto) e pela diferenciação celular. Sobre estes assuntos, e considerando a inexistência de mutações somáticas, assinale o que for correto.

01) O que faz com que as células dos variados tecidos sejam diferentes é a transcrição diferenciada de genes

## Figura 1. Questões utilizadas para revisão do PAS

distintos nos tecidos, embora estes possuam os mesmos genes.

02) Quando há lesões em um determinado tecido humano outros tecidos podem se diferenciar neste tecido lesado para a recuperação das lesões.

04) A diferenciação celular torna as células especializadas em determinadas funções, mas gera interdependência entre elas. O sistema nervoso e o endócrino são fundamentais na divisão de trabalho entre as diferentes células.

08) As células de tecidos distintos possuem forma, quantidade de organelas e estruturas celulares distintas, tornando-se funcionalmente distintas.

16) A matriz extracelular dos diferentes tecidos é a mesma, visto que são as células diferentes as responsáveis pelas funções dos tecidos. R: 13 (01-04-08)

**Questão 11** - ...Considere um eucarioto unicelular em movimento amebóide. Suponha que este eucarioto se mova em linha reta passando pelos pontos A, B, C e D. Se o movimento é uniforme, assinale o que for correto.

01) O módulo da velocidade escalar aumenta a cada ponto atingido pelo eucarioto.

02) A estrutura intracelular que permite este tipo de movimento é proteica, exclusiva dos eucariotos, inclusive nos multicelulares, e denominada de citoesqueleto.

04) Se o tempo percorrido do ponto A ao ponto B, do ponto B ao ponto C e do ponto C ao ponto D for o mesmo, as distâncias entre os pontos A e B, entre os pontos B e C e entre os pontos C e D também serão as mesmas.

08) Nas células eucaríóticas vegetais o citoesqueleto só estará presente em organismos unicelulares.

16) Se a distância entre o ponto A e o ponto B for maior que a distância entre o ponto C e o ponto D, então a velocidade escalar média calculada entre os pontos A e B será maior do que a velocidade escalar média calculada entre os pontos C e D. R: 06 (02-04)

**Questão 13** - Um dos processos de reprodução das bactérias é chamada divisão binária, na qual uma célula bacteriana se reproduz dividindo-se em duas novas

células. Em relação a este processo de reprodução, é correto afirmar que

01) as bactérias são células procarióticas, desprovidas de cápsula e, portanto, seu processo de divisão celular é mais simples do que o das células eucaríóticas.

02) a função  $N(t) = 2t$ , em que  $t$  e  $N^*$ , fornece a quantidade total de células geradas por uma célula, por divisão binária, após  $t$  etapas de divisão.

04) no processo de divisão binária, a quantidade total de células após cada etapa da reprodução é representada por uma função exponencial.

08) a bactéria tem um único cromossomo no qual existe uma região específica denominada origem de replicação, em que a divisão celular tem início pela duplicação do DNA a partir desta região.

16) se uma célula bacteriana se reproduz, por divisão binária, a cada 20 minutos, então ao final de 1 hora e 40 minutos esta célula terá gerado 32 novas células. R: 20 (01-04-08)

**Questão 14** - No citoplasma de uma célula, um fagossomo contendo uma bactéria se funde a um lisossomo contendo enzimas, que digerem tal bactéria. Sobre o assunto, e outros correlatos, assinale o que for correto.

01) O produto da digestão da membrana plasmática da bactéria formará substâncias moleculares.

02) A porção de substância lítica formada no processo da digestão bacteriana atravessará a membrana do lisossomo por difusão simples, a favor do gradiente de concentração e sem gasto de energia.

04) Na digestão das macromoléculas componentes da célula procariótica haverá quebra das ligações covalentes entre as subunidades (aminoácidos, ácidos graxos, monossacarídeos e nucleotídeos).

08) A formação do fagossomo, um processo de endocitose, envolve alteração no citoesqueleto do eucarioto.

16) As enzimas dos lisossomos são sintetizadas no citosol e incorporadas ao lisossomo por transporte através de membrana. R: 13 (01-04-08)

## 3. Resultados

Os alunos se mostraram satisfeitos em relação aos encontros de revisão. Após a realização da prova do PAS alguns foram questionados se houve diferença com a revisão e relataram que alguns temas passados nas questões caíram na prova. Importante ressaltar que os conteúdos abordados também podem cair em diversas outras provas como até mesmo o vestibular.

#### 4. Considerações finais

Após analisar o trabalho feito com os alunos do 1º ano do Ensino Médio da escola pública, percebemos o interesse dos estudantes nesse tipo de abordagem. Nesse sentido, o projeto de fomento ao estudo para o PAS deveria ter continuidade e se aderir às atividades escolares, pois integra acadêmicos, professores e alunos preparando-os para os processos seletivos que visam a entrada no ensino superior.

#### 5. Agradecimentos

À CAPES pelo apoio financeiro através da concessão de bolsa de estudo.

#### 6. Referências

BRASIL. LDB. **Lei n.9.394, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Retirado em 15/10/2004, do: Presidência da República Federativa do Brasil no World Wide Web disponível em <<http://www.presidencia.gov.br/>>. Acessado em 23 agosto 2019.

NOBRE, Francisco Edileudo; SULZART, Silvano. O papel social da escola. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, 8ª edição, v. 03, p. 103-115, 2018.

SPARTA, Monica; B. GOMES, Willian. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 45-53, 2005.

# Ensino de Zoologia por meio de recursos didáticos para alunos com baixa visão

Área: Biológicas

Aparecida Miranda Polinario<sup>1</sup>, Lorena Julia Gali Rodrigues<sup>2</sup>, José Nunes dos Santos<sup>3</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: mirandaaparecida37@gmail.com

<sup>2</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: lorenajgr@gmail.com

<sup>3</sup>Prof. C.E. Olavo Bilac – SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

<sup>5</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** *O trabalho objetivou fazer uso de modelos didáticos no ensino de zoologia, para alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública do Estado do Paraná, que apresentam visão subnormal, a fim de que esses pudessem sanar lacunas deixadas no ensino convencional, já que, muitas vezes, esse se baseia somente em discussões do conteúdo, não sendo suficiente para a compreensão morfológica dos grupos animais e a abstração e o entendimento do aluno. O estudo contou com a elaboração um portfólio cujas representações foram feitas em tinta de alto relevo 3D. Os materiais representaram animais dos seguintes Filos: Porifera, Cnidaria, Platyhelminthes, Nematoda, Echinodermata, Arthropoda e Chordata. Os resultados obtidos foram considerados positivos, uma vez que o uso dos recursos permitiu uma boa percepção dos caracteres biológicos em questão e a interação entre os alunos de visão normal com um alunos de visão subnormal.*

**Palavras-chave:** *Ensino de zoologia – Educação inclusiva – Recursos didáticos em biologia*

## 1. Introdução

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial, garantindo o apoio técnico e financeiro para a formação continuada de professores para que esses auxiliem no ensino de braille aos estudantes cegos ou com baixa visão, como, também, na produção e distribuição de recursos para a acessibilidade e aprendizagem como: materiais didáticos e paradidáticos em braille, áudio, laptops com sintetizadores de voz, softwares para a comunicação.

Segundo o dicionário Michaelis (2019), inclusão significa “introduzir uma coisa à outra, um sujeito a um grupo”. De acordo com MEC (BRASIL, 2007) a educação inclusiva incita a proteção do direito dos alunos de aprenderem todos juntos sem qualquer forma de discriminação.

Contudo, "a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos [...]”(GLAT; NOGUEIRA, 2002, p. 26). Para que seu objetivo seja alcançado é preciso um trabalho especializado junto àqueles que dele dependem.

Como alternativa o uso dos modelos didáticos é uma forma de organizar as estratégias de ensino e, também, um bom material para auxiliar a aprendizagem de estudantes com ou sem deficiência visual (GÓES, 2002; NUERNBERG, 2008), podendo assim tornar o aprendizado mais significativo.

Partindo dessa necessidade, um professor de Biologia de uma escola pública da região noroeste do Estado do Paraná, juntamente com as residentes da Residência Pedagógica - Subprojeto de Biologia, da Universidade Estadual de Maringá, elaboraram modelos didáticos de Biologia como auxílio para a aprendizagem de alunos com deficiência visual.

Nessa perspectiva, o trabalho objetivou-se em fazer uso de modelos didáticos no ensino de

zoologia, para alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública do Estado do Paraná que apresentam visão subnormal, a fim de que estes pudessem sanar lacunas deixadas no ensino de sala de aula, tonando assim sua aprendizagem mais significativa.

## 2. Metodologia

As atividades pedagógicas desenvolvidas pelas residentes do Subprojeto Biologia em parceria com o professor regente de sala foram realizadas com uma turma de aproximadamente de 40 alunos (um aluno com deficiência visual, para preservar a identidade do aluno, o mesmo será identificado por meio da letra “P”) do 2º ano do ensino médio durante o terceiro trimestre letivo de 2018 e incluíam oficinas e a exploração dos modelos didáticos em sala de aula.

A experiência desenvolvida classifica-se como qualitativa uma vez que descreve e analisa um fenômeno contemporâneo educativo, de caráter exploratório (LÜDKE; ANDRÉ, 2011). Com o intuito de analisar uma estratégia de ensino com o uso de modelos didáticos de zoologia para alunos com deficiência visual.

O presente trabalho contou com a elaboração de um portfólio (desenhos de animais táteis em alto relevo), estando nele representados os Filos Porifera, Cnidaria, Platyhelminthes, Nematoda, Echinodermata, Arthropoda e Chordata.

Para a elaboração do portfólio foram utilizadas folhas de EVA de cores diferentes, uma pasta para armazenamento das folhas, tesoura, lápis de escrever, tinta relevo acrílex 3D. Primeiramente foram cortadas as folhas de EVA no tamanho de uma folha de sulfite A4, posteriormente foram escolhidos os animais a serem representados e estes foram desenhados com lápis de escrever nas folhas já em tamanho A4. Com os desenhos já prontos foram feitos o contorno dos mesmos com a tinta relevo acrílex 3D branca (Figura 1). O uso da tinta relevo permite que o aluno possa sentir o contorno do desenho, ou seja, do desenho tátil - textura. Desta forma, a ferramenta proporciona ao aluno criar uma imagem mental do animal que se aproxima ou detalha a esquematização das estruturas biológicas colocadas nas imagens unidimensionais.



Figura 1. Percepção tátil do aluno P no material do portfólio.

## 3. Resultados e discussão

Os procedimentos de ensino e materiais pedagógicos contribuíram de forma substancial às aulas de biologia, possibilitando que os estudantes, especialmente o aluno com necessidades visuais, tornassem parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Quando em processo de construção do portfólio, os alunos tiveram um primeiro contato em sala, dando-nos um retorno positivo em relação as páginas analisadas previamente. Os resultados corroboram com as ideias de Orlando *et al.* (2009, p.2), que enfatizam que modelos biológicos com estruturas tridimensionais ou semiplanas em alto relevo são ferramentas “[...] facilitadoras do aprendizado, complementando o conteúdo escrito e as figuras planas

e, muitas vezes, descoloridas dos livros-texto”.

Após o término da confecção do portfólio o mesmo foi levado a sala de aula para o manuseio dos alunos. As residentes orientaram os estudantes acerca da representação de Filos Animais que lhes eram considerados mais interessantes para serem representados ao aluno com necessidades especiais. Animais com características fundamentais para a diferenciação biológica foram destacados, como, por exemplo, a representação 3D de peixes com e sem escamas para que o aluno com baixa visão pudesse tatear o esquema.

Ao realizar a percepção tátil do material, o aluno P contribuiu para a apresentação de informações para os alunos com visão normal quando, durante uma parte das atividades, esses tiveram os olhos vendados e eram requisitados a responder que animal era e qual as suas principais características.

#### 4. Conclusão

Levando em consideração esses momentos de interação e troca de experiências, consideramos que educação inclusiva no ensino de biologia deva ser propiciada durante os processos de ensino em sala, a fim de promover interações e contribuições pedagógicas para a educação de alunos com deficiência visual, contemplando não só nas aulas de biologia, como também às demais áreas de conhecimento.

#### 5. Referências

BRASIL. Ministério da Educação **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. de L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, 2002.

GÓES, M.C.R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OILVEIRA, M.K.; SOUZA, D.T.R.; REGO, T.C. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 95-114.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MICHAELIS. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Disponível: <<https://michaelis.uol.com.br/>>. Acesso em: 26 jan. 2019.

NUERNBERG, A.H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.13, n.2, p.307-316. 2008.

ORLANDO, T. C. *et al.* Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista de Ensino de Bioquímica**, v. 7, n. 1, p. 1-17, 2009.

# A importância de mostras de alfabetização científica no ensino de biologia

Área: Biológicas.

Gustavo Alda Martins<sup>1</sup>, Amanda Gratão Silvestrin<sup>2</sup>, Ana Márcia Ponvequi Hernandez de Souza<sup>3</sup>,  
Fabiana Aparecida de Carvalho

<sup>1</sup>Licenciando em Ciências Biológicas (UEM), Aluno do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: gustavoalda@gmail.com

<sup>2</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: amandagratao@hotmail.com

<sup>3</sup>Profª. C.E. Unidade Polo / SEED (PR), contato: anamphs@gmail.com

<sup>4</sup>Profª. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** O artigo ressalta a importância da realização de mostras de alfabetização científica. Faz parte de uma revisão de literatura realizada por residentes pedagógicos durante a preparação as etapas de preparação de uma mostra científica realizada com alunos no segundo ano do ensino médio de uma escola pública de Maringá (PR), com a intenção pedagógica de destacar que a ciência é muito mais que uma disciplina, estando presente no nosso dia a dia ao enfrentarmos situações desconhecidas, criar perguntas e tentar respondê-las. Mostras científicas têm grande potencial no ensino fundamental e médio, trabalhando com atividades voltadas para resolução de problemas, constitui-se num importante instrumento para a formação dos nossos estudantes, sendo, muitas vezes, o primeiro contato dos alunos com a área de pesquisa científica.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia - Alfabetização científica - Mostra Científica Escolar.

## 1. Introdução: a literatura acadêmica e as mostras científicas

Alguns dos principais atributos de uma mostra científica são a discussão da produção dos conhecimentos científicos, o entendimento dos conceitos explicativos, a observação de fenômenos químicos, físicos, biológicos e até mesmo culturais, o desenvolvimento das capacidades de interpretação, raciocínio e comunicação oral dos alunos.

As mostras científicas, geralmente, ocorrem em locais públicos como, por exemplo, a própria escola, onde os alunos, após desenvolverem uma atividade de investigação científica, expõem e discutem seus resultados e o que foi descoberto com os demais colegas, professores e comunidade do entorno, o que possibilita aos estudantes o crescimento científico, cultural e social (CORSINI; ARAUJO, 2007).

De acordo com Gonzales (2017, p.1), “a construção de um experimento científico envolve a pesquisa, o diálogo entre o professor e a turma e entre os alunos. Em busca de soluções, os estudantes desenvolvem a criatividade e, muitas vezes, descobrem quais são seus talentos”. Algumas razões podem ser citadas para a utilização de mostras científicas no ensino médio.

A primeira razão para a realização das mostras científicas trata-se da consecução de uma intervenção pedagógica alternativa, na qual é necessário que o aluno vá além do que foi visto em sala de aula, pesquisando sobre o tema e construindo mais aprendizados (GONZALES, 2017).

Em um segundo momento da intervenção pedagógica, depois que o aluno desenvolve o experimento, ele está colocando em prática o que aprendeu com a pesquisa e com a sala de aula; isso tem um maior significado porque ele aprende resolvendo problemas e buscando soluções. A mostra científica, então, pode contribuir com o desenvolvimento cognitivo do aluno, complementando o ensino formal. Ela também pode ser utilizada nas escolas pelos professores como uma base para abordar

determinados assuntos, revendo o conteúdo que foi abordado na exposição em sala de aula (CORSINI; ARAUJO, 2007).

No terceiro momento da intervenção pedagógica, muito importante para se utilizar na mostra científica, refere-se ao trabalho em equipe, sendo necessário que os alunos saibam trabalhar em grupo para realizar o trabalho proposto, preparando-os para a enfrentar uma universidade, o mercado de trabalho e até a sua vida adulta (GONZALES, 2017).

Outro aspecto muito importante quando a escola realiza mostras científicas é a interação escola-comunidade, permitindo aos pais a participação na vida escolar dos filhos, sendo relevante no processo ensino e aprendizagem, pois a presença de mais pessoas valoriza o trabalho realizado pelo aluno e o motiva a continuar se dedicando nas atividades escolares (GONZALES, 2017).

Mostras científicas movem os alunos à procura de conhecimentos adicionais, buscando resultados através das pesquisas realizadas, mas, também, desenvolvendo seus horizontes e pensamentos tanto acadêmicos quanto profissionais (BENETTI; CINTRA, 2019).

A proposta de intervenção pedagógica visa o aprendizado no processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental, tanto para o professor quanto para o aluno, porque aprendizado é uma troca realizada na medida que o professor consegue entender as dificuldades dos estudantes. Ademais, o aluno pode melhorar e é nesse momento da mostra que o professor deve exercer sua função de orientador e mediador do processo de pesquisa, de aprendizagem e de não, meramente a de detentor absoluto do saber (BERNARDES, 2011).

## **2. Benefícios e desenvolvimento da mostra de alfabetização científica.**

A proposta de desenvolver e realizar uma mostra com foco em alfabetização científica se mostra um trabalho intenso e longo porque envolve muitos desafios, desde a formulação do projeto até o despertar do interesse dos alunos, a liberação de recursos para o desenvolvimento dele na escola e o contato com pessoas e temas científicos.

Vivemos hoje, mais do que nunca, num mundo de intensas e rápidas transformações. A diversificação das pesquisas em todos os campos das ciências naturais, ciências humanas, das artes e da tecnologia tem produzido um grande volume de informações e conhecimentos. Para o acompanhamento, interpretação e utilização desses novos conhecimentos, que normalmente são divulgados pela mídia, os cidadãos devem possuir novas habilidades, competências e conceitos (SANTOS, 2012).

Apesar de a educação formal desempenhar o principal papel na divulgação e na aprendizagem de conceitos científicos, espaços como museus, centros de ciências e mostras científicas ganharam destaque nos últimos anos (FRANCISCO; SANTOS, 2014). Isso porque são espaços considerados mais descontraídos e atrativos para os estudantes. Segundo Wolinski (2011), nesses locais, a maneira pela qual os conhecimentos científicos são apresentados aos alunos é bem diferente do que eles estão acostumados em sala de aula, fugindo dos padrões estabelecidos na escola, sendo mais dinâmicos, de tem caráter não-obrigatório e com seu público alvo não sendo somente estudantes.

Os estudantes ainda desenvolvem o interesse por assuntos relacionados a diferentes áreas do conhecimento e habilidades para a busca de informações e aprendizagem contínua e necessárias para as novas formas de acesso ao conhecimento. Todo esse processo visa melhorar a cultura científica e tecnológica dos estudantes, capacitando-os em discussões num mundo cada vez mais dependente de ciência e da tecnologia (SANTOS, 2012).

A apresentação pública dos trabalhos pelos estudantes, seja tanto para a comunidade escolar como para a população, inerente aos projetos das mostras, também acaba por contribuir para o aumento da criatividade e capacidade de solucionar problemas, além da intensificação das interações sociais e capacidades oratórias dos palestrantes. A apresentação pública favorece o desenvolvimento cognitivo e o trabalho em grupo, bem como a construção da autonomia, tanto dos professores orientadores como dos alunos envolvidos no trabalho.

Rosa (1995) ressalta que as mostras científicas devem refletir o cotidiano em que a escola está inserida e não o contrário. Essas atividades têm que surgir da necessidade de apresentar e debater o que foi estudado ao longo de um determinado período, sendo um reflexo dos trabalhos escolares já realizados. Já Camargo *et al.* (2004) tentam destacar a importância do “fazer ciência” dentro da sociedade, o desenvolvimento de habilidades específicas, a criação de uma relação positiva entre a comunidade com as instituições de ensino, bem como a abordagem crítica e o aumento da cooperação.

### 3. As etapas preparatórias da mostra de alfabetização científica numa escola pública.

A realização da mostra científica está em fase de construção, discussão e preparação dos estudantes para a apresentação das proposições. Conforme já determinado, estarão presentes na mostra a ser realizada no final do 3o. trimestre do ano letivo de 2019 a apresentação de posters e banners referentes ao Projeto de Alfabetização Científica - Temática Saúde da População realizado na escola no segundo semestre de 2018 e nos primeiros meses de 2019. Esse projeto contou com a participação de residentes, coleta de dados epidemiológicos, construção de gráficos e análises estatísticas sobre as doenças e suas relações com a comunidade escolar. Realizou, também, discussões sobre práticas de higienização entre os escolares e professores e foi desenvolvido como atividade da residência pedagógica pelo grupo atuante na escola campo da Residência.

### 4. Referências

- BENETTI, F.; CINTRA, L. T. A. **A Importância da Iniciação Científica para o Ensino Médio.** 2019. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/noticia/34204/a-importancia-da-iniciacao-cientifica-para-o-ensino-medio/>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- BERNARDES, A.O. Algumas Considerações sobre a Importância das Feiras de Ciências. **Educação Pública**, RJ, 2011. Disponível em: [http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao\\_em\\_ciencias/0006.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao_em_ciencias/0006.html). Acesso em: 10 jul. 2019.
- CAMARGO, A.A. *et al.* Projetos de ciências e engenharia na educação básica: estímulo por meio de feiras de ciências. In: Simpósio Brasileiro de Informática em Educação (SBIE), 2004, Manaus. **Anais**. Manaus: UFAM, 2004. p. 47-49.
- CORSINI, A. M. A.; ARAUJO, E.S. N. N. Feiras de Ciências como espaço não formal de ensino: Um estudo com alunos e professores do Ensino Fundamental. **VI ENPEC**, Florianópolis, 2007.
- FRANCISCO, W; SANTOS, I. H. R. A Feira de Ciências como um meio de divulgação científica e ambiente de aprendizagem para estudantes-visitantes. **ARETÉ**, Manaus, v. 7, n. 13, p. 96-110, jan./2014.
- GONZALES, T. Razão para a escola promover feiras de ciências. **Blog dos colégios**, [S. l.], 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-alicecerce/4-razoes-para-a-escola-promover-feira-de-ciencias/>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ROSA, P.R.S. Algumas questões relativas a feiras de ciências: para que servem e como devem ser organizadas. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 12, n. 3, Pp. 223-228, 1995.
- SANTOS., A. B. Feiras de Ciência: Um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. **Rev. Ciênc. Ext.** v.8, n.2, p.155-166, 2012.
- WOLINSKI, A.; AIRES, J; GIOPPO, C; GUIMARÃES, O. E. Por que foi mesmo que a gente foi lá? Uma investigação sobre os objetivos dos professores ao visitar o Parque da Ciência Newton Freire-Maia. **Química Nova na Escola**, v. 33, n. 3, p. 142-152, 2011.

# **Alfabetização Científica para o Ensino médio: Um Relato de Experiência sobre o repensar pedagógico da educação sanitária.**

**Áreas: Biológicas**

**Nathalia Marques da Silva<sup>1</sup>, Vinicius Poletto Paes<sup>1</sup>, Ana Marcia Ponvequi Hernandez de Souza<sup>2</sup>,  
Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: nmarques0303@gmail.com

<sup>2</sup>Licenciando em Ciências Biológicas (UEM), Aluno do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: poletopaes@gmail.com

<sup>3</sup>Profa. C.E. Unidade Polo – SEED/PR, contato: anamphs@gmail.com

<sup>4</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** *O presente artigo relata a intervenção pedagógica realizada com alunos do Segundo Ano do Ensino Médio de uma escola pública do Município de Maringá (PR), contribuindo para o repensar pedagógico da educação sanitária e a qualidade de vida da comunidade na qual estão inseridos geograficamente. Salientamos a importância de políticas públicas que lhes assegurem essa qualidade de vida e ressaltamos a existência de saneamento básico: fornecimento de água tratada, existência de rede de coleta e estação de tratamento de esgoto, coleta e destino adequado do lixo aliada à educação da população como a principal forma profilática das maiores das doenças, entre outras.chave; e figurar na primeira página.*

**Palavras-chave:** *Educação Sanitária – Residência Pedagógica Subprojeto Biologia – Intervenção Pedagógica.*

## **1. Políticas públicas voltadas para a educação sanitária nas escolas**

As políticas de saúde reconhecem o espaço escolar como espaço privilegiado para práticas promotoras da saúde, preventivas e de educação para saúde. O Programa Mais Saúde: Direito de Todos, lançado pelo Ministério da Saúde, em 2008, é um exemplo disso (BRASIL, 2009).

Ao longo do ciclo de vida, a vigilância em saúde das crianças, adolescentes e jovens é responsabilidade das equipes de Saúde da Família (ESF), às quais competem realizar periodicamente a avaliação das condições de saúde dos estudantes que estão inseridos nas escolas em seus territórios adscritos. (BRASIL, 2009). Dessa forma, a introdução de teorias e práticas que contemplem a saúde no âmbito educacional pode promover aprendizado significativo, repercutindo nos hábitos de vida do aluno e também nos de seus familiares. Para que isso de fato aconteça, é imprescindível a presença do professor, elo fundamental nesse processo, esse é o personagem capaz de atuar de forma a desenvolver as potencialidades das crianças e dos jovens (SANTIAGO, 2017).

Pensar em práticas alternativas de saúde é uma iniciativa que pode ser construída ao longo do ano letivo e ser inseridas no projeto político pedagógico da escola.

Os estudantes pertencentes ao "Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia", através de discussões com alunos e de relatos sobre saúde em aulas de ciências no colégio sede da residência, notaram que muitos discentes não possuem entendimentos sobre o quê o impacto da ausência das políticas públicas voltadas para a Educação Sanitária pode causar para a sociedade. Nesse contexto, inserimos também a discussão de como a falta de atendimento e acesso às vacinas podem inferir no cotidiano e na qualidade de vida.

Os residentes realizaram com os alunos a aplicação de um questionário sobre educação sanitária e a importância de práticas de saúde não apenas no ambiente escolar, mas nas comunidades. Esse instrumento foi aplicado pelos estudantes junto aos habitantes do bairro onde o colégio encontra-se situado.

Outras atividades realizadas com os alunos foram: 1) uma observação para a coleta de dados

quantitativos in loco, 2) prática de higienização das mãos antes da refeição (merenda escolar) e a observação do espaço que, parcialmente, oferece condições apropriadas para a mesma. Nessa segunda interação, observou-se a sala dos professores, com a contagem de quantos se lavavam antes de comer, e foi realizada uma coleta no refeitório com a colaboração de dois alunos - um verificava quantos se adentravam no espaço e outro contava quantas pessoas higienizavam as mãos.

Após os dados qualitativos e quantitativos coletados, procedemos discussões sobre os métodos de construção de análises de pesquisas e de conhecimentos científicos, certificando da veracidade e da ética dos fatos e das coletas (outros grupos de residentes trabalharam com gráficos para quantificar o conhecimento das pessoas da comunidade escolar e do entorno sobre doenças locais e sobre saúde). Destacamos, nesse projeto realizado, que as políticas públicas têm papel fundamental para a área educacional, em especial à Educação Sanitária, que visa o bem estar da comunidade escolar e os hábitos saudáveis de higienização. A mediação realizada pelos residentes e pelo professores preceptor na escola favoreceu a discussão sobre a necessidade de redução dos impactos encontrados nos perfis epidemiológicos coletados nos questionários e a partir da educação ocorrida no espaço escolar sobre a higienização das mãos e sobre a transmissão de doenças.

Mesmo com o curto prazo da intervenção pedagógica, houve um repensar pedagógico da educação sanitária e da qualidade de vida da comunidade escolar. Planeja-se a continuidade do tema com o desenvolvimento de novas atividades e reflexão que serão aplicadas no Ensino Fundamental. Pretende-se, também, o fomento da construção de um artigo científico pelos alunos do Ensino Médio sobre os dados coletados nessa intervenção pedagógica.

### 3. Considerações finais

A Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia tem contribuído para a formação inicial docente e para o conhecimento da realidade escolar onde se atua com atividades de docência, científicas e pedagógicas. Realizamos um trabalho de aproximação da comunidade escolar com a Alfabetização Científica pela temática da Saúde, especialmente no âmbito das políticas públicas, controle epidemiológico e práticas de higienização. Esses temas se aproximam do ensino de ciências e de biologia e motivam os estudantes a vivenciarem a realidade escolar e a entenderem que os conhecimentos não estão distantes de seus cotidianos.

### 4. Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. **Saúde na escola**. Brasília: Ministério da Saúde / Secretaria de Atenção à Saúde / Departamento de Atenção Básica, 2009. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos\\_atencao\\_basica\\_24.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_24.pdf)>. Acesso em 28 de jan. de 2019.

SANTIAGO, Leticia Alessandra. **A abordagem da saúde no Ensino Fundamental II: uma prática possível?**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Letras) - Universidade de Taubaté, Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2017. Disponível em: <<https://mpemdh.unitau.br/wp-content/uploads/2015/dissertacoes/mdh/Leticia-Alessandra-Santiago.pdf>>. Acesso em 28 de jan. de 2019.

# Residência Pedagógica: uma experiência baseada no planejamento participativo

Área: Saúde

Leonardo Cordeiro de Queiroz<sup>1</sup>, Bruna Solera<sup>2</sup>, Amauri A. Bássoli de Oliveira<sup>3</sup> Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Aluno Da Residência Pedagógica, contato: leonnardoq@gmail.com

<sup>2</sup>Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Física Associado UEM-UEL, contato brunasoleraef@gmail.com

<sup>3</sup>Prof. Doutora do Departamento de Educação Física – DEF-UEM, contato: vfmatias@gmail.com

<sup>4</sup>Professor do Programa de Pós Graduação em Educação Física Associado UEM-UEL, contato: amauribassoli@gmail.com

**Resumo.** *Tornou-se crucial que os processos tradicionais de um planejamento sejam questionados, e fazer com que todas as partes envolvidas participem do ato de planejar é uma forma para que isso se concretize, esse é um dos pilares do planejamento participativo. O trabalho objetiva relatar o processo construtivo do planejamento baseado na participação coletiva, elaborado na Residência Pedagógica, para alunos do Ensino Fundamental e Médio. Apresenta-se como o planejamento foi estruturado em conjunto, desenvolvido e construído e alguns benefícios para a Educação Física na escola, como: melhora da participação dos alunos nas aulas, pois se perceberam como instrumento no ato de planejar e um melhor olhar da comunidade escolar perante a disciplina. Concluiu-se que o planejamento se mostrou eficiente.*

**Palavras-chave:** Planejamento Participativo - Residência Pedagógica - Escola

## Introdução

O ato de planejar sempre esteve presente em praticamente todas as atividades humanas desde sua origem, e isto não se mostra diferente nas escolas. Nas atividades escolares o planejamento se faz imprescindível para que os objetivos traçados sejam alcançados e é um importante apoio na vida dos professores, pois facilita as suas ações.

Marcon, Nascimento e Graça (2011) apontaram que o planejamento é um elemento importante na procura pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem. O ato de planejar traz benefícios para o trabalho docente e, embora seja essencial para o êxito das ações pedagógicas, requer cuidados em sua construção, como fazer com que todas as partes envolvidas possam participar, Souza e Freire (2008) afirmam que esse processo vem se mostrando eficiente para solucionar algumas inconsistências deste procedimento.

Essa construção coletiva confere benefícios para a área da Educação Física e mostra a importância de se proporcionar um protagonismo que antes era restrito a alguns, a todos os integrantes, pois segundo Vianna (1996) no planejamento participativo, o grupo toma consciência das suas necessidades, seus problemas, da importância do diálogo, negociação e trocas, que se aperfeiçoam e promovem uma mudança social, no sentido de aprender a conviver.

Num trabalho realizado coletivamente as pessoas se tornam responsáveis pelo que construíram, dessa forma, implementar ações nas quais os alunos passam a ser protagonistas de seu processo formativo, são muito relevantes, como aponta Rodrigues e Galvão (2005), o que pode ajudar a solucionar um problema encontrado nos estudos de Darido (2004) que comprovou que os alunos tem se desinteressado de participar das atividades propostas pelo professor.

A partir do trazido e com o intuito de colaborar com a qualidade da Educação Física, o trabalho objetiva relatar o processo de construção de um planejamento participativo, elaborado no Programa Residência Pedagógica, da Universidade Estadual de Maringá.

## Metodologia

O estudo caracteriza-se como um relato de experiência acerca da construção do planejamento da Educação Física Escolar. A experiência se deu por meio do Programa Residência Pedagógica do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, em uma escola da rede estadual de Maringá-PR durante dos anos de 2018 e 2019.

O trabalho se deu durante a elaboração e construção do planejamento pedagógico de Educação Física, no Programa Residência Pedagógica, programa em que contempla com bolsas estudantes de licenciaturas, que cumprem uma carga horária determinada semanalmente, nas escolas, acompanhados de professores preceptores e coordenados por um professor da IES.

O Programa Residência Pedagógica estreita os laços entre Escola e Universidade, levando os estudantes de licenciatura a estarem mais presentes no seu futuro campo de trabalho, e este, no curso de Educação Física também proporcionou que através de encontros semanais todos pudessem discutir juntamente com os professores das escolas (preceptores) e a coordenadora e elaborar o planejamento para o ano de 2019.

O processo de construção do planejamento, que teve a participação e colaboração de todos iniciou-se no ano de 2018 e a sua aplicação vem se estendendo durante o ano de 2019.

Após o período de estruturação, os residentes iniciaram as regências das aulas, aplicando o planejamento construído e planejando aula por aula, através dos planos de aula (obrigatórios na Residência Pedagógica), processo que se estenderá por todo o ano de 2019, onde no final haverá uma avaliação da metodologia utilizada.

## **Resultados e Discussão**

A experiência vivenciada no processo de construção do planejamento no Programa Residência Pedagógica no curso de Educação Física teve seu início com uma reunião entre todos os estudantes residentes, professores preceptores e a coordenadora do programa, onde o grupo de residentes foi dividido em equipes de trabalho e cada uma delas ficou responsável por um núcleo dentro dos conteúdos estruturantes da Educação Física.

Os núcleos e seus respectivos temas eram: o movimento e a corporeidade (habilidades motoras), o movimento e os jogos (jogos e brincadeiras), o movimento e o esporte (esportes coletivos e individuais), o movimento expressão e ritmo (ginástica e dança) e o movimento e a saúde (aptidão física, saúde e qualidade de vida) (PALMA, OLIVEIRA, PALMA, 2010), formando-se então 5 pequenos grupos, que deveriam, inicialmente pesquisar sobre os seus respectivos núcleos e temas.

No decorrer do processo, os estudantes foram contemplados com diversas oficinas a respeito dos conteúdos da Educação Física, como: atividades circenses, expressão corporal e ritmo e ensino dos esportes coletivos, que auxiliaram na atividade realizada.

Durante esse tempo de estudos e preparação, os professores preceptores, dentro de suas salas de aula, verificaram junto aos alunos, conteúdos que os quais achavam pertinentes e que faziam-se ausentes em suas aulas de Educação Física, e o resultado dessa conversa entre professores e alunos, também foi exposto nas reuniões de elaboração do planejamento, ou seja, dando-se assim então a participação dos escolares na construção.

A participação dos alunos se deu com o objetivo de sanar o problema de desinteresse dos mesmos durante as aulas, o que poderia ser transformado, quando eles participassem do processo, e assim, pudessem ajudar a moldar os conteúdos num formato que se tornasse interessante no momento da aula.

Após um período de estudos, discussões e aprofundamentos acerca dos conteúdos, iniciou-se então, a construção propriamente dita, onde cada grupo deveria estruturar um planejamento anual para cada ano do ensino fundamental e médio, dos seus respectivos temas. Esse planejamento deveria ser completo, contado com dados como: assuntos abordados, forma de abordagem, quantidade de aulas necessárias para o tema, materiais utilizados e forma de avaliação, para, posteriormente ser apresentado para a turma de residentes.

As reuniões do programa eram semanais, e a cada semana um núcleo era apresentado e debatido entre todos, recebendo apontamentos e colaborações dos professores preceptores, coordenadora e também dos demais residentes, fazendo com que todos os núcleos fossem contemplados e discutidos.

O debate se fazia da seguinte forma: os residentes apresentavam o planejamento construído e defendiam os motivos pelos quais fizeram as devidas escolhas, e num segundo momento, através do diálogo, eram feitas contribuições naquele planejamento, que contribuíam para sua melhora.

Após findados os trabalhos em todos os núcleos, correções e aperfeiçoamentos feitas, os professores preceptores transmitiram o planejamento até a Direção e Coordenação Pedagógica da escola, onde foi avaliado e debatido, e também propuseram pequenas mudanças e, finalmente foi implementado na escola.

No ano de 2019 iniciou-se a aplicação deste planejamento, pelos residentes, e vem se mostrando eficaz e trazendo diversos benefícios em vários âmbitos, tanto para a escola, quanto para os alunos e, principalmente para a área da Educação Física, que vem sendo vista com outros olhos perante a comunidade escolar.

Em relação ao problema do desinteresse dos alunos pelas aulas e sua participação, isso vem sendo sanado e melhorando gradativamente, conforme eles vão entendendo que também foram participantes do processo de construção, e que precisam se comprometer em ajudar na aplicação, para que o resultado final seja positivo.

Na escola, a Educação Física passou a ser mais respeitada como uma disciplina integrante do currículo escolar e passou a ser enxergada como uma disciplina que pode ter um planejamento organizado e sistematizado, podendo assim, cumprir cada vez mais a sua função como agente formadora.

Pudemos enxergar que um planejamento que foi construído e pensado por todos os agentes que se beneficiam dele (Direção, Coordenação Pedagógica, Professores, Estudantes Residentes e alunos), pode trazer diversos benefícios e que vem resultando em inúmeras inovações e uma “cara nova” para a Educação Física, pois pode elevar o papel do aluno não só como um participante da aula, mas sim para um papel de protagonista no seu próprio processo de ensino.

## **Conclusão**

Com a experiência vivenciada, e a partir dos objetivos propostos, conclui-se que um planejamento baseado no Planejamento Participativo se mostrou como um instrumento valioso e contribuiu em diversos âmbitos no andamento do ano letivo na disciplina de Educação Física.

Foi-se constatado resultados significativos na melhora da participação dos alunos nas aulas, pois eles se perceberam como um instrumento fundamental no processo de planejar e num melhor olhar da comunidade escolar perante a disciplina de Educação Física.

## **Referências**

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira da Educação Física e Esporte**, v.18, n.1, p.61–80, 2004.

MARCON, D. NASCIMENTO, J.V. GRAÇA, A.B.S. Reinterpretação da estrutura teórico-conceitual do conhecimento pedagógico do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte** 2011; p. 323-39.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. Londrina: Eduel, 2010.

RODRIGUES, L. H., GALVÃO, Z. **Novas formas de organização dos conteúdos**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SOUZA, A. G.; FREIRE, E. S. Planejamento participativo e Educação Física: envolvimento e opinião dos alunos do Ensino Médio. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 7, n. 3, p. 29-36, 2008.

VIANNA, I. O. A. **Planejamento Participativo na escola: um desafio ao educador.** São Paulo: EPU, 1986.

# Sala ambiente: uma experiência de educação ambiental alternativa

Área: Biológicas

Lara Hoffmeister Luz<sup>1</sup>, Luciana Takahashi Hatanaka<sup>2</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: larahluz98@gmail.com

<sup>2</sup> Profa. C.E. Dr. Gastão Vidigal / SEED-PR, contato: lucianathatanaka@gmail.com

<sup>3</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** *O presente trabalho narra a experiência de educação ambiental e o arranjo de uma sala alternativa, ao ar livre, numa escola da rede pública de Maringá (PR), denominada sala ambiente. Foram realizadas etapas de organização da sala ambiente. Prevê-se a realização de palestras, parcerias interdisciplinares e organizações promovidas pelos alunos da Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia que visam a motivação de estudantes e docentes para a revitalização do espaço e atividades de educação ambiental.*

**Palavras-chave:** Educação Ambiental — Sala ambiente — Residência Pedagógica

## 1 - Introdução

Este projeto está sendo realizado em uma escola pública de Ensino Fundamental e Médio pertencente à rede estadual de Maringá, utilizando um ambiente específico dentro do colégio denominado: sala ambiente. O espaço perfaz uma sala descoberta, ao ar livre, jardinada com gramíneas, árvores ornamentais (*Pinus*) e nativas, além de outra unidade com contra piso, mesa e bancos de concreto, paredes e quadro negro. A revitalização desse ambiente foi pensada, como uma das atividades da Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, para o seu uso em atividades de educação ambiental e discussão de temas que perpassam as diferentes disciplinas.

A educação ambiental, segundo LIMA (2005), trata-se de uma ampla esfera, que aborda questões políticas e até conflituosas. Dessa forma, abrange diversas concepções político – pedagógicas, além de éticas e culturais. O autor observa que discussões conservacionistas antiquadas vêm tomando o âmbito escolar, enquanto que proposições críticas e sócio ambientais são relegadas a segundo plano, por conta, principalmente, de perspectivas ingênuas de educação ambiental.

Tratar de temas ambientais é importante nas escolas, especialmente se levada em conta a crise ambiental encarada pelas sociedades atuais. No Brasil, em 1999, foi criada a Lei nº 9795, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental. Entendendo em seu Art. 1o. que a educação ambiental é a construção de valores sociais, conhecimento, habilidades, atitudes e competências acerca da conservação do meio ambiente, a lei define ambiente como bem de uso comum do povo, essencial a qualidade de vida e sustentabilidade. Em seu Art. 2º, diz que a educação ambiental é um componente essencial e permanente do processo de ensino aprendizagem do país, devendo se fazer presente de maneira articulada, em todos os níveis e modalidades, seja de maneira formal ou informal, tanto nas escolas quanto em outros canais de formação.

Considerando os princípios da Educação Ambiental e as necessidades escolares de revitalização de espaço, formação humana, cidadã e voltada às posturas éticas para com os ambientes, esse trabalho, ainda em continuidade, visou a revitalização da sala ambiente da escola em questão, como início de uma ação pedagógica permanente na instituição. Além disso, as atividades relatadas almejam

envolver os alunos e professores de todas as disciplinas para utilização do espaço.

## **2 - Metodologia**

De modo a alcançar o objetivo proposto, o projeto foi dividido em três partes. A primeira consistiu em uma aula com os alunos dos primeiros e segundos anos do ensino médio, sobre o que eles entendiam por educação ambiental e qual o sentimento de pertencimento que esses alunos possuem pelo colégio e seu espaço físico. A segunda parte prevê a palestra de um professor convidado da Universidade Estadual de Londrina, voltada para os professores do colégio, com o intuito de enfatizar a importância de tratar a educação ambiental como interdisciplinar. E, por fim, a revitalização do espaço em si, ou seja, o plantio de novas mudas de espécies variadas, reforma das mesas de concreto e a execução do grafite com participação de residentes pedagógicos, alunos de outras licenciaturas da Universidade, palestras interdisciplinares e discussões voltadas ao ambiente.

Neste trabalho será apresentado os resultados parciais do projeto, que tem duração de um ano. Além das expectativas para as partes que ainda serão realizadas.

## **3. As aulas de educação ambiental.**

Compreende a aplicação de duas aulas de educação ambiental, uma com o primeiro e outra com o segundo ano do ensino médio. Ambas as aulas ainda serão realizadas com o intuito de que conheçam o que é educação ambiental e como pode ser aplicada nesse espaço revitalizado da escola - a sala ambiente. Além disso, serão abordados temas como o sentimento do aluno em relação a escola e ao espaço, tratando acerca do comprometimento individual deles para com o projeto, com vias ao envolvimento almejado por eles e pela escola.

Por intermédio das atividades críticas de educação ambiental, será abordada a eficácia da plantação indiscriminada de mudas, tendo em vista que a inserção de espécimes exóticas está relacionada com perda e interferência na biodiversidade e muitas vezes essas plantas não se adaptam ao solo escolhido.

## **4. A palestra de educação ambiental**

Ainda será realizada também uma palestra com o Prof. Dr. Adalberto Ferdnando Inocêncio (PEM/UUEL), especialista em economia do meio ambiente, pesquisador da área na perspectiva da ecogovernamentalidade, que pode ser compreendida como os dispositivos que regulam a educação ambiental e os discursos que realizamos sobre ela. O objetivo é ensinar os professores de todas as disciplinas sobre como utilizar aquele espaço para educações ambientais.

## **5. O projeto**

Na escrita do projeto, foi previsto que, além das aulas com os alunos e a palestra com os professores, seria realizado também uma revitalização do espaço sala ambiente. Esse manejo já foi realizado, compreendendo a limpeza e organização do espaço, bem como a reforma das mesas de concreto. Futuramente, o solo será preparado para o plantio das mudas e as paredes serão grafitadas.

Para início das atividades foi realizada uma limpeza e reforma na sala. Em etapa posterior, as paredes serão decoradas com grafite, com temas voltados à criticidade e ao uso dos biomas brasileiros.

Essa atividade será realizada de forma interdisciplinar por alunos de Filosofia e pelos participantes da Residência Pedagógica. Além disso, os próprios alunos do colégio auxiliarão de forma simbólica a construção desse momento, a fim de discutir o pertencimento junto a escola.

A etapa de uso de solo será realizada com ajuda dos alunos do colégio, além dos funcionários. Todas as mudas serão previamente obtidas por doação pelo Viveiro Municipal da Cidade de Maringá – PR. Essas serão escolhidas de acordo com a disponibilidade de espécies, escolhendo as com morfologia mais rústicas, todas sendo nativas (Seriguela, Jabuticabeira, Aroeira Salsa e Pau Brasil).

## 6. Resultados e discussão

Como o projeto ainda não foi concluído, espera-se que por meio dessa prática pedagógica que a educação ambiental seja institucionalizada na escola, tornando-se hábito entre professores das diversas disciplinas e estudantes.

Anseia-se que as aulas a serem ministradas realmente consigam construir junto ao aluno o desenvolvimento de práticas da educação ambiental, além de melhorar sua visão da escola. Além disso, espera-se que a palestra para os professores seja eficaz, para que, dessa forma, possam fazer uso das práticas de educação ambiental.

A revitalização realizada até o momento foi satisfatória, podendo-se, ainda, continuar a dar uma nova configuração à sala ambiente. Para tal, seria interessante a instalação de lixeiras no colégio, separando o lixo orgânico (restos do lanche) do inorgânico (papel e plástico). É de suma importância que este espaço continue sendo zelado, tanto pela equipe do colégio quanto pelos alunos.

## 7. Considerações finais

Com esse projeto, pretende-se criar alternativas de educação ambiental nas escolas e a continuidade de atividades junto a professores e alunos. Além disso, no espaço da sala ambiente, os alunos sentem-se menos aprisionados na escola; o trabalho nesse espaço faz com que eles vejam o ambiente que eles ajudaram a construir como sendo deles, o que permite a manutenção e cuidado do espaço.

## 5 –Referencias

BRASIL. **Lei n. 9795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 27 de abril de 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 15 agos. 2019.

BRASIL. MINISTERIO DO MEIO AMBIENTE. Governo brasileiro. **Biodiversidade brasileira.** Disponível em: <https://www.mma.gov.br/biodiversidade/biodiversidade-brasileira.html>. Acesso em: 15 agos. 2019.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Formação e dinâmica do campo da educação Ambiental no Brasil:** emergência, identidades e desafios. Tese (Doutorado em Educação), Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/279827>. Acesso em 15 agos. 2019.

# Importância do estágio supervisionado para os cursos de licenciatura: Relatos dos licenciandos do curso de ciências biológicas da Universidade Estadual de Maringá

Área: Biológicas

Jaqueline Soares de Castilho<sup>1</sup>, Ana Luiza Balani Rando<sup>2</sup>, Paulo Augusto Berezuk<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Graduanda de Ciências Biológicas - DBI/UEM, contato: jaquelinecastilho6@gmail.com

<sup>2</sup>Bolsista Residência Pedagógica - DBI/UEM, contato: analubaalani@gmail.com

<sup>3</sup>Prof. Departamento de Biologia - DBI/UEM, contato: pberezuk2@hotmail.com

**Resumo.** *O Estágio Supervisionado é fundamental na formação de professores nos cursos de licenciatura. Tendo essa percepção, foi elaborado um questionário semiestruturado aos licenciandos do terceiro ano do período noturno do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá. Esse questionário possui questões que abordam a vivência dos licenciandos no estágio supervisionado e as contribuições que esse tipo de atividade proporciona. A metodologia utilizada é a bibliográfica e de campo, de natureza qualitativa. A conclusão evidencia que o estágio promove uma experiência importante e única em relação à formação docente, sendo nesse período que o acadêmico se vê como professor e consegue se identificar com a sala de aula.*

**Palavras-chave:** *estágio – prática – ensino.*

## 1. Introdução

O Estágio Supervisionado é fundamental na formação de professores nos cursos de licenciatura, é um processo de aprendizagem necessário para um profissional que deseja realmente estar preparado para enfrentar os desafios de uma profissão e deve ocorrer durante o curso de formação acadêmica, no qual os estudantes são incentivados a conhecerem espaços educativos entrando em contato com a realidade sociocultural dos alunos e da instituição (SCALABRIN E MOLINARI, 2013).

Pimenta (2004) explana que a profissão do professor envolve muito a prática e, o modo deste aprender sobre sua carreira profissional é por meio de uma perspectiva da imitação de modelos de outros docentes. Isso se dá a partir da observação da docência, da imitação e reprodução das práticas entendidas como boas que ocorrem durante o Estágio Supervisionado.

Scalabrin e Molinari (2013) diz que o aprendizado é mais eficaz quando é obtido por meio da experiência, pois, na prática de sala de aula, o licenciando tem a possibilidade de entender vários conceitos que lhe foram ensinados apenas na teoria. Dessa forma, “considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.29).

Portanto, esse trabalho tem como objetivo principal relatar a vivência e ressaltar as contribuições que o estágio supervisionado proporcionou aos estudantes entrevistados, analisando-se as respostas obtidas por meio da aplicação de um questionário semiestruturado aos licenciandos do terceiro ano do período noturno do curso Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá.

## 2. Metodologia

Realizou-se uma pesquisa bibliográfica e de campo, utilizando o enfoque qualitativo, com o uso de um questionário semiestruturado no qual abordou-se as seguintes perguntas: “1- Qual a importância do estágio de regência? ”, “2- Quais foram suas vivências de acordo com sua atuação dentro da sala de aula durante o estágio de regência? ”, “3- De acordo com a experiência

vivenciada, quais foram os aprendizados que obtiveram? ”, onde cada entrevistado pode responder de forma escrita e livre. Essa pesquisa baseou-se na obra de Silva e Silva (2016), na qual relata os benefícios do estágio supervisionado aos licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas.

A metodologia de pesquisa, para Minayo (2003) é o caminho do pensamento a ser seguido, pois ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotada para construir uma realidade.

Para Hernández Sampieri (2013, p. 34) “a pesquisa qualitativa utiliza a coleta de dados sem medição numérica para descobrir ou aprimorar perguntas de pesquisa no processo de interpretação”.

A pesquisa foi realizada com os licenciandos do terceiro ano do período noturno do curso Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá no ano de 2018. Os dados foram coletados por meio de um questionário semiestruturado aplicado em três duplas de estudantes, as quais fizeram o estágio de regência juntas. As duplas foram mencionadas como dupla 1, 2, 3.

### **3. Resultado e discussão**

A entrevista feita com os alunos do curso de ciências biológicas teve por objetivo explorar suas vivências e mostrar como o estágio supervisionado é importante para sua formação.

Sabendo-se da grande importância do estágio para a formação inicial, indagamos os discentes em relação a este contexto fazendo a primeira pergunta “Qual a importância do estágio de regência? ”, e os mesmos disseram:

“O estágio supervisionado dá a noção do que o futuro professor irá encarar no dia a dia, aprendendo a lidar com as dificuldades diárias e conseguir atingir seu objetivo maior, que é a aprendizagem” (DUPLA 1).

“Faz com que o estagiário de docência aprenda a rotina de uma escola, além de aplicar o que foi aprendido. Desse modo, auxilia o estagiário a estabelecer qual é o melhor método didático para dar uma aula, e aprender a lidar com alunos de diferentes idades e personalidades e como se comportar em uma sala de aula” (DUPLA 2).

“É importante para nós alunos de graduação na área de licenciatura, pois dentro da universidade vemos a teoria e no estágio de regência temos a oportunidade de colocar em prática o que foi visto em sala e de ver a real verdade do cotidiano escolar” (DUPLA 3).

Em seguida, as duplas descreveram sobre a segunda pergunta “Quais foram suas vivências de acordo com sua atuação dentro da sala de aula durante o estágio de regência? ”:

“Sentimos insegurança de não saber passar o conteúdo da melhor forma, alguns alunos eram bem participativos, mas também tinham aqueles que eram muito dispersos, e acabavam deixando o conhecimento de lado, e deste modo atrapalhavam os demais estudantes da turma” (DUPLA 1).

“Apesar das dificuldades, foi um período enriquecedor com muito aprendizado, podemos entender melhor como é a rotina e realidade de um professor da rede pública e quais são seus desafios diários” (DUPLA 2).

“O estágio mostrou bem a realidade do cotidiano escolar e percebemos que nem tudo são flores e vimos bem na prática aquela frase que sempre escutamos na licenciatura “nenhum aluno é igual ao outro pudemos ver bem isso no estágio e com essa percepção adaptar a aula a todos da melhor

forma possível” (DUPLA 3).

Ao responder a terceira pergunta “De acordo com a experiência vivenciada, quais foram os aprendizados que obtiveram? ”, eles relataram que:

“Controlar melhor a sala, ter uma didática diferenciada, e aprender a falar alto e claro com os alunos” (DUPLA 1).

“A regência nos fez entender que cada aluno tem sua personalidade e um determinado desenvolvimento, ou seja, nenhum aluno é igual. Sendo assim, cada aluno compreende a matéria de um jeito, sempre procurando o melhor método, seja na prática, copiando, ouvindo ou até mesmo vendo imagens. Cada turma se adapta com métodos diferentes. ” (DUPLA 2).

“De que a realidade é bem diferente daquilo que aprendemos em teoria. Entender que por mais que falamos bastante, existe a necessidade de orientar o aluno de forma mais clara, e dinâmica (didática). E que cada aluno é uma realidade, e que muitas vezes por mais difícil que seja, devemos dar atenção a cada um. ” (DUPLA 3).

## 5. Considerações finais

Por meio desta pesquisa, foi possível notar que perante o cotidiano das instituições de ensino, os licenciandos se sentem um pouco inseguros e despreparados para enfrentar os problemas existentes no âmbito escolar. Desse modo, o estágio supervisionado possui um papel fundamental nessa etapa de formação profissional, servindo como base para atuarem como professores, o que após à essa prática com os estagiários percebe-se uma certa segurança e preparo para atuar no campo de trabalho como docentes.

Por fim, o estágio promove uma experiência importante e única em relação à formação docente, sendo nesse período que o acadêmico se vê como professor, consegue se identificar com a sala de aula e todas as situações proporcionadas por ela, que são oportunidades extremamente ricas e valiosas para adquirir conhecimento, para colaborar e intervir na prática educacional.

## 6. Referências

DA SILVA, L. C.S; DA SILVA, M. K. *O estágio supervisionado e suas contribuições na formação inicial: Relatos dos licenciandos do curso de pedagogia da Universidade Estadual de Alagoas*. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional, v. 9, n. 1, 2016.

HERNANDEZ, S. R.; FERNÁNDEZ, C. C.; BAPTISTA, L. P. *Metodologia da investigação/ Educação*. 6.ed. México: McGraw-Hill Education, 2014.

MINAYO, MC. De S. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 22 eds. Rio de Janeiro: Vozes. 2003.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

SCALABRIN, I. C.; MOLINARI, A. M. C. *A importância da prática do estágio supervisionado nas licenciaturas*. UNAR, v. 17, n. 1, 2013.

# Atividade lúdica e ensino por meio de um brinquedo artesanal crítico: preconceito e discriminação em debate

Áreas: Saúde

Keila Keiko Kadowaki<sup>1</sup>, Rogerio Massarotto de Oliveira<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Participante do Projeto de Ensino, contato: [keila\\_kadowaki@hotmail.com](mailto:keila_kadowaki@hotmail.com);

<sup>2</sup>Coord. do projeto de ensino, contato: [rmoliveira@uem.br](mailto:rmoliveira@uem.br)

**Resumo.** *Este trabalho objetiva socializar ações da LUDOTECA do DEF UEM apresentando, aqui, as experiências pedagógicas com o brinquedo crítico artesanal nominado: Obstáculos da discriminação. Este material didático almeja estimular reflexões sobre discriminações existentes na nossa sociedade, partindo da característica fundante da atividade lúdica que é a relação direta com a realidade social. Esse tema tem estado presente nas distintas etnias e culturas humanas, formando assim, uma sociedade multicultural que ainda é desigual. A partir da aplicação pedagógica do brinquedo na comunidade vislumbramos a importância de tratar esse tema num brinquedo, considerando a necessidade do trabalho educativo do professor para mediar o tema.*

**Palavras-chave:** Brinquedo – Ensino – Discriminação

## 1. Introdução

Este trabalho objetiva socializar ações pedagógicas realizadas no projeto de ensino Laboratório de Ensino e Pesquisa do Lúdico e Tempo livre – LUDOTECA, do Departamento de Educação Física da UEM. Aqui, apresentamos o processo de planejamento, produção e práxis pedagógica do brinquedo crítico artesanal, denominado “Obstáculos da discriminação”. Este material didático almeja estimular reflexões e análises sobre os preconceitos e discriminações existentes na nossa sociedade, utilizando-se da atividade lúdica para tal tarefa. Consideramos a atividade lúdica essencial para o desenvolvimento humano, na qual desdobra-se da atividade humana, conforme aponta Oliveira (2017). Nesse sentido, propomos apresentar esse material didático-pedagógico, na forma de brinquedo crítico, para estimular nos sujeitos brincantes toma de consciência sobre (a) os preconceitos e discriminações existentes na sociedade, (b) a origem histórica dos estigmas sociais e (c) acrescer conhecimentos necessários para modificar a realidade da nossa sociedade discriminatória.

## 2. Relevância e justificativa do tema do brinquedo crítico

O tema foi escolhido mediante o confronto cotidiano com várias formas de preconceito e discriminação existentes na nossa sociedade em geral, tais como racismo, xenofobia, homofobia, transfobia, misoginia, de gênero, dentre tantas outras. Segundo Becarri (2005), o Brasil é um país de cultura escravocrata e com grande miscigenação de raças, fatores estes que contribuíram para a existência de diversidades cultural de valores e crenças. Somando-se a isso, encontramos uma forma de desigualdade que consideramos germinal, que diz respeito aos vários anos de exploração econômica do proletariado pela burguesia. Essa exploração, característica do modo de produção capitalista, se apresenta como o maior propulsor para originar e acentuar as desigualdades sociais, onde o acúmulo de riquezas e poder estão centrados nas mãos de quem é detentor dos meios de produção, os donos das propriedades privadas, ou seja, a burguesia. Neste sentido, conforme afirma Marx e Engels (2010), sobra aos trabalhadores assalariados, vender sua força de trabalho para sobreviver e, assim, oferecer toda sua vida social ao patrão, para ser extenuada até a morte, inclusive com a perda de direitos trabalhistas, historicamente conquistados, como temos visto atualmente, com a reforma da previdência e reforma trabalhista, propostas pelos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro.

Assim, atualmente, vivemos numa realidade onde o sistema econômico produz o ideal de que é o acúmulo de riquezas o salvador da sociedade, sendo que o seu pilar de existência, é pela mão de obra assalariada, cujo papel do Estado é determinar as normas de aceitação e convivência social neste sistema que entendemos como perverso.

O Estado é, ao mesmo tempo, construído e constituinte das relações de dependência, alienação e antagonismo, que estão na essência das relações capitalistas de produção (...). O Estado é a “colossal superestrutura” da sociedade capitalista, ao mesmo tempo em que o “poder organizado de uma classe” social, a burguesia, exerce sobre as outras. (IANNI, 1983, p.36).

Isto quer dizer que o Estado se alimenta através das relações existentes, relações estas de divisão de classes, que mantem a lógica do sistema, dividindo uma mesma classe em várias outras supostas subclasses, tais como a divisão social, racial, religiosa e sexual. Isso ocorre porque não é interesse do sistema manter a massa de trabalhadores unida, mas alimentar a segregação, a separação e a competição dentro dela, para que crie o individualismo e não haja nenhum tipo de articulação de massa, para uma transformação social.

Contraposto a isso, os seres humanos são seres sociais desde que nascem como humanos, posto que sua vida esteja, desde o início, medida pela relação que estabelece com os outros homens, ou seja, pelas relações sociais que estabelece historicamente. Nesse sentido, os seres humanos são a síntese ou o conjunto das relações sociais, síntese de múltiplas relações (MARX E ENGELS, 2010).

A partir dessas questões, podemos observar que as formas diversificadas de pré-conceitos e discriminações nascem das relações sociais e históricas da humanidade (MARX E ENGELS, 2010) e neste sentido, a falta de conhecimento ou a inacessibilidade ao conhecimento mais avançado ou desenvolvido se constitui o pilar fundamental para esses estigmas.

Nesse bojo, propomos então, a produção de um brinquedo crítico construído com o objetivo desmitificar as ideias preconceituosas, impostas historicamente pela sociedade capitalista que segregam problemas de classes, vinculando-os em problemas das mais diversas discriminações, que dividem as questões das sociedades em várias outras subclasses.

Para trabalhar pedagogicamente com este brinquedo, é fundamental que o professor se aproprie da lógica de funcionamento da sociedade capitalista, além da apropriação dos conhecimentos necessários para estimular as crianças, pela mediação, aos saltos de desenvolvimento psíquico de suas funções psíquicas superiores (juízo, percepção, atenção, linguagem, pensamento, etc.) para alcançar a compreensão do processo que produz e fomenta as discriminações sociais (OLIVEIRA, 2016, 2017). Por essas razões é que estabelecemos vários tipos de discriminações no tema a ser tratado, no brinquedo, tais como a de gênero, sexualidade, profissões, família, etnia e deficiência.

### **3. Metodologia**

A metodologia do trabalho adota, inicialmente, a seleção e realização de uma revisão de literatura acerca do tema e dos fundamentos teóricos, políticos e sociais que irão subsidiar as ações pedagógicas no brinquedo. Para isso, realizamos buscas em bancos de dados eletrônicos como o Google Acadêmico, além de realizar pesquisas em teses de doutorado e dissertações de mestrado (IBICT), artigos originais e revistas eletrônicas. Após esse processo, começam os esboços para a elaboração e produção da estrutura material/física do brinquedo e, então, a elaboração das regras que comporão o brinquedo, sempre com a articulação junto aos fundamentos do tema.

O terceiro momento diz respeito a levar o brinquedo para a práxis pedagógica, via pesquisa de campo, para ter contato com as experiências de ensino, sistematização dos conhecimentos inerentes ao brinquedo e das formas de ensino adequadas para que os objetivos sejam alcançados.

Por fim, são realizadas as análises das práxis, tomando como referência, as falas, os depoimentos, as reações, as mediações e a motivação no brinquedo pelos sujeitos atendidos para que, finalmente, o brinquedo crítico artesanal, fique a disposição na Ludoteca para os atendimentos na comunidade interna e externa.



**Figura 1. Pesquisa de campo – Espaço Nelson Verri**

Sobre as práxis, elas foram/são realizadas junto dos atendimentos que o projeto realiza na comunidade. São vários atendimentos, mas somente alguns foram escolhidos para as análises, por possibilitarem maior número de crianças, adolescentes ou adultos que pudessem interagir com o material didático. Dentre eles, destacamos eventos no Centro Esportivo Três Lagoas, em Maringá/PR, uma escola municipal em Sarandi/PR e no Espaço Cultural Nelson Verri em Maringá/PR.

#### **4. Resultados e considerações finais**

Quando as crianças se aproximavam logo queriam brincar com o brinquedo, pelo fato dele ser bem colorido e possuir obstáculos com peças – fator motivacional para elas. A princípio, como previamente imaginado, elas não sabiam que aquele brinquedo possuía um tema específico e, muito menos, o tema da discriminação, porém já tinham mais ou menos uma noção como se brincava na parte da ação mecânica, por ser um brinquedo similar aos industrializados (bolinhas que percorrem um caminho, num tabuleiro).

Assim, por meio da primeira mediação, explicamos as regras iniciais para dar início à brincadeira e como estavam implícitos nas regras os temas, e já nas mediações iniciais apareciam as questões relacionadas à discriminação. Nesse processo, apareciam as primeiras questões feitas pelos sujeitos brincantes e que, então, favoreciam novas mediações a respeito do movimento que o brinquedo exigia, tanto de pensamento, como de ações no próprio brinquedo. Por meio desses questionamentos e mediações iniciais, muitos sujeitos ficaram perguntando, sobre o tema, querendo entender mais sobre a realidade na qual elas vivem. Por isso a relevância desse brinquedo ser aplicado, para o entendimento da realidade.

Consideramos, portanto, que o processo de produção de um material didático crítico, na forma de brinquedo, exige o exercício fundamental para a função social do professor que é a sistematização do conhecimento mais elaborado e a escolha da melhor forma de ensino para a transmissão e assimilação dos conteúdos (OLIVEIRA, 2017) e, assim, o projeto se apresenta como importante complemento para o curso de formação de professores, não somente para a Educação Física, mas como as outras áreas de formação de professores.

#### **Referências**

BECARRI, B. C. **Discriminação social, racial e de gênero no Brasil**. São Paulo: DireitoNet, 2005. Disponível em <https://www.direitonet.com.br/artigos/exibir/1991/Discriminacao-social-racial-e-de-genero-no-Brasil1>. Acesso em 28/11/2018.

IANNI, O. **Revolução e cultura**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1983.

MESQUITA, A. F.; MAGALHÃES, G. M. **O jogo de papéis como atividade pedagógica na educação infantil**: apontamentos para a emancipação humana. Presidente Prudente/São Paulo. Nuances: estudos sobre educação, v.25, n.1 jan/abr. 2014.

OLIVEIRA, R. M. Os jogos tradicionais e a Educação Física Escolar: aproximações aos aspectos ontológicos e pedagógicos. In: MARIN, E. C.; GOMES, D. S. P. N. **Jogos tradicionais e a educação física escolar** – experiências concretas e sedutoras. Vol 16. Curitiba: CRV, 2016, p.41-62.

OLIVEIRA, Rogerio Massarotto de. A organização do trabalho educativo com o Jogo na formação de professores de educação física. 2017. 260 fls. **Tese** (Doutorado em educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador – BA. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25321>

MARX, K. Engels. F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo. 2010.

# Laboratório de Ensino e Pesquisa do Lúdico e Tempo Livre - LUDOTECA: o ensino e a práxis

Áreas: Saúde

Rogério Massarotto de Oliveira<sup>1</sup>, Bárbara Cristina Pupio<sup>2</sup>, Keila Keiko Kadowaki<sup>3</sup>, Lincoln Monteiro Silva<sup>4</sup>, Bruno Francelino da Silva<sup>5</sup>, Rafael Amaro dos Santos<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Coordenador do projeto e docente do DEF/UEM, contato: [rmoliveira@uem.br](mailto:rmoliveira@uem.br)

<sup>2</sup>Profa. Depto de Educação Física - DEF/UEM, contato: [bcpupio2@uem.br](mailto:bcpupio2@uem.br)

<sup>3</sup>Aluno do projeto, contato: [keila\\_kadowaki@hotmail.com](mailto:keila_kadowaki@hotmail.com)

<sup>4</sup>Aluno do projeto, contato: [lincolnmonteiro022@outlook.com](mailto:lincolnmonteiro022@outlook.com)

<sup>5</sup>Aluno do projeto, contato: [bruno.francelino@hotmail.com](mailto:bruno.francelino@hotmail.com)

<sup>6</sup>Aluno do projeto, contato: [rafaelamaro02@gmail.com](mailto:rafaelamaro02@gmail.com)

**Resumo:** *Este trabalho busca socializar, mesmo que suscintamente, as práxis pedagógicas aplicadas pelo projeto de ensino 1952/95 do Depto. de Ed. Física da UEM/PR. Como a abrangência pedagógica do projeto é grande, aqui, nos reportamos somente a um campo de ação, mas compreendendo que a totalidade, particularidade e singularidade não se dissociam. Conforme planejamento efetuado semanalmente, em 2018 atendemos não somente comunidade interna (graduação) como externa (comunidade), possibilitando diversas experiências didático-pedagógicas no âmbito do Jogo, do Brinquedo e da atividade lúdica. Com isso, fortalecemos o tripé ensino-pesquisa-extensão, também indissociáveis, para avançar na formação crítica de professores de Ed. Física.*

**Palavras-chave:** *educação física - práxis pedagógica – ensino – formação de professores*

## 1. Introdução

Este trabalho objetiva socializar ações realizadas no projeto de ensino Laboratório de Ensino e Pesquisa do Lúdico e Tempo livre – LUDOTECA, do Departamento de Educação Física da UEM. As práxis pedagógicas têm como objetivos gerais (a) possibilitar o acesso ao conhecimento crítico objetivado nas atividades lúdicas à comunidade interna e externa, e (b) promover, por meio da extensão universitária, a troca de conhecimentos empíricos e científicos sobre a compreensão da realidade sócio histórica como espaço para questionar a realidade social, visando fornecer caminhos para transformação social.

Tais atividades acadêmicas buscam objetivar os conhecimentos estudados em sala de aula. A prática introduzida na realidade facilita a assimilação dos conteúdos das disciplinas e, é uma forma de analisar também quais são os déficits que a teoria sofre na prática, afim de adequá-la para um funcionamento melhor. Ao ser realizada, o estudante acaba por ampliar sua percepção acerca do ensino e aprendizagem e compreende o modo como a realidade está posta, isso enriquece e muda a sua atuação profissional. Entender como se configura a aplicação da teoria e quais são os problemas para sua aplicação ajuda no desenvolvimento de novos questionamentos.

Fundamentados em Saviani (2005) compreendemos que para a realização do trabalho educativo é necessário a apreensão dos conteúdos e das melhores formas de ensinar, os quais se relacionam com a capacidade de compreender a realidade histórico-social afim de transformá-la. Esses elementos são a base para o processo de formação de professores e que diz respeito a produzir de forma direta e intencional, a humanidade produzida histórica e coletivamente pela humanidade (OLIVEIRA, 2017).

As práxis são desenvolvidas considerando os campos de atuação da educação física como: escolas, centros esportivos, empresas, associações comunitárias, ongs e outras entidades que solicitam nossas ações, as quais se justificam, principalmente, pela função histórica da universidade - amparado pela unidade entre ensino-pesquisa-extensão - de implementar ações pedagógicas, políticas, sociais e científicas na sociedade.

Nesse sentido, visam facilitar a compreensão da realidade pelos indivíduos e, assim, favorecer a transformação da realidade, isto é, essas práxis pedagógicas possuem acrescer aos conhecimentos empíricos, o conhecimento científico - historicamente produzido, socialmente elaborado e culturalmente assimilado. Para a passagem do pensamento empírico ao pensamento teórico (DAVIDOV, 1988) se faz necessário traduzir as múltiplas determinações que se fazem presentes nas

manifestações corporais produzidas pela humanidade e no âmbito do jogo e do brinquedo, tais manifestações carregam em si um acúmulo de conhecimentos objetivados em suas diversas facetas aparentes. Somente com a análise, abstração e permanente associação é possível compreender o movimento contido na realidade social, que compõe, portanto, um dos elementos do trabalho educativo (SAVIANI, 2005).

## 2. Metodologia

Para o desenvolvimento dos jogos críticos e brinquedos críticos são necessários conhecimentos prévios sobre a realidade objetivada da sociedade, sendo indispensável para o procedimento a realização de revisão bibliográfica. Os jogos e brinquedos são desenvolvidos e produzidos a partir das discussões e orientações realizadas na disciplina "Teorias do Jogo", ministrada tanto no curso de licenciatura como no bacharelado em educação física.

A comunidade externa entra em contato conosco, solicitando atendimento e a partir de reuniões semanais do projeto de ensino, realizamos uma organização interna dos membros do projeto em relação as datas e horários, os quais são transmitidos para os acadêmicos participarem de acordo com suas disponibilidades.

## 3. Resultados

Considerando a necessidade de articulação (e é indissociável) entre o pensamento e a ação (teoria-prática) voltadas ao âmbito da educação e do ensino, nos preocupamos em oportunizar situações que permitam aos professores da formação inicial, se depararem com as contradições e com o distanciamento inicial que ocorre entre o pensamento empírico e o pensamento científico. Para isso, possibilitamos o que chamamos de práxis pedagógicas que corresponde ao que Saviani (2004) aponta como o trabalho educativo (transmissão e assimilação da seleção dos conteúdos mais avançados se utilizando das mais adequadas formas de ensino para tal intento).

Assim, durante as práxis efetuadas em 2018, o número total de sujeitos atendidos foi, aproximadamente, 7.530, entre crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos, em âmbito regional e no conjunto de solicitações da comunidade externa, destacam-se as seguintes atividades de ensino realizadas: Centro de Referência e Assistência Social de Ourizona/PR; Escola Milton Santos de Agroecologia – Paiçandu/PR; Associação de Prevenção, atenção e reinserção – APAD/Maringá/PR; SESI/Maringá, Escolas Municipais de Maringá e região e, ainda, no Centro Esportivo Três Lagoas, também em Maringá/PR.

Para a realização dessas práxis, organizamos nossas reuniões de estudos semanais, nas quais ocorrem também as avaliações que constantemente nos apontam os limites e os aspectos que precisamos avançar, considerando as fragilidades acadêmicas que os participantes apresentam, na maioria dos casos.



*Figuras 1 e 2: Práxis pedagógica desenvolvida no dia 23/07/2018 – Escola Milton Santos de agroecologia – Paiçandu/PR*



*Figuras 3 e 4: Práxis pedagógica desenvolvida no dia 30/09/2018 - Centro Esportivo 3 Lagoas - Maringá/PR*

#### **4. Considerações Finais**

Sob nossa compreensão, o projeto tem se fortalecido, enquanto um dos pilares de qualidade do ensino de graduação nas disciplinas “Recreação” (bacharelado), “Teorias do jogo” (licenciatura e bacharelado) e “Estudos do trabalho e tempo livre” (licenciatura e bacharelado), fortalecido pela junção com a pesquisa e a extensão, também desenvolvidas com e pelo projeto.

Nossa referência de análise sustenta-se por meio das seguintes ações que ocorrem continuamente: a) a realização de pesquisas, b) a produção de brinquedos críticos, c) de Trabalhos de conclusão de curso, d) participação em eventos, e) o atendimento à comunidade e f) as leituras e reuniões em grupo, g) realização de oficinas e outras ações didático-pedagógicas.

Acreditamos que estas ações, denotam a contribuição deste projeto de ensino à formação de professores, com a qualidade necessária para atuação pedagógica com a atividade lúdica em suas várias manifestações.

#### **Referências**

DAVIDOV, V. V. **Problemas do ensino desenvolvimental**: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas do original de V. V. Davydov publicado na Revista Soviet. Education. August/Vol XXX, n. 8 sob o título: Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and experimental psychological research – Excerpts. Moscou: Editorial Progresso, 1988.

LEONTIEV, A. N. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo/SP: Ícone / Editora da USP, 1988. P. 119-42.

MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs). **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas/SP: Autores Associados, 2016, p. 343- 368.

OLIVEIRA, R. M. de; A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física. (**Tese**). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFBA. Salvador, 2017. 260p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2005.

# A produção de brinquedos críticos no processo de formação de professores de Educação Física da UEM/PR

Áreas: Saúde

Rogério Massarotto de Oliveira<sup>1</sup>, Keila Keiko Kadowaki<sup>2</sup>, Lincoln Monteiro Silva<sup>3</sup>, Bruno Francelino da Silva<sup>4</sup>, Thainá Cândido Garcia<sup>5</sup>, Maria Lúcia Guerra Primo<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Coordenador/orientador projeto de ensino - Docente DEF/UEM, contato: [rmoliveira@uem.br](mailto:rmoliveira@uem.br)

<sup>2</sup> Aluno do projeto de ensino, contato: [keila\\_kadowaki@hotmail.com](mailto:keila_kadowaki@hotmail.com)

<sup>3</sup> Aluno do projeto, contato: [lincolnmonteiro022@outlook.com](mailto:lincolnmonteiro022@outlook.com)

<sup>4</sup> Aluno do projeto, contato: [bruno.francelino@hotmail.com](mailto:bruno.francelino@hotmail.com)

<sup>5</sup> Aluno do projeto, contato: [thaitomoe@gmail.com](mailto:thaitomoe@gmail.com)

<sup>6</sup> Aluno do projeto, contato: [ml-primo@hotmail.com](mailto:ml-primo@hotmail.com)

**Resumo:** Este trabalho busca relatar sucintamente o trabalho pedagógico com brinquedos críticos durante o processo de formação de professores de Educação Física licenciatura, na UEM/PR. Trata-se de um material didático produzido pelos estudantes e, também, participantes do projeto de ensino Laboratório de ensino e pesquisa do lúdico e tempo livre – LUDOTECA do Depto. de Ed. Física da UEM/PR, enquanto cursam a disciplina de Teorias do jogo. Compõem-se de estudos iniciais sobre o papel da atividade lúdica no desenvolvimento humano, a apropriação inicial dos fundamentos da Teoria Histórico-cultural e a seleção do tema a tratar no brinquedo, considerando a articulação entre a realidade social, política e econômica vigente e as técnicas apropriadas para produção de um brinquedo artesanal.

**Palavras-chave:** Educação Física – Brinquedo – Ensino – Formação de professores.

## 1. Introdução (relevância e objetivos)

Inicialmente, para fundamentar um trabalho pedagógico, é preciso considerar a atual conjuntura internacional, marcada pela crise orgânica do capital que aponta, na correlação de forças desiguais entre duas classes sociais antagônicas, a consequente perseguição e retirada dos direitos conquistados historicamente pela classe trabalhadora e simultaneamente, o desmoronamento da educação como um todo, vertendo um desmanche de sua natureza para a formação humana.

Essa crise mundial, já está materializada/objetivada nos diversos níveis de ensino e aparece nas implementações de políticas públicas hegemônicas tais como as reformas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (seja no âmbito da educação infantil, do ensino fundamental e médio e no ensino superior); no desmonte das universidades públicas via redução drástica dos recursos e investimentos, além da desvalorização das ciências humanas e sociais; na precarização do trabalho docente e dos espaços físicos das IES; na proliferação do ensino a distância em detrimento do ensino presencial e que se desdobra no enfraquecimento do ensino dos conhecimentos científicos; na criação de Projetos de Lei que legalizam a perseguição aos educadores críticos e que se engajam nos movimentos e lutas sociais e; na criação de projetos hegemônicos, tais como o 'escola sem partido', participação de grupos empresariais na

gestão da educação pública (Sistemas Privados de ensino) e outros que tentam impor um caráter reacionário ao ensino sistematizado, conforme aponta Melo (2004):

Junto a esse movimento, a Política Nacional de Extensão Universitária (2012) indica que, se a aceleração dos processos de mudança social e política provocaram, na primeira metade do século XX, questionamentos dos paradigmas conservadores e mecanicistas, típicos do positivismo, nas últimas décadas do século XX, o ritmo das mudanças pareceu desencadear uma crise de amplas proporções, uma crise civilizatória na visão de alguns, expressa na inter-relação e interdependência de variadas crises. Crises ambiental e urbana, patentes na degradação do meio ambiente e das condições de vida nas grandes cidades; crise do emprego, com seus desdobramentos na precarização das relações e condições do trabalho e desconstituição de direitos trabalhistas; crise do Estado de Bem-Estar, indicada pela erosão de direitos sociais; crise da administração burocrática, evidenciada pela ineficiência e ineficácia de políticas públicas (p. 10).

Nesse sentido, no horizonte pedagógico, historicamente posto aos educadores comprometidos com a educação crítica, transformadora, gratuita, pública e de qualidade, emerge uma consistente tomada de posição para garantir o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto da humanidade. O projeto de ensino “Laboratório de ensino e pesquisa do lúdico e tempo livre – LUDOTECA” do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá/PR, propõe, dentre uma de suas ações, a produção artesanal de brinquedos críticos junto aos professores em formação inicial no curso de Educação Física da UEM/PR (OLIVEIRA, 2017).

Pensamos na produção didático-pedagógica como uma possibilidade de formação crítica, na qual, o processo de construção dos brinquedos críticos suscitam as formas/métodos/caminhos para a necessária aproximação da realidade social junto ao trabalho educativo que todo professor deve se apropriar.

## 2. Metodologia

Para a tarefa de consolidar os brinquedos críticos no âmbito na formação de professores como ações pedagógicas, políticas, sociais e científicas na sociedade, se faz necessário articular os conteúdos trazidos por esses materiais didáticos com a realidade social, de forma a facilitar a compreensão da realidade pelos indivíduos e, assim, favorecer a transformação da realidade.

Para o desenvolvimento do brinquedo crítico, são necessários prévios conhecimentos sobre a realidade objetivada da sociedade e, portanto, indispensável o procedimento da realização de revisão bibliográfica. Essa fase inicial caracteriza-se pelo acesso às teorias clássicas do jogo definindo a teoria do jogo de Daniil Elkonin (2009) como a mais avançada por fundamentar-se na Teoria Histórico-cultural e, também, apresentar explicações e argumentos científicos que se voltam para a formação humana crítica e emancipada.

Nesse sentido, seguimos o roteiro apresentado por Oliveira (2017) para a formação de professores, no que se refere à qualificação dos mesmos para o trato pedagógico com o jogo e com o brinquedo:

- a) Estudo das formas e manifestações dos Jogos e brinquedos apreendendo o processo de sua produção, transmissão e assimilação (anacrônica e diacronicamente);
- b) Estudos e análise dos pressupostos ontológicos e gnosiológicos contidos nas teorias explicativas dos Jogos, produzidas pelos autores clássicos;
- c) Análise da função social do Jogo e da necessidade desse conhecimento para a formação humana;
- d) Origem e desenvolvimento histórico e social do Jogo e do brinquedo tomando a Teoria histórico-cultural como referência, contida em Elkonin (2009);
- e) Estudo e análise do desenvolvimento da estrutura da atividade lúdica ocorrida no Jogo (argumento/tema, papéis desempenhados, motivação e evolução das regras), assim como dos nexos com a periodização do desenvolvimento mental trazido pela Teoria Histórico-cultural.

Simultaneamente, as técnicas de construção de brinquedos e os elementos a serem atentados para esse processo ocorrem por meio da elaboração de critérios sistematizados, tais como criatividade/originalidade, beleza/estética, regras, motivação, papéis desempenhados, tema/argumento e adequação aos diversos níveis de desenvolvimento dos sujeitos brincantes.

Por fim, com o material didático produzido, se faz necessário possibilitar o acesso ao conhecimento crítico objetivado nas atividades lúdicas na comunidade externa e interna, isto é, se faz necessário sistematizar todo o conhecimento científico objetivado no brinquedo e, assim, promover a troca de conhecimentos empíricos e científicos sobre a compreensão da realidade sócio histórica com os sujeitos do processo, como o espaço para questionar a realidade social e aproximar a universidade aos interesses e necessidades comunitárias (e humanas).



**Figura 1. Alguns dos brinquedos críticos produzidos com as mediações produzidas durante as aplicações pedagógicas.**

### 3. Considerações finais

Os brinquedos críticos têm se tornado relevantes instrumentos para complementar a formação de professores (OLIVEIRA, 2017), principalmente, por: (a) Tratar

cientificamente e pedagogicamente os temas e categorias teóricas pertinentes ao projeto de ensino, uma vez que possibilitam pensar as origens e desenvolvimento da sociedade como um todo; (b) sistematizar a objetivação/materialização do pensamento científico num material didático de fácil apreensão pelos sujeitos empíricos; (c) Fortalecer o processo de formação de professores para além da aparência ou das pedagogias do ‘aprender a aprender’ constantes nos diversos processos formativos de professores; (d) Buscar, com aprofundamento teórico e metodológico, o trabalho educativo que, conforme Saviani (2005), permite o acesso dos conteúdos mais avançados para a formação humana crítica, assim como, a seleção das formas de ensino que correspondam a esse processo e que tem sua coerência com o uso da Pedagogia Histórico-crítica.

Porém, conforme Oliveira (2017, p. 225-6):

(...) negamos que essa produção se limite no cumprimento de uma tarefa pedagógica, pois como consequência, há limitação do pensamento, negação do conhecimento científico desenvolvido socialmente e redução da compreensão e da possibilidade real de transformação da realidade.

O que exige o processo “de analisar cientificamente o jogo e o brinquedo produzido, considerando o tema utilizado e a correspondente e necessária articulação com os períodos de desenvolvimento psíquico, apresentado pela Teoria histórico-cultural” (IDEM, p. 226) e, assim, complementamos o tripé ensino-pesquisa-extensão nesta atividade pedagógica que consideramos fundamental para a formação humana e para a formação de professores de Educação Física.

## **Referências**

MELO, A. A. S. **A mundialização da educação** - consolidação do projeto neoliberal na América Latina Brasil e Venezuela. Maceió/AL:PPGE/CEDU, 2004.

ELKONIN, D. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

OLIVEIRA, R. M. de; A organização do trabalho educativo com o jogo na formação de professores de educação física. (Tese). Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da UFBA. Salvador, 2017. 260p.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9ª ed. Coleção educação contemporânea. Campinas: Autores Associados, 2005.

## **PIBID de Educação Física: um relato de experiência**

**Área: Saúde**

**Fernando Lazaretti Onorato Silva<sup>1</sup>, Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>2</sup>, Eliton Miranda da Silva<sup>3</sup>, Heloisa Lavorente Araujo<sup>4</sup>, Ivanete Maria da Costa<sup>5</sup>, Yedda Maria da S. Caracato<sup>6</sup>**

<sup>1</sup> Aluno do PIBID– DEF/UEM, contato: feelazaretti@gmail.com

<sup>2</sup> Coordenadora do PIBID Educação Física, contato: vfmatias@gmail.com

<sup>3</sup> Aluno do PIBID– DEF/UEM, contato: ra103241@uem.br

<sup>4</sup> Aluna do PIBID– DEF/UEM, contato: heloisalavorente@hotmail.com

<sup>5</sup> Professora do PIBID – DEF/UEM, contato: netemariacosta@gmail.com

<sup>6</sup> Mestranda do programa de pós-graduação associado em Educação Física UEM/UEL, contato: yeddacaracato@hotmail.com

**Resumo:** *O presente resumo apresenta um relatório de aula realizada pela equipe de pibidianos do PIBID educação física UEM em umas das escolas parceiras. A intenção do trabalho foi trabalhar alguns dos fundamentos do futsal de forma não convencional, portanto, após pesquisas e discussões em grupo optamos por trabalhar o pebolim humano. Além disso, com este trabalho tivemos o intuito de demonstrar a importância de projetos como este para o fomento e incentivo de uma educação pública de qualidade, através da experimentação da prática da realidade escolar logo nos primeiras anos da graduação.*

**Palavras-chave:** *Pebolim-Humano – PIBID – Educação Física*

## 1. Introdução

De acordo com a Fundação CAPES (2018) o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, lançado no documento, Portaria normativa nº 38, de 13 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007) é um projeto político nacional de formação de professores proposto pelo ministério da educação (MEC) com o intuito de proporcionar aos acadêmicos dos anos iniciais do curso de licenciatura uma experiência prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica, proporcionando a efetivação universidade-escola no início da formação inicial do futuro professor. O relato apresentado refere-se a experiência realizada, pelos pibidianos do curso de Educação Física/UEM, ingressados pelo edital nº 019/2018-PEN.

A organicidade de implementação da proposta das ações colaborativas entre os pibidianos e a escola, foram decorrentes de momentos de interlocução e conhecimento com a realidade escolar, diálogos entre os saberes teóricos e práticos, que resultaram nas propostas de intervenção nas aulas.

Partindo dessa ação, passou-se a questionar, como uma ação pedagógica desenvolvida com base no método de ensino integrado e o uso do método de estruturas funcionais, tendo como sustentação uma modalidade esportiva, poderia provocar interesse e participação efetiva dos alunos na atividade?

Para tanto, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo descritiva, que de acordo com Gil (2008, p. 28) são pesquisas que tem como objetivo a descrição de características de uma dada população ou fenômeno. Para além disso, utilizamos Lopes-Ros e Avelar-Rosa (2015) como base para aplicar o método integrado, onde a progressão do ensino é feita em espiral, sendo passada em partes, tornando-a mais complexa na medida que avança no conteúdo. Além disso, usamos da proposta de Greco (2012) as estruturas funcionais, que seria a ideia de um jogo, jogado de forma não usual, reduzindo sua complexidade de alterando sua maneira usual de jogar.

## 2. O caminho desenhado com o processo de implementação no ensino integrativo: o uso do Pebolim-Humano

Sendo o PIBID uma ferramenta que possibilita a constituição do professor dentro da profissão tendo a troca de saberes com o professor supervisor e os bolsistas (AHNERT et.al, 2018) a elaboração da atividade relatada nesse trabalho foi baseada no planejamento anual da professora supervisora, onde era previsto para ser trabalhado esportes coletivos. A aula em questão era sobre o futsal, porém não era o jogo propriamente dito, mas sim uma forma adaptada, pois anteriormente ela havia trabalhado a parte teórica da modalidade e não era hora do jogo em si, mas uma adaptação para que os alunos tenham uma melhor compreensão e consigam aplicar a teoria na prática.

Assim, o grupo se reuniu com a professora supervisora para que fosse feita uma discussão sobre qual seria a atividade empregada na aula. Concluímos com as discussões sobre as possíveis atividades de que não poderia ser uma atividade baseada no método analítico, que seriam exercícios isolados (MATTA; GRECO, 1996; CORRÊA; SILVA; PAROLI, 2004; TONROLLER, 2004 *apud* VARGAS et. al, 2012),

já que através de experiências passadas, percebemos que não tem o resultado desejado, pois os alunos dispersam com maior facilidade nesse tipo de aula.

Através de pesquisas na literatura e das discussões em grupo optamos por usar dois modelos como base para construção da atividade um deles foi o método integrativo, que é uma forma de ensino espiralado, onde partimos de atividade menos complexas para as mais complexas, visando o ensino da técnica, onde os alunos aprendem jogando. Mas não o jogo propriamente dito (LÓPES-ROS E AVELAR-ROSA, 2015). E o segundo modelo proposto por Greco (2012) denominado de estruturas funcionais, seria a ideia de jogar para aprender e aprender jogando, onde é feito o uso de jogos reduzidos, fazendo adaptações sem fugir da ideia principal da modalidade. Portando, após pesquisas na literatura, discussões em grupo e uma breve experiência dos pibidianos nas aulas de graduação, chegou-se a ideia de utilizar o Pebolim-Humano como atividade principal da aula.

Com a escolha da atividade, foi elaborado um planejamento onde decidiu-se previamente a quadra que seria utilizada, o espaço de deslocamentos, a quantidade de alunos por fileira, a quantidade de fileiras e a posição das fileiras na quadra. Tudo isso foi feito levando em conta que a atividade seria aplicada em um primeiro momento em dois Nonos anos, com aproximadamente 30 alunos cada.

Assim, optou-se em um primeiro momento por utilizar a quadra de vôlei, mas na hora do jogo, percebeu-se que era muito pequena, portando foi ampliada para a quadra de futsal. Com relação a quantidade de fileiras, em um primeiro momento pensou-se em 3 fileiras por equipe, sendo uma fileira de defesa, uma de meio de quadra e uma atacante, mas com a realização da atividade percebeu-se uma dificuldade maior de passar a bola pelo meio da quadra devido a lacuna deixada, por isso, decidimos colocar mais uma fileira em cada equipe.

A atividade em si consistiu em 3 momentos: o primeiro para a explicação da atividade para os alunos, que levou um tempo já que era algo novo para eles. O segundo momento foi a realização da atividade, que inicialmente foi mais devagar devido a adaptação dos alunos, mas dávamos orientações para realizar alguns fundamentos como passe, movimentos laterais e sobre o posicionamento, claro respeitando as regras do jogo. E o último momento foi uma roda final, para dar um fechamento para a atividade e receber o feedback dos alunos. Cabe ressaltar, que houve variações entre as salas, na primeira sala os alunos são menos animados e participativos que a segunda sala aplicada, mas isso não foi um problema agravante, tendo em vista que era uma atividade diferente do comum, portanto teve uma participação da grande maioria.

Por fim, com a roda final para que os alunos comentassem sobre a aula e alguns questionamentos nossos sobre o jogo, onde pudemos perceber que a atividade foi bem sucedida, já que a maioria conseguiu perceber a ideia central da atividade, que era trabalhar o futsal, além de terem se divertido com a realização da mesma.

### **3. Conclusão**

De acordo com a BNCC (2019) a função social da educação física consiste em contribuir de forma expressiva no processo da formação humana integral dos sujeitos

construtores da sua própria história e da cultura, identificando e reconhecendo seu próprio corpo e dos demais, seus limites e possibilidades.

Sendo assim, observa-se que esta proposta do PIBID eleva a qualidade da formação inicial de futuros professores nos cursos de licenciatura, pois os acadêmicos são desafiados a superar os problemas vigentes no processo do ensino público, primeiramente por meio de observações das aulas, participações e por fim nas direções delas.

Portanto concluímos, através da aplicação e reflexão sobre a atividade aplicada na escola que o projeto PIBID de forma efetiva favorece os cursos de licenciatura, pois transforma o educador em um profissional reflexivo, autônomo, capaz de compreender a realidade em que atua e seu papel de agente transformador do contexto escolar. Além disso o PIBID permite que haja uma interação entre a teoria aprendida na universidade e a prática do dia a dia e juntamente com a professora do colégio e a da coordenadora do programa vivemos um ciclo onde aprendemos e ensinamos uns aos outros, buscando ser profissionais melhores. Além disso, com a experiência da atividade relatada nesse trabalho, assim como outras experiências, concluímos que as atividades mais dinâmicas, baseadas no método integrativo e estruturas funcionais, atraem mais a atenção dos alunos, possibilitando assim uma melhor entendimento do conteúdo.

## Referências

AHNERT, Nadia Rivarola et al. O PIBID e a sua proposta de formação inicial e continuada de professores de educação física: o subprojeto educação física da ESFA. In: POZZATTI, Mariana; SILVA, Andreia; MELLO, André da Silva (Org.). *PIBID: Formação docente e práticas pedagógicas em educação física*. Curitiba: Appris, 2018. p. 21-33.

BRASIL. *Portaria Normativa Nº. 38*, de 12 de dezembro de 2007. Brasília. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Diário Oficial [Da República Federativa Do Brasil], Brasília, DF, Nº 239, Quinta-Feira, 13 de dezembro de 2007. Seção 1, p. 39.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular: Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC-Documento orientador 2019*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc\\_orientador\\_probncc\\_2019.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf). Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. FUNDAÇÃO CAPES. *Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: jul. 2018.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 220 p.

GRECO, P. J. *Metodologia do ensino dos Esportes Coletivos: Iniciação Esportiva Universal, Aprendizado Incidental-Ensino Intencional*. Revista Mineira de Educação Física (UFV), v. 20, p. 145-174, 2012.

LÓPES-ROS, Víctor; AVELAR-ROSA, Bruno. Revisão do Modelo Integrado Técnico Tático de Ensino Compreensivo do Desporto: Uma proposta teórica. *Journal Of Sport Pedagogy And Research*, Rio Maior, v. 3, n. 1, p. 22-29, dez. 2015.

VARGAS, Carlos Eduardo Arissa et al. *Métodos de ensino-aprendizado-treinamento no futebol e no futsal*. 2012. Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/metodos-de-ensino-aprendizado-treinamento-no-futebol-e-no-futsal/>. Acesso em: ago. 2019.

# O Teste Quiz como proposta de ferramenta de avaliação para o ensino médico em Clínica Cirúrgica

Área: Saúde

**Karoline Rodrigues Crevelim<sup>1</sup>, Jéssica Gdla<sup>2</sup>, Débora Francisco Silva<sup>3</sup>, Fernando de Souza<sup>4</sup>, Ivan Murad<sup>5</sup>**

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: karolinecrevelim@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: jegdla@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: franc.debora1795@gmail.com

<sup>4</sup> Prof. Livre docente - Departamento de Clínica Cirúrgica Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: fernandocmsf@uol.com.br

<sup>5</sup> Prof. Livre docente - Departamento de Clínica Cirúrgica Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: muradivan@yahoo.com.br

**Resumo.** *A metodologia interativa apresentada neste trabalho é denominada “QUIZ IN TIME” - MEDICINA (teste de tempo), uma ferramenta auxiliar de avaliação para composição do conceito do aluno. Ele baseia-se em provas aplicadas com exposição de multimídia e leitura dinâmica, trazendo questões com alternativas sobre temas pré-estabelecidos da literatura adotada na escola (Universidade Estadual de Maringá). Para a resolução das questões, geralmente casos clínicos realísticos, são formados grupos para os alunos discutirem entre si e respondê-las, sob tempo cronometrado, e são seguidas por uma discussão com o orientador para sanar dúvidas. Desta forma, o método abrange, além do conhecimento teórico, também a discussão entre colegas para a escolha de condutas, propondo maior desenvolvimento do raciocínio clínico (MITRE, 2008). Ainda, trabalha também autonomia para buscar novos conhecimentos, flexibilidade para trabalhar em grupo e criticismo em relação ao próprio conhecimento e ao dos outros (GONTIJO, 2015).*

**Palavras - Chave:** *Aprendizagem - Educação médica - Método ativo.*

## Introdução

Os tempos atuais, marcados pela globalização e rápido fluxo de informações, evidenciaram a necessidade de metodologias de ensino que não seguissem o padrão “bancário”, no qual um deposita as informações e o outro precisa apenas memorizá-las (MITRE, 2008). O trabalho médico, em especial, destaca-se em sua amplitude, transitoriedade, dinamicidade do conhecimento, e complexidade, de forma que a formação deste profissional deve ultrapassar tal dimensão conteudista.

Salienta-se, então, a importância de metodologias que abranjam as múltiplas facetas do saber médico, que incluem não só o conteúdo em si, mas também a autonomia para buscar novos conhecimentos, a flexibilidade para trabalhar em grupo, e o criticismo em relação ao seu conhecimento e aos dos outros (GONTIJO, 2015). Nesse sentido, as metodologias ativas se sobressaem: ao enfrentar problematização com casos clínicos e situações dinâmicas em grupo, o aluno precisa exercitar seu espírito crítico-reflexivo para buscar conhecimentos relevantes ao problema, ao mesmo tempo em que precisa demonstrar responsabilidade, ética e sensibilidade com seus colegas (MITRE, 2008; BERBEL, 2011).

Ademais, seria interessante se as práticas de avaliação fossem também alinhadas com tal metodologia de ensino, uma vez que servem para acompanhar o desenvolvimento dos discentes e reconhecer suas dificuldades, logo, a fim de realizar uma intervenção a tempo. Assim, sugere-se um processo amplo, para que o próprio discente reconheça e reflita seus progressos, resistências e dificuldades, além de deliberar sobre suas ações seguintes (MITRE, 2008).

Em outras palavras, procura-se uma avaliação formativa, na qual o docente acompanha continuamente o aprendizado dos alunos e fornece *feedback* imediato sobre seus desempenhos. Os alunos, então, podem se autoavaliar e procurar por estratégias para superar suas dificuldades (GONTIJO, 2015).

Esta habilidade de autoavaliação construtiva é pouco trabalhada diretamente em modelos tradicionais, como nas avaliações somáticas, feitas apenas no final do curso para a aprovação ou não do aluno para sua progressão no mesmo ou para certificação. Contudo, essa prática capacita o aluno a ser também agente atuante em seu desenvolvimento profissional, e pode ser uma questão central trabalhada na educação médica (DOMINGUES, 2007).

Em virtude destes aspectos, o projeto apresentado tem a proposta de atividade formulada com vista à melhoria do processo ensino-aprendizado dos docentes e discentes, atendendo às exigências da atualidade. Além disso, procura propiciar uma reflexão crítica sobre os métodos de ensino atuais, indicando meios para sua reformulação e desenvolvimento, ainda promovendo aprimoramento do conhecimento científico e conduzindo o aluno, o professor, a instituição e a própria sociedade a um processo de análise e avaliação crítica.

Sendo um novo modelo de avaliação do ensino, o mesmo propicia um estudo dinâmico e atualizado aos alunos e incentiva o trabalho em equipe, facilitando também sua integração. Não só promove uma vivência da prática médica baseada em evidências

científicas, mais também cria um ambiente mais próximo da realidade na formação do aluno.

## **Materiais e métodos**

A avaliação acontece na graduação em medicina dentro da disciplina de clínica cirúrgica, presente no quinto e no sexto ano e é feita por meio da projeção de perguntas, sendo esses casos clínicos de provas de residência de outras instituições, disponíveis em um banco de questões dos orientadores e em seguida por projeção das alternativas de respostas em múltipla escolha.

Para responde-las, os alunos são divididos em grupos e de dois em dois os grupos competem entre si durante as avaliações. Nessa competição, um dos grupos é composto por alunos do quinto ano da graduação de medicina e o outro grupo composto por alunos do sexto ano. Num primeiro momento os alunos fazem a leitura do caso para escolha da resposta em um tempo cronometrado. As respostas escolhidas individualmente são apresentadas pelos alunos em forma de plaquetas coloridas para cada alternativa, fotografadas para identificação das respostas corretas de cada aluno e comparação com as respostas dadas por todo o grupo.

Cada avaliação no tempo teste tem nota de 0 a 10, proporcional ao total de perguntas, computadas individualmente para cada aluno, e coletivamente ao grupo ao qual pertence. Grupos de 5 ou mais alunos poderão ser comparados entre si. Ao final de cada pergunta respondida a alternativa correta é revelada e então há uma discussão sobre o tema abordado com o professor orientador. Após isto realizado, procede-se a continuidade do evento com a próxima pergunta. Desse modo, o próprio aluno é capaz de verificar seu desempenho durante a execução do teste, com saneamento de dúvidas em tempo real e imediato.

## **Resultados e discussões**

A análise contou com as avaliações de 261 alunos de quintos e sextos anos da graduação em medicina na área de clínica cirúrgica na UEM, realizadas ao longo do ano de 2018 e o primeiro semestre do ano de 2019, totalizando 16 testes. Para as comparações entre os grupos, foi utilizado de um método estatístico (teste do qui-quadrado), sendo considerados seus valores significantes para  $P \leq 0,05$  entre as médias obtidas, e os resultados serão apresentados em um outro trabalho.

Tal metodologia de avaliação ativa se provou muito útil ao simular melhor a prática clínica, pois aprimora o raciocínio clínico, fundamental para uma boa formação médica, ao introduzir uma discussão do caso clínico exposto entre os colegas de cada grupo. Desta forma, o aluno é estimulado a escolher uma conduta baseada em conhecimento científico sólido, uma vez que precisa apresentar argumentos para justificar sua resposta frente aos seus colegas.

## **Considerações finais**

O teste “Quiz in time” como meio de avaliação ainda é um método novo, mas tem se mostrado eficaz ao despertar no aluno de medicina outros aspectos necessários para a sua formação, que vão além do conteúdo teórico. Esse modelo se mostra como uma

alternativa mais compatível com o uso de metodologias ativas de ensino, as quais estão sendo cada vez mais usadas no meio acadêmico atual, pois propõe uma melhor qualificação do aluno, levando-o a maiores questionamentos sobre o seu próprio conhecimento, construindo e aperfeiçoando o raciocínio clínico, fundamental à prática médica.

### **Referências**

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, Jan./Jun. 2011.

DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E.; ZEFERINO, A. M. B. Auto-avaliação e avaliação por pares: estratégias para o desenvolvimento profissional do médico. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 173-175, Aug. 2007.

GONTIJO, E. D. et al. Manual de avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Medicina. *Rev. Docência Ens. Sup.*, v. 5, n. 1, p. 205-326, Abr. 2015.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*. 2008, vol.13, suppl.2, pp.2133-2144.

SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, v. 5, p. 182-200, 2015.

# Análise de 2 metodologias de avaliação aplicadas na disciplina de Clínica Cirúrgica no internato em Medicina

Área: Saúde

Débora Francisco Silva<sup>1</sup>, Jéssica Gdla<sup>2</sup>, Karoline Rodrigues Crevelim<sup>3</sup>,  
Fernando de Souza<sup>4</sup>, Ivan Murad<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: franc.debora1795@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: jegdla@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: karolinecrevelim@gmail.com

<sup>4</sup> Prof. Livre docente - Departamento de Clínica Cirúrgica Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: fernandocmsf@uol.com.br

<sup>5</sup> Prof. Livre docente - Departamento de Clínica Cirúrgica Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: muradivan@yahoo.com.br

**Resumo.** *O método tradicional de avaliação consiste na aplicação de provas somáticas, no regime tradicional de questões objetivas ou dissertativas, após finalizada a exposição do conteúdo ou da convivência do aluno em determinada atividade médica. Este novo método de avaliação, O QUIZ IN TIME - MEDICINA (teste de tempo) é uma avaliação em tempo real, aplicada através da exposição de multimídia e leitura dinâmica de questões, sobre temas pré-estabelecidos, obtidas na literatura adotada. Funciona como uma ferramenta que auxilia no preparo e capacitação profissional do futuro médico na sua prática profissional, mimetizando-se o mais próximo do seu futuro ambiente de exercício profissional. Desse modo, a comparação entre os dois métodos, o tradicional e o interativo, tem como objetivo estudar o desempenho e o aproveitamento dos alunos submetidos aos dois sistemas de avaliação de aprendizado.*

**Palavras-Chave:** *Aprendizagem; Metodologia ativa; Educação médica.*

## Introdução

Em meio às transformações da sociedade moderna, os processos de ensino e aprendizagem têm sido cada vez mais exigidos em desempenho. Com destaque à área da saúde, na qual é impossível desvincular-se o conhecimento teórico-prático, vale ressaltar o importante papel do pesquisador e o senso crítico dos alunos participantes de metodologias ativas de ensino (MITRE, 2008).

Salienta-se então a importância de metodologias que abranjam também a autonomia do aluno para busca de novos conhecimentos, flexibilidade para o trabalho em equipe, criticismo em relação ao seu conhecimento e ao dos colegas (GONTIJO, 2015). Nesse sentido, as metodologias ativas se sobressaem, pois, ao enfrentar problematização com situações dinâmicas em grupo, o aluno exercita seu espírito

crítico-reflexivo para buscar conhecimentos relevantes ao mesmo tempo em que precisa demonstrar responsabilidade, ética e sensibilidade com seus colegas (BERBEL, 2011).

Ademais, seria interessante que as práticas de avaliação fossem também alinhadas com tal metodologia de ensino, uma vez que servem para acompanhar o desenvolvimento dos discentes e reconhecer suas dificuldades, tendo a possibilidade de saná-las imediatamente (MITRE, 2008). Em outras palavras, procura-se uma avaliação formativa, na qual o docente acompanha continuamente o aprendizado dos alunos e fornece *feedback* imediato sobre seus desempenhos. Os alunos, então, podem se auto avaliar e procurar por estratégias para melhorar seu desempenho (GONTIJO, 2015).

Tal habilidade de autoavaliação construtiva é pouco trabalhada diretamente em modelos tradicionais, porém essa prática capacita o aluno a ser também agente atuante em seu desenvolvimento profissional, e deve ser uma questão central trabalhada na educação médica (DOMINGUES, 2007).

Em virtude de tais fatos, o projeto apresentado tem a proposta de atividade formulada com vista à melhoria do processo ensino-aprendizado, atendendo às exigências da atualidade. Além disso, procura-se propiciar uma reflexão crítica sobre os métodos de ensino atuais, indicando meios para sua reformulação e desenvolvimento, promovendo aprimoramento do conhecimento científico e conduzindo o aluno, o docente e a instituição a um processo de análise e avaliação crítica.

Sendo um novo modelo de avaliação do ensino, propicia um estudo dinâmico e atualizado aos alunos, incentiva o trabalho em equipe dos alunos e dos docentes, facilitando também sua integração. Não só promove uma vivência da prática médica baseada em evidências científicas, mas também cria um ambiente mais próximo da realidade na formação do aluno para sua futura prática profissional.

## **Materiais e Métodos**

Para a análise comparativa, foram utilizadas notas computadas por meio dos dois sistemas de avaliação, tanto do método tradicional, o qual corresponde à aplicação de provas individuais, contendo 10 questões objetivas ou dissertativas, quanto notas obtidas com o teste “O QUIZ IN TIME - MEDICINA” (teste de tempo), este com 17 questões em média. Assim, foram obtidas médias do desempenho dos grupos de alunos do ambulatório de Clínica Cirúrgica I (5º ano) e II (6º ano) ao longo de 4 anos. Nos dois primeiros anos, 2016/2017, foram contabilizadas as médias relativas a 8 avaliações tradicionais aplicadas a 8 grupos, que somados totalizaram 60 alunos avaliados no 6º ano da graduação. Ainda em 2016/2017 foram obtidas também 8 médias de 8 grupos de alunos, que somados correspondem a 66 alunos do 5º ano, também avaliados pelo método tradicional. Já a partir do teste “Quiz in time”, realizado ao longo dos anos de 2018 e 2019, foram obtidas 8 médias correspondentes a 8 grupos do internato do 5º ano, totalizando 61 alunos participantes, e 8 médias dos grupos do 6º ano do mesmo curso, totalizando 74 alunos. Assim, através de dados obtidos da elaboração de quatro tabelas correspondentes às médias das turmas de 5º e 6º ano nos dois métodos avaliativos, foi feita a comparação das proporções utilizando-se o teste Qui-quadrado, no qual estabeleceu-se  $p \leq 0,05$  para valores significantes, a fim de verificar se uma amostra se desviou ou não da frequência esperada (MAGALHÃES, 2002).

**Tabela 1: Avaliações por metodologia ativa (“Quiz in time”) aplicadas para alunos do 6º ano da graduação em medicina da UEM nos anos 2018/2019**

DATA	No ALUNOS POR GRUPO	No PERGUNTAS	TOTAL DE RESPOSTAS	No ACERTOS	No ERROS	MÉDIA
jul/19	8	17	136	99	37	7,3
mai/19	10	17	170	128	42	7,5
mar/19	9	16	144	133	11	9,2
out/18	9	17	153	137	16	8,9
ago/18	10	17	170	170	0	10
jun/18	10	17	170	133	37	7,8
mai/18	10	16	160	140	20	8,7
mar/18	8	16	128	112	16	8,7
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>	<b>133</b>	<b>1231</b>	<b>1052</b>	<b>179</b>	<b>8,54</b>

**Tabela 2: Avaliações por metodologia ativa (“Quiz in time”) aplicadas para alunos do 5º ano da graduação em medicina da UEM nos anos 2018/2019**

DATA	No ALUNOS POR GRUPO	No PERGUNTAS	TOTAL DE RESPOSTAS	No ACERTOS	No ERROS	MÉDIA
jul/19	8	17	136	97	39	7,1
mai/19	6	17	102	69	33	6,7
mar/19	8	16	128	112	16	8,7
out/18	8	17	136	103	33	7,6
ago/18	7	17	119	89	30	7,5
jun/18	8	17	136	112	24	8,2
mai/18	8	16	128	112	16	8,7
mar/18	8	16	128	95	33	7,4
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>133</b>	<b>1013</b>	<b>789</b>	<b>224</b>	<b>7,78</b>

**Tabela 3 :Avaliações por metodologia tradicional aplicadas para alunos do 6º ano da graduação em medicina da UEM nos anos 2016/2017**

DATA	No ALUNOS POR GRUPO	No PERGUNTAS	TOTAL DE RESPOSTAS	No ACERTOS	No ERROS	MÉDIA
out/17	6	10	60	49	11	8,2
set/17	6	10	60	53	7	8,8
jul/17	6	10	60	54	6	9
mai/17	6	10	60	52	8	8,6
mar/17	6	10	60	55	5	9,1
out/16	10	10	100	91	9	9,1
ago/16	10	10	100	88	12	8,8
jul/16	10	10	100	87	13	8,7
<b>TOTAL</b>	<b>60</b>	<b>80</b>	<b>600</b>	<b>529</b>	<b>71</b>	<b>8,82</b>

**Tabela 4 :Avaliações por metodologia tradicional aplicadas para alunos do 5º ano da graduação em medicina da UEM nos anos 2016/2017**

DATA	No ALUNOS POR GRUPO	No PERGUNTAS	TOTAL DE RESPOSTAS	No ACERTOS	No ERROS	MÉDIA
dez/17	10	10	100	85	15	8,5
out/17	10	10	100	84	16	8,4
set/17	9	10	90	74	16	8,2
jul/17	9	10	90	79	11	8,8
abr/17	10	10	100	80	20	8
dez/16	6	10	60	49	11	8,2
out/16	6	10	60	48	12	8
set/16	6	10	60	49	11	8,1

<b>TOTAL</b>	<b>66</b>	<b>80</b>	<b>660</b>	<b>548</b>	<b>112</b>	<b>8,3</b>
--------------	-----------	-----------	------------	------------	------------	------------

## Resultados e Discussões

Foi feita a comparação dos grupos dois a dois. Ao comparar o 6º ano com o quinto, tanto no método tradicional, quanto no método “Quiz in time”, o sexto ano demonstrou desempenho superior ao quinto ano. Visto que, se tratando de um processo de armazenamento de conhecimento ao longo dos 6 anos do ensino médico, espera-se que o conhecimento dos alunos do sexto ano seja proporcionalmente superior aos alunos do quinto ano ( $\% = 16,6\%$ ). Comparando-se o desempenho do 6º ano nos dois métodos, não houve diferença estatística entre esses dois grupos. No entanto, quando se compara o 6º ano no método interativo com o 5º ano no método tradicional, observa-se que não houve diferença com significância estatística, mostrando equivalência entre o desempenho dos mesmos, o que contraria o resultado esperado. Portanto, isso demonstra que possa haver algum viés no método tradicional, como avaliações não otimizadas no padrão conforme o esperado.

Ainda, em meio a discussão na aplicação durante o evento, observou-se intenso debate e argumentação entre os membros daquele grupo, enfatizando-se a necessidade de conhecimento real, desprezando-se a possibilidade de que o aluno dê uma resposta não embasada em conhecimento, visto que seus pares questionaram a escolha feita. Quando um dos elementos do grupo teve argumentos sólidos, defendendo seu conhecimento, pode convencer o restante da equipe a acompanhar a sua opção de resposta. Assim, estimula-se e habilita-se o aluno para obtenção de maiores argumentos, questionamentos e de raciocínio clínico, fundamental para a formação médica profissional.

## Considerações Finais

Partindo do pressuposto de que as avaliações aplicadas nos dois métodos foram equivalentes, esperava-se que os alunos do 6º ano obtivessem desempenho superior aos alunos do 5º ano. No entanto, observou-se um desempenho do 5º ano no método tradicional sem diferença estatística ao do 6º ano do método interativo e superior ao 5º ano também do método interativo. Diante disso, concluiu-se que o método antigo apresentou algum viés. Já o método novo se mostrou mais fidedigno e reproduziu com mais realidade a quantificação do conhecimento transmitido.

## Referências

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E.; ZEFERINO, A. M. B. Auto-avaliação e avaliação por pares: estratégias para o desenvolvimento profissional do médico. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 173-175, Aug. 2007.
- GONTIJO, E. D. et al. Manual de avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Medicina. *Rev. Docência Ens. Sup.*, v. 5, n. 1, p. 205-326, abr. 2015.

MAGALHÃES, M. N.; DE LIMA, A. C. P. Noções de probabilidade e estatística. Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. Ciênc. saúde coletiva. 2008, vol.13, suppl.2, pp.2133-2144.

# Padronização do produto de biotransformação 11-nor-9-carboxi-tetraidrocanabinol para determinação por Cromatografia em Camada Delgada

Área: Ciências da Saúde

Maria Julia Braz<sup>1</sup>, Giseli Cristina Pante<sup>2</sup>, Miguel Machinski Junior<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: maria3004.mj@gmail.com

<sup>2</sup>Doutoranda em Ciência de Alimentos – PPC/UEM, contato:  
giseli\_pante@hotmail.com

<sup>3</sup>Prof. Depto de Ciências Básicas da Saúde – DBS/UEM, contato: mmjunior@uem.br

**Resumo.** A cromatografia em camada delgada (CCD) é uma técnica de fácil execução onde amostras podem ser rapidamente analisadas. O presente projeto teve como objetivo implantar a determinação de 11-nor-9-carboxitetraidrocanabinol (THC-COOH), produto de biotransformação do  $\Delta^9$ -tetraidrocanabinol, por CCD e capacitar os acadêmicos de Saúde sobre a validação de métodos analíticos em Toxicologia. No entanto, no estudo de sensibilidade foi demonstrado que esta técnica apresentou um limite de detecção incompatível e apesar de várias modificações não foi possível melhorar a detectabilidade do composto. Portanto, para a determinação de produtos de biotransformação da *Cannabis sativa*, a técnica analítica não apresentou resultados confiáveis. No entanto, o projeto de ensino desenvolveu nos acadêmicos o senso crítico sobre a escolha de métodos analíticos em análises toxicológicas e a importância do resultado analítico confiável para o controle da farmacodependência.

**Palavras-chave:** THC-COOH – CCD – Padronização.

## 1. Introdução

*Cannabis sativa* continua sendo a droga ilícita mais consumida em todo o mundo, sendo produzida em praticamente todos os países, geralmente para consumo local. A fonte primária de exposição recreacional é o hábito de fumar a preparação herbácea da planta, a qual, no Brasil, recebe a denominação de “maconha”. A planta contém mais de 400 compostos químicos classificados em pelo menos 18 diferentes classes químicas, sendo o  $\Delta^9$ -tetraidrocanabinol ( $\Delta^9$ -THC) o mais abundante dos 80 canabinóides já identificados. O  $\Delta^9$ -THC é o responsável pelo efeito psicoativo da droga de abuso (HONÓRIO et al., 2006).

O 11-nor-9-carboxi- $\Delta^9$ -THC (THC-COOH) pode ser detectado através da técnica de CCD, utilizada para aplicação em Toxicologia Forense. A técnica apesar de não possuir sensibilidade suficiente, se sobressai por sua simplicidade, praticidade, baixo custo e relativa especificidade, além de permitir análise simultânea de várias amostras (KIM et al., 2013).

Para a determinação do metabólito THC-COOH em urina, é necessária uma etapa anterior à análise cromatográfica para isolar o composto alvo dos compostos interferentes e fazer uma pré-concentração para que o analito possa ser detectado com seletividade e confiabilidade.

A validação analítica auxilia na tarefa de demonstrar que um ensaio analítico, nas condições em que é realizado, tem as características necessárias para a obtenção de resultados com confiabilidade exigida. Os produtos fornecidos por um laboratório de Toxicologia são resultados analíticos. Esses resultados devem ser exatos, precisos e adequados para o propósito a que se destinam. Os parâmetros para validação de métodos em Toxicologia são definidos por diferentes grupos de trabalho de organizações nacionais e internacionais, tais como: ANVISA (Agência Nacional de Vigilância Sanitária), INMETRO (Instituto Nacional de Metrologia, Normalização e Qualidade Industrial), IUPAC (International Union of Pure and Applied Chemistry, ISO (International Organization for Standardization), American Academy of Forensic Sciences e FDA (United States Food and Drug Administration). Pretende-se com este projeto desenvolver nos acadêmicos de Ciências da Saúde o senso crítico sobre a importância da validação de métodos analíticos em Toxicologia (SPINELLI, 2016).

No presente projeto, o analito já isolado (THC-COOH), foi utilizado para se fazer uma padronização com o objetivo de estabelecer um modelo para executar as etapas seguintes para a realização de uma validação analítica. O padrão de THC-COOH foi analisado por CCD e revelação com Fast Blue BB para determinar a possibilidade de usar esta técnica em triagem de drogas de abuso.

## 2. Procedimento analítico

A primeira fase deste projeto consistia em testar os padrões disponíveis para que os mesmos pudessem ser utilizados como referência. E então se procedeu da seguinte forma:

Colocou-se a cromatoplaça para ativar a 100-110°C em uma estufa por uma hora. A seguir, foi preparada a fase móvel, hexano-acetona (87:13,v/v), que foi adicionada em cuba cromatográfica para proceder a saturação durante uma hora. Após saturação a placa cromatográfica foi adicionada na cuba de vidro.

A placa cromatográfica foi confeccionada conforme a Figura 1, a partir de 2 cm da base da placa foi marcado o ponto de aplicação, e foi deixado 10 cm a partir do ponto de aplicação para marcar o ponto final da eluição.



### **Figura 1. Ponto de aplicação e ponto final de eluição da placa cromatográfica.**

O padrão de THC-COOH foi aplicado em três diferentes concentrações: 0,2; 1,0 e 10 µg/ml em um volume de 50 µl. Após a eluição da cromatoplaça, esta foi deixada na capela de exaustão de gases para evaporação do solvente e revelada com Fast Blue BB 0,1% em metanol.

Posteriormente foi feito o mesmo procedimento, mas com a fase móvel heptano-butanol-ácido acético glacial (90:9:1,v/v/v). Após o desenvolvimento da fase móvel, a cromatoplaça foi deixada na capela para secar a temperatura ambiente por 10 minutos e em seguida nebulizada com dietilamina. Novamente a cromatoplaça foi deixada a temperatura ambiente por 10 minutos na capela de exaustão de gases e revelada com Fast Blue BB 0,1%.

### **3. Resultados e discussões**

A figura 2 demonstra que a revelação direta da cromatoplaça com Fast Blue BB 0,1% demonstrou uma detectabilidade de 10 µg/ml.



**Figura 2. Revelação do padrão de 11-nor-9-carboxi- $\Delta^9$ -THC (THC-COOH) com Fast Blue BB. (1- 0,2 µg/ml, 2- 1 µg/ml, 3- 10 µg/ml)**

A figura 3 demonstra a revelação com dietilamina e Fast Blue BB 0,1%. Não foi possível detectar o THC-COOH.

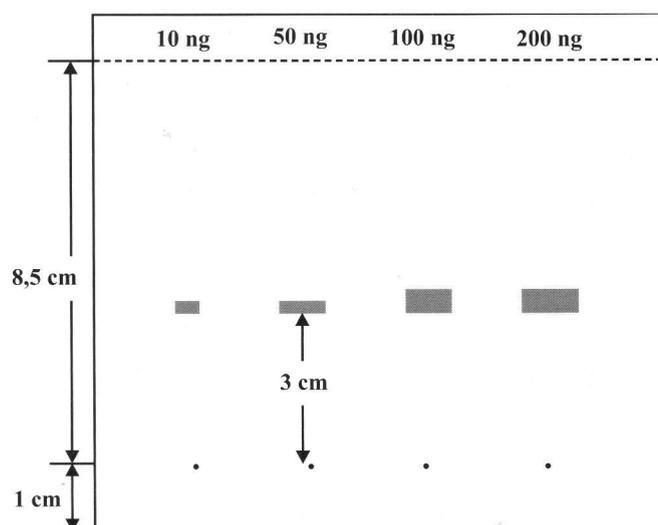


**Figura 3. Revelação do padrão de 11-nor-9-carboxi- $\Delta^9$ -THC (THC-COOH) com Dietilamina e Fast Blue BB. (1- 0,2 µg/ml, 2- 1 µg/ml, 3- 10 µg/ml)**

De acordo com Spinelli (2016), a banda de THC-COOH apareceria na coloração rosa com Fast Blue BB aproximadamente 3 cm acima do ponto de aplicação. Como mostrado na figura 4 e detectável em 5 ng/ml. No entanto, o método era de cromatografia em camada delgada de alta eficiência (CCDAE).

Apesar de uma técnica cromatográfica de CD não poder ser utilizada

isoladamente, se os resultados de detectabilidade fossem satisfatórios poderia ser realizada uma análise paralela por imunoenensaio, por conter um princípio analítico diferente, aumentando a confiabilidade do resultado final. Na esfera de Justiça, no entanto, é aconselhável a confirmação dos resultados positivos por técnica mais específica com a espectrometria de massas (SPINELLI, 2016).



**Figura 4. Representação esquemática de uma cromatoplaça de cromatografia em camada delgada de alta eficiência, mostrando a localização do 11-nor-9-carboxi- $\Delta^9$ -THC (THC-COOH) aplicado em diferentes quantidades. (Fonte: Spinelli, 2016)**

#### 4. Conclusão

A técnica por CCD com revelação com Fast Blue BB para determinação do 11-nor-9-carboxi- $\Delta^9$ -THC (THC-COOH) foi considerada imprópria devido ao alto limite de detecção do composto, a partir de 10  $\mu\text{g/ml}$ . No entanto, o projeto de ensino desenvolveu nos acadêmicos o senso crítico sobre a escolha de métodos analíticos em análises toxicológicas e a importância do resultado analítico confiável para o controle da farmacodependência.

#### 5. Referências

HONORIO, Khátia Maria; ARROIO, Agnaldo; SILVA, Albérico Borges Ferreira. Aspectos terapêuticos de compostos da planta *Cannabis sativa*. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 318-325, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-40422006000200024>>. Acesso em 27 ago. 2019.

KIM, Seon Yeong; KIM, Jim Young; KWON, Woonyong; IN, Moon Kyo; KIM, Young Eun; PAENG, Ki-Jung. Method development for simultaneous determination of amphetamine type stimulants and cannabinoids in urine using GC-MS. *Microchem. J.*, New York, v. 110, n. 2013, p. 326-333, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.microc.2013.04.004>>. Acesso em 27 ago. 2019.

SPINELLI, Eliani. *Cannabis sativa*: Determinação do 11-nor-9-carboxi-tetraidrocanabinol em Urina por Cromatografia em Camada Delgada

de Alta Eficiência e de  $\Delta^9$ -tetraidrocanabinol e metabólitos em sangue por Cromatografia Líquida Acoplada à Espectrometria de Massas Sequencial. In: MOREAU, Regina Lúcia de Moraes; SIQUEIRA, Maria Elisa Pereira Bastos. *Ciências Farmacêuticas – Toxicologia Analítica*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2016, p. 227-235.

# **Monitoria de biologia para o processo de avaliação seriada - PAS/UEM em uma escola pública: contribuições da Residência pedagógica**

**Área: Biológicas**

**Izabela Consolaro Loureiro<sup>1</sup>, Letícia Gregório Camargo<sup>2</sup>, Luciana Takahashi Hatanaka<sup>3</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: izabelaloureiro147@gmail.com

<sup>2</sup> Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: leticiagregcamargo@hotmail.com

<sup>3</sup>Profa. C.E. Dr. Gastão Vidigal / SEED-PR, contato: lucianathatanaka@gmail.com

<sup>4</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo:** *Este artigo consiste em um relato de experiência das atividades realizadas em uma Escola pública durante o período de setembro a dezembro/2018, com um grupo de 12 adolescentes do 1º ano do Ensino Médio. Respaldevam-se em encontros da Monitoria de Biologia, promovidos pela Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, realizados semanalmente. O objetivo foi auxiliar a recordarem e aprofundarem seus conhecimentos na área de biológicas, tendo como foco o ensino de terminologias desconhecidos por eles, a fim de melhorarem o desempenho na Prova do P.A.S./UEM, que ocorre em novembro. Contudo, as atividades relatadas foram somente uma das que estão previstas para o programa da Residência Pedagógica.*

**Palavras chave:** *Ensino de biologia – PAS/UEM – Residência Pedagógica.*

## **1. Introdução:**

O Programa Institucional da Residência Pedagógica/UEM/2018 (R.P- Sub. Projeto Biologia) está inserido no Programa de Residência Pedagógica elaborado pela CAPES para a imersão dos licenciandos no seu campo de trabalho, no âmbito escolar. Esse programa integra a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo fornecer aos acadêmicos habilidades e competências próprias da Licenciatura, oportunizando a compreensão da dinâmica escolar em sua maior parte, complementando o que se falta na formação inicial (CAPES, 2018).

Habitualmente as escolas apresentam o conhecimento em explicações e conceitos, por isso, durante o exercício de atividades de acompanhamento e monitoria,

é imprescindível, que para analisar uma questão e respondê-la, que os estudantes interpretem as informações contidas no próprio enunciado.

Com estudos previamente realizados e a partir da experiência obtida durante o processo de Residência Pedagógica, percebeu-se a falta de conhecimento dos alunos de termos biológicos anteriores, denotando como a Ciência, apesar de presente em nossos dias, ainda não desperta o interesse desejado nos jovens e adolescentes. Conforme Fourez (2003) postula: “Há uns quinze anos, eu não ousaria dizer que o ensino de Ciências estava em crise. Contentava-me por dizer que era a minha opinião”. Então, muitas questões escolares contribuem para a crise do ensino de ciências e biologia, sendo necessárias atividades que visem o acompanhamento dos alunos.

Nesse sentido, o presente trabalho relata a experiência adquirida durante cerca de dois meses, no qual ocorreu a Monitoria de Biologia, apoiado em algumas premissas, como preparação para a prova do Processo Avaliativo Seriado do Vestibular da Universidade Estadual de Maringá (PAS/UEM), que apresentava foco primordial no crescimento profissional das monitoras acadêmicas e no conhecimento científico alcançados pelos educandos.

## **2. Delineando as metodologias.**

Com o propósito de auxiliar e mediar conteúdos ainda não vistos pelos alunos do colégio, foi solicitado pela professora preceptora, que acompanha os residentes na escola, que se desenvolvesse uma estratégia alternativa para evitar déficits no ensino de biologia, os quais, futuramente, poderiam afetar os estudantes na realização de processos vestibulares como o PAS/UEM.

Foram contabilizados um total de 5 encontros, sendo um por semana. O projeto foi realizado com um grupo de 12 adolescentes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual localizada na cidade de Maringá. Em cada encontro, o material preparado abarcou questões de duas edições da primeira Etapa da prova PAS/UEM, e assim prosseguiu nos quatro seguintes. As questões eram todas somatórias, analisando e discutindo cada assertiva como correto ou não, com a tentativa de tirar o foco de aulas tradicionais.

No início de todo encontro, era solicitado que os alunos resolvessem alguns exercícios utilizando o conhecimento prévio, fornecendo um tempo razoável, estando sempre à disposição para eventuais dúvidas individuais. Depois, era explicada a questão, preparando-os para se atentarem aos detalhes. Por último, havia questões extras, para que se houvesse interesse em aperfeiçoar e testar conhecimentos, não faltar os subsídios necessários. E, nos minutos finais dos encontros, as monitoras ficavam na sala para atender os interessados. Um dos aspectos negativos, foi a falta de procura pelos estudantes a qual atribuímos uma falta de interesse por parte dos mesmos.

Ao falar das teorias da Origem da vida, o conflito entre Igreja e Ciência teve seu lugar. Também foi abordada uma das doenças mais temidas entre os brasileiros, o

Câncer, que segundo o Instituto Nacional de Câncer, foram diagnosticados 596 mil novos casos da doença em 2016 (INCA, 2015).

A preocupação principal sempre foi a de mediar a monitoria didático- científica de maneira abrangente, perpassando por conceitos epistemológicos, não se restringindo ao conteúdo de sala de aula. O monitor, também é um educador, e a monitoria compõe um dos instrumentos de caráter ensino-aprendizagem, exercida por estudantes regulamente matriculados e sob a supervisão de docentes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a qual permite que os discentes exerçam funções de monitoria por meio de tarefas de ensino e pesquisa.

Foi observado que com o decorrer dos encontros muitos não compareciam, sendo alunos que apresentavam dificuldades ou problemas disciplinares e, conseqüentemente, perdiam o raciocínio lógico e intelectual acerca do todo, o que os prejudicou ainda mais.

### **3. Considerações finais:**

Nesse período de exercício do projeto, os objetivos almejados foram alcançados. A experiência ajudou os monitores a aperfeiçoarem e aprimorarem as técnicas obtidas nas reuniões da Residência Pedagógica e, assim, lapidar as estratégias de ensino aprendizagem desenvolvidas durante a formação acadêmica.

Depois da data da realização da prova do PAS/UEM, em novembro de 2018, foi feita a correção das assertivas da prova, no que diz respeito aos conteúdos de Biologia trabalhados nas monitorias, para avaliá-los, tendo em vista que o resultado oficial só sairia em janeiro de 2019. O rendimento foi então notado, sendo eles significativos e positivos e, quando havia erros, os estudantes conseguiam identificar e explicar.

A experiência adquirida durante o programa de monitorias de Biologia também proporcionou reflexões próprias, tais como: autocrítica e esclarecimento de dúvidas comuns a muitos docentes, que enfrentaram ou enfrentarão quando se deparam com a responsabilidade de levar o conhecimento aos alunos.

Ademais, a expectativa em longo prazo, é a de reconhecer as falhas e limitações do profissional de todas as áreas. Novos recursos serão certamente aprendidos e utilizados. Novos grupos de alunos serão alcançados e novos objetivos serão lançados.

### **4. Referências:**

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841.

CAPES. *Programa de Residência Pedagógica* - 2018. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>  
Acesso em: 21 jan. 2019.

GÉRARD FOUREZ. *Crise no ensino de ciências?* **Revista Investigações em Ensino de Ciências** (IENCI), V. 8, N.2, p. 109- 123, 2003.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. INCA. *INCA estima que haverá 596.070 novos casos de câncer em 2016- 2015.* Disponível em: <<https://www.inca.gov.br/noticias/incaestima-que-havera-596070-novos-casos-cancer-e-m-2016>> Acesso em: 23 jan. 2019.

# O lúdico no ensino da Micologia

Área: Biológicas

Isadora Cristina Bianchi Costa<sup>1</sup>, Vanessa de Brito Pereira<sup>2</sup>, Jaqueline Soares de Castilho<sup>3</sup>, Lucas Dornellas Juliani<sup>4</sup>, Luma Medina Volpato<sup>5</sup>,  
Vanessa de Carvalho Harthman<sup>6</sup>.

<sup>1</sup> Bolsista PIBIC/Capes - Nupélia/UEM, contato:  
isadorabianchi10@gmail.com

<sup>2</sup> Bolsista Residência Pedagógica - DBI/UEM, contato:  
vanessa\_zimer@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduanda de Ciências Biológicas - DBI/UEM, contato:  
jaquelinecastilho6@gmail.com

<sup>4</sup> Bolsista PIBIC/UEM - Nupélia/UEM, contato: lucasjuliani10@gmail.com

<sup>5</sup> Bolsista PIBIC/CNPq - DBC/UEM, contato: lumamedina2@gmail.com

<sup>6</sup> Docente, Departamento de Biologia - DBI/UEM, contato:  
vanessa.harthman@gmail.com

**Resumo.** *O ensino dos fungos é considerado complexo, devido a quantidade de nomenclaturas atribuídas ao grupo. A utilização de jogos didáticos no ensino, alia-se ao sucesso no processo ensino-aprendizagem, visto que trabalha a teoria, estimula a criatividade e desenvolvimento do trabalho em equipe. Tendo essa percepção, foi elaborado um jogo didático denominado Tabuleiro Fungi com intuito de contribuir com o ensino-aprendizagem da Micologia. O jogo foi confeccionado com materiais de fácil acesso aos alunos e englobou conteúdo dos principais grupos de fungos. Podemos dizer que o ensino somente teórico, tornam as aulas pouco interessantes e desestimulantes aos alunos e os jogos didáticos atuam auxiliando o aluno a aprender de forma prazerosa e lúdica.*

**Palavras-chave:** *Fungos - Material didático – Jogos didáticos.*

## 1. Introdução

Os fungos são seres complexos, de morfologia variada, aclorofilados, heterótrofos, com parede celular composta por quitina e pertencentes ao Domínio Eukarya (ALEXOPOULOS; MIMS; BLACKWELL, 1996; CAVALIER-SMITH, 1998). No ensino da micologia na educação básica e superior, alguns autores (BIZZO, 2009; SILVA; SOUZA; DUARTE, 2009), apontaram algumas limitações no ensino de micologia, pois muitos docentes sentem dificuldades em melhor fixar as características do reino Fungi, que apresentam muitas nomenclaturas.

Segundo Freire (1997) é essencial que o aluno possa compreender a teoria, aplicando-se a experiências vivenciadas diariamente e relacionadas ao assunto. Uma alternativa que pode ser aplicada no processo ensino- aprendizagem, são os jogos didáticos, visto que preenchem lacunas que podem ter sido deixadas durante o processo do ensino tradicional, além de contribuir na socialização,

criatividade e demonstrar a importância do trabalho em equipe entre os alunos (MIRANDA, 2001).

Assim, o objetivo deste estudo foi a elaboração de um jogo didático (tabuleiro), afim de promover aos alunos de nível básico e superior, um melhor aprendizado sobre os principais grupos de fungos, abordando sua morfologia e a ecologia.

## **2. Metodologia**

O material didático foi elaborado e confeccionado pelos estudantes de licenciatura do curso de Ciências Biológicas, da Universidade Estadual de Maringá/PR, na disciplina de Micologia, orientado pela professora Dra. Vanessa de Carvalho Harthman. Para a confecção dos jogos foram utilizados os seguintes materiais: Papel Cartão, TNT, Impressão preta e Colorida, Caixa de Papelão, E.V.A, Tesoura, Cola e tinta. Materiais de fácil aquisição e valor financeiro acessível.

Para a confecção do tabuleiro, foram utilizados cerca de três metros do tecido T.N.T. Os símbolos presentes no jogo foram feitos em E.V.A, recortados com tesoura e colados sobre o tecido com o auxílio de cola para E.V.A. As casas do tabuleiro as quais mediram cerca de 30 x 30 cm, foram feitas com pincel de cerdas sintéticas e tinta branca para tecido.

Para a aplicação do jogo, foram elaboradas questões e as mesmas foram elaboradas no programa Microsoft word, impressas em preto e branco em papel sulfite do tipo A4.

## **3. Resultado e discussão**

O jogo intitulado como “Tabuleiro Fungi” teve por objetivo estimular os alunos de graduação revisarem os conteúdos de micologia já ministrados. O jogo foi composto por um tabuleiro e 50 cartas, 10 cartas para cada grupo (Basidiomycota, Zygomycota, Ascomycota, Glomeromycota, e Chytridiomycota. As perguntas foram baseadas nas características morfológicas, ciclo de vida e curiosidades de cada grupo.

Para a aplicação do jogo, foi necessário que a turma se dividisse em 5 grupos de alunos, tendo cada grupo um representante; o tabuleiro foi colocado no chão e cada representante se posicionou em uma coluna do tabuleiro. Para o início do jogo foi feita uma pergunta para cada representante de forma ordenada e aquele que acertou o maior número de questões avançou no tabuleiro e chegou a vitória. As perguntas apresentou diversos níveis de dificuldade e o representante de cada grupo, pôde ter ajuda dos colegas (Figura 2A, B, C).



**Figura 1: Tabuleiro Fungi; A. Caixa contendo o tabuleiro e as cartas; B. Demonstração do jogo; C. Aspecto geral do tabuleiro.**

No estudo realizado por Silva, et al. (2014) é de extrema importância o estudante ter contato com o lúdico, pois contribui com a formação da personalidade além de auxiliar o discente na interação com o mundo externo levando a formação de conceitos, relações lógicas e socialização do meio.

Pode-se perceber, que a partir da elaboração e aplicação do tabuleiro, desenvolveu-se uma metodologia de ensino lúdico que facilitou a compreensão de termos abstratos, comuns no ensino da Micologia. Os alunos se manifestaram de forma positiva conforme ocorria a demonstração do jogo durante a aula, o que demonstrou uma compreensão eficaz sobre os termos utilizados no estudo dos fungos e apresentados no decorrer das aulas. Além da interação com os outros colegas de sala, contribuindo não só de forma cognitiva, mas também social

## 5. Referências

ALEXOPOULOS, C. J.; MIMS, C. & BLACKWELL, M. *Introductory mycology*. New York: John Wiley, 1996.

BIZZO, N. *Ciências, Fácil ou difícil?* São Paulo: Bituta, 2009, p. 156.

CAVALIER-SMITH, T. *A revised six-kingdom system of life*. Biological Reviews, v. 73, n. 3, p. 203-266, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53.<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

MIRANDA, S. *No Fascínio do jogo, a alegria de aprender*. Ciência Hoje, v.28, p. 64-66, 2001.

SILVA, R. M. L. *Contribuição do lúdico no processo de ensino-aprendizagem: Uma visão psicopedagógica*. Trabalho de conclusão de curso em Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2014.

SILVA, S. N.; SOUZA, M. L. & DUARTE, A. C. O professor de ciências e sua relação com o livro didático. In: Teixeira, P. M. M.; Razera, J. C. C. R. (Org.). *Ensino de ciências: pesquisas e pontos em discussão*. Campinas: Komedi, 2009, pág. 147-166.

# A Importância do Uso de Material Didático como Prática Pedagógica no Âmbito Escolar

Área: Biológicas

Érika Dayane Coek Batista<sup>1</sup>, Jessica da Silva Santos<sup>2</sup>, Luiz Henrique Domingues<sup>3</sup>, Marinalva de Oliveira Máximo<sup>4</sup>, Renan Soares Rabassi<sup>5</sup>, Ana Luiza Balani Rando<sup>6</sup>, Vanessa de Carvalho Harthman<sup>7</sup>

<sup>1</sup>Graduanda de Ciências Biológicas - DBI/UEM-  
contato:

[erikadayanecock@gmail.com](mailto:erikadayanecock@gmail.com)

<sup>2</sup>Graduanda de Ciências Biológicas - DBI/UEM - contato:

[jessicagnr1@gmail.com](mailto:jessicagnr1@gmail.com)

<sup>3</sup>Graduanda de Ciências Biológicas - DBI/UEM - contato:

[ld.tavaru@gmail.com](mailto:ld.tavaru@gmail.com)

<sup>4</sup>Graduanda de Ciências Biológicas - DBI/UEM-contato:

[augustocaio277@gmail.com](mailto:augustocaio277@gmail.com)

<sup>5</sup>Graduando de Ciências Biológicas - DBI/UEM-contato:

[rehrabassi@gmail.com](mailto:rehrabassi@gmail.com)

<sup>6</sup>Graduando de Ciências Biológicas - DBI/UEM-contato:

[analubaalani@gmail.com](mailto:analubaalani@gmail.com)

<sup>7</sup>Docente, Departamento de Biologia - DBI/UEM, contato:

[vanessa.harthman@gmail.com](mailto:vanessa.harthman@gmail.com)

**Resumo.** No âmbito escolar uma das finalidades que o ensino adquiriu, é capacitar os estudantes para que consigam ter autonomia e flexibilidade em aprender e o material didático, é o meio que proporciona ao estudante uma compreensão mais clara e abrangente sobre determinados assuntos. Assim, objetivo do trabalho foi produzir dois materiais didáticos abordando de forma específica o grupo dos Zygomycota e Basidiomycota.

**Palavras-chave:** Didático – Basidiomycota – Zygomycota.

## 1. Introdução

Os Zygomycotas se caracterizam, por produzir o zigósporo, que estão dispostos em um zigosporângio com parede espessa, ornamentada, e que é uma estrutura exclusiva do grupo. Já o Filo Basidiomycota englobam os fungos mais conhecidos, chamados popularmente de cogumelos e as “orelhas-de-pau”, além das ferrugens. Seus representantes são conhecidos por serem decompositores essenciais e serem utilizados na alimentação. Os fungos que pertencem à esse grupo produzem os esporos sexuais denominados de basidiósporos, em estruturas chamadas de basídios, também exclusividade do grupo (ALEXOUPOLOS et al., 1996).

O material didático, é a forma de proporcionar ao estudante um entendimento mais claro e abrangente sobre determinados assuntos, e possibilitar também a pesquisa e

investigação científica, despertando interesse pelos novos conhecimentos (SOUZA, 2007). No ambiente escolar, pode ser aplicados certos jogos ou atividades, que servem de instrumento para a construção do entendimento dando autonomia para o discente.

Dessa forma, o objetivo do trabalho foi elaborar um material didático, abordando de forma específica o grupo dos Zygomycota e Basidiomycota, afim de verificar a importância da aplicação do lúdico como instrumento pedagógico.

## **2. Materiais e Métodos**

Dois modelos didáticos foram elaborados. O primeiro representou morfológicamente o grupo Zygomycota, sendo uma réplica de um pão com bolor. Para elaboração, foi utilizado massa de biscuit para dar formato ao pão, que foi corado com cores correspondentes. O bolor que representaria o fungo foi elaborado com o restante do biscuit e algodão que foi corado em cinza esverdeado. Arames foram utilizados e encapados com massa para dar sustentação e forma aos micélios. Todas as estruturas foram montadas com cola branca. Após a secagem, o material foi fixado no prato com a fita dupla face e na borda do prato colocadas etiquetas confeccionadas em papel cartão e numeradas para indicar cada estrutura característica do fungo, além disso uma ficha descrevendo as estruturas presentes no modelo, foi confeccionada para servir de apoio à utilização.

O segundo modelo didático representou o Basidiomycota. Foram utilizados para a confecção, uma placa de isopor (1m); papel tipo EVA de várias cores; alfinetes; cola; conteúdo explicativo de cada estrutura (impresso); cartolina para o desenho à mão do basidiomiceto; papel presente do tamanho da placa de isopor. O cogumelo foi escolhido para representar o grupo e o mesmo foi desenhado na cartolina e imagens de estruturas características do grupo foram ampliadas. Em seguida, foram recortados EVA para representar a estrutura do píleo (chapéu) do fungo, a haste, anel, volva, basídio e a lâmina de basidiósporos.

A cartolina foi fixada no isopor com cola e as estruturas em EVA foram fixas na cartolina com alfinetes de modo que fosse possível “levantar” o EVA e visualizar seu conteúdo interno e as estruturas descritas.

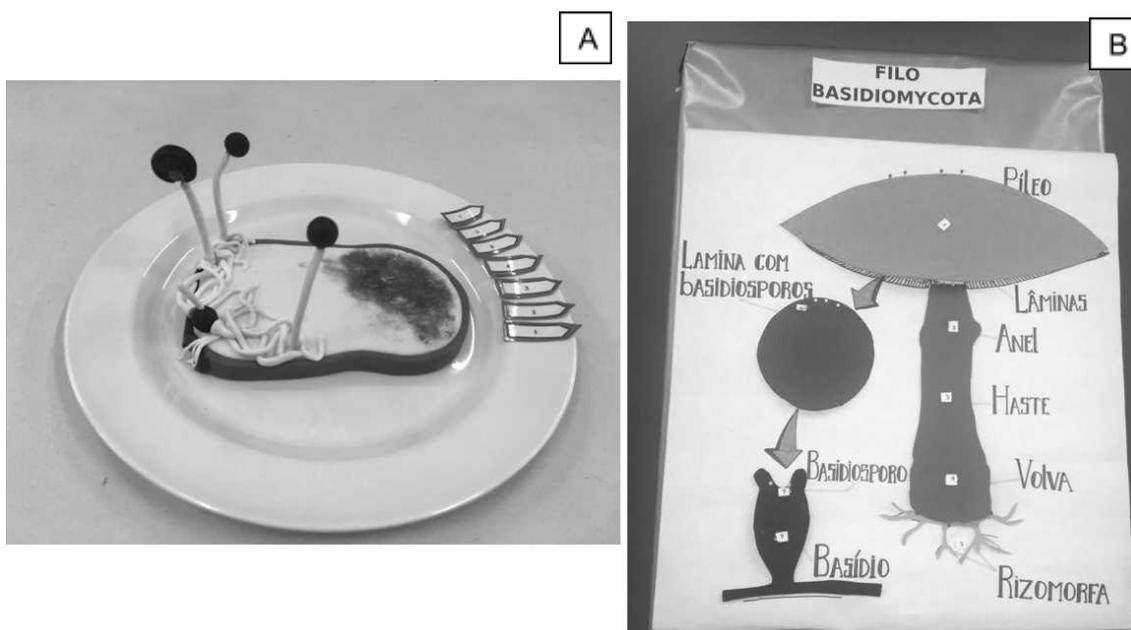
## **3. Resultados e Discussão**

Os dois modelos didáticos (Figura 1A, B), tiveram como objetivo trazer a realidade mais próxima dos alunos, já que é comum nos depararmos com um pão embolorado ou com um cogumelo no jardim.

O modelo representativo de Zygomycota pôde sistematizar o conteúdo, abordar o conhecimento, analisar e interpretar tanto as situações iniciais quanto novas situações que foram explicados pelo professor durante as aulas. O modelo representou a parte macro do bolor como o vemos e uma parte micro com as estruturas específicas do fungo que não são visíveis sem auxílio de um microscópio. Na lateral do prato foram colocadas as etiquetas com números referente a cada estrutura representada (Figura 1A).

O exercício didático desta atividade seria colocar a etiqueta numerada na estrutura correta representada com o biscuit.

O material didático 2, apresentou aos alunos uma estrutura tridimensional, colorida e auto explicativa com informações características dos Basidiomycota, pois os mesmos puderam retirar o EVA e observar internamente as estruturas representativas do fungo (Figura 1B).



**Figura 1:** Material didático - A - Filo Zygomycota; B - Basidiomycota; Foto: Acadêmicos de Ciências Biológicas/UEM.

Os modelos didáticos conduz os estudantes a relacionar teoria e a prática e isso é subsídio para compreensão de conceitos, do desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, contribuindo, também, para reflexões sobre o mundo em que vivem (CAVALCANTE e SILVA 2008). Além disso, são instrumentos sugestivos e que podem ser eficazes na prática docente diante da abordagem de conteúdos que, muitas vezes, são de difícil compreensão pelos estudantes (SETÚVAL e BEJARANO 2009).

Ao utilizar os modelos didáticos em suas aulas o professor estará promovendo o aprendizado dos alunos e contribuindo com sua forma de ensinar, pois através deste método é possível transformar o conteúdo científico que é bem mais complexo, em algo palpável que pode ser demonstrado claramente nos dois modelos didáticos apresentados: Basidiomycota e Zygomycota.

#### 4. Referências

CAVALCANTE, Dannuza; SILVA, Aparecida. MODELOS DIDATICOS E PROFESSORES: CONCEPÇÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM E EXPERIMENTAÇÕES. In: XIV Encontro Nacional de Ensino de Química, Curitiba, UFPR, Julho de 2008. Disponível em:

<<http://www.quimica.ufpr.br/eduquim/eneq2008/resumos/R0519-1.pdf> Acessado em 20/06/2019

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53.<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

PINEAU, Pablo. Historiografia educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Maringá (UEM), v. 18, n. 48, 16 p., 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e023>>. Acesso em 21 jun. 2018.

SETÚVAL, F. A. R.; BEJARANO, N. R. R.; **Os modelos didáticos com conteúdos de genética e a sua importância na formação inicial de professores para o ensino de ciências e biologia**. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Anais da VII Enpec, Florianópolis: 2009.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. *Arq Mudi*. 2007;11(Supl.2):110-4.

# Estudo comparativo entre alunos de 5º e 6º ano de Medicina por metodologia de avaliação interativa na disciplina de Clínica Cirúrgica

Área: Saúde

Jéssica Gdla <sup>1</sup>, Débora Francisco Silva <sup>2</sup>, Karoline Rodrigues Crevelim<sup>3</sup>, Fernando de Souza <sup>4</sup>, Ivan Murad <sup>5</sup>

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: jegdla@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: franc.debora1795@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: karolinecrevelim@gmail.com

<sup>4</sup> Prof. Livre docente - Departamento de Clínica Cirúrgica Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: fernandocmsf@uol.com.br

<sup>5</sup> Prof. Livre docente - Departamento de Clínica Cirúrgica Curso de Medicina da Universidade Estadual de Maringá – UEM, contato: muradivan@yahoo.com.br

**Resumo.** *A metodologia de avaliação interativa descrita neste trabalho é denominada “QUIZ IN TIME”, a qual utiliza-se de provas aplicadas por meio de exposição de multimídia e leitura dinâmica, contendo questões com alternativas sobre temas pré-estabelecidos. Assim, os alunos foram divididos em grupos e têm a possibilidade de juntos analisarem as questões. Dessa forma, foi comparado o desempenho de alunos do quinto e do sexto ano do Curso de Medicina da UEM no ano de 2018 e no primeiro semestre de 2019, avaliados por esse novo método. Assim, por meio do cálculo estatístico qui-quadrado, foi testada a hipótese de que a experiência adquirida pelos alunos do sexto ano deveria se refletir em uma maior quantidade ou porcentagem de acertos que os alunos do quinto ano.*

**Palavras-chave:** *Aprendizagem - Educação médica - Método ativo*

## Introdução

Atualmente, há uma grande necessidade de inovação nos métodos de avaliação dos estudantes nas universidades, visto que estes fazem parte de uma geração em que a globalização se estabelece de forma clara e intensa, demonstrada, principalmente, pelo alto fluxo de informações que circulam nas mídias (MITRE, 2008). Dessa forma, tal necessidade não seria divergente quanto à formação médica, pois essa área, em especial, destaca-se por ser caracterizada por sua amplitude, transitoriedade, dinamicidade do conhecimento e complexidade de fatos, de modo que a formação deste profissional deve ultrapassar a dimensão conteudista.

Assim, destaca-se a importância de metodologias que abranjam as múltiplas facetas do saber médico, que incluem não só o conteúdo em si, mas também a autonomia para buscar novos conhecimentos, a flexibilidade para se trabalhar em grupo e o criticismo ao seu próprio conhecimento e aos dos outros (GONTIJO, 2015). Em

relação a isso, as metodologias ativas possuem vantagens, pois, ao enfrentar uma problematização com casos clínicos e situações dinâmicas em grupo, o aluno precisa exercitar seu poder crítico-reflexivo a fim de selecionar conhecimentos relevantes para solução do problema e ainda, ao mesmo tempo, precisa demonstrar responsabilidade, ética e sensibilidade com seus pares (MITRE, 2008; BERBEL, 2011).

Em meio a uma avaliação formativa, o docente oferece um acompanhamento contínuo e proporciona aos alunos um “*feedback*” imediato sobre seus desempenhos. Portanto, os alunos têm um meio de autoavaliação e a obtenção de estratégias para superar suas dificuldades (GONTIJO, 2015).

Este projeto tem uma proposta de atividade formulada visando melhoria do processo de ensino-aprendizado, envolvendo docentes e discentes, atendendo uma necessidade mais atualizada. Além disso, objetiva proporcionar uma reflexão crítica sobre os métodos de ensino atuais, indicando meios para sua reformulação e desenvolvimento, promovendo aprimoramento do conhecimento técnico-científico e proporcionando ao aluno, professor e instituição, um processo de análise e avaliação crítica de suas atividades.

Em sendo um novo modelo de avaliação de ensino, possibilita atividade acadêmico-pedagógica mais dinâmica aos alunos, incentivando-os a trabalho em equipe, integrando-os cada vez mais com seus docentes, além de promover vivência da prática médica baseada em evidências científicas, em um ambiente muito próximo da realidade de sua necessidade para formação profissional.

## **Materiais e Métodos**

Os alunos foram divididos em grupos, e de dois em dois os grupos competiram entre si durante as avaliações. Um dos grupos foi composto por alunos do 5º ano da graduação de medicina e o outro grupo composto por alunos do 6º ano. A avaliação aconteceu através da projeção de perguntas, as quais são, geralmente, casos clínicos ou questões de provas de residência, e em seguida foram projetadas alternativas de respostas em múltipla escolha. Num primeiro momento os alunos fizeram a leitura do caso e tiveram a oportunidade de discutir a questão com os colegas de grupo. No entanto, cada aluno respondeu individualmente à questão levantando plaquetas coloridas para cada alternativa, que foram fotografadas para identificação das respostas corretas de cada aluno e comparação com as respostas dadas por todo o grupo. Cada avaliação no tempo teste teve nota de 0 a 10, proporcional ao total de perguntas, computadas individualmente para cada aluno, e coletivamente para o grupo ao qual pertencia. Grupos de 5 ou mais alunos foram comparados entre si, por meio de suas médias, utilizando um teste estatístico (Qui-quadrado) com  $P \leq 0,05$  para valores significantes. Ao final de cada pergunta respondida, a alternativa correta foi revelada e então iniciou-se uma discussão sobre o tema abordado com o professor orientador.

Com este formato de avaliação, foram realizadas 8 avaliações durante o período de março de 2018 a julho de 2019, sendo possível se observar a quantidade total de respostas por grupo, número de acertos, número de erros e a média alcançada pelo grupo (Tabela 1), obtendo-se os números referentes aos grupos do 5º ano do curso de medicina da UEM, e os números referentes aos grupos do 6º ano do curso de medicina da UEM (Tabela 2).

**Tabela 1: Avaliações por metodologia ativa ("Quiz in time") aplicadas para alunos do 5º ano da graduação em medicina da UEM nos anos 2018/2019**

DATA	No ALUNOS POR GRUPO	No PERGUNTAS	TOTAL DE RESPOSTAS	No ACERTOS	No ERROS	MÉDIA
jul/19	8	17	136	97	39	7,1
mai/19	6	17	102	69	33	6,7
mar/19	8	16	128	112	16	8,7
out/18	8	17	136	103	33	7,6
ago/18	7	17	119	89	30	7,5
jun/18	8	17	136	112	24	8,2
mai/18	8	16	128	112	16	8,7
mar/18	8	16	128	95	33	7,4
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>133</b>	<b>1013</b>	<b>789</b>	<b>224</b>	<b>7,78</b>

**Tabela 2: Avaliações por metodologia ativa ("Quiz in time") aplicadas para alunos do 6º ano da graduação em medicina da UEM nos anos 2018/2019**

DATA	No ALUNOS POR GRUPO	No PERGUNTAS	TOTAL DE RESPOSTAS	No ACERTOS	No ERROS	MÉDIA
jul/19	8	17	136	99	37	7,3
mai/19	10	17	170	128	42	7,5
mar/19	9	16	144	133	11	9,2
out/18	9	17	153	137	16	8,9
ago/18	10	17	170	170	0	10
jun/18	10	17	170	133	37	7,8
mai/18	10	16	160	140	20	8,7
mar/18	8	16	128	112	16	8,7
<b>TOTAL</b>	<b>74</b>	<b>133</b>	<b>1231</b>	<b>1052</b>	<b>179</b>	<b>8,54</b>

## Resultados e Discussões

Foram realizados 8 testes "Quiz in time" com em média de 16 - 17 perguntas, cada um, sendo que cada aluno realizou o teste uma única vez. Assim, as médias encontradas foram 7,78 (5º ano) e 8.54 (6º ano), resultado que demonstrou uma diferença com significância estatística entre os grupos ( $P \leq 0,05$ ). De tal maneira, a diferença foi dentro de uma proporção esperada, mostrando que o método interativo aplicado foi confiável como ferramenta de avaliação de ensino aprendizagem.

Esse método ratificou a avaliação sobre o conhecimento médico dentro de uma realidade esperada, visto que se trata de um processo de armazenamento de conhecimento ao longo dos 6 anos do ensino médico, confirmando, neste estudo, que o conhecimento dos alunos do sexto ano foi proporcionalmente superior aos alunos do quinto ano, visto que existe maior período de tempo para armazenamento e obtenção de conhecimento por parte dos alunos do sexto ano ( $\% = 16,6\%$ ).

## Considerações finais

Concluiu-se que o método demonstrou ser uma ferramenta de avaliação eficaz, a qual colabora para a construção de conhecimento real, em discussões que fomentam o uso do que foi aprendido num ambiente simulador da prática clínica. Como os alunos podem não só escolher uma alternativa, mas também argumentar com os outros participantes a respeito da melhor conduta, o método qualifica o aluno a maiores questionamentos e raciocínio clínico, fundamental à prática médica.

## Referências

- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- DOMINGUES, R. C. L.; AMARAL, E.; ZEFERINO, A. M. B. Auto-avaliação e avaliação por pares: estratégias para o desenvolvimento profissional do médico. *Rev. bras. educ. med.*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 2, p. 173-175, Aug. 2007.
- GONTIJO, E. D. et al. Manual de avaliação da aprendizagem no curso de graduação em Medicina. *Rev. Docência Ens. Sup.*, v. 5, n. 1, p. 205-326, abr. 2015.
- MAGALHÃES, M. N.; DE LIMA, A. C. P. *Noções de probabilidade e estatística*. Editora da Universidade de São Paulo, 2002.
- MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciênc. saúde coletiva*. 2008, vol.13, suppl.2, pp.2133-2144.
- SOUZA, S. C.; DOURADO, L. Aprendizagem baseada em problemas (ABP): um método de aprendizagem inovador para o ensino educativo. *Holos*, v. 5, p. 182-200, 2015.

## **Áreas de Concentração: Humanas/Sociais .**

# As Intermitências da Morte: uma relação entre Direito e Literatura

## Sociais Aplicadas

Gabriel Simeoni Mota<sup>1</sup>, Gustavo Akio Mizuno Tamura<sup>2</sup>, Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Aluno do Grupo de Ensino Filosofia do Direito – KINESIS, contato: gabrielsimeoni\_mota@hotmail.com

<sup>2</sup>Aluno do Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS, contato: akio\_mizuno@hotmail.com

<sup>3</sup>Professora do DDP/UEM, contato: jacquelinefgs@hotmail.com

**Resumo.** *A intersecção do Direito e da Literatura é uma área que tem se desenvolvido recentemente, teve seu surgimento o movimento Law and Literature nos Estados Unidos, e veio para o Brasil como o movimento Direito na Literatura. Destarte, este trabalho tem como objetivo propor algumas reflexões sobre o Direito e sua ligação com a Literatura a partir do livro “As Intermitências da Morte”, de José Saramago. Os pontos abordados a partir desta ligação e da obra foram as problemáticas da eutanásia, distanásia, do envelhecimento da população na sociedade pós-moderna, da falta de infraestrutura médica no Brasil, das milícias e de como a Literatura pode ser uma ferramenta de sensibilização no Direito. Foi desenvolvido a partir de reflexões levantadas a partir da reunião do grupo de estudos de Filosofia do Direito – Kinesis que abordou a obra literária já citada e, posteriormente, por meio de pesquisa bibliográfica.*

**Palavras-chave:** *Direito – Literatura- Saramago*

## Introdução

Este trabalho é desenvolvido a partir de um dos encontros realizados pelo grupo de estudos de Filosofia do Direito – *Kinesis*, que possui a proposta de discutir obras literárias sobre a perspectiva do Direito na Literatura. A obra abordada escolhida foi “As Intermitências da Morte”, de José Saramago, e foram levantados diversos pontos que dizem respeito à ligação entre o direito e o romance apresentado.

Desta forma, o presente tem como objetivo fazer um relatório sobre o funcionamento e desenvolvimento das atividades do grupo de estudos de Filosofia do Direito, assim como fazer uma abordagem sobre as reflexões levantadas na reunião que diz respeito à obra escolhida.

## Materiais e métodos

O desenvolvimento deste resumo expandido foi realizado a partir de um dos encontros do grupo de estudos de Filosofia do Direito – *Kinesis*. Nessa reunião foram realizadas discussões acerca da obra “As Intermittências da Morte” e os temas presentes que são relevantes ao direito. Assim, a partir dos pontos levantados, faz-se uma pesquisa bibliográfica acerca da relação Direito e Literatura para o desenvolvimento do presente.

Durante a etapa de pesquisa bibliográfica, foi utilizado o pensamento de Richard Rorty contemplado na obra “Ética e Estética: uma relação quase esquecida”, para a compreensão de como a literatura, como expressão estética, impacta o campo da ética, um dos campos da Filosofia do Direito, e também foi utilizado a obra de Remo Ceserani, para uma perspectiva geral do movimento “Law and Literature”.

## **Resultados e discussão**

Neste primeiro momento, busca-se explicar a importância da relação entre Direito e Literatura, como a ficção permite pensar problemas reais e instigar uma reflexão em busca das devidas soluções. A estética, ramo da filosofia que se propõe a estudar a arte, aponta que a literatura proporciona um sentimento de estranhamento da realidade, das instituições, da própria moral vigente, e cria novas formas de compreensão do mundo (Hermann, 2005). Outra vantagem que a literatura oferece é a de possibilitar se colocar diante de um cenário distinto da esfera de vivência do leitor, como se vê na compreensão de Adorno, quando este aponta a possibilidade de a estética ampliar a compreensão do homem a respeito da realidade e de seu lugar diante do outro. (Hermann, 2005).

Ampliando o paradigma, a arte viabiliza a redefinição do próprio ser, de suas condutas com o outro. Supõe-se que uma mudança moral do indivíduo mediante o confronto com o ficcional é possível já que mudanças na moral, assim como na vida política, dependem de inovações culturais; e conforme Richard Rorty, filósofo estadunidense, essa tarefa depende do artista, em especial dos poetas e romancistas, pois eles criam novas metáforas e novas linguagens sobre o sujeito e o mundo que ampliam o espectro das decisões éticas, como salienta o filósofo, a melhor maneira de fazer isso é ler livros (Hermann, 2005).

Para contextualizar o presente trabalho, um breve resumo da obra “As intermitências da Morte” se faz necessário. A história se desenvolve em dois núcleos, uma primeira parte onde se aborda uma visão mais sistêmica da sociedade e a segunda numa visão mais pessoal e intimista a partir do personagem da morte.

Na primeira parte, é narrado que a morte para de agir no território do país onde se passa a história, e como o governo lida com os problemas e com as situações que se desenvolvem a partir deste acontecimento. Como, por exemplo, a insurgência da “maphia”, que fornecia serviços de transporte para além da fronteira que resultava na morte; outro exemplo são as adaptações que ocorrem com a indústria funerária, com as seguradoras; ainda, as consequências causadas pelo prolongamento da vida no campo previdenciário e da superlotação de asilos e hospitais. Tudo isso culminando em uma crise econômica, social e moral.

Em relação à narrativa, nesse primeiro momento, algumas reflexões que se apresentaram a priori, foram as problemáticas que surgiram em relação à questão da morte. O romance fornece um cenário que propicia a ligação com a realidade, quando apresenta o estado de morte suspensa. Tal condição resulta em sujeitos que deveriam estar mortos, mas que estão sendo mantidos em uma situação semelhante ao estado vegetativo, impossibilitando o fim da vida. Tal cenário trouxe a reflexão sobre questões como distanásia - prolongamento da vida, não importando o estado do sujeito, mantendo a todo custo e sofrimento a vida do paciente – e a eutanásia, a possibilidade de decidir a respeito do momento da morte, para aqueles que não desejam mais viver, não necessitando de uma doença para alavancar a morte. Apesar de extremamente controversas as discussões sobre a eutanásia e distanásia, o ordenamento jurídico brasileiro optou por proibir apenas a eutanásia, sendo a distanásia praticada mesmo sem consenso sobre o tema. Em questão ao exposto, a leitura do livro convida à uma reflexão a partir do cenário fictício, apesar de ser extremamente similar à realidade.

Ainda na transposição dessa primeira parte da narrativa, podemos ainda trazer mais um ponto importante para o mundo jurídico, que é o envelhecimento da população e o aumento das necessidades de saúde para a população sem existir uma infraestrutura que sirva essas demandas. Pode-se observar isso nos pedidos dos asilos “Lares do Feliz Ocaso” e dos hospitais para que o primeiro ministro traga respostas para o problema. Na realidade, é possível observar questões semelhantes, como por exemplo as discussões acerca do abandono familiar para com os idosos, resultando em um isolamento emocional desse grupo, reflexo da condição pós-moderna do ser humano que o inclina cada vez mais ao egoísmo; outros exemplos seriam os debates atuais da reforma da previdência e acerca da saúde, diante da falta de médicos e infraestrutura em diversas partes do território brasileiro.

Também no desenvolvimento narrativo de Saramago observa-se o desenvolvimento da “Maphia”, uma organização para-estatal que fornece a população a possibilidade de atingir a morte, atuando como uma milícia, executando serviços necessários para população, pois o governo não o pode fazer, mesmo tendo interesse de que essas necessidades sejam sanadas.

Pode-se observar um paralelo bastante nítido com relação as milícias brasileiras, que surgiram com o pretexto de combater o narcotráfico onde o Estado não alcançava, utilizando-se de meios violentos, para consolidar o poder e cobrar da população taxas pelo serviço deles, constituindo assim uma organização criminosa. A partir desse raciocínio, também é possível refletir sobre uma lente foucaultiana do poder, como existem leis que proíbem as ações e os meios da milícia e da “Maphia”, mas o poder é exercido de toda maneira na realidade.

Temos, portanto, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até hoje, por um lado, uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulados em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e por outro, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garante efetivamente a coesão desse mesmo corpo social. (Foucault, 2017)

Na segunda parte do desenvolvimento narrativo, a morte retorna, mas utilizando-se de cartas roxas para avisar as pessoas, com uma semana de antecedência, sobre a morte delas. Nisso, a morte é confrontada com um violoncelista que, por algum

motivo não explicado no romance, não recebe sua carta, tendo a morte que resolver essa situação. Para tomar providências a morte se transforma em humana e visita o violoncelista, no entanto, no meio tempo, o prazo de sete dias da carta do violoncelista expira e a morte acaba se apaixonando por ele. Na discussão do grupo de estudos também foi levantada a interpretação do personagem do violoncelista ser uma representação da ideia da arte, e como a esta pode alavancar sentimentos de empatia, compaixão, compreensões sobre a realidade do diferente, como no caso da personagem morte que se sensibiliza com a condição humana a partir de sua relação com o musicista.

Ainda no entendimento de como a arte oferece meios de compreensão, pode-se pensar a Literatura de forma útil ao direito, como expressa o movimento *Law and Literature*, Direito e Literatura no Brasil. Este defende que além de trazer uma melhora das capacidades retóricas dos profissionais do direito, a literatura pode estimular um aprimoramento moral dos indivíduos e a capacidade de aprimorar a compreensão dos motivos das condutas humanas (CESERANI, 2017). De maneira consonante com o pensamento de Richard Rorty, entende-se que a arte pode ajudar na compreensão do outro e fazer refletir e, assim como a morte se comoveu com a música, o estudo do Direito pode ser sensibilizado pela arte da literatura. (Hermann, 2005).

## **Conclusão**

Pode-se ressaltar que, para o Direito, a Literatura se mostra como uma eficiente ferramenta de análise e compreensão dos fatos, tanto a partir de expansão de reflexões que surgem da leitura das obras literárias, como também a expansão dos vocábulos morais e incremento da integridade moral daqueles que fizerem uso dela, por permitir a empatia e compaixão com diferentes sujeitos, mesmo que fictícios.

Nesse resumo expandido, buscou-se trazer algumas reflexões de como ocorre a intersecção entre direito e literatura a partir da obra “As Intermittências da Morte” de José Saramago. Dessa forma, foram exploradas algumas reflexões que interessam ao direito, como distanásia, eutanásia, a questão das milícias e as suas semelhanças com a “Maphia”.

Desta forma, este trabalho não pretendeu responder as problemáticas levantadas, no entanto, convidou à reflexão acerca de questões caras ao mundo do Direito usando a literatura como meio. Explicitou certas implicações dessa relação, alguns exemplos são a sensibilização dos indivíduos através da arte, a melhora da integridade moral e o convite de olhar problemas concretos a partir de reflexões vindas do campo ficcional.

## **Referências**

BOTERO, Andrés. **A leitura literária forma bons juízes? Análise crítica da obra “Justiça Poética”**. Revista Direito e Praxis, Rio de Janeiro. v. 07, n. 13, p. 830-897, jan- mar 2016.

CESERANI, R. **Convergências: Os instrumentos literários e as outras disciplinas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 6ªed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

HERMANN, N. **Ética e Estética: a relação quase esquecida**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

SARAMAGO, J. **As Intermittências da Morte**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

# A Expansão de Casos para Ensino no Brasil: Uma Análise Bibliométrica

Área: Sociais Aplicadas

Fabrizio Meller da Silva<sup>1</sup>, Ana Tereza Freitas de Lapedra<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Depto de Administração - DAD/UEM, contato: fmsilva@uem.br

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: anadelapedra@hotmail.com

**Resumo.** *Os casos de ensino se configuram como alternativa às mudanças do processo de aprendizagem, que requer uma postura mais protagonista dos alunos. No Brasil, apesar de tímida quando comparada a países pioneiros, a produção de casos de ensino apresentou crescimento a partir de 2007. Este estudo tem o objetivo de mapear os casos de ensino produzidos no Brasil entre 2007 e 2018, por meio de um estudo bibliométrico das revistas científicas e dos anais de eventos científicos que aceitam casos de ensino. Verificou-se crescimento significativo do número de publicações de casos de ensino no período. Entretanto, a análise constatou profusão na organização dos casos de ensino, alertando para a necessidade de ordenação dessas publicações. O estudo contribui com análises de produtividade dos autores e instituições de ensino superior, assim como com a indicação dos casos de ensino de maior utilização.*

**Palavras-chave:** *Caso de ensino – Bibliometria – Brasil*

## 1. Introdução

A metodologia de caso de ensino está inserida na abordagem construtivista do ensino na medida em que busca gerar nos alunos experiências concretas, contextualmente significativas, nas quais eles possam buscar padrões, levantar suas próprias perguntas e construir seus próprios modelos, conceitos e estratégias (FOSNOT, 1998).

No contexto brasileiro, o emprego do método do caso na aprendizagem ainda é tímido comparado a outros países, como os Estados Unidos – onde surgiu a utilização dos casos de ensino (ROESCH, 2007). Apesar disso, a produção de casos de ensino no Brasil tem reagido a partir da primeira década dos anos 2000, a partir de estímulos advindos principalmente de revistas científicas, universidades e eventos científicos (ROESCH, 2007; GIL, 2004). Nesse contexto, ressalta-se a necessidade de organização dessa literatura de casos a fim de apresentar aos (potenciais) autores de casos de ensino um quadro atual da literatura, para que se possa assim, produzir contribuições que agreguem à construção do conhecimento. O objetivo deste trabalho é *realizar um mapeamento dos casos de ensino publicados no Brasil de 2007 a 2018, de modo a demonstrar a expansão da publicação de casos de ensino*. Para isso, procurar-se-á detalhar esse campo de pesquisa por meio do estudo bibliométrico.

## 2. Procedimentos metodológicos

Este estudo se apresenta como uma pesquisa de caráter bibliométrico, pois se caracteriza como um mapeamento de dados (GUEDES; BORSCHIVER, 2005) a respeito da produção de casos de ensino publicados no Brasil. A coleta de dados deste estudo está fundamentada nos seguintes indicadores bibliométricos: (1) Lei de Bradford

– que investiga o grau de importância de periódicos para determinada área do conhecimento; (2) Lei de Lotka – que analisa a produção de pesquisadores para determinada área do conhecimento (GUEDES; BORSCHIVER, 2005); (3) Número de publicações por instituição – que investiga o número de publicações por instituição em determinada área do conhecimento (SOARES; PICOLLI; CASAGRANDE, 2018).

Assim, este estudo buscou reunir, mapear e organizar os casos de ensino publicados no Brasil em revistas científicas e anais de eventos científicos. Para tanto, a base de dados utilizada foi o Spell. O recorte temporal empregado na pesquisa foram os anos de 2007 a 2018, considerando o fato de que o EnANPAD passou a considerar submissões de casos de ensino a partir de 2007. Por sua vez, as áreas do conhecimento contempladas foram: (1) Administração, (2) Ciências Contábeis, (3) Economia, (4) Turismo.

### **3. Revisão da literatura**

#### **3.1. Conceito de Caso de Ensino**

O caso de ensino pode ser conceituado como um relato de situações administrativas reais que envolvem uma decisão ou problema para o qual se busca uma solução (LEENDERS; ERSKINE, 1989). Outra definição cabível de caso de ensino é, de acordo com Leenders e Erskine (1989), um método de instrução promovido entre estudantes e professores, no qual se discutem diretamente os casos ou problemas de negócios frequentemente elaborados de acordo com experiências reais de executivos de negócios.

Outrossim, o objetivo do caso de ensino é desenvolver nos alunos conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o bom desempenho organizacional e sua aplicação almeja a adaptação dos alunos ao ambiente organizacional, por meio da elucidação de aulas expositivas (ROESCH, 2007).

#### **3.2. Origem do Caso de Ensino**

De acordo com Nuñez (2003), a versão atual do método do caso teve sua origem na década de 1880 e foi desenvolvida por Christopher Langdell, na Escola de Direito de Harvard, sofrendo adaptações para utilização no campo da tomada de decisão gerencial, bem como em outros campos do conhecimento (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

Nesse contexto, o primeiro caso de ensino em Administração foi ministrado na *Harvard Business School* no século XX, sendo empregado como uma alternativa à necessidade de um método que utilizasse a solução de problemas como base para a discussão em sala de aula (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005; ROESCH, 2007). Atualmente, a *Harvard Business School* é o maior centro de difusão do método do caso, com disciplinas dedicadas especialmente à resolução de casos de ensino (ROESCH, 2007).

#### **3.3. Benefícios do Caso de Ensino**

O caso de ensino oportuniza ao estudante a vivência de uma situação de gestão autêntica, proporcionando uma aproximação com a realidade maior do que as aulas expositivas tradicionais (GIL, 2004). Nesse contexto, Rees e Porter (2002) acreditam

que o método do caso facilita a aprendizagem profunda, ao invés de uma abordagem rasa (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

Assim, de acordo com Ikeda *et. al* (2005), por meio do método do caso, o aluno pode analisar situações sob a ótica da alta gerência, observando o problema de maneira global. Além disso, o aluno, a partir do método do caso, pode formular um ponto de vista e defendê-lo diante das opiniões alheias (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2005).

#### **4. Análise dos dados**

##### **4.1. Quantidade de casos de ensino entre os anos de 2007 e 2018**

Constatou-se um total de 746 casos de ensino publicados em um período de 12 anos, como apresentado na Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1. Quantidade de casos de ensino entre os anos de 2007 e 2018.**

<b>2007</b>	<b>2008</b>	<b>2009</b>	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>TOTAL</b>
26	24	30	22	46	59	75	66	78	115	112	93	746

Verificou-se que o número de casos de ensino no Brasil passou a crescer de forma expressiva a partir do ano de 2011, no qual foram constatados 46 casos. A partir do ano de 2011, as publicações de casos de ensino no Brasil continuaram se expandindo com variação não tão expressiva até o ano de 2016. Este ano se destaca como o ano de maior número de publicações de casos de ensino no país. Os anos subsequentes apresentaram queda deste número. Ressalta-se que os anos ímpares apresentaram maior número de casos publicados, possivelmente por conta das edições do Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EnEPQ), que surgiu em 2009.

##### **4.2. Distribuição dos casos de ensino nas revistas e eventos científicos**

A partir da análise da distribuição dos casos de ensino entre as revistas e os eventos científicos, nota-se que o EnANPAD lidera as publicações de casos de ensino no Brasil, concentrando quase 30% dos casos. Além do EnANPAD, o SEMEAD USP também se destaca, concentrando 13% do total de publicações de casos de ensino. O EnEPQ, por sua vez, classifica-se como o terceiro evento que mais concentra publicações de casos de ensino no Brasil, apresentando 8% do total das publicações. Dentre as revistas científicas, a GV Casos se classifica como a revista que mais publica casos de ensino no Brasil, concentrando 16% do total de publicações.

##### **4.3. Produtividade de casos de ensino por autores**

Dentre os 544 autores constatados, foram identificados vinte e cinco autores que publicaram três ou mais casos de ensino em revistas científicas. Nota-se que a pesquisadora que possui maior autoria de casos é Anete Alberton, somando 28 casos de ensino publicados em revistas científicas. Em seguida, o segundo autor que mais publicou casos de ensino em revistas científicas foi Sidnei Vieira Marinho, com 22 casos de ensino publicados. Por sua vez, Victor Manoel Cunha de Almeida também se destaca na produção de casos, somando 10 casos publicados.

##### **4.4. Produtividade de casos de ensino por área do conhecimento**

Observou-se o número de casos de ensino publicados em revistas científicas nas áreas de Administração, Ciências Contábeis, Economia e Turismo. Verifica-se a área do conhecimento que mais produz casos de ensino no Brasil é a Administração (com 188 casos publicados), seguida pela área de Ciências Contábeis (com 111 casos), Turismo (com 69 casos) e Economia (com 10 casos).

## 5. Considerações finais

Este estudo teve o objetivo de mapear os casos de ensino produzidos no Brasil entre 2007 e 2018, por meio de um estudo bibliométrico. Forneceu-se um quadro geral da literatura aos futuros autores e aos professores interessados em utilizar casos em sala de aula. A partir disso, observou-se que há no Brasil uma quantidade não irrisória de casos de ensino publicados que constituem um “acervo informal”, totalizando 746 casos, que carecem maior organização. Verificou-se por meio desta pesquisa que os casos de ensino produzidos em território brasileiro estão profusos. Dessa forma, os autores de casos de ensino e professores precisam trabalhar arduamente para obter informações a respeito do panorama de casos de ensino para que possam produzir casos que sejam relevantes e que agreguem à literatura.

Este estudo não esteve livre de limitações. Dente elas, destaca-se a repetição da contagem de casos de ensino publicados em revistas científicas e também nos anais dos eventos científicos, sendo contabilizados duplamente.

Como sugestão para futuros pesquisadores interessados em catalogar os casos de ensino brasileiros, propõem-se a abordagem e o mapeamento dos temas tratados em cada caso de ensino, a fim de que se possa entender quais temas já estão exaustos e quais estão carentes de abordagem. Sugere-se, portanto, a criação de uma plataforma capaz de organizar e disponibilizar a publicação e utilização de casos no Brasil.

## Referências

- FOSNOT, C.; *Construtivismo: teoria, perspectivas e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GIL, A. C. Elaboração de casos para ensino em Administração. *Revista Contemporânea de Economia e Gestão*, v. 2, n. 2, 2004.
- GUEDES, V.L.; BORSCHIVER, S. Bibliometria: uma ferramenta estatística para a gestão da informação e do conhecimento, em sistemas de informação, de comunicação e de avaliação científica e tecnológica. In: ENCONTRO NACIONAL DE CIÊNCIAS DA INFORMAÇÃO, 6., 2005, Salvador. *Anais...*, Salvador, 2005.
- LEENDERS, M. R.; ERSKINE, J.; *Case research: the case writing process*. London, Ontario: Research and Publication Division / School of Business Administration, 1989.
- ROESCH, S. Notas sobre a construção de casos para ensino (Caso de Ensino em Administração). *Revista de Administração Contemporânea*, v. 11, n.2, p. 213-234, 2007.
- SOARES, S. V.; PICOLLI, I. R. A.; CASAGRANDE, J. L. Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em Administração e Contabilidade. *Revista Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 19, n. 2, 2018.
- IKEDA, A. A.; VELUDO-DE-OLIVEIRA T. M.; CAMPOMAR, M. C.; O caso como

estratégia de ensino na área de Administração. *Revista de Administração*, v. 41, n. 2, p. 147-157, 2005.

# Contribuições e Impactos do PIBID: em debate a formação docente

Área: Humanas, Letras e Artes

Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais<sup>1</sup>, Bianca Naomi de Lima<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM, contato: llacanallo@hotmail.com

<sup>2</sup>Aluna do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, contato: bianca-naomi@hotmail.com

**Resumo.** *Este texto apresenta a avaliação dos envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, acerca das contribuições e impactos que o programa oferece para a área da Educação. Por meio de entrevistas, ouvimos alunas, professora regente, supervisora e pibidiana a fim de melhor avaliar esse programa. Os dados apontam que o PIBID amplia as oportunidades de estudos, pesquisa e extensão, já que auxilia a compreender o sentido e o significado do trabalho docente. Por isso, defendemos a necessidade de maiores investimentos e apoio por parte das políticas públicas mantendo e ampliando programas dessa natureza.*

**Palavras-chave:** *pedagogia – formação inicial – PIBID*

## 1. Introdução

O trabalho a seguir propõe-se a identificar as contribuições do núcleo de Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esse projeto iniciou-se no segundo semestre de 2018 e encontra-se atualmente em vigência. O núcleo conta com 24 bolsistas, três professoras supervisoras e uma coordenadora de área.

O PIBID, criado em 2007 pelo Ministério da Educação (MEC) e implementado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem como objetivo valorizar o magistério pela aproximação prática de discentes – na primeira metade do curso de licenciatura – com as escolas públicas de educação básica. Ao mesmo tempo em que busca elevar a qualidade da ação docente nessas escolas, o programa visa aperfeiçoar a formação inicial oferecida em instituições de ensino superior.

No curso de Pedagogia da UEM, o PIBID apresenta dois núcleos: da Docência e da Gestão Escolar. Nos dois núcleos, semanalmente, os pibidianos cumprem uma carga horária de 8 horas de trabalho. São destinadas 4 horas semanais para encontros de formação com os alunos da licenciatura em parceria com os supervisores, os quais são os professores e/ou membros da equipe pedagógica das escolas públicas em que são desenvolvidos os trabalhos.

Nesses encontros formativos que acontecem na Universidade, especificamente no núcleo da Docência, são feitas discussões que contribuem para o aprofundamento teórico-metodológico sobre as práticas pedagógicas realizadas pelos discentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São elaborados, também nesses encontros, o

planejamento de intervenções pedagógicas, a produção de recursos didáticos e a avaliação dos trabalhos realizados pelos bolsistas nas escolas parceiras.

Nas outras 4 horas de trabalho, os pibidianos atuam nas escolas públicas de educação básica, parceiras do programa, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá. Neste momento, são desenvolvidas ações em três escolas, a saber: Escola Ângela Vergínia Borin, Escola Pastor João Barbosa de Macedo e Colégio de Aplicação Pedagógica – CAP.

O contato com as instituições de ensino municipais possibilita uma ampla vivência do exercício da docência, pois permite que os pibidianos acompanhem o trabalho cotidiano dos professores e da equipe pedagógica, façam intervenções em sala de aula a partir dos conteúdos indicados pelo planejamento da Secretaria, participem de reuniões pedagógicas, conselhos de classe, reunião com os pais, eventos festivos, entre outros momentos da rotina da escola.

Diante desse panorama inicial, podemos questionar: Qual a importância de programas de formação como o PIBID? Há contribuições à formação inicial de professores quando os acadêmicos ingressam no PIBID? Será que o PIBID Pedagogia da UEM vem contribuindo de maneira efetiva com a Educação?

Tendo essas inquietações em mente, passaremos a identificar as possíveis contribuições do PIBID, considerando a avaliação dos sujeitos envolvidos com o programa em questão.

## **2. Desenvolvimento**

Para que pudéssemos identificar e avaliar as contribuições do PIBID Pedagogia UEM núcleo Docência, entrevistamos algumas pessoas que diretamente têm contato com os pibidianos durante o processo de formação. De maneira espontânea, os sujeitos aceitaram participar desse momento avaliativo, apontando algumas particularidades e resultados do trabalho que vem sendo realizado. Os aspectos mais singelos, que, em uma perspectiva mais globalizante, poderiam ser considerados banais e sem significado, ganharam notoriedade neste trabalho.

Ouvimos, em um primeiro momento, uma das professoras regentes de uma das salas de aula em que há uma pibidiana atuando. Ela destaca que a contribuição que o PIBID traz é muito grande, pois para ela o programa é uma chance de, ainda na graduação, o licenciando conhecer de perto a realidade escolar.

Professora regente: “Eu vejo muitos cursos em que fazem, as pessoas se formam e não tem contato nenhum, nem experiência e vocês têm essa oportunidade com o PIBID.”

A professora relata que, além desse conhecimento sobre a realidade escolar, contar com o pibidiano na sua sala ajuda muito os alunos.

Professora regente: “Minha pibidiana sempre traz alguma coisa diferente, uma atividade ou uma sugestão, já tira um pouco da gente. E, o fato dela estar sempre ali disposta a ajudar as crianças, a dar um apoio, uma mediação, isso para a gente é fundamental. Há momentos em que a gente tem que fazer isso, tem que fazer aquilo, mas você sabe que o professor não tem condição de ajudar a todos sozinho, então, o fato dela estar lá e poder ir fazendo junto comigo, já é cem por cento importante.”

Após o relato da professora, ouvimos alguns alunos dessa turma. Os alunos comentaram sobre os impactos na concepção deles e avaliaram também o trabalho que a pibidiana realiza com a turma.

Aluno 1: “Eu acho que ela ajuda a *prô* e também ajuda a gente a se desenvolver em bastante coisa. Ela já cresceu, então, aí, ela também já pode ajudar a gente. Ela vai ser uma professora ótima quando crescer [...] a gente gosta bastante, porque os pibidianos arrumam um jeito de fazer histórias diferentes, tipo da *Galinha Ruiva* que fizeram com a sombra [...].”

Aluno 2: “Ela pode desenvolver mais para ser professora com a *prô* [...] ela já sabe como é ser uma professora, mas aprende a ser uma professora bem de perto [...] ela conversa para a gente entender mais a tarefa, ajuda a gente a colocar o certo na atividade e a fazer as atividades.”

Para uma das supervisoras e membro da equipe pedagógica de uma das escolas parceiras do PIBID, o programa tem impacto direto na aprendizagem dos alunos e na sua própria formação.

Supervisora: “Esse é um trabalho de excelência que tem contribuições muito positivas, tanto para mim profissionalmente, enquanto formação, como para os professores e os alunos [...] os relatos que eu venho recebendo dos professores das turmas, das crianças e também das pibidianas é que há a aprendizagem dos alunos, em relação à alfabetização e à matemática. Melhorou muito. As professoras têm elogiado o trabalho das pibidianas, que tem contribuído com o trabalho delas em sala de aula e com as crianças que gostam do trabalho das pibidianas, ficam contentes, procuram por elas na sala de aula [...] agora, as pibidianas estão tendo abertura com as professoras regentes para estarem realizando todo o trabalho de ensino [...] até comentei, juntamente com outras supervisoras, com a assessora pedagógica na Secretaria de Educação que poderia se estender esse projeto para outras escolas, porque é um trabalho muito bom e que nós necessitamos [...] também gostaria de destacar o trabalho das coordenadoras [...] porque são duas profissionais também de excelência, que tem muito conhecimento, que estão conduzindo muito bem o programa, com responsabilidade, com formações de qualidade que acrescentam na formação e que, com certeza, tem a ver com a realidade da escola.”

A fala dessa supervisora aponta que, além das contribuições à formação inicial, a sua própria formação, entendida como continuada, também vem sendo mais bem consolidada. O PIBID faz a diferença na formação como um todo, já que pelas vivências oportunizadas, novos movimentos de aprendizagem são identificados pelos sujeitos que atuam na escola o que colabora com melhores indicativos de qualidade de ensino.

Mas, e os próprios pibidianos, como avaliam o trabalho realizado? Será que esse movimento formativo é evidenciado por eles como relevante? Em buscas dessas respostas, entrevistamos uma das pibidianas, que faz parte do núcleo desde seu início.

Pibidiana: “O PIBID eleva a qualidade da minha formação acadêmica, por diversos motivos. Ele é um programa destinado aos graduandos da primeira metade dos cursos superiores, portanto proporciona a nossa integração com a realidade das escolas de educação básica e pública. E, para além deste contato, uma das grandes contribuições do PIBID é dar um suporte para este acontecimento, ou seja, nós, pibidianos, não

vamos nas escolas despreparados, pois temos encontros formativos semanalmente que nos formam e preparam para a nossa atuação. O PIBID engloba e supera uma das primeiras questões da educação que é a articulação entre a teoria e a prática. Este programa contribui para que nós, logo no início do curso, com muitas matérias essencialmente teóricas (para nos dar os suportes filosóficos e teóricos necessários) entendemos o que é ser um profissional da educação e como manejar o ensino com fundamentação teórica na prática. Mais do que os estágios que o curso de Pedagogia oferece, o PIBID possibilita que eu, e todos os pibidianos participemos para além de observações, mas ajudemos a superar os problemas de ensino e aprendizagem que ocorrem nas escolas. Indo nas escolas públicas, nós temos contato desde o início com os profissionais que já passaram pelo percurso formativo e ao atuar em suas turmas nos ensinam o “como dar aula”. Estas professoras nos ensinam muito, para além da grade curricular prevista na universidade. O PIBID possibilita que eu reflita, profissionalmente, qual profissional eu estou sendo e como eu quero ser, o que preciso melhorar. E, neste percurso, não estou sozinha, pois a troca de experiências, ideias e planejamentos é intensa nos nossos encontros formativos, sempre buscamos atender as necessidades das nossas turmas proporcionando um ensino de qualidade. Dentre tantas contribuições do PIBID com a educação, buscamos sempre melhorar o processo de ensino e aprendizagem para os alunos da educação básica, com nossas ideias, atividades e participações, o PIBID contribui para que o ensino seja ainda melhor, para que os alunos se desenvolvam e aprendam mais.”

Diante das falas aqui relatadas, percebemos que o programa contribui para a formação do futuro professor, possibilitando o contato direto com o cotidiano escolar no início de seu curso, proporcionando-lhes o conhecimento de aspectos teóricos e práticos presentes na escola pública.

O programa oferece oportunidades de aprendizagem de conhecimentos que, muitas vezes, não está contemplado nas disciplinas da graduação. Ao analisar a fala dos envolvidos, vemos as contribuições que o PIBID proporciona ao aluno, ao professor, a equipe e ao acadêmico, futuro professor, fornecendo instrumentos para a análise e reflexão sobre a prática docente numa perspectiva emancipadora.

### **3. Conclusão**

Neste trabalho evidenciamos as contribuições do PIBID com a formação de professores, já que as atividades desenvolvidas no programa se constituem em oportunidades de enriquecimento profissional para todos os envolvidos.

O PIBID amplia as oportunidades de estudos, pesquisa e extensão, já que auxilia a compreender o significado do trabalho docente e a buscar mecanismos para efetivar uma prática pedagógica coerente com as orientações do curso de Pedagogia.

Diante dessas constatações, Gatti et al. (2014, p. 6) afirmam que o PIBID “[...] acolhe os ensinamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire: ensinar é um desafio de alta complexidade e exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional.”. A aproximação entre universidades e escolas, viabilizada por programas como o PIBID, prepara melhores futuros professores para a docência. Por isso, concordamos que há a necessidade de maiores investimentos e apoio por parte das políticas públicas mantendo e ampliando programas dessa natureza.

#### **4. Referências**

BRASIL. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 15/08/2019.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

## **LABORATÓRIO DE APOIO PEDAGÓGICO e suas implicações na formação do futuro professor**

**ÁREA: Humanas, Letras e Artes**

**Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais<sup>1</sup>, Edilson Araújo dos Santos<sup>2</sup>,**

<sup>1</sup>Prof. do Dep de Teoria e Prática– DTP/UEM, contato: llacanalo@hotmail.com

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: ediegidiosantos@gmail.com

### **RESUMO**

O objetivo desse trabalho é apresentar o Projeto de Ensino intitulado Laboratório de Apoio Pedagógico – LAP vinculado ao Departamento de Teoria e Prática, desde o ano de 1985. Esse projeto é decorrente da necessidade dos acadêmicos de terem acesso a recursos e materiais didáticos para o desenvolvimento de suas ações educativas nas escolas em que realizam estágios e nas próprias disciplinas do Curso. Nesse espaço, o acadêmico e o professor contam com diversos recursos de ensino dentre eles: livros didáticos, paradidáticos, literatura infantil, revistas, brinquedos, jogos e um rico acervo de fita VHS relacionadas à educação. Com esses recursos, espera-se que os acadêmicos reconheçam o trabalho como princípio educativo e tenham condições para realizá-lo com qualidade. O LAP configura-se como um projeto de ensino que tem o compromisso organizar os conhecimentos e conceitos produzidos durante as aulas com um caráter teórico-prático integrando das diversas áreas do saber voltados à docência. Concluimos que o LAP não é somente um espaço físico, mas sim formativo que revela a concepção de homem, educação e professor e o compromisso com uma formação inicial de qualidade ao futuro professor.

**Palavras-Chave:** Laboratório de ensino. Formação do professor. Ensino e Aprendizagem.

### **O Laboratório de Apoio Pedagógico: algumas considerações**

Muitas vezes associamos a ideia de laboratório a cursos vinculados a área Biológica, da Saúde e de Exatas. Parece que pensar um laboratório ligado a área humana seria um equívoco. Todavia, quando buscamos o significado desse termo, vemos que não se trata de nenhum equívoco, pois laboratório refere-se “lugar para estudo experimental de qualquer ramo da ciência ou para a aplicação de conhecimentos científicos com finalidade prática” (FERREIRA, 2002, p.458).

Assim, os laboratórios são necessários as áreas de humanas assim é nas demais áreas de formação.

O espaço e o tempo da sala de aula não são únicos nem suficientes para contemplar a complexidade da prática pedagógica. Assim, ao considerar a imbricada relação entre atividades de ensino e extensão, o Laboratório de Ensino e Aprendizagem busca oportunizar a aproximação entre tais esferas da Universidade. O Laboratório de Ensino e Aprendizagem tem como objetivo ser um espaço de reflexão teórica e prática para alunos e professores e de assessoria e apoio pedagógico aos acadêmicos do Curso de Pedagogia, através do empréstimo de materiais didáticos para o desenvolvimento de práticas de ensino e estágios curriculares. Ele se apresenta como um espaço para pensar, criar, construir e descobrir estratégias que visem à melhoria do processo ensino-aprendizagem (MOREJÓN et al. 2011, p.665).

Frente a essas considerações, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, buscando criar um espaço para melhoria da formação de seus alunos e o desenvolvimento de práticas de ensino e estágios curriculares, elaborou o projeto Laboratório de Apoio Pedagógico - LAP já no ano de 1985 o qual está em vigente até os dias atuais. Dentre seus objetivos destacam-se a preocupação em:

- organizar e desenvolver atividades de pesquisa, ensino e extensão, capazes de atender as necessidades da prática pedagógica dos futuros profissionais da educação.
- disponibilizar apoio material e pedagógico por meio de empréstimos de materiais, equipamentos e orientações técnicas a estudantes e professores das licenciaturas de modo geral.

Nesse espaço, o acadêmico conta com diversos recursos de ensino dentre eles: livros didáticos, paradidáticos, literatura infantil, revistas, brinquedos, jogos e um rico acervo de fita VHS relacionadas à educação. Com esses recursos, espera-se que os acadêmicos reconheçam o trabalho como princípio educativo e tenham condições para realiza-lo com qualidade. Nesse espaço também, aos professores são disponibilizados computadores com acesso à internet, copiadora para impressão de materiais para suas aulas, espaço para orientação e desenvolvimento de atividades práticas com os alunos.

Assim, o LAP configura-se como um projeto de ensino que tem o compromisso organizar os conhecimentos e conceitos produzidos durante as aulas com um caráter

teórico-prático integrando das diversas áreas do saber voltados, especialmente, a educação infantil e ensino Fundamental.

## **Organização e funcionamento**

Entendemos que, a universidade precisa buscar a qualidade na formação do futuro professor e, uma das formas disso acontecer é quando se assegura a relação entre teoria e prática. Assim, ter um laboratório junto ao curso de Pedagogia é possibilitar aos acadêmicos o acesso a recursos e materiais didáticos e de pesquisa que os auxiliem na melhor compreensão dos princípios educativos que envolvem a docência, muitas vezes discutidos e apresentados em sala pelos professores.

Quando entendermos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente, e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade de sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria (SAVIANI, 2005, p. 107)

Nessa direção, além de ser um espaço físico, o LAP representa a concepção pedagógica que a Universidade e o curso em si esperam proporcionar aos futuros professores, de educação, ensino e aprendizagem.

Dentre as ações realizadas pelo LAP, destacamos:

- ✓ Coordenação, manutenção e agendamento de reservas do Auditório Paulo Freire e do Anfiteatro 29 de abril;
- ✓ Suporte técnico no uso de equipamentos e materiais instalados nas salas de aula do Bloco I12, Auditórios da Educação e sala Paulo Freire, por professores e acadêmicos que fazem usos destes espaços, em especial os cursos de: Pedagogia e Artes Visuais, Parfor Pedagogia, Parfor Artes Visuais e Comunicação e Mídias.
- ✓ Registro interno próprio para emissão de certificados;
- ✓ Atualização dos Sites do DTP e do LAP (documentos, notícias, projetos);

- ✓ Disponibilização de periódicos e da legislação educacional federal e estadual e documentos complementares para consulta e empréstimos;
- ✓ Disponibilização e empréstimo de arquivo VHS sobre educação;
- ✓ Disponibilização e empréstimo de jogos, brinquedos pedagógicos e educativos, alguns de confecção própria dos acadêmicos;
- ✓ Empréstimo equipamentos para alunos e professores (notebooks, caixas de som acústicas, projetores, cabos);
- ✓ Espaço de produção de material, de estudo e de planejamento de aulas pelos professores e acadêmicos do curso de Pedagogia, Artes Visuais e licenciaturas;
- ✓ Local de reuniões de professores do DTP e de grupo de pesquisa;
- ✓ Local de realização de aulas e de orientação aos estudantes em projetos e do PPE;
- ✓ Atendimento às atividades desenvolvidas pelos usuários (professores e estudantes) que utilizam o espaço interno do LAP.

O atendimento a alunos e professores, é feito todos os dias nos três períodos de funcionamento do curso. Atualmente, o LAP conta com uma funcionária técnica responsável, com a participação de alunos voluntários e com a prof. Luciana Figueiredo Lacanallo na coordenação.

### **Expectativas e novos objetivos**

O LAP, busca proporcionar por meio do trabalho realizado, aprendizagem e desenvolvimento aos acadêmicos. O projeto é considerado pelos professores e estudantes como um espaço importante para o desenvolvimento de suas atividades de apoio, de elaboração e consulta de materiais e recursos.

No entanto, há anos estamos alertando para as reais dificuldades as quais o setor vem passando e que só tende a agravar-se, se não forem de fato, tomadas medidas concretas para mantê-lo em funcionamento, em especial em relação ao quadro de funcionários e a melhoria dos equipamentos audiovisuais.

Ressaltamos a preocupação, o grande acervo de fitas VHS do LAP de filmes,

palestras, programas de TV, documentários e outros, haja visto que atualmente não se tem mais nas escolas, na universidade e nos campos de estágios em que atuavam os acadêmicos, o vídeo cassete para que esse material possa ser utilizado com fins didáticos. Todavia, reconhecemos e potencial histórico e formativo do acervo e buscamos meios e alternativas para preservá-lo.

Destacamos que entre os novos objetivos planejados para o LAP, tem se a organização de um Museu para preservar a memória dos recursos e materiais empregados pelo professor ao longo dos tempos para ensinar. Esse objetivo espera proporcionar ao futuro professor o conhecimento ou a memória da história da educação.

Frente a essas considerações, concluímos que o LAP não é somente um espaço físico, mas sim formativo que revela a concepção de homem, educação e professor e o compromisso com uma formação inicial de qualidade ao futuro professor.

#### Referencias

FERREIRA, **Aurélio** Buarque de Holanda. **Dicionário** da língua portuguesa. 7ª edição. Rio de Janeiro, 2002.

MOREJÓN, K., et al. Lea: Laboratório de ensino e aprendizagem da ULBRA/Guaíba - Espaço de formação docente. Disponível em: Acesso em: 05 de setembro de 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

# Seqüência Didática a partir do uso das TDICs

Áreas: Humanas

*Jonson Rodrigues Farias Junior<sup>1</sup>, José Nunes dos Santos<sup>2</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>3</sup>*

<sup>1</sup> Licenciando em Ciências Biológicas (UEM), Aluno do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: jonson\_farias@hotmail.com

<sup>2</sup> Professor C.E. Olavo Bilac – SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

<sup>3</sup> Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** *O presente descreve as ações desenvolvidas numa estratégia didática do Subprojeto de Biologia do Programa de Residência Pedagógica (UEM), sobre o conteúdo temático "natureza das ondas". O objetivo das atividades foi o de instigar a construção de conhecimentos a partir dos benefícios e malefícios que o uso do celular pode ocasionar na vida das pessoas. A proposta de trabalho foi dividida em três etapas: 1) problematizações; 2) pesquisa e 3) seminários. Acreditamos que atividades mais criativas e dinâmicas promovam maior interesse pelos conteúdos científicos e pelo uso da tecnologia. O aparelho celular foi o objeto contextualizador e problematizador do assunto "ondas" no ensino de Ciências no nível fundamental, pois proporcionou um cenário de debate e de oportunidade de conhecimento em relação às implicações do desenvolvimento científico e tecnológico. O uso e a problematização das TDICs tornou as atividades atrativas, funcionando como mediadoras para a aprendizagem de aspectos fundamentais para o processo de construção do conhecimento científico, tais como argumentação, explicações e investigação*

**Palavras-chave:** *Ensino de Ciências – Tecnologias – Prática Pedagógica*

## 1. Introdução

Norteadas pelo uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), o presente trabalho congrega parte das atividades da Residência Pedagógica – Subprojeto de Biologia (PRP - Biologia) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), e apresenta relatos de experiência de uma proposta de seqüência didática aplicada no ensino de Ciências de uma escola pública da rede paranaense - Núcleo Regional de Educação de Maringá.

A Residência Pedagógica é um projeto de formação em docência subsidiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Ministério da Educação (MEC) em parceria com universidades para instrumentar alunos na profissão docente e na realização de práticas pedagógicas que estreitem o vínculo escola – futuro profissional. Nesse sentido, o trabalho relata as atividades realizadas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental II com a finalidade de incentivar os estudantes na construção do conhecimento biológico/físico e de novos significados,

destacando-se a interação com materiais didáticos e com o grupo mediada pelas TDICs.

As TDICs se dão num processo histórico e político e vêm construindo múltiplos sentidos em relações a um determinado objeto, acontecimento, significado ou fenômeno (PEREIRA; SILVA, 2012). Nessa compreensão, as TDICs podem ser apropriadas em escolhas que mudam ou interferem na estrutura social, sendo entendidas junto aos contextos de luta e formação de valores e convicções político-cultural dos estudantes. Dessa maneira, as propostas curriculares e conteúdos estão intensamente organizados a partir de um processo de entendimento social ao estarem determinadas por conceitos que dialogam disciplinarmente com as experiências e saberes sociais de uma comunidade historicamente posta (PARANÁ, 2008).

Nessa direção, ao incorporar os pressupostos metodológicos pelo uso das TDICs e “[...] partindo do nível de desenvolvimento real dos estudantes [...]”, o docente “[...] atua na zona de seu desenvolvimento imediato, para chegar a um novo nível de desenvolvimento” (SANTOS, 2018, p. 88). Dessa forma e de acordo com a Teoria Histórico-cultural, sugerida por Vigotski (2010), o estudante se apropria de conceitos que lhe consentem o entendimento da realidade em todas as suas dimensões. Assim, uma prática docente pautada na Teoria Histórico-Cultural possibilita que o docente prepare atividades estruturadas voltadas à formação de estudantes que se manifestariam de maneira consciente diante às questões sociais.

Assim, entende-se que a identidade de dependências históricas e culturais no formato disciplinar não impede a expectativa interdisciplinar, uma vez que o conhecimento disciplinar pode permitir o diálogo com outras áreas de conhecimento (SANTOS, 2018). Acredita-se que é na organização do plano de trabalho docente que se reconfigura a função do professor como sujeito ativo na organização do trabalho pedagógico escolar.

Partindo dessa necessidade, o professor de Ciências de uma escola pública da região noroeste do estado do Paraná, juntamente com um residente do PRP-Biologia constituíram uma proposta de atividades que se pautou na construção de conhecimentos científicos sobre o estudo das propriedades das “ondas” e sua propagação. O objetivo das atividades foi o de instigar a construção de conhecimentos a partir dos benefícios e malefícios que o uso do celular pode ocasionar na vida das pessoas, além de fomentar uma maior compreensão dos conceitos e explicações advindas da física.

## **2. Materiais e Métodos**

As atividades aqui relatadas envolveram 33 alunos durante o primeiro trimestre de 2019. Por se configurar em intervenção pedagógica (ações práticas) e levando em consideração os objetivos propostos sobre os aspectos conceituais “ondas”, foram desenvolvidas algumas propostas investigativas.

O trabalho foi dividido em três etapas: na primeira, os alunos foram questionados por dois blocos de problematizações; na segunda, a turma participante foi separada em grupos - para cada grupo, durante as aulas de Ciências, foi solicitada uma pesquisa escrita sobre: a) histórico do celular; a) malefício quanto ao uso do celular; c) benefício quanto ao uso do aparelho; na terceira, contemplando seminários (rodas de

conversa).

### 3. O percurso

Como já mencionamos, por se caracterizar uma atividade de intervenção pedagógica, inicialmente realizamos um processo de ensino por meio de dois blocos de problematizações (1 e 2), servindo-nos de parâmetros para guiar o planejamento das intervenções pedagógicas e das atividades estruturadas desenvolvidas em sala de aula.

Desse modo, os estudantes deveriam pensar e investigar sobre as problemáticas: 1) “A escola deve permitir o uso de celulares em sala de aula? Os alunos possuem maturidade para o uso próprio dessa tecnologia? E quais as vantagens desse uso em sala de aula?”; 2) “Desde quando o celular faz parte da sua vida e há quanto tempo ele vem ganhando espaço em nossa realidade? Para o que ele foi e é importante, desde sua criação até os dias atuais? De que forma o uso desta tecnologia pode trazer prejuízos à saúde?”.

Com base nos pressupostos obtidos pelas problematizações, o residente pedagógico e o professor da disciplina de Ciências da turma nortearam os processos de ensino respeitando e partindo dos saberes dos estudantes para que esses pudessem compreender as mudanças e as descobertas a partir da investigação/pesquisa. Após os questionamentos e a coleta das respostas dos conhecimentos prévios dos alunos sobre o uso do celular, foi planejada uma sequência de atividade estruturada objetivando a construção do conhecimento científico sobre o conteúdo de natureza das ondas mecânicas (sonora) e eletromagnética (luz), contemplando as seguintes etapas: a) pesquisa sobre o histórico do celular, malefício quanto ao uso do celular, benefício quanto ao uso do celular; b) apresentação de seminários (rodas de conversas).

Assim sendo, foi possível dividir a turma em três grupos: a - histórico do celular; b - malefício quanto ao uso do celular; c - benefício quanto ao uso do celular. Com a separação dos grupos temáticos, os alunos durante as aulas de Ciências iniciaram as discussões (preparação do trabalho escrito e a forma de apresentação) sobre a pesquisa prévia realizada no laboratório de informática da escola, com apontamentos e direcionamentos do residente pedagógico e professor da turma para uso no espaço e o discernimento de forma crítica e segura das fontes de consulta. Dessa forma, partindo do olhar reflexivo e atento dos orientadores, os estudantes com a capacidade de produção científica e em consonância com o ato de produção de saberes iniciaram a apresentação dos seminários.

Assumindo uma dimensão formadora e mais reflexiva dos estudantes, a apresentação das discussões aconteceu no laboratório de Ciências, com adequação às especificidades da turma e utilização das ferramentas tecnológicas *datashow* e *notebook* para apresentação de slides. Como forma de avaliarmos, os grupos foram estimulados a promover uma educação dialógica e participativa, assim, houve comum acordo de que cada grupo apresentaria e, logo após o término, seria realizado o debate sobre a temática para melhor compartilhar os conhecimentos construídos pelos discentes e melhor organização da prática avaliativa.

#### 4. Considerações finais

O celular já está inserido no ambiente escolar – às vezes, pode conturbar o desenvolvimento das aulas. Contudo, cabe ao professor buscar mecanismos para fazer uso racional e sistematizado desse aparato tecnológico, possibilitando a construção do conhecimento científico e concretizando o processo ensino-aprendizagem.

Nessa direção, o trabalho enfatizou uma sequência de atividades com o uso de ambiente de informática e do celular desenvolvendo o ensino por investigação. Essa proposta teve o estudo das propriedades das “ondas” e sua propagação mediante de um meio e efeitos de reflexão em barreiras, bem como favoreceu a reflexão do aluno no uso do celular em seu cotidiano.

Acredita-se que na busca de recursos, abordagens e discussões interdisciplinares que concerne em atividades mais criativas e dinâmicas, o aparelho celular foi o objeto contextualizador e problematizador do assunto “ondas” no ensino de Ciências, pois proporcionou um cenário de debate e de oportunidade de conhecimento em relação às implicações do desenvolvimento científico e tecnológico na vida das pessoas – benefícios e malefícios.

O desenvolvimento das atividades com o uso das TDICs tornou as atividades mais atrativas, funcionando como mediadoras para a aprendizagem, contemplando os aspectos fundamentais para o processo de construção do conhecimento de Ciências.

#### REFERÊNCIAS

PARANÁ. **Secretaria de Estado da Educação do Paraná**. Diretrizes Curriculares de Ciências. Curitiba: SEED/SUED, 2008.

PEREIRA, D.M.; SILVA, G.S. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como aliadas para o desenvolvimento. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/1935>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, J. N. dos. **Filmes como recurso mediador nas aulas de ciências**: uma discussão sobre sua potencialidade a partir das interações. 2018. 239 fls. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Instituto de Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

# **Do romantismo ao minimalismo musical a partir de práticas e apreciação ativa**

## **Área: Artes**

**Helena Ribeiro Inoue<sup>1</sup>, Débora Santos Porta Calefi Pereira<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Aluna do Departamento de Música – DMU/UEM, contato: helenainoue.98@gmail.br

<sup>2</sup>Prof. Departamento de Música – DMU/UEM, contato: dehcalefi@gmail.com

***Resumo.** Este artigo tem por finalidade relatar uma experiência de inserção pedagógica em um 8º ano do ensino fundamental, realizada no Programa de Residência Pedagógica. Neste trabalho, falarei brevemente sobre como foram abordados os temas romantismo e minimalismo musical durante estas aulas que ocorreram no primeiro semestre de 2019, apresentando a organização, metodologia e planejamento. Trago também, uma revisão de literatura um curto relato dessa experiência em sala de aula, e o que, sobre minha percepção, poderia ser diferente ou ocorreu como planejado. Por fim, apresento algumas considerações e reflexões sobre a experiência da prática docente com uma turma de 8º ano.*

***Palavras-chaves:** Romantismo musical, minimalismo musical, apreciação ativa.*

### **Introdução.**

A Residência Pedagógica é um projeto que segundo o site da Capes, “tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. ” (CAPES, 2019, p.1). No caso do subprojeto Música da Residência Pedagógica do curso de Educação Musical da UEM, as inserções ocorrem no Colégio do Jardim Independência, localizado na cidade de Sarandi-Pr e está vinculado a disciplina de estágio supervisionado.

Neste trabalho, será apresentado um relato da experiência docente realizada com os alunos de um 8º ano, com faixa etária entre 13 e 14 anos, no qual foram desenvolvidos os temas romantismo e minimalismo musical.

### **Revisão de Literatura**

Ao realizar a pesquisa para a fundamentação deste trabalho e do plano de ensino utilizei artigos da área da composição e história da música, explicando sobre esses períodos e a músicas que eram tocadas em cada uma das épocas.

Na Diretriz Curricular da Educação Básica do Paraná – Arte (2008), no que se refere ao 8º ano, é encontrado como um dos conteúdos básicos, a música minimalista (PARANÁ, 2008, p.90), sendo ela um dos temas propostos nesse estágio junto com a música no período romântico, dois estilos musicais contrastantes entre si.

O romantismo é um período que foi de aproximadamente 1800 até 1910. Essa música se caracterizou pelas mudanças na escrita com Beethoven e outros compositores criando harmonias mais inusitadas. Isso revela uma visão diferente da música e da arte, sendo um reflexo da situação política e ideias filosóficas dessa época (Santos, 2005, p.2).

Já o minimalismo, surgiu nos Estados Unidos na década de 60, sendo uma das vertentes da música do século XX. Teve seu início com a composição “In C” de Terry Riley (1935-). Suas características principais são: o ostinato, um processo de repetição de uma melodia ou ritmo, e a defasagem (*phase shifting*) criando outra sonoridade e um movimento contrapontístico, Cervo (2005).

A DCE – Arte traz também aspectos que mostram a importância da apreciação musical sabendo reconhecer os sons e sua organização em uma composição (DCE Arte, 2008). Para isso, foram desenvolvidas apreciações ativas, ou seja, atividades de escuta musical no qual os alunos deveriam realizar uma atividade a partir daquele repertório, por exemplo, identificando a instrumentação da peça, repetição de frase melódica ou rítmica entre outras características da obra. Sobre a apreciação para o ensino de história da música, Vogel, Litensk e Gomes (2011) explicam que é um treinamento para possibilitar uma escuta musical inteligente. Já Massuia (2012), acredita ser uma das vivências mais significativas para o aluno.

### **Planejamento e práticas pedagógicas**

Antes de dar início a aulas foi elaborado um plano de ensino tendo como objetivo geral desenvolver a compreensão das características musicais dos estilos romântico e minimalista. Como o impressionismo foi um link entre o romantismo e

minimalismo na história da música, não foi trabalhado de forma tão aprofundada neste estágio, portanto não o coloquei como um tema geral.

Foram abordados durante as aulas as atividades práticas, contexto histórico dos períodos trabalhados. Algumas das metodologias foram a apreciação ativa e a utilização de vídeos de desenhos animados como Pica-pau, que possuíam trilhas sonoras de compositores do período romântico, algumas já conhecidas pelos alunos. Segundo Souto (2016), os desenhos animados possibilitam aos alunos um conhecimento sobre música erudita e proporciona conteúdos que facilitam a prática musical significativa nas aulas.

Como atividade para avaliar a compreensão dos alunos, foram realizadas apreciações ativas, desenhos do impressionismo, realização de um *quiz* musical do romantismo e elaboração de partitura de uma música minimalista com notação não-convencional.

Nas aulas, levei exemplos audiovisuais e peças românticas mais conhecidas e busquei usar um vocabulário musical menos específico e técnico, facilitando a compreensão. Após os alunos terem conhecido mais sobre o período romântico, foi realizada uma atividade de *quiz* musical, uma das atividades em que os alunos mais se envolveram e se desempenharam.

Segundo a cronologia, foi feita uma breve contextualização sobre o impressionismo em Debussy na música e Monet nas artes visuais, com atividades de desenho baseado na apreciação musical.

Na música minimalista, realizamos uma atividade prática musical com ostinatos, para os alunos conhecerem. Após a prática fiz uma breve contextualização e, logo em seguida, realizamos também uma atividade de escrita de uma partitura com notação não convencional de uma peça de Steve Reich.

Por conta da greve no Colégio e na Universidade faltaram 3 aulas para o encerramento. Mesmo não havendo um encerramento destas aulas, os principais objetivos colocados no plano de ensino foram alcançados, de forma mais geral, como reconhecimento dos sons, instrumentos e a prática com ostinato e defasagem.

### **Considerações Finais**

Durante este estágio, tive que realizar pesquisas sobre os assuntos, procurando os repertórios mais adequados para as aulas e que ajudaria os alunos a compreenderem melhor aquela música. Ao olhar para essa experiência, percebo como o professor nunca pode parar de estudar e pesquisar para dar aula.

Vejo que são inúmeras as possibilidades de desenvolver um trabalho musical com apreciação, por exemplo, e durante a escrita dos relatórios, percebi algumas coisas que poderia ter feito de diferente para deixar as atividades mais interessantes. Mas, no decorrer dos planos aula a aula, os meus objetivos foram ficando mais claros e mais condizentes com a realidade da turma.

Acredito que ao conhecer e entender os repertórios trabalhados, os alunos possam desenvolver uma curiosidade para ampliar seus gostos musicais. A prática de apreciação durante as aulas também me ajudou a pensar no que os adolescentes estão ouvindo, instrumentação, voz e outros aspectos das músicas que fazem parte do seu cotidiano.

## Referências

BRASIL.DCE – **Diretriz Curricular da Educação Básica do Paraná** – Arte. Curitiba, PR, 2019. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acessado em 27 de junho de 2019.

CERVO, Dimitri. **O minimalismo e suas técnicas composicionais**. Per mus – Revista Acadêmica de música – nº 11,136, junho de 2005.

LOURENÇO, Adeli dos Santos. **Ensino da música na educação básica - fundamentos e estratégias para professores não especialistas**. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE. Cadernos PDE, 2014 Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_embap\\_arte\\_artigo\\_adeli\\_dos\\_santos\\_lourenco.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_embap_arte_artigo_adeli_dos_santos_lourenco.pdf).

MASSUIA, Liliana Franco. **A importância da apreciação musical para o desenvolvimento de uma escuta ativa no âmbito da diversidade musical**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à UAB/UnB como requisito parcial para conclusão do Curso de Licenciatura à Distância em Música. Porto Nacional, 28 de novembro de 2012.

SANTOS, Neves dos. **Música**. Junho de 2005. Disponível em: <https://web.fe.up.pt/~jns/pessoal/textos/musica.pdf>.

SOUTO, Flávio da Silva. **EDUCAÇÃO MUSICAL: REFLEXÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DOS DESENHOS ANIMADOS COMO INTRODUÇÃO À APRECIÇÃO DA MÚSICA ERUDITA**. III CONEDU, Congresso nacional de Educação. Natal-RN, 2016. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA20\\_ID7279\\_15072016111603.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA20_ID7279_15072016111603.pdf). Acessado em: 21 de julho de 2019.

VOGEL, Joana Letícia Araújo; LITENSKI, Ivan; GOMES, Érica Dias. **Apreciação Musical e o Ensino da História da Música: relato de experiência**.

O Mosaico: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 6, p. 41-53, jul./dez., 2011.

# Projeto Alimentação Saudável: apontamentos sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar

Área: Humanas, Letras e Artes

Amanda Gabriele Meireles Ribeiro<sup>1</sup>, Ana Beatriz de Oliveira Cavali<sup>2</sup>, Débora Souza Santos<sup>3</sup>, Thais Bon Aleixo<sup>4</sup>, Sandra Regina Cassol Carbello<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Acadêmica do 2º ano de Pedagogia bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, contato: amandagabriele1202@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do 2º ano de Pedagogia bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, contato: a.oliveiracavali@gmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do 2º ano de Pedagogia bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, contato: debora.souza024@gmail.com

<sup>4</sup> Acadêmica do 2º ano de Pedagogia bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, contato: thaisaleixo1905@gmail.com

<sup>5</sup> Prof. Dra. Depto. de Fundamentos da Educação – DFE/UEM, contato: sandra.cassol@gmail.com

**Resumo.** *O objetivo deste texto é apresentar o trabalho realizado na implementação de uma das ações do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) em uma escola da rede municipal de Maringá-Paraná, por meio do Projeto Alimentação Saudável. Para compreender esse programa nos amparamos na legislação vigente, artigos e livros que discutem a temática alimentação escolar. No âmbito da instituição, a leitura do Projeto Político Pedagógico e do Plano de Ação foram importantes para compreender sua organização e a responsabilidade dos profissionais para ofertar merenda de qualidade e ações que consolidam o projeto. Por fim, podemos observar a composição e a efetivação de uma política pública no ambiente escolar.*

**Palavras-chave:** *alimentação escolar; PNAE, política pública.*

## 1. Introdução

Este trabalho relata uma das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá na qual as pibidianas do núcleo de gestão, acompanharam uma intervenção pedagógica sobre o projeto Alimentação Saudável que ocorreu na Escola Municipal Professora Nadyr Maria Alegretti, situada também em Maringá.

O Projeto Alimentação Saudável é uma ação do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), faz parte da implementação de programas suplementares na educação. Tem como objetivo oferecer uma alimentação saudável e adequada, a qual compreende o uso de alimentos variados, seguros, que respeitem as culturas, tradições e hábitos alimentares saudáveis, em conformidade com a faixa etária. (BRASIL, 2019)

Na execução desse projeto, há princípios e ações que são desenvolvidos tanto pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), quanto pelas unidades escolares. Este órgão se respalda na Lei nº 11.947/2009 do PNAE, que em seu Artigo 15, diz que ao

Ministério da Educação cabe a responsabilidade de propor ações educativas que abordem o tema alimentação e nutrição a fim de desenvolver práticas saudáveis, segurança alimentar e nutricional. Em vista disso, a SEDUC executa uma ação em rede a fim de estimular a elaboração de um projeto nas escolas de Maringá, o qual conscientize os alunos sobre bons hábitos alimentares com foco na nutrição das crianças. Para tal, envia princípios e ações do programa que devem ser adaptados pela escola de acordo com suas especificidades.

O objetivo deste trabalho é compreender a organização, as etapas e a implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar na instituição de ensino, percorrendo o caminho desde as leis que o fundamentam até os projetos que advém dele e o modo que são executados, visando conhecer como a escola lida com os princípios relacionados à alimentação dos estudantes.

## **2. Metodologia**

Esse projeto foi realizado a partir do recebimento de uma proposta de intervenção encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação às escolas, dando prosseguimento às ações do Programa Nacional de Alimentação Escolar que são de sua responsabilidade.

Por meio dessa política em ação, juntamente com a equipe pedagógica, foi possível a elaboração de um planejamento para o desenvolvimento dessas atividades na escola. Sob a orientação da supervisora pedagógica, organizamos atividades para os alunos de 1º ao 5º ano e elaboramos recursos audiovisuais para a apresentação da temática. Foram produzidos materiais para intervenções pedagógicas relacionadas ao tema “10 passos para uma alimentação saudável”.

Para a realização deste trabalho se fez necessário o estudo do Projeto de alimentação saudável e do PNAE, levantamento de leis, artigos e livros relacionados a esse tema, a fim de conhecer e debater a temática visando a produção dos materiais. O estudo dos documentos da escola como o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Ação foram de fundamental importância para a compreensão de como a instituição poderia encaminhar o trabalho com essa temática.

## **3. Desenvolvimento**

O PNAE é amparado pela Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, a qual dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar. Esse programa abarca os estudantes de toda a rede básica de educação pública, de instituições filantrópicas e de entidades comunitárias. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), através da oferta de refeições saudáveis e de uma educação alimentar e nutricional, o programa visa o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial dos alunos.

Para o programa funcionar nas escolas é necessário um trabalho de extrema cautela por parte das nutricionistas e merendeiras. Os alimentos, os quais são, em sua maioria, orgânicos e provenientes de pequenos agricultores, passam pela assessoria em nutrição, que planeja, implementa e avalia regularmente o programa na escola e também é responsável pela criação do cardápio alimentar.

Pedraza (*et. al.*) (2018) fez um trabalho de revisão de todos os artigos que abordam estudos relacionados ao PNAE. Nesse estudo, foram encontrados e analisados 12 artigos que correspondiam ao critério de seleção escolhido pelos autores. Eles discutem sobre como a literatura diz respeito ao funcionamento e ao atendimento das necessidades nutricionais de responsabilidade do Programa. O artigo ainda aponta que são necessárias readequações e avanços no PNAE, principalmente na região Norte do país.

Por fim, Pedraza (*et. al.*) (2018) reforça a necessidade de uma relação intersetorial, abordando inclusive a ação das merendeiras dado que elas são o ponto de interação com os alunos, possibilitando conhecer as particularidades alimentares de cada unidade escolar.

Já na leitura dos documentos da Escola Municipal Professora Maria Nadyr Alegretti, foi possível, através da leitura do Artigo 61 do Projeto Político Pedagógico, identificarmos as ações que competem aos profissionais responsáveis pela cozinha, os quais têm de efetuar o controle dos alimentos e armazená-los da forma correta. Além disso, eles também devem selecionar os ingredientes necessários para o preparo das refeições de acordo com o cardápio estabelecido, verificando seu estado de conservação, separando os que não estejam em condições adequadas de utilização e higienizar corretamente os que estão. Por fim, também é de sua responsabilidade efetuar a distribuição das refeições aos alunos da Escola Municipal. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015)

A unidade escolar cria um trabalho em conjunto agindo nesse momento não apenas com as profissionais da cozinha, mas também com as funcionárias dos serviços gerais, professores e equipe pedagógica. O trabalho em equipe estimula o desenvolvimento da paciência por parte das crianças ao fazer a refeição evitando também o desperdício

#### **4. Resultados**

Por meio desse projeto foi possível conhecer as diferentes etapas de implementação de uma Política Pública. Cotidianamente, a unidade escolar executa as ações deste plano, em uma das instituições da rede municipal de ensino, organizando a alimentação adequada por meio de uma equipe de nutricionistas que trabalham na SEDUC e acompanham e visitam regularmente as escolas.

No que tange à intervenção pedagógica, preparamos materiais didáticos para a

exposição do conteúdo, que foi feita de forma oral e com o auxílio de um vídeo que abordava o tema. Foi possível perceber que para as turmas de terceiro ao quinto ano o material e a forma de exposição que preparamos foram mais adequados. Enquanto para as turmas de primeiro e segundo ano tivemos mais dificuldades e foi necessária uma readequação da linguagem. Foi possível notar que as crianças de todas as idades se demonstraram abertas para o aprendizado, o que identificamos ser de extremo benefício pois o diálogo funcionou de modo mais fácil

## 5. Conclusão

Em linhas gerais podemos afirmar que foi uma oportunidade de intervenção extremamente proveitosa tanto para os alunos quanto para nós pibidianas, visto que, como futuras graduadas em pedagogia, podemos atuar na área de gestão escolar. Para isso, é necessário que tenhamos vivências, conhecimentos e experiências as mais abrangentes possíveis, e a intervenção exerceu esse papel de ampliador de conhecimento, quebrando paradigmas preexistentes e construindo novos conhecimentos e questionamentos com relação ao tema. Vale ressaltar que o estudo foi fundamental para a compreensão das ações dos gestores para lidar com os princípios formadores e institucionais da escola, lidando com questões que estão para além do ensinar.

## 6. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Alimentação Escolar**. 2019;

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA NADYR ALEGRETTI. **Plano de Ação**. Maringá, 2011.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA NADYR ALEGRETTI. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá, 2015;

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Os programas do fundo nacional de desenvolvimento da educação. In: \_\_\_\_\_. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.181-188.

NOMA, Amélia Kimiko; BARBIERI, Aline Fabiane. Estado, governo e políticas na transição do século XX para o XXI. In: NOMA, Amélia Kimiko; TOLEDO, César de Alencar Arnaut de (Org.). **Políticas públicas e educação escolar no Brasil**. Maringá: Eduem, 2017. v.2. p.19-39.

PEDRAZA, Dixis Figueroa; MELO, Nadinne Livia Silva de; SILVA, Franciely, Albuquerque; ARAÚJO, Érika Morganna Neves. Avaliação do programa de alimentação escolar: revisão da literatura. **Ciência Saúde Coletiva** (Online). v.23, n.5, p. 1551-1560, 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-81232018000501551&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-81232018000501551&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 16 de jul. de 2019.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. **Histórico**. 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em: 15 de agosto

de 2019.

PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR. **Sobre o PNAE**. 2017. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/pnae>>. Acesso em: 15 de agosto de 2019.

# A AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES ESCOLARES: CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Área: Humanas, Letras e Artes

Ana Carolina de Oliveira Javorski <sup>1</sup>, Heloisa Maria Ribeiro Rezende <sup>2</sup>, Pamela Porto de Freitas <sup>3</sup>, Sandra Regina Cassol Carbello <sup>4</sup>

<sup>1,2,3</sup> Acadêmicas do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Contatos: ana\_javorski@hotmail.com; helomaria@outlook.com;  
pamfreitas10@gmail.com

<sup>4</sup> Profa. do Departamento de Fundamentos da Educação – DFE/UEM - do curso de Pedagogia e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com foco em gestão, contato: sandra.cassol@gmail.com

**Resumo.** *Este trabalho tem o objetivo de refletir sobre a importância da afetividade nas relações no ambiente escolar. Para tanto, realizamos um estudo bibliográfico recorrendo a autores que nos auxiliaram a compreender os pressupostos de Henri Wallon, cujas pesquisas investigaram a importância da afetividade no desenvolvimento humano. Apresentaremos os apontamentos iniciais deste estudo, a fim de entender o que é a afetividade em seu pensamento e ainda qual a sua contribuição para o trabalho dos gestores escolares, junto a alunos, professores e comunidade escolar.*

**Palavras-chave:** *Formação de professores - Henri Wallon - Gestão escolar.*

## Introdução

Este trabalho evidencia a temática afetividade e tem o objetivo de refletir como o afeto deve permear as relações na escola. A princípio, foi organizado para ser apresentado como atividade cultural, uma tarefa semanal realizada no PIBID do curso de Pedagogia, com foco em gestão. Essa atividade tem como objetivo promover reflexões e discussões acerca da educação, por meio de elementos culturais como literatura, obras de arte, música, poesias, entre outras possibilidades para fortalecer e ampliar nosso repertório de educadores.

Optamos por esta temática, pois havíamos conhecido e nos encantado com o livro *O Pequeno Príncipe*, obra literária de Antoine de Saint-Exupéry. Aos nossos olhos, ela descreve a importância do afeto e consideramos ser válido trazer esta reflexão para a educação, visto que, percebemos não ser um tema muito discutido durante a formação docente.

O trabalho foi apresentado aos colegas pibidianos, no dia 27 de fevereiro de 2019 e suscitou muitas reflexões sobre a importância da afetividade na escola. Decorrente disto, nossa supervisora nos convidou para realizar a mesma apresentação na primeira reunião pedagógica do ano, na unidade escolar em que desenvolvemos as

atividades do PIBID, a fim de exercitarmos uma das funções da gestão escolar, que é o diálogo com os docentes.

Sabemos que o ambiente escolar possui muitas exigências e complexidades, dessa forma, faz-se necessário buscar métodos para lidar com cada especificidade presente nos processos educacionais, que são constituídos de afetividade, visto que, todas as ações desenvolvidas na escola afetam de alguma forma o aluno.

[...] a presença viva da afetividade no cenário educacional, uma presença que não se pode mais ignorar, pois a experiência indica que o afeto influencia as relações e os processos de aprendizagem, requerendo visões inclusivas e capazes de resgatar a dimensão de cuidado necessária ao processo educativo (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 24).

Considerando estes aspectos e a partir da história *O Pequeno Príncipe*, percebemos que este retrata de forma lúdica e poética, por meio do diálogo entre a raposa e o príncipe, a ideia do afeto, denominado na literatura como cativar, sentimento este que deve ser cultivado com paciência, já que ele permitirá que as pessoas se tornem especiais umas às outras, como podemos perceber na fala da raposa:

Tu não és para mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu não tens também necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim único no mundo. E eu serei para ti única no mundo [...] (SAINT-EXUPÉRY, 1997, p. 49).

Com base nestas reflexões e sensibilizados por meio da literatura, objetivamos levar os profissionais da educação a se aproximarem da perspectiva dos alunos que, são afetados por seus professores e instigarmos em nós as ações que, devemos tomar para que, a nossa afetividade seja positiva no processo de ensino-aprendizagem.

## **Metodologia**

O trabalho foi organizado por meio de estudo bibliográfico baseado nos autores Dantas (1992), Silva (2007), Gratiot-Alfandery (2010) e Ferreira e Acioly-Regnier (2010). Inicialmente, realizamos uma primeira aproximação com a teoria Walloniana, para compreendermos o que é a afetividade em sua perspectiva e em seguida, buscamos conhecer sua história de vida e seu legado. Procuramos assim, desvendar as contribuições da afetividade nas relações escolares e proporcionar reflexões sobre o papel do professor.

Para as apresentações, foi feita a leitura de uma síntese da história *O Pequeno Príncipe* para sensibilizar os ouvintes sobre a temática escolhida, expusemos a biografia de Henri Wallon, utilizando de recursos multimídias e por fim, realizamos uma reflexão destacando que a maioria dos alunos chegam na escola abertos para cativar e serem cativados, pois eles confiam em seus professores e estes podem afetar seus alunos de forma positiva ou negativa, por isso, a importância de entendermos o que é a afetividade.

## Resultados e Discussão

Em nossas experiências vivenciadas no ambiente escolar, percebemos que a afetividade é um pilar de suma importância para amparar as relações do professor e aluno. Observamos que os alunos se deixam cativar e confiam nesses profissionais pelo simples fato de serem quem são. Pequenos atos dos professores e outros membros da equipe escolar, fazem grande diferença para os alunos, por isso compreender e refletir sobre o afeto torna-se indispensável.

Com o convite de nossa supervisora, tivemos a oportunidade de socializar os nossos estudos, realizados na universidade, com os professores da escola, ou seja, oportunizar reflexões sobre teoria e prática pedagógica. Foi uma experiência desafiadora, já que estávamos à frente de vários profissionais com anos de atuação, para falar de algo tão complexo como a afetividade, no entanto, nas duas oportunidades a atividade foi impactante, promoveu reflexões e debate intenso sobre a dificuldade que temos de compreender a afetividade, porque muitas vezes confundimos com superproteção, afagos e gestos que, não estão necessariamente envolvidos com o conceito.

Para entendermos a respeito da afetividade na teoria de Wallon, é fundamental que conheçamos a sua história. Segundo Silva (2007) Henri Wallon nasceu em 15 de junho de 1879, em Paris. Teve participação na Primeira Grande Guerra (1914-1918) e isso terá importância significativa em suas ideias a respeito do desenvolvimento infantil e relações entre razão e emoção. Atuando como médico do exército francês cuidou de feridos e de pessoas com traumas e com isso passa a questionar como ocorrem as ações e pensamentos a partir dos sentimentos adquiridos.

A teoria psicogenética de Henri Wallon, explica o desenvolvimento do ser humano considerando os aspectos *biológicos* e *sociais*, que são permeados pela *afetividade*, esta que pode ser compreendida como: “[...] um conjunto funcional que emerge do orgânico e adquire um status social na relação com o outro e que é uma dimensão fundante na formação da pessoa completa” (FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 27).

Conforme Dantas (1992) e Gratiot-Alfandéry (2010) a teoria de Wallon, considera que o desenvolvimento humano acontece em um constante movimento de internalização e exteriorização. As relações e os aprendizados são em certas etapas dominadas pela afetividade, que se volta para a construção do “eu interior” e do conhecimento de si mesmo, esta etapa depende do contato social para desenvolver as características sociais e interpessoais do indivíduo. Em seguida, a afetividade ainda estará presente, mas de forma amena, pois haverá uma exteriorização deste crescimento, objetivando o desenvolvimento da cognição e novos aprendizados através da interação com o meio em que se vive.

Dessa forma, o desenvolvimento humano para Wallon, de acordo com Dantas (1992) não é linear, mas ocorre de forma cíclica, ou seja, cada etapa complementa a outra, pois são interdependentes, o que a autora denomina como movimento pendular, ou seja, a afetividade se volta para o desenvolvimento da cognição, assim como esta contribui para a construção do afeto.

Gratiot-Alfandéry (2010) analisa e descreve os cinco estágios do desenvolvimento infantil propostos por Wallon, os quais são divididos em duas grandes etapas, a etapa centrípeta e a etapa centrífuga. A primeira, reúne os estágios Emocional,

Personalismo e Adolescência, e é marcada pela afetividade e a introspecção. Já a segunda etapa é formada pelos estágios Impulsivo, Sensório-motor e Categorical, e manifesta de maneira predominante a extroversão e o desenvolvimento da cognição.

Por meio dos estudos de referências historiográficas sobre Wallon, percebemos sua importante contribuição para a educação, já que ele nos remete a ideia de um desenvolvimento integral, pois para ele o crescimento humano é formado de muitos aspectos que precisam ser considerados. Como profissionais da educação, que lidamos todos os dias com indivíduos em constante transformação devemos entender que o afeto é de suma importância para mediar as relações escolares, visto que, ele está presente em todas as etapas da vida humana.

### **Conclusões**

Concluimos que estudar a afetividade para colocá-la em prática nas ações docentes é muito importante, uma vez que, as relações e os aprendizados são em certas etapas dominadas pela afetividade.

Com a rotina de estágios obrigatórios e do PIBID, passamos a olhar com mais atenção e a perceber nas ações dos professores, a diferença existente na relação entre estes e seus alunos e no desenvolvimento da aprendizagem, quando há a afetividade no ensino. Ademais, compreendendo que os alunos têm suas individualidades e que muitas vezes sentem e passam por experiências e situações que, as palavras não conseguem expressar, será a confiança que o professor passará a ele, que o levará a sentir-se acolhido e confortável.

Neste sentido, a compreensão de que os alunos confiam nesses profissionais, é crucial para que assim busquem pela afetividade cativá-los, visando compreendê-los para além dos comportamentos e atitudes, mas visualizá-los como seres humanos que estão em formação e por vezes não conseguem distinguir o que de fato estão sentindo, cabendo ao adulto da relação mediar com atenção o que as crianças querem expressar verdadeiramente.

Finalizando, ressaltamos a oportunidade que a atividade cultural desenvolvida no PIBID nos proporcionou para debater esta temática. Foi relevante para nossa formação dedicar nossos estudos para conhecer a obra de Wallon e suas contribuições sobre a afetividade.

### **Referências bibliográficas**

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na escola. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17577/11515>.

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henry Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 37-39.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. Rio de Janeiro: Editora Gráfica Serrana Ltda, 1997.

SILVA, D. L. da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educar**. Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.

TAILLE, Yves de la. OLIVEIRA, Marta Kohl de. DANTAS, Heloysa. Afetividade e a Construção do Sujeito na Psicogenética de Wallon. In: DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vigotski e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 13. ed. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-97.

# Conhecendo o pensamento de Anísio Teixeira: primeiras leituras

Áreas: Humanas, Letras e Artes

Sandra Regina Cassol Carbello<sup>1</sup>, Maria Helena Fenerich Sgarretta<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Sandra Regina Cassol Carbello. Depto de Fundamentos da educação – DFE/UEM, contato: [srccarbello@uem.br](mailto:srccarbello@uem.br)

<sup>2</sup>Maria Helena Fenerich Sgarretta, contato: [mariasgar28@gmail.com](mailto:mariasgar28@gmail.com)

**Resumo.** *Este texto possui como objetivo estudar as ideias de Anísio Teixeira para compreender os princípios da gestão democrática defendidos por ele. Para tanto, buscaremos entender a concepção de democracia na perspectiva do autor e as implicações desse conceito na concretização da gestão democrática pelos gestores educacionais. O estudo consiste em uma revisão bibliográfica de textos produzidos pelo próprio autor para conhecer o pensamento deste intelectual e os princípios para orientar o trabalho dos gestores escolares.*

**Palavras-chave:** *Anísio Teixeira – Democracia – Gestão democrática.*

## Introdução

Este trabalho advém da participação dos acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o foco em Gestão Educacional. O objetivo do programa consiste em preparar os professores em formação para sua atuação profissional, possibilitando a vivência dos integrantes na rotina concreta de uma escola que faz parte de uma sociedade, constituída dentro de um sistema. (BRASIL, 2018). Neste programa tivemos a oportunidade de conhecer as contribuições e o pensamento de diversos autores que discutem as ideias pedagógicas no Brasil, entre eles Paulo Freire e Anísio Teixeira. Para este trabalho, escolhemos estudar as ideias de Anísio Teixeira para compreender os fundamentos da gestão democrática.

Consideramos o estudo necessário, porque como pedagogas em formação vemos a importância do trabalho dos gestores na realização da gestão democrática nas escolas e sabermos os princípios que podem fundamentar esse trabalho nos auxilia na compreensão do pensamento, fortalecendo nossa formação e, por consequência, a nossa futura atuação como docentes ou gestores. As reflexões de Anísio Teixeira acerca da educação são consideradas atuais e que de acordo com Nunes (2000, p. 29) “a meta era, e ainda é, a maioria do povo brasileiro, não só pela valorização da cultura popular, mas também pela sua transformação em instrumento efetivo de construção da sua autonomia.” Esse intelectual lutava por uma sociedade diferente do período em que vivia, sendo mais justa, com oportunidades iguais a todos os cidadãos, autônoma, que promovesse a liberdade e a justiça social. Via na educação um caminho para alcançar esse modelo social, visto que ela promoveria a emancipação do homem por meio da formação humana.

## **Primeiras leituras sobre o pensamento de Anísio Teixeira**

Anísio Spínola Teixeira nasceu em 1900, na cidade de Caetité, no interior da Bahia. Ele foi intelectual, educador, escritor e secretário da educação na Bahia e no Distrito Federal, realizando ações em diferentes âmbitos da esfera nacional em defesa da escola pública no país.

Segundo as informações disponibilizadas na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, o autor era originário de família rica e influente do interior da Bahia que o ofereceu formação jesuítica. Seu intuito era seguir a carreira religiosa, sonho este interrompido devido a desaprovação de seus pais. Para os gostos de seu pai, seguiu para o Rio de Janeiro onde cursou Direito, formando-se em 1922. Ao voltar para Caetité, o intelectual assumiu o cargo de inspetor da educação do estado, viajando logo depois à Europa e aos Estados Unidos a fim de conhecer os sistemas de ensino desses lugares. Foi nesse momento que o intelectual conheceu as ideias de John Dewey e suas referências teóricas, se tornando discípulo dele. Após dois anos de estudos realizados nos EUA, Anísio voltou ao Brasil e reorganizou o sistema educacional da Bahia, mas deixou o posto de secretário da educação em 1929, por não ter conseguido apoio financeiro e político para seu projeto instrucional.

O autor que estamos trabalhando foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova na década de 1920 e realizou grandes feitos, como a fundação da Universidade do Distrito Federal em 1935, foi defensor da escola autônoma e da educação integral para todos. Atuou como professor no ensino superior, participou da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Foi diretor na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). No período da ditadura militar no Brasil, atuou como docente nos Estados Unidos, devido a perseguição que passou a sofrer por equivocadamente ser considerado como comunista, e entre idas e vindas ao país seu corpo foi encontrado morto no fosso de um elevador. (CARBELLO, 2016).

Anísio Teixeira tinha claro que os problemas educacionais no Brasil eram seculares e que muito se falava a respeito deles, mas poucas ações eram concretizadas para solucioná-los. Seu entendimento era que para conseguirmos ter como organização social a democracia precisávamos do aporte da educação, visto que ela era, ou deveria ser, a responsável em formar o cidadão consciente e participativo das questões sociais. Anísio via que, desde quando Brasil era colônia e posteriormente império, seus governantes não se preocuparam com a educação e colocavam como interesses prioritários a segurança. Dessa forma, apenas quando o Brasil se constituiu como república que o espírito de democracia começou a circular na sociedade, porém com suas bases fracas devido a inexistência de instrução de qualidade para toda a população. (TEIXEIRA, 1947).

Para o intelectual, os problemas do Brasil são seculares e não conseguiremos resolvê-los sem pensarmos na educação, visto que para ele educação e democracia estão

articuladas. Na visão do escritor, a democracia é um modo de viver em sociedade que faz com que todos, individualmente e de forma coletiva, partilhem das condições que fazem a sociedade se configurar como tal. Essa partilha se faz pela participação igualitária dos indivíduos nas questões sociais, independentemente de suas histórias pessoais e de suas características individuais. (TEIXEIRA, 1956). Posto isso, esclarece que essa organização social não ocorre se suas bases não estiverem fundadas na educação e que a escola deve contribuir para que a sociedade se configure como democrática.

Segundo os pressupostos do autor, “a sociedade democrática é a sociedade em que haja o máximo de comum entre todos os grupos e, por isto, todos se entrelacem com idêntico respeito mútuo e idêntico interesse.” (TEIXEIRA, 1956). E na sua visão é dessa forma que a escola pode contribuir para a concretização da democracia, trazendo esse modo de viver para as ações do professor, do aluno e da administração, visto que essa instituição se constitui em uma organização social. Como o autor disse, para formar o indivíduo para a democracia é preciso que a escola se configure com tal, porque ela ensinará a educação comum que em tempos passados era ofertada pela família, pela classe, pela vida e pela participação nas questões sociais, visando à formação humana do aluno. (TEIXEIRA, 1956).

Teixeira (1956) continua sua explicação dizendo que a escola deve possuir as características da democracia e que os profissionais que trabalham nela ou por ela devem compactuarem com esse ideal. Dessa forma, salienta que esse ideal traz a igual condição entre os participantes da educação nas relações baseadas na participação. Posteriormente, o autor diz que se as relações educacionais ocorrerem dessa forma o processo democrático será uma consequência dessas relações.

Considerando que a democracia e a educação são indissociáveis, ele nos diz que “a sociedade democrática não pode, por natureza, ser espontânea. Nenhuma organização social o é... Foi e é uma opção, e só se realiza, se é que chegará um dia a realizar-se, por um tremendo esforço educativo.” (TEIXEIRA, 1956). O intelectual quer que percebamos que não existe um modelo a ser seguido para consolidarmos essa organização social, mas o caminho que pode nos levar a concretização desse objetivo está dentro da escola, pois é preciso educar as pessoas para que essas pensem em soluções que melhorarão o seu modo de vida.

## **Considerações finais**

O presente trabalho contribui na formação de futuros pedagogos e gestores, visto que apresenta discussões iniciais sobre o conceito de democracia, na perspectiva do intelectual, e como a democracia e a educação são indissociáveis. Anísio Teixeira nos ajudou nesta compreensão ao dizer que a democracia é um modo de viver socialmente em cooperação, para conquistarmos o bem comum. Para o autor e para nós não atingimos completamente essa organização social, porque precisamos da educação para formar esse indivíduo participativo das questões sociais.

Nessa perspectiva, vemos na atuação dos gestores de diferentes esferas a oportunidade de proporcionar a participação da comunidade escolar na vida social e essa não se constitui numa tarefa fácil porque para ocorrer é necessário ter condições

que viabilizem. É por isso que entendemos que se o gestor educacional conhece o princípio da democracia, ele consegue promover a gestão democrática na escola e encaminhar ações que resolvam a maioria dos problemas defrontados na área.

Finalizamos o estudo dizendo que o PIBID é um programa de suma importância no conhecimento da história das ideias pedagógicas e por meio dele que tivemos o contato inicial com o pensamento de Anísio Teixeira. Este intelectual contribuiu muito para a educação do nosso país e ao pensar a educação na sua abrangência, como propor naquele período investimento maciço para a área, pensar na relação teórico-prática no processo de formação de professores, defender que a formação intensa de docentes nas ideias filosóficas, entre outros, o faz um pensador clássico, cujo pensamento se faz atual e nos auxilia na busca de respostas para os problemas que enfrentamos.

## Referências

BIBLIOTECA VIRTUAL ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: ago/2019.

BRASIL. **Portaria GAB nº 45**, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 12 mar 2018.

Disponível em <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_45\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf)>. Acesso em: ago/2019.

CARBELLO, S. R. C. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira: a centralidade do trabalho docente**. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2016. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148622>>. Acesso em: ago/2019.

NUNES, C. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade**. Rio de Janeiro, nº 73, p. 9-40, 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4203.pdf>>. Acesso em: ago/2019.

TEIXEIRA, A. S. Autonomia para a educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 29, p. 89-104, 1947. Disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html>>. Acesso em: ago/2019.

TEIXEIRA, A. S. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extra-escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.25, n.62, p. 3-16, 1956. Disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/index.html>> Acesso em: ago/2019.

# Representação organizacional da escola: relato de uma atividade desenvolvida no Pibid/Pedagogia

Área: Humanas, Letras e Artes

Tamires Caroline da Costa<sup>1</sup>, Sandra Regina Cassol Carbello<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Acadêmica do 2º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM); Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com foco em Gestão Escolar, contato: tamirescaroline04@gmail.com

<sup>2</sup> Profª. Drª. do Dep. de Fundamentos da Educação (DFE/UEM) e Coordenadora do PIBID com foco em Gestão Escolar da UEM, contato: sandra.cassol@gmail.com

**Resumo.** *O presente trabalho relata uma atividade desenvolvida no Pibid, que objetivou pensar uma estratégia para compreender a organização e gestão da escola e sua relação com o sistema educacional. Para tanto, recorreremos a leitura de Veiga (1995), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) e de documentos que orientam a organização e gestão escolar, como o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. A partir do estudo, elaboramos um organograma que comunica, através de linguagem visual, a complexa organização da instituição. Este trabalho, elaborado em diferentes etapas, possibilitou aos pibidianos conhecer de maneira abrangente a organização da escola e sua inserção ao sistema educacional.*

**Palavras-chave:** *Gestão escolar; Organização; Formação de professores.*

## Introdução

Este texto relata o desenvolvimento de um trabalho realizado por uma equipe de pibidianos do curso de Pedagogia com foco em Gestão Escolar da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O grupo é composto por nove alunos que exercem suas atividades uma vez por semana numa instituição de ensino fundamental. As atividades desenvolvidas objetivam que os acadêmicos aprendam sobre o funcionamento, organização e gestão da escola e são acompanhadas pela professora Nádia Mara Caetano Basseto, supervisora do Pibid na unidade escolar.

A atividade aqui relatada consiste na elaboração de um organograma que representa a organização e gestão da Escola Municipal Diderot Alves da Rocha Loures, localizada no município de Maringá/PR. Trata-se de uma instituição de ensino fundamental, integral, relativamente pequena, que atende a aproximadamente 260 alunos de 6 a 10 anos de idade e que, em sua maioria, moram nas proximidades da escola.

A educação integral nesta instituição está organizada em aulas regulares das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Educação Física, Arte, Inglês e Ciências ofertadas no período matutino. No período vespertino são ofertadas oficinas de jogos e brincadeiras, empreendedorismo, música, atletismo, brinquedoteca, português, matemática, jogos pré-desportivos, artesanato e recreio dirigido. A escola conta ainda com a aplicação dos seguintes projetos: Brincando em Família, Família Leitora, Proerd e Cultura da Paz. Há também aulas preparatórias para o

prova do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), que são ofertadas às crianças dos 5º anos. A equipe pedagógica conta com duas supervisoras, duas orientadoras e o diretor, as professoras também compõem este grupo e dividem-se em regentes, auxiliares, de Inglês, Arte e Ed. Física. Na equipe administrativa encontram-se as agentes operacionais, o diretor e a secretária, responsável pela parte administrativa de toda a documentação escolar.

O principal objetivo dessa atividade foi pensar uma estratégia para que compreendêssemos a organização da escola e sua relação com o sistema educacional, para tanto, foi necessário para além da leitura dos documentos escolares, recorrermos aos autores que nos auxiliaram a entender esta relação. Nosso maior desafio foi desenhar, representando em linguagem visual, a organização da instituição de maneira a possibilitar aos alunos e à comunidade escolar uma melhor compreensão organizacional da escola.

### **Metodologia**

O trabalho foi realizado em diferentes etapas no decorrer do primeiro semestre de 2019. A primeira etapa, foi a leitura dos documentos que norteiam a organização da escola, entre eles o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar, visando responder as seguintes questões: 1) Como a escola está organizada? 2) Quem a compõe? 3) Como ela vincula-se ao sistema educacional? A segunda etapa, foi a tentativa de transformar as informações coletadas em um desenho que auxilie na compreensão da organização escolar para, posteriormente, socializar com a comunidade. A terceira etapa consistiu na leitura de autores que se dedicaram aos estudos da área de gestão escolar, em especial Veiga (1995) e Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), para conhecer os elementos que auxiliam na compreensão da relação entre a gestão da escola e o sistema educacional. A quarta etapa é a apresentação do resultado deste trabalho, que ficará exposto na entrada da instituição para que a comunidade possa visualizar e debater com os pares.

### **Resultados e Discussões**

Tencionou-se abranger ao organograma todos os elementos que compõem a organização e gestão escolar. O Projeto Político Pedagógico foi o principal documento utilizado para a coleta de informações. Em nossas leituras percebemos que ele é fundamental para a ação dos gestores e pode ser considerado a identidade da escola por apresentar os objetivos, princípios, planos de ação, organização, proposta curricular e escolar da instituição. Em consonância com Veiga (1995), a autonomia é elemento importante para a construção identitária de uma escola e sua concepção está ligada a uma ideia emancipatória da educação, a qual a instituição, através da elaboração do PPP, pode assumir uma nova atitude de liderança e de fortalecimento. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 256), “[...] o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pela aprendizagem efetiva do aluno e por sua inserção na cidadania crítica.”, portanto, deve ser elaborado coletivamente e não apenas pela direção e/ou coordenação pedagógica.

O Projeto Político Pedagógico foi essencial para o desenvolvimento de nosso trabalho e para percebermos a inserção da escola a um sistema. Segundo Libâneo,

Oliveira e Toschi (2012, p.314) um sistema contempla “[...] um conjunto de elementos ou partes relacionadas e coordenadas entre si, constituindo um todo.”, reúne aspectos materiais e não materiais sem que percam suas individualidades, permitindo a articulação entre ambos. No Brasil, o sistema de ensino está organizado em federal, estadual e municipal, cada qual com suas especificidades. De acordo com a LDB nº 9.394/96, em seu art. 15º, esses sistemas “[...] assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira [...]” (BRASIL, 1996) e cabe a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios organizá-los.

Os órgãos que orientam a organização do sistema brasileiro de ensino, foram estruturados no organograma de maneira a evidenciar à comunidade escolar como se articulam à escola. A organização desta foi estabelecida determinando onde cada elemento se encaixa com a finalidade de que os pais, alunos e funcionários entendam sua composição, já que “[...] entre os fatores propiciadores de melhor qualidade das aprendizagens dos alunos, estão as características organizacionais [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p.423), sendo os responsáveis por esse processo todos os aspectos que compõem a escola, desde a estrutura física às relações estabelecidas.

Lendo os documentos e dialogando com os profissionais da escola, aprendemos que a escola municipal está organizada em educação regular e ampliada, sua gestão é composta pelos setores pedagógico, administrativo e diretivo e seus documentos orientadores são o Plano de Ação, o PPP e o Regimento Escolar. A relação dela com o sistema de ensino se dá através de setores de gerência educacional, como a Secretaria Municipal de Educação e o Núcleo Estadual de Educação. Ao analisar os documentos que norteiam o trabalho escolar, ficou clara a importância da articulação entre a escola e o sistema para o cumprimento dos objetivos da instituição. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 417, grifo nosso), “[...] o vínculo das escolas com o sistema de ensino [...] decorre de necessária **unidade** política e administrativa de gestão de um sistema.”, às instituições não convém ignorar as responsabilidades do Estado e ao Estado cabe deixar que a comunidade escolar opte por decisões que melhor atendem às necessidades da instituição. Uma boa articulação entre a escola e o sistema de ensino contribui para que o bom funcionamento da instituição seja assegurado e os seus objetivos educacionais alcançados.

## Conclusões

A realização da atividade contribuiu de maneira bastante significativa para a formação dos pibidianos, principalmente por permitir uma visualização abrangente de como a escola está organizada em todos os aspectos que a envolve. A análise dos documentos norteadores do sistema de ensino municipal, proporcionou aos acadêmicos conhecer a relação da escola com o sistema educacional e a importância da articulação entre ambos para que os objetivos educacionais dessa sejam alcançados.

O desafio de apresentar à comunidade como a escola está organizada fez com que nos preocupássemos em trazer ao organograma a base legal que direciona as instituições e os órgãos operacionais que envolvem os sistemas de ensino municipal, estadual e federal, de modo a proporcionar uma percepção clara da articulação destes à

unidade escolar, articulação que deve ser realizada objetivando um melhor desenvolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem.

Por fim, nos foi possível notar a complexidade da organização de uma escola. Todos os profissionais que a compõem são responsáveis pelo processo de aprendizagem do aluno, em especial o professor. O bom desempenho das relações entre as pessoas que integram o quadro de funcionários da escola e dessas com o sistema de ensino, contribui para que o aluno seja bem sucedido em suas aprendizagens.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2019.

ESCOLA MUNICIPAL DIDEROT ALVES DA ROCHA LOURES. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá, 2015.

ESCOLA MUNICIPAL DIDEROT ALVES DA ROCHA LOURES. **Regimento Escolar**. Maringá, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995, p. 11-35. (Coleção magistério: formação e trabalho docente).

# A ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: REFLEXÕES A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

**Áreas: Humanas, Letras e Artes**

**Gabriela Martins Cessel<sup>1</sup> Heloiza Rodrigues Barbosa Xavier<sup>2</sup>**

**Claudivan Sanches Lopes<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Aluna do Programa Residência Pedagógica Geografia,  
contato: [gmartinscessel@gmail.com](mailto:gmartinscessel@gmail.com)

<sup>2</sup> Aluna do Programa Residência Pedagógica Geografia,  
contato: [heloiza\\_xavier@hotmail.com](mailto:heloiza_xavier@hotmail.com)

<sup>3</sup> Prof. Depto de Geografia– DGE/UEM, Orientador,  
contato: [claudivanlopes@gmail.com](mailto:claudivanlopes@gmail.com)

**Resumo.** Este artigo tem como objetivo descrever e analisar experiências desenvolvidas pelas autoras no Programa Residência Pedagógica Geografia, da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Discute-se, especialmente, considerando o planejamento de aulas de regência com a temática “Complexos Regionais”, a questão da organização didática dos conteúdos geográficos, ou o melhor modo de favorecer a aprendizagem dos conteúdos pelos alunos. Entende-se que além de dominar os conteúdos específicos a ser ensinados, cabe ao professor moldar tal conteúdo de forma a torná-lo atraente, acessível e significativo aos alunos.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia; Organização didática dos conteúdos; Residência pedagógica;

## 1. Introdução

O objetivo desse artigo é descrever e analisar experiências desenvolvidas pelas autoras no Programa Residência Pedagógica Geografia, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), discutindo, especialmente, a organização didática dos conteúdos geográficos como conhecimento fundamental para a prática docente. Tomamos como base para o desenvolvimento do texto, as ideias desenvolvidas por Sforni (2012; 2015) e Pontuschka (1999) quando, em suas pesquisas, focam os conhecimentos indispensáveis para a formação e o exercício profissional de professores. Problematizamos, assim, de modo geral a questão da formação de professores destacando mais especificamente, o que deve ser levado em conta nesta formação, considerando não apenas o conhecimento científico da área de atuação do professor, mas aqueles conhecimentos

relacionados ao modo como transmitir os conhecimentos aos alunos em sala de aula, a forma como esses conhecimentos são apropriados, e também salientar a importância de tais formas de ensino, no processo de formação dos professores.

As autoras, Sforzi, (2015; 2012) e Pontuschka, (1999) defendem que a principal função da escola é a socialização do conhecimento historicamente produzido pela humanidade cabendo, então ao professor o domínio desse conhecimento, bem como meios para torná-lo acessível, atraente e significativo aos estudantes. Assim, tão importante quanto possuir dominar os conhecimentos geográficos presentes do currículo importa saber ensinar esse conhecimento aos alunos, sendo este processo intitulado por Sforzi (2012) como “domínio teórico da atividade de ensino”.

O artigo, portanto, está baseado em alguns dos pressupostos da teoria histórico-cultural, onde se explica a relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento, com foco principal na Educação Básica. Sforzi (2012; 2015) mostra também que uma proposta que é parte integrante do currículo escolar, somente irá se materializar em boas práticas pedagógicas por meio da ação consciente dos professores.

## **2. A organização didática dos conteúdos**

A importância da organização didática dos conteúdos para o sucesso da prática pedagógica do professor de Geografia está relacionada inicialmente ao domínio do conhecimento geográfico a ser ensinado. Entretanto, como já foi afirmado, além desse tipo de saber o professor deve mobilizar outros conhecimentos, tais como diferentes linguagens e métodos a serem utilizados em sala de aula (PONTUSCHKA, 1999).

Segundo Pontuschka (1999), um fator importante que o professor deve levar em conta na organização didática dos conteúdos geográficos é a realização da leitura do espaço geográfico que irá trabalhar, considerando as faixas etárias e as classes sociais a que os alunos pertencem, além das condições culturais e econômicas. Fazer uma leitura do espaço geográfico a ser trabalhado é uma importante iniciativa para conquistar bons resultados. Quando o professor considera a realidade do aluno, fica mais fácil para tal, compreender o que foi transmitido/ensinado.

O professor precisa ainda dominar os diferentes documentos que sustentam/sustentam a constituição do saber geográfico e que lhe deram validade científica. A utilização de diferentes linguagens na ensino de Geografia pode auxiliar na compreensão crítica da produção do espaço pelos alunos, superando seu uso como mera ilustração for superado. Cabe ao professor então, dominar profundamente o conhecimento geográfico, desde os materiais bibliográficos disponíveis e atualizados, até mesmo os aplicativos geográficos presentes nos *smartphones* da atualidade. Isso é necessário pois os alunos tendem a questionar e procurar mais informações com os professores.

Outro fator importante na organização didática é saber situar o fenômeno geográfico estudado em diferentes escalas de análise. No ensino de Geografia, a escala deve ser trabalhada em um panorama local, regional, nacional e internacional. Isso facilitará a compreensão do aluno ao analisar o seu próprio bairro ou ao analisar

o país como um todo por exemplo (PONTUSCHKA, 1999).

### **3. Descrição e análise da prática pedagógica desenvolvida**

A partir dos referenciais teóricos apresentados, buscamos uma forma de relacionar os conhecimentos adquiridos com a organização de nossa prática docente enquanto regentes de classe do Programa Residência Pedagógica. O conteúdo trabalhado com alunos do 7º ano do Colégio Estadual Helena Kolody, na cidade de Sarandi, Paraná, foi o dos “Complexos Regionais”, especificamente o “Complexo Regional do Centro-Sul”. O objetivo principal das aulas ministradas foi proporcionar aos alunos a aprendizagem da localização geográfica do complexo e que fossem capazes de compreender os aspectos físicos da paisagem, bem como a relação destes, com as atividades econômicas da região.

Num primeiro momento, com o intuito de recordar alguns conceitos geográficos necessários para a aprendizagem desse conteúdo, lançamos questionamentos acerca do que vem a ser uma “região”. Deixamos os alunos expressarem suas opiniões e conhecimentos prévios que possuíam. Após, explicamos o que significa “regionalizar” e que esse processo pode ser definido por distintos critérios, que mudam de acordo com os interesses de quem divide o território, partimos para um segundo ponto, retomando outro conteúdo já visto por eles em sala: “A Divisão Regional do Território Brasileiro”, proposta pelo IBGE. Ao final da revisão de tais conteúdos introduzimos um novo questionamento, para que pudessem refletir: “existe outra forma de regionalizar o Brasil, de forma que represente melhor a situação socioeconômica e as relações entre a sociedade e o espaço natural?” Novamente deixamos que os alunos expressassem suas opiniões, pois, de acordo com as ideias defendidas por Sforzi (2015) e Pontuschka (1999), é preciso que antes de, propriamente, apresentar ao aluno o conteúdo, problematizá-lo, deixá-lo pensar a respeito do tema, refletir sobre o novo, e dialogar sobre o que acredita ser o correto. Feito, isto, considerando as respostas dadas por eles – que evidentemente não estavam muito concretas – aprofundamos o processo de mediação pedagógica conforme sugerido por Sforzi (2012; 2015), com o intuito de enriquecer a compreensão dos alunos.

Em um momento mais teórico da aula, dissemos que há sim outras formas de se regionalizar o território brasileiro, e adentramos no âmbito dos complexos regionais. Para fazê-los refletir um pouco mais questionamos sobre o que, na opinião deles, poderia servir de critério para regionalizar o país de tal forma. Vimos que houve uma curiosidade e atenção por parte dos alunos em tentar solucionar esse problema e, então, resolvemos instigá-los mais uma vez a partir da apresentação dos grandes contrastes existentes em nosso território, que certamente não passaram despercebidos ao olhar dos alunos: “imaginem um estado da região Centro Sul e outro da região Nordeste; eles possuem as mesmas características? O que os fazem ser diferentes?” Esse foi um ponto fundamental para o encaminhamento didático da aula. Foram vários os momentos em que, por nossa intervenção pedagógica, os alunos estabeleceram relações, por exemplo, entre o relevo, a vegetação e o clima dessas regiões.

Definimos então, com a participação efetiva dos alunos, as características físicas que diferem os complexos uns dos outros, mas precisávamos entrar no tocante da ação humana sobre tais regiões. Então, explicamos como o homem atua e modifica seu espaço, e o transforma segundo seus interesses, aproveitando os recursos que o ambiente oferece como, por exemplo, o estado do Paraná ser intensamente utilizado para a agricultura, por conta de seu solo fértil, e clima favorável.

Outro objetivo alcançado foi a compreensão de como se deu o povoamento da região, e a distribuição industrial. Para tal, optamos por uma atividade um pouco mais lúdica, envolvendo mapas. A atividade consistiu em conduzir os alunos à sala de informática para que pudessem ver mapas do Brasil, que destacavam a distribuição da população e da indústria pelo território, e a partir disso, caberia aos alunos a análise acerca de onde haviam as maiores concentrações, a princípio por estado, e após por região, até chegar ao objetivo final que era o entendimento de que o Complexo Centro Sul possui grandes centros urbanos e que isto está conectado à existência de grandes conglomerados industriais.

Outra forma que utilizamos para ensinar os aspectos da vegetação foi explicar quais eram as características de todos os biomas presentes na região estudada e posteriormente os alunos deveriam retratar com desenhos cada tipo vegetação e localizar no mapa onde se encontravam.

Como forma de avaliação foi proposto aos alunos a confecção e apresentação de cartazes, nos quais deveriam apresentar, sinteticamente, as principais características das regiões componentes do complexo regional Centro-Sul. A cada atividade realizada os alunos fizeram anotações, que ao final culminaram em uma atividade apresentada à classe. Foi o momento então, que verificar a nova síntese mental organizada pelos alunos e proporcionada pela mediação das professoras residentes. Ou seja, foi o momento de se verificar se os alunos tinham superado a visão mais sincrética dos conteúdos e alcançado uma visão sintética. Mas porque esse método de trabalho? Qual a importância de organizar os conteúdos desse modo?

Entendemos, segundo podemos observar no desenvolvimento desta atividade e, em consonância com Sforzi (2015; 2012), que a criação de situações em que os estudantes expressam verbalmente o que e como estão pensando, e também da elaboração conjunta entre professores e estudantes, orientada, pelo professor – que no nosso caso, se deu nos momentos iniciais, quando ao invés de simplesmente darmos aos alunos o conteúdo pronto, os deixamos pensar e dialogar acerca dele – é condição fundamental para o sucesso do ensino-aprendizagem. Para a autora, quando os estudantes participam ativamente da elaboração de sínteses, eles têm maior facilidade para generalizar o conhecimento aprendido, aplicando o conhecimento abstrato às diferentes situações concretas da vida.

#### **4. Considerações finais**

Além de ter o domínio teórico do conteúdo a ser ensinado, cabe também ao professor moldar tal conteúdo, de forma a torná-lo mais fácil de ser entendido e, efetivamente, apropriado pelo aluno. É na junção de ambos os conhecimentos, ou seja, os conhecimentos da ciência a ser ensinada – em nosso caso de Geografia – e os

conhecimentos que dizem respeito à forma de ensinar e de entender as necessidades pedagógicas dos alunos – os conhecimentos didático-pedagógicos – que reside a especificidade do conhecimento profissional do professor e que, evidentemente, deve compor o processo de formação docente. Pensar, então, conderando os diferentes contextos da prática, o melhor modo de organizar os conteúdos é um exercício sumamente relevante para o processo de formação de professores.

## 5. Referências

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. A Geografia: pesquisa e ensino. In: *Novos caminhos da Geografia*. CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.), São Paulo: Contexto, 1999, p. 111- 142.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: Libâneo; JC; ALVES, N. (ORGs) *Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo; Cortez, 2012, p. 469-488.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Interação entre Didática e Teoria Histórico-Cultural. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 375-397, 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362015000200375&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 maio de 2019.

# Projeto de Ensino em Gestão Escolar: Leituras sobre Anísio Teixeira

Áreas: Humanas, Letras e Artes

Sandra Regina Cassol Carbello<sup>1</sup>, Nadia Maria Qualio Braz<sup>2</sup>, Marina Karoline Leite da Silva<sup>3</sup>, Etienne Henrique Brasão Martins<sup>4</sup>, Maria Clara Sampaio Rodrigues<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Prof.<sup>a</sup> do Departamento de Fundamentos da Educação – DFE/UEM, contato: srccarbello@uem.br

<sup>2</sup>Acadêmica do curso de Pedagogia e participante do Projeto de Ensino, contato: [nadiaqualiobraz@gmail.com](mailto:nadiaqualiobraz@gmail.com)

<sup>3</sup>Acadêmica do curso de Pedagogia e participante do Projeto de Ensino, contato: leite\_marina@hotmail.com

<sup>4</sup>Acadêmico do curso de Pedagogia e participante do Projeto de Ensino, contato: [ettibrasao@gmail.com](mailto:ettibrasao@gmail.com)

<sup>5</sup>Acadêmica do curso de Matemática e participante do Projeto de Ensino, contato: [ra109450@uem.br](mailto:ra109450@uem.br)

**Resumo.** *Este trabalho apresenta as ações realizadas no projeto de ensino sobre gestão escolar. Para isso, apresentamos o funcionamento do grupo e as leituras realizadas sobre Anísio Teixeira. Conhecemos os aspectos da vida deste pensador brasileiro e os principais conceitos que nortearam as ações em um centro de educação experimental: democracia, ciência e educação. Finalizamos o texto destacando a atualidade do pensamento deste intelectual para pensarmos a organização da educação brasileira.*

**Palavras-chave:** *Democracia – Educação – Organização escolar*

## Introdução

Este trabalho apresenta algumas atividades realizadas no Projeto de Ensino: “**Grupo de estudos em Gestão Escolar: leituras sobre Anísio Teixeira**” realizadas no decorrer de 2018 e primeiro semestre de 2019. O grupo se reúne quinzenalmente para estudar o legado de Anísio Teixeira, um dos principais intelectuais da história da educação brasileira. As atividades desenvolvidas neste Projeto de Ensino centram-se em leituras e discussões sobre o legado do autor. Tem como objetivo estudar os princípios filosóficos e conhecer os modelos de organização escolar pautado neste ideário. Para a leitura do material, podemos citar dois principais tipos de leituras cumpridas ao longo dos encontros, sendo elas seletiva e analítica. A primeira relaciona-se a seleção do material, o qual pode ser consultado diversas vezes e a segunda relaciona-se com um aprofundamento da leitura buscando desvendar o conteúdo do texto de maneira mais completa, seguindo a concepção metodológica de Antonio Carlos Gil (2016).

Iniciamos este Projeto de Ensino, no ano de 2017, com o objetivo de organizar um espaço para leituras, conversas, trocas de experiências e materiais pedagógicos sobre o legado de Anísio Teixeira no âmbito da gestão escolar. A partir das leituras e discussões desenvolvidas, neste Projeto de Ensino, houve interesse de algumas

acadêmicas em aprofundar a temática e desenvolver Projeto de Pesquisa sobre aspectos específicos da obra do autor. No decorrer do ano de 2018, realizamos leituras semanais e encontros quinzenais para discussão dos textos indicados. As leituras e debates desenvolvidos no grupo ressaltam a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira e a necessidade de ampliar espaços de estudos sobre sua contribuição para a educação brasileira, reafirmando a vitalidade e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. As atividades desenvolvidas no Projeto de Ensino estenderam-se para os encontros dos Programas, como por exemplo, o PIBID e o Residência Pedagógica. No Programa PIBID, apresentamos aos bolsistas e supervisores o documentário sobre Anísio Teixeira, sua biografia e uma síntese de suas ideias. No Programa Residência Pedagógica, a acadêmica Vanessa Bueno apresentou aos bolsistas e preceptores, a biografia do autor para contextualizar o debate sobre o texto: “Notas sobre História da Educação”.

Em 2019, houve uma reconfiguração do grupo, com novos integrantes retomamos as leituras sobre a biografia do autor e suas contribuições para pensar a organização da escola. Dedicamo-nos às leituras sobre filosofia e educação que norteou a projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, obra de referência nas contribuições do autor.

### **Sobre Anísio Teixeira**

No dia 12 de julho de 1900, na cidade de Caetité, sertão baiano, nasceu um dos maiores teóricos da educação brasileira, Anísio Spínola Teixeira. Filho de Anna Spínola Teixeira e Deocleciano Pires Teixeira. Quando criança estudou no colégio jesuíta São Luís Gonzaga em sua cidade natal e em 1914, na cidade de Salvador, entrou no colégio Antônio Vieira, também de ordem religiosa. Por conta das influências religiosas, cogitou se tornar jesuíta, porém, seu pai não aceitou, já que sonhava com uma carreira política para o filho. Em 1922 formou-se em Direito no Rio de Janeiro. Em 1924 já era inspetor geral do Ensino da Bahia. Anísio acreditava que não estava preparado para o cargo, então em 1925 realizou viagens aos Estados Unidos e Europa, com o objetivo de observar os sistemas escolares de outros países.

Em 1929 graduou-se pelo Teacher’s College, da Universidade de Colúmbia, em Nova York, onde foi discípulo de John Dewey e inspirado pelo filósofo e educador, começou a pensar e criar as políticas públicas de educação no Brasil. No Rio de Janeiro, em 1931, assumiu a diretoria da Instrução Pública do Distrito Federal, tendo a oportunidade de conduzir importante reforma que o tornou conhecido nacionalmente. A reorganização do sistema escolar do Rio de Janeiro atingiu a escola primária, a escola secundária, o curso de formação de professores e o ensino de adultos, levando a criação da Universidade do Distrito Federal. Foi signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, movimento que tinha como objetivo principal defender uma educação universal, pública e laica. Em 1940, assumiu novamente a secretaria de educação do Estado da Bahia, tentou reorganizar o sistema de ensino e criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Na década seguinte, assumiu a direção da CAPES e do INEP. Nestes órgãos trabalhou para a organização de políticas educacionais do país e criou a Universidade de Brasília – UnB. Em 1971, foi encontrado morto na cidade do

Rio de Janeiro em situação não esclarecida. Sua morte está entre os casos investigados na Comissão da Verdade.

Para Anísio Teixeira, três conceitos formam a base fundamental para formação humana dentro de uma sociedade verdadeiramente democrática, sendo eles: a democracia, a educação e a ciência. De acordo com o autor, democracia, educação e ciência são aspectos interdependentes, os quais um não se efetiva sem o outro, e que impactam diretamente no tipo de sociedade que se quer formar. Sobre a democracia, Anísio Teixeira (1947) a entende como um “regime social e político difícil e de alto preço”, que não nos é inato, mas adquirido em processos voluntários e organizados que, para sua efetivação, dependem de uma educação pela qual o homem aprenda a ser livre, bom e capaz. A democracia só pode ser alcançada por meio da educação, uma vez que a ela não é um ato espontâneo, mas uma forma de ser da sociedade que precisa ser aprendido e vivenciado. Na perspectiva da democracia como um modo de vida social que prevê a participação de todos na ação de nos fazer humanos, Anísio coloca a educação como base, fundamento e condição para a sua existência. Nessa interdependência entre democracia e educação, para Anísio Teixeira (1947) “a educação é, portanto, não somente a base da democracia, mas a própria justiça social”, uma vez que nascemos biologicamente e economicamente desiguais, e apenas a democracia, pautada na educação, consegue resolver.

Na defesa de uma educação que promovesse o pensamento e a pesquisa para formação de um sujeito consciente da vida em sociedade Anísio Teixeira entendia a educação como vida, e não como preparação para ela. Para o autor, quanto mais consciente o indivíduo tem de suas condições, maior sua capacidade de inquietar-se para promover mudanças necessárias. Pautado nos pressupostos teóricos de John Dewey, para Anísio Teixeira (1959) a educação pode ser entendida como um processo pelo qual se “adquirem ou formam as atitudes e disposições fundamentais [...] para com a natureza e o homem” que oferece bases para aplicação das ciências.

Devido as atividades realizadas no projeto de ensino, tivemos a oportunidade de conhecer a organização de uma escola experimental que visava um plano educacional para restaurar a educação pública da antiga escola primária, oferecendo à população pobre da Bahia uma oportunidade de educação de qualidade em tempo integral. A Escola Experimental Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi criada na década de 1950 para atender mais de 4000 alunos. Na instituição eram oferecidas aulas de leitura, artes, ciências físicas e sociais, aritmética e educação física, nos cinco anos de curso.

A organização dessa instituição se configurava em conjunto de edifícios, sendo separadas em pavilhões com diferentes funções, mas contendo dois setores principais, que são a escola-parque que ensinava as atividades sociais, artísticas, trabalho e educação física, e a escola-classe que abrangia os conhecimentos de matemática, letras e ciências. Os estudantes eram posicionados em turnos nas diferentes escolas intercalando entre elas, além disso as crianças tinham espaços com funções específicas, como as bibliotecas, teatros para apresentações, dormitórios e centros de atendimentos de saúde e alimentação. A Escola Experimental Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi pensada para educar as crianças de famílias extremamente carentes da sociedade baiana, por meio da educação técnica e científica, no intuito capacitar as crianças para atender a demanda de uma sociedade moderna e democrática.

É possível perceber a atualidade do pensamento de Anísio Teixeira em diferentes aspectos. A proximidade histórica de sua produção, ao longo do século XX, envolveu o debate sobre educação, democracia e ciência, com o intuito de “[...] pensar e criar as políticas públicas de educação no país.” (NUNES, 2000, p. 28). Esse debate, expresso na sua produção intelectual, disponibilizado na Biblioteca Virtual Anísio Teixeira, movimenta nossas leituras semanais e indica uma proposta filosófica compromissada com forte investimento na formação de professores e na organização de instituições educacionais pautadas na pesquisa. O autor “[...] vislumbrava e lutava por uma escola pública, laica, gratuita, com ensino de qualidade, instituída sob os princípios filosóficos que promovessem o desenvolvimento da ciência e da cultura em suas diferentes faces.” (CARBELLO, 2016, p. 24). Tais anseios do pensador não deixaram de ser objetivos para a realidade brasileira em 2019, principalmente no que tange a organização do sistema educacional.

## REFERÊNCIAS

CARBELLO, Sandra Regina Cassol. **A organização escolar na perspectiva de Anísio Teixeira**: a centralidade do trabalho docente. Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). 2016

NUNES. Clarice. Um mestre pela escola pública. **Veredas**. Rio de Janeiro, v.5, n.56, ago. 2000. p.28-29.

TEIXEIRA, Anísio. Autonomia para educação na Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.11, n.29, jul./ago. 1947. p.89-104.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.32, n. 75, jul./set. 1959. p. 14-27.

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Área: Humanas

**Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar<sup>1</sup>, Iara Rodrigues de Jesus<sup>2</sup>, Amanda Ferreira<sup>3</sup>,  
, Marina Karoline Leite da Silva<sup>4,5</sup> Vanessa Freitag de Araújo**

<sup>1</sup>Prof. Depto de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM, contato: [garalencar@uem.br](mailto:garalencar@uem.br)

<sup>2,3,4</sup>Alunas do Projeto Residência Pedagógica, contato: [iarajesus21@outlook.com](mailto:iarajesus21@outlook.com);  
[amanda.f.fferreira@outlook.com](mailto:amanda.f.fferreira@outlook.com); [leite\\_marina@hotmail.com](mailto:leite_marina@hotmail.com)

<sup>5</sup>Preceptora do Programa Residência Pedagógica, contato: [vanessa1104@mail.com](mailto:vanessa1104@mail.com)

***Resumo.** O presente artigo busca relatar experiências pedagógicas de alfabetização à luz do Programa Residência Pedagógica. De acordo com os pressupostos teóricos de Castanheira e Machado (2010), Lopes (2004), Santos (2015), Troiek e Silva (2016), a consciência fonológica define-se pelo conjunto de habilidades nos quais se caracterizam os segmentos sonoros das palavras, estabelecendo conexões entre grafemas e fonemas, e pela capacidade de reflexão a respeito das unidades sonoras da língua portuguesa de maneira consciente. Nesse sentido, o Programa Residência Pedagógica proporcionou uma aproximação com o professor da escola-campo, permitindo troca de vivências e articulação de conhecimentos.*

***Palavras-chave:** Consciência Fonológica – Residência Pedagógica – Formação Docente.*

## Introdução

Enquanto participantes do Programa Residência Pedagógica (P.R.P.) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), do subprojeto de Pedagogia – núcleo ensino fundamental e, partindo da premissa que o mesmo visa conduzir “[...] o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente [...]” (CAPES, 2018, p.1), esse artigo tem como o objetivo dissertar sobre a correlação teórico-prática referente a consciência fonológica, por intermédio das vivências de formação na instituição de ensino superior (IES) e escola-campo.

Para tanto, as reflexões aqui apresentadas estão respaldadas nos estudos desenvolvidos por Castanheira e Machado (2010), Lopes (2004), Santos (2015), Troiek e Silva (2016) e, nos registros dos cadernos de campo.

## Consciência fonológica e alfabetização

Para que se utilize da consciência fonológica dentro de sala de aula, de acordo com Castanheira e Machado (2010) se faz necessário que o professor conheça a fonologia e conheça seus conceitos. Porém, como licenciandas do curso de Pedagogia, observamos que este tema é pouco abordado e quando discutido é

feito de forma superficial.

Por meio do P.R.P. – Subprojeto Pedagogia – Núcleo Ensino Fundamental, tivemos a oportunidade de aprofundar nossos conhecimentos sobre algumas especificidades do processo de alfabetização, dentre elas o estudo dos métodos e a importância do desenvolvimento da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e escrita.

De acordo com Lopes (2004, p.241), a consciência fonológica pode ser entendida como a tomada de consciência dos sons falados de uma determinada língua, a qual “refere-se tanto à consciência de que a fala pode ser segmentada quanto à habilidade de manipular tais segmentos”.

Portanto, ao pensarmos nestes conceitos entendemos que a consciência fonológica é a consciência da estrutura sonora da linguagem, e para que o conceito seja internalizado é necessário compreender que a fala é segmentada em palavras, sílabas e fonemas. Sobre esta compreensão Stroiek e Silva (2016, p.6-7) ressaltam que a medida que o aluno experimenta situações lúdicas, por meio de jogos de rima, cantigas, dentre outras e ao ingressar na escola por meio de instrução formal em atividades grafofonêmicas essa habilidade vai sendo desenvolvida gradativamente.

Em suma, entre as atividades utilizadas neste nível está a síntese, segmentação, produção, exclusão e transposição.. Dessa forma, o professor deve propor atividades que o aluno possa “[...] relacionar, de forma clara e objetiva, os grafemas aos fonemas [...] para que se alcancem as metas de alfabetizar ou remediar problemas de aprendizagem” (STROIEK e SILVA, 2016, p.10). Ou seja, atividades em que o aluno consiga identificar os fonemas e manipular para escrever uma palavra, por exemplo.

Ao conceituarmos os termos relacionados ao que é consciência fonológica pode-se observar que na alfabetização a consciência fonológica é um elemento que possibilita o processo de desenvolvimento. Faz-se necessário, portanto, analisar o contexto (de alfabetização) para planejar de forma sistematizada e intencional atividades que envolvam leitura, música, rima, textos diversos, dentre outras, e com a clareza de que a consciência fonológica deve ser trabalhada como auxílio para escrita e não como método.

Conforme previsto no edital CAPES 06/2018 referente ao P.R.P., a articulação entre teoria e prática também se materializa dentro das escolas-campo. No processo de imersão dentro da escola-campo, foi muito importante as orientações da preceptora ao nos apresentar além do espaço escolar, equipe pedagógica e algumas especificidades da escola em que realizamos as atividades do programa, como por exemplo, a rotina da escola e a comunidade que atende.

Assim, pudemos acompanhar duas turmas do segundo ano da primeira etapa do ensino fundamental em uma escola do município de Maringá, uma vez na semana em sala de aula e, quinzenalmente durante a hora-atividade em conjunto com as professoras regentes das respectivas turmas. No decorrer das aulas, observamos que as práticas utilizadas pelas professoras, para possibilitar ao aluno identificar as letras na escrita da palavra, buscavam evidenciar o fonema ensinado

por meio da sonorização e articulação gesto-facial.

Em uma das aulas de ciências, ao eleger a palavra “SOL” como objeto de estudo, a professora no primeiro momento escreveu no quadro a palavra, e, depois, trabalhou isoladamente cada fonema que a compunha /s/, /o/ e /l/. A partir da palavra, ela pronunciava cada um dos fonemas buscando chamar atenção dos alunos para o som e para a articulação facial que a pronúncia provocava. Após esse passo, perguntava coletivamente aos alunos palavras que iniciavam com o mesmo som ouvido por eles.

Outro aspecto constatado foi que o processo de alfabetização perpassa todas as áreas de conhecimento. A aquisição do código é trabalhada em língua portuguesa, em ciências, em história, etc.

Outra postura pedagógica comum, por parte das professoras, observada na sala de aula foi sistematização dos fonemas surdos/sonoros mais trocados por parte dos alunos em processo de alfabetização. Em uma das aulas, ao trabalhar a diferença entre os fonemas /p/ e /b/, a professora iniciou ressaltando as particularidades sonoras dos dois fonemas, uma vez que a articulação facial para pronúnciação é a mesma. Desse ressaltado, resultou a construção coletiva no quadro de uma tabela de palavras que comessem com as letras “P” e “B”, para que os alunos observassem, também na escrita, as diferenças. Essa mesma dinâmica se estabeleceu para trabalhar a diferenciação entre os fonemas /f/ e /v/ e /r/ e /R/.

No decorrer da aula, enquanto a professora sistematizava os conteúdos e aplicava as atividades, nós, enquanto residentes, além de observarmos como ocorria toda a dinâmica da sala de aula, auxiliávamos os alunos com dificuldade, reforçando a pronúncia e articulação facial dos fonemas a serem grafados.

Conforme previsto pelo P.R.P., a articulação entre as formações na universidade e as práticas vivenciadas na sala de aula com as professoras, resultou em duas intervenções, aqui destacadas, aplicadas por nós no período em que estivemos na sala. Em conjunto com as duas professoras regentes da turma foi proposto o trabalho com o gênero textual “Fábula”, a partir da história “A Raposa e as Uvas”, conteúdo definido a partir do que consta no planejamento encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação (SEDUC).

Além do estudo do gênero textual, outro conteúdo que nos foi solicitado para desenvolver na aplicação da intervenção foi a sistematização dos fonemas /R/ e /r/, enfatizando sua diferenciação no uso da escrita, visto que os alunos, ainda em processo de alfabetização, possuem uma certa dificuldade em diferenciá-los.

Ao prepararmos as aulas, partimos da problematização sobre o que os alunos conheciam do gênero textual abordado – fábula – conceituando o conhecimento científico seguido da contação da fábula “A Raposa e as Uvas”. Após a interpretação da história, elencamos a palavra “RAPOSA” como ponto de partida para o trabalho com os fonemas /r/ e /R/, destacando o som inicial. Para diferenciar os fonemas elencados, utilizamos da pronúnciação e articulação facial, enfatizando que a diferença dos sons implica na forma da escrita. Como forma de sistematizar essa diferenciação, solicitamos aos alunos que encontrassem no texto primeiro palavras que apresentavam o fonema /R/ e depois o fonema /r/, trazendo

oralmente a pronúncia das palavras por eles elencadas.

Após essa primeira parte da aula, solicitamos a produção de frases a partir da temática trabalhada e, em um segundo momento, a reprodução textual da fábula contada. Durante a intervenção, pudemos avaliar o que os alunos se apropriaram das características do gênero textual fábula e, do uso da letra “R” em diferentes contextos – início, meio e final de frase.

Essa experiência e os resultados obtidos nos remeteram a um episódio que realizamos em um estágio. Lembramos que ao sermos questionadas pelos alunos sobre como se escrevia algumas palavras, não tínhamos subsídio teórico suficiente para respondê-los, pois, apesar de sabermos como eram grafadas as palavras, não sabíamos de que forma abordar e explicar para que fizesse sentido para os alunos.

Acreditamos que sem a experiência formativa dentro da universidade pelo P.R.P. e pela observação do trabalho da professora na sala de aula apenas o contato com os pressupostos teóricos não teria o mesmo significado.

### **Considerações finais**

A relação da práxis pedagógica (teoria-prática-teoria) partiu de estudos formativos realizados na universidade que abarcaram as temáticas de alfabetização/letramento com estudos dos métodos de alfabetização e desenvolvimento da consciência fonológica; observação participativa referente a materialização do processo; planejamento e intervenções. Enquanto licenciandas em formação e pudemos constatar que a atuação do professor extrapola a sala de aula. A instituição escolar é um espaço coletivo que perpassa pelo processo de ensino, mas também é pensado nos aspectos de planejamento e aprendizagem com base nas especificidades dos alunos para que possa se efetivar.

A partir das experiências proporcionadas pelo P.R.P., na relação entre os estudos na universidade e nas observações na escola-campo, conseguimos compreender de que forma a consciência fonológica implica no processo de alfabetização. Essas vivências foram decisivas para nos possibilitar planejar e aplicar uma aula que abarcasse as especificidades da alfabetização com base no desenvolvimento da consciência fonológica.

### **Referências**

- CASTANHEIRA, Salete Flores; MACHADO, Veruska Ribeiro. Consciência fonológica e formação de professores. Goiânia, 2010.
- LOPES, Flávia. O Desenvolvimento da Consciência Fonológica e sua Importância para o Processo de Alfabetização. Universidade São Francisco. 2004
- SANTOS, Patrícia Alexandre De Oliveira. O treino da consciência intrassilábica para a melhoria da ortografia, estudos centrados nos ataques ramificados. Lisboa. 2015.
- STROIEK, Susan Renata; SILVA, Lisiane Borges. O papel da consciência fonológica no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. 2016

# A Ludoteca/UEM e o estágio curricular em Lazer do Bacharelado em Educação Física

Áreas: Humanas, Letras e Artes

Giuliano Gomes de Assis Pimentel<sup>1</sup>, Liciane Vanessa de Oliveira Mello Corrêa<sup>2</sup>,  
Paola Pacheco de Oliveira<sup>2</sup>; Vitoria Demari<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Depto de Educação Física–DEF/UEM, contato: ggapimentel@uem.br

<sup>2</sup>Participantes do Projeto de Ensino, contato: demarivitoria@gmail.com

**Resumo.** *Relatamos a realidade do Laboratório do Lúdico (LUDOTECA) como unidade concedente do estágio em Lazer e Recreação do curso de Bacharelado em Educação Física. Como recorte, selecionamos a experiência do ensino envolvendo as atividades de aventura na formação da graduação. Trata-se da vivência exploratória de curricularização da extensão, associando Ludoteca e Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM.*

**Palavras-chave:** *lúdico – brinquedo – recreação*

## 1. Introdução

O Laboratório de Estudos do Lúdico (Ludoteca) é um dos mais longevos projetos de ensino da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo sido criado em 1995 pelos docentes Wellington Castilho e Vanda Horta Lima. Esta era expert em educação infantil e pensara a Ludoteca como ambiente para atender as necessidades educativas e de desenvolvimento das crianças. Aquele era da área da biomecânica e acreditava na importância dos graduados em Educação Física em produzirem tecnologias relativas à recreação.

Nessa tradição, a Ludoteca tem oportunizado aos alunos de diferentes disciplinas de graduação acesso ao conhecimento sistematizado sobre o lúdico. Por lúdico entendemos o fenômeno biosociocultural ligado à criação, criatividade e curiosidade. Nesse sentido, a Humanidade historicamente produz brinquedos, linguagem, jogos, arte e até ciência com base no impulso lúdico (BRUHNS, 1999). Em geral, o laboratório atende os alunos das disciplinas de “Teorias do Jogo”, “Jogos e brincadeiras”, “Recreação” e “Estudos do Tempo livre e trabalho”, além de estudantes que procuram o projeto como participantes permanentes a fim de alcançar expertise nesse objeto.

Na atualidade, dentro da especialidade em aprofundar o conhecimento sobre o lúdico, o projeto Ludoteca abriga experiências pedagógicas de estudo/ensino das atividades de aventura. Isso tem permitido que o projeto seja um ambiente de qualificação aprofundada sobre essa temática durante a vivência do estágio curricular obrigatório do curso de Bacharelado em Educação Física. O presente texto, descreve e discute essa atividade mais recente do projeto, qual seja a do ensino voltado à práxis na disciplina Estágio Curricular em Lazer/Recreação.

## 2. Como é a oferta de formação em atividades de aventura na Ludoteca

A Ludoteca, a partir das pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos do Lazer oferta atividades de ensino em diferentes amplitudes, desde atendimento a visitas de grupos universitários até formação on-line. Com base nisso, já há material de ensino produzido e revisado para atividades de ensino.

Na formação inicial há um momento destinado à recepção e acolhida dos estagiários (e também bolsistas e voluntários no projeto), que se dá na Ludoteca, apresentada enquanto laboratório de estudos e local de reunião, pesquisa e planejamento. Temos ainda na formação inicial a “Apostila para calouros”, material de consulta e breve apresentação do GEL e da Escola de Aventuras. Constitui-se em um texto de três páginas, no qual destacamos os conceitos-chave do projeto: gestão de riscos; microaventuras e educação para e pelo lazer; bem como, apresentamos as cinco modalidades contempladas no projeto: Skate e microaventuras de deslize; Slackline e vivência do equilíbrio sobre a fita; Parkour e a transposição de obstáculos; Orientação e o saber se localizar no mundo; e, Escalada em parede artificial e as técnicas verticais. Estes dados contextualizam e ambientam os estudantes universitários acerca das práticas do grupo, ofertando subsídio teórico inicial.

Neste material também estão apresentadas as redes sociais que podem servir de consulta e material de estudo, sendo a base para a formação continuada: no youtube, temos o canal “GEL Grupo de Estudos do Lazer”. No Facebook, temos o grupo “Gel Membros” que é a parte destinada à formação continuada e comunicação interna e a página “Escola de Aventuras” como repositório público das imagens.

Nosso canal no youtube possui, até o momento, oito vídeos didático-metodológicos voltados à formação, capacitação e apresentação de práticas pedagógicas das referidas modalidades atendidas no projeto. Cinco vídeos compõe os módulos do “Curso de atividades alternativas na educação física”, onde cada módulo apresenta e informa uma modalidade, por meio de animações e *takes* de atuação na Escola de Aventuras.

Com relação ao Facebook, o “Gel Membros” é um grupo fechado com aproximadamente 180 fotos e vídeos ilustrando os treinamentos práticos das equipes ao longo das formações, além de conter diversos arquivos textuais importantes para a formação de acadêmicos, bolsistas e voluntários, como os planos de aula e relatórios dos anos anteriores.

A página “Escola de Aventuras” é aberta e passível de ser acessada por familiares, corpo escolar e interessados no assunto, nela são postadas as fotografias das aulas, evidenciando a prática da criança, nesta perspectiva temos, no momento, um total de 2.068 fotos e 148 vídeos.

Na Ludoteca encontram-se ainda livros e artigos referentes a temática abordada, disponíveis para consulta e aprofundamento dos conhecimentos, assim como, textos para eventos e revistas, trabalhos de conclusão de curso, especialização, dissertações e teses, relatórios de estágio e PIBICs produzidos durante a trajetória do grupo.

Outro documento importante é o Projeto Político Pedagógico. Possui ao todo 94 páginas de histórico do grupo e implementação do projeto, caracterização das modalidades de ensino e justificativa de sua prática na escola. São estabelecidas as

relações com o PPP da própria instituição (Colégio de Aplicação Pedagógica - CAP), os objetivos atrelados ao projeto, as orientações metodológicas e a avaliação em cada modalidade.

Há também um Manual, de 56 páginas, que trata da forma de organização, da metodologia utilizada, dos procedimentos e equipamentos necessários para cada modalidade. Apresenta a equipe e o funcionamento prático, ou seja, as rotinas. Para cada modalidade há um breve histórico, seguido de caracterização e aspectos teóricos, técnicos e táticos necessários à sua compreensão e posterior ensino.

No primeiro semestre de 2019 foi elaborado o primeiro Livro Didático da Escola de Aventura, que vem sendo atualizado a cada aula com alterações e ampliações a fim de melhorar, cada vez mais, a sua qualidade e aplicabilidade. São 77 páginas destinadas aos planos de aula, que contêm problematização, aquecimento, atividades da modalidade, atividade relacionada ao tema gerador, desafio de criatividade e situação real ligada ao tema gerador (problematização final), há para além dessas páginas a inclusão de relatórios e anexos, mediante a aula do dia. Atualmente, o Livro didático é o material de contato minimamente semanal, de todos os envolvidos.

Estes materiais foram produzidos no âmbito do projeto de ensino para que acadêmicos tivessem formação mais elaborada sobre o desenvolvimento de atividades de aventura na perspectiva do lazer. Nesse sentido, o acervo supracitado se constituiu em uma Biblioteca didática que passou a contribuir à formação na disciplina Estágio Supervisionado em Lazer e Recreação.

### **3. A experiência de quem faz o estágio**

A oportunidade de conhecer a Ludoteca e a Escola de Aventura se deu por meio da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Lazer, ofertada para a habilitação do Bacharelado em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Assim, os alunos devem optar por uma unidade concedente para realizar 72 horas de estágio obrigatório, imergindo no universo do lazer e recreação das mais diferentes formas para um público diversificado.

Dentre as opções apresentadas pelo professor orientador, a Escola de Aventura se destacou em virtude do seu diferencial – a aplicação de esportes de aventura que não são apresentados na graduação – e, também, por ser uma das opções mais confortáveis em termos de localização, visto que é desenvolvida no Colégio de Aplicação Pedagógica da própria UEM. Então, com a orientação de um profissional graduado em Educação Física, o estágio foi realizado sempre às quintas-feiras, entre 13h30min e 18h00min, sendo que as modalidades escolhidas pelos estagiários foram: a) *slackline*; b) escalada.

Inicialmente, a inserção em um projeto que lida com assuntos não tratados na grade curricular do curso causou incerteza quanto a capacidade dos estagiários dado o despreparo técnico e teórico. Entretanto, o conjunto de profissionais capacitados

somado a oferta de materiais didático-pedagógicos forneceu uma base sólida de conhecimentos que foi se fortalecendo à medida em que o estágio foi executado.

A rotina era dividida em 3 fases que devem ser destacadas. A primeira delas é a fase de preparação dos materiais, em que os grupos referentes às modalidades de aventura se reúnem para confeccionar materiais para as aulas que serão aplicadas no dia. Em geral essa fase dura de 30 a 40 minutos. A segunda fase diz respeito à aplicação da aula de cada modalidade à turma determinada, seguindo assim o planejamento e material didático-pedagógico confeccionado por profissionais da Educação Física participantes do projeto. Nessa fase, são aplicadas 3 aulas com duração de 50 minutos cada. Já a última fase ocorre após o término de todas as aulas. Nesse momento, acontece o preenchimento de relatórios referentes às aulas aplicadas em cada modalidade com o objetivo de destacar o conteúdo aprendido e o desenvolvimento conceitual, procedimental e atitudinal de cada aluno a partir da perspectiva dos professores e estagiários.

Ainda, uma das avaliações do Estágio Curricular Obrigatório em Lazer é a execução de uma proposta empreendedora, ou seja, uma ação exequível que solucione um problema da unidade concedente ou forneça inovação. Então, com o passar do tempo e com auxílio do profissional supervisor, os estagiários foram identificando situações que pudessem encaminhar para as propostas empreendedoras, que são: a) a construção de material didático-pedagógico com conteúdo adaptado para o 3º ano do ensino fundamental na modalidade do *slackline*, além da confecção dos materiais propostos; b) a construção de uma parede de escalada utilizando um material alternativo, como câmaras de ar de pneus de bicicleta. Essas propostas foram escolhidas a partir da ausência de planejamento específico para o 3º ano do ensino fundamental e precariedade da parede de escalada atual utilizada pelo projeto, respectivamente.

Sendo assim, as fases finais da realização do estágio são a execução e entrega da proposta empreendedora, bem como a entrega de um relatório final ao professor orientador da disciplina. Mesmo possuindo o caráter obrigatório, a atuação direta em uma temática não suprida pela graduação merece ser destacada pela relevância profissional causada, pois forneceu aos estagiários uma gama enorme de conhecimentos não adquiridos anteriormente.

### **Conclusão**

Na formação das participantes, possibilitar ao estágio curricularizar um projeto de ensino associado ao de extensão agregou não só um conhecimento teórico e técnico, mas permitiu vislumbrar outras perspectivas da Educação Física.

### **Referências**

BRUHNS, Heloisa T. *Corpo parceiro e corpo adversário*. Campinas: Papyrus, 1999.

# Possibilidade de trabalho do pedagogo-gestor para o desenvolvimento integral do estudante: contribuição a partir de uma experiência da residência pedagógica

Área: Humanas, Letras e Artes

Poliana Hreczynski Ribeiro<sup>1</sup>, Etienne Henrique Brasão Martins<sup>2</sup>, Joelma Fátima Castro<sup>3</sup>, Michely Aline de Lima Silva<sup>4</sup>, Nathália Lorena Mologni<sup>5</sup>, Natalina Francisca Mezzari Lopes<sup>6</sup>

<sup>1, 2, 3, 4, 5</sup> Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, integrantes do Projeto Institucional Residência Pedagógica, contatos: pollyannahre@hotmail.br, ra9847@uem.br, castrojoelmaf@gmail.com, Michely-Aline@hotmail.com, nathalia.pedagogia@outlook.com

<sup>6</sup> Prof<sup>a</sup>. Depto de Fundamentos da Educação – DFE/UEM, contato: natalinamezzari@hotmail.com

**Resumo.** *Este relato tem a finalidade de apresentar uma possibilidade de trabalho do pedagogo gestor visando o desenvolvimento integral do estudante. É uma contribuição a partir de uma atividade realizada com estudantes da Educação de Jovens e Adultos sobre a poetisa e poemas de Cecília Meireles. A intervenção pedagógica por residentes de Pedagogia em gestão escolar teve o intuito de aproximar ensino, sentimento, valor e interesse dos estudantes a sua formação humana, social e escolar. A preparação da atividade envolveu momentos de observações, decisões coletivas, reflexões e planejamento. A escuta atenta do aprendiz assim como seus relatos e produções artísticas demonstraram que seus sentimentos, emoções e formação foram envolvidos.*

**Palavras-chave:** *Pedagogo gestor - desenvolvimento integral - intervenção pedagógica.*

## 1. Introdução

A Residência Pedagógica tem como finalidade; “[...] apoiar instituições de ensino superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (UEM/PEN, 2018, p. 2). Uma vez proposta o adentrar nas instituições de ensino público, passamos a observar a base legal de maneira a compreender o espaço escolar juridicamente, iniciando com a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e posteriormente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996 (LDB/1996).

Quando observamos a CF/88, em seu artigo 205 consta como dever do estado o pleno desenvolvimento do indivíduo, de forma a poder exercer a cidadania. A partir desse artigo, temos o artigo 208 o qual assegura a educação para aqueles que não puderam concluir na idade própria. A LDB/1996, por sua finalidade, organiza a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em seu artigo 35 parágrafo sétimo, retrata a necessidade de considerar a formação integral do aluno, envolvendo os aspectos

socioemocionais também no que tange o Ensino Médio. Nessa política educacional, fica evidenciada a necessidade de a escola pensar e planejar ações voltadas para a formação integral do estudante. Assim sendo, entende-se que existe um espaço importante de ação do Pedagogo-gestor no sentido de aproximar ensino, sentimento, valor e interesse dos estudantes a sua formação humana, social e escolar.

## **2. Intervenção Pedagógica com Cecília Meireles**

O desenvolvimento da Intervenção Pedagógica intitulada “Encantos com Cecília Meireles”, iniciou com diálogos com a pedagoga preceptora da instituição de Educação de Jovens e Adultos, que relatou a necessidade de desenvolver intervenções com a finalidade de auxiliar os estudantes na complementação da carga-horário das disciplinas que estão cursando. No entanto, o objetivo da atividade deveria aproximar ensino, sentimento, valor e interesse dos estudantes a sua formação humana, social e escolar. Assim sendo, entendeu-se que as ações com os estudantes deveriam envolver Arte, Literatura e Música.

Os residentes em gestão escolar reuniram-se em quatro segundas-feiras para estudar, planejar e decidir um cronograma de Intervenções Pedagógicas no ano de 2019, com início no mês de maio. Após aprovação do cronograma pela diretora da instituição educativa, que apoiou as ações dos residentes com os estudantes. O grupo reuniu-se em dois dias semanais no mês de maio para realizar o planejamento da intervenção. A ideia de trabalhar com a poetisa Cecília Meireles foi acompanhada de observações e conversas com os estudantes, de forma a perceber que conheciam somente o nome da poetisa e não sua história de vida e sua importância para a Educação.

Outra motivação para a escolha de Cecília Meireles se deu pelo fato de a poetisa, em 1932, ter assinado o “Manifesto dos Pioneiros” que tem como finalidade essencial a luta pela educação numa escola democrática para todos os cidadãos brasileiros.. Além disso, defende novos caminhos de ensino que possibilite aos escolares a reflexão sobre sua trajetória de vida fortalecendo sua formação e desenvolvimento cultural e científico.

Cecília Meireles, conforme podemos ler em suas defesas pela educação nacional, permite que se pense sobre a educação atual, pois estamos perpassando por momentos de luta para garantir a permanência dos direitos que foram historicamente conquistados pelos intelectuais e também, pelo povo brasileiro. Nesse sentido, destacamos a relevância de Cecília Meireles, para possibilitar aos escolares a reflexão sobre a luta para a garantia de uma educação que foi construída por uma trajetória de lutas.

Parte dessas reivindicações em defesa da educação pública e democrática foi incorporada à Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). E de forma complementar, anuncia três princípios fundamentais em que se deve desenvolver a educação: um ensino gratuito, laico e de qualidade para todos os cidadãos brasileiros desenvolvendo integralmente esse cidadão.

Na sequência, realizou-se a divulgação nos murais da instituição da oficina “Encantos com Cecília Meireles”, chamando os alunos que tivessem interesse, para realizar a inscrição na sala da Equipe Pedagógica, tendo o limite de 20 vagas. Houve vários interessados sendo possível realizar a atividade de intervenção.

A oficina foi organizada em três blocos de atividades. Primeiro por meio de uma interação entre o conhecimento sistematizado e a vida de cada um deles foi apresentado a vida e as obras principais de Cecília Meireles., Em seguida, com o objetivo de despertar os sentimentos e as emoções dos estudantes pelas produções artísticas de poemas e desenhos foi apresentado de forma dialogada a estrutura poética de alguns poemas da Cecília Meireles: Espectros (1919), Ou isto ou Aquilo (1964) e O vestido de Laura, que levaram os escolares a refletir sobre os poemas, induzindo-os a olhar para sua história e para o cotidiano da vida ampliando conhecimento e despertando sentimentos e emoções. E como momento final, após a apresentação sobre a poetisa e poemas, os escolares elaboraram desenhos, escritas, pinturas sobre os seus sentimentos e emoções.

Os registros poéticos dos escolares revelaram-se num material rico, pois evidenciou a qualidade da atividade pedagógica. Vigotski (2009, p. 22) demonstrou em suas pesquisas que “a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções das fantasias”. Assim sendo “Quando mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela” (VIGOTSKI, 2009, p. 22).

Dessa forma, a oficina realizada na instituição de Educação de Jovens e Adultos, proporcionou reflexões ricas de *sentido* entendido como aquele sentimento que “aprofunda, amplia e purifica a vida emocional da criança, que, pela primeira vez, é despertada e afinada num tom sério” (VIGOTSKI, 2009, p. 96) e de *significado* sendo aquele sentimento que “[...] permite à criança, ao exercitar seus ímpetos e capacidades criadoras, dominar a fala humana” (VIGOTSKI, 2009, p. 96). O *sentido* e o *significado* abrangeram também os residentes ao desenvolverem a oficina, como postura de pedagogo-gestor, motivando-os a realização desse relato de experiência, que tem como fundamento teórico-metodológico, a Teoria Histórico-Cultural, pois proporciona elementos essenciais para compreender os desafios da educação na atualidade.

Com essas produções, analisamos que o desenvolvimento humano, está na relação com o outro, isto é, entre o pedagogo e/ou os próprios estudantes, que possibilitou a aprendizagem das totalidades, dando ênfase às emoções e sentimento, pois “as emoções não se configuravam como acessórios prescindíveis na vida humana – adiposidade emocional aderida às sensações-, mas como dimensão inalienável dessa, na medida em que medeiam as interações humanas e as práticas sociais” (COSTA; PASCUAL, 2012, p. 629).

Desse modo, a Intervenção Pedagógica desenvolvida na Educação de Jovens e Adultos, possibilitou o escolar estabelecer relações com o meio escolar que estava e com seus sentimentos que foram despertados pela mediação dos residentes ao apresentar a poetisa e com suas vivências anteriores.

### 3. Considerações Finais

Com a realização da oficina na instituição de Educação de Jovens e Adultos, proporcionou reflexões sobre a atuação do pedagogo gestor, pois a “[...] emoção desempenha o papel de mediadora, que conecta realidade imediata e imaginação, e não é só a imaginação que é rica em momentos emocionais, mas também o é o pensamento realista” (MACHADO; FACCI e BARROCO, 2011, p. 649), portanto o pedagogo pode estabelecer essa mediação entre a realidade do estudante com a imaginação, com o conhecimento e com os sentimentos e emoções para o desenvolvimento das atividades humanas como as produções artísticas.

Consideramos que não há ensino sem aprendizagem, e esse processo de ensino-aprendizagem envolve sentimentos e emoções dos próprios estudantes e dos pedagogos, assim reafirmamos a essencialidade de possibilitar interação entre esse processo com os sentimentos e emoções. Essa experiência para os residentes em gestão escolar possibilitou uma formação aproximando a prática e a teoria favorecendo uma reflexão crítica e humanizadora em defesa de uma educação pública, laica e gratuita para todos os cidadãos.

### 4. Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

COSTA, Áurea Júlia de Abreu; PASCUAL, Jesus Garcia. **Análise sobre as emoções no livro Teoría de Las Emociones (VIGOTSKI)**. *Psicologia & Sociedade*; 24(3): 628-637, 2012.

MACHADO, L. V.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. **Teoria das emoções em Vigotski**. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011.

**O Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Campinas, Revista HISTEDBR On-line, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na Infância**: ensaios comentados. PRESTES, Zoia (Ed.). São Paulo: Ática, 2009.

# Reflexões e práticas do Projeto de Residência Pedagógica no Colégio Estadual Vital Brasil

Áreas: Humanas, Letras e Artes

**Geovana Peloi Mantoani<sup>1</sup>, Débora Giorno<sup>2</sup>, Daniel Nunes Ferreira Junior<sup>3</sup>, Sandra Regina Franchi Rubim<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Aluna do Projeto de Residência Pedagógica, contato: cpmantoani@gmail.com

<sup>2</sup>Aluna do Projeto de Residência Pedagógica, contato: debora\_giorno@hotmail.com

<sup>3</sup>Aluno do Projeto de Residência Pedagógica, contato: Ra95602@uem.br

<sup>4</sup>Prof. Preceptora do Projeto de Residência Pedagógica, contato: srfrubim@gmail.com

**Resumo.** *Este trabalho tem como objetivo apresentar, os desafios na formação inicial dos futuros professores, partindo dos desdobramentos das políticas educacionais no Brasil e dos projetos voltados para a formação inicial dos professores, para isso partiremos do desenvolvimento de aulas-oficinas aplicadas no anos finais do Ensino Fundamental no Colégio Estadual Vital Brasil, na cidade de Maringá, onde foi discutido com os alunos questões sobre Direitos Humanos e dos resultados e experiências obtidos durante as aulas, através do Programa de Residência Pedagógica da CAPES.*

**Palavras-chave:** *Residência Pedagógica – CAPES – Direitos Humanos*

## 1. Introdução

Partindo dos desdobramentos das políticas educacionais e da sua relevância para a formação inicial de professores, abordaremos a importância do Programa Residência Pedagógica da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) fundação do Ministério da Educação (MEC) e quais resultados objetivamos a partir dele.

Os resultados obtidos, surgiram da construção de aulas-oficinas e da importância da discussão acerca dos Direitos Humanos na formação cidadã do aluno. O tema trabalhado foi adequado a partir do componente curricular de cada série. Portanto, nos oitavos anos foi trabalhado, a formação cidadã, política e eleitoral a partir da Revolução Francesa, nos sétimos anos, foi discutido a presença de mulheres artistas durante o Renascimento e nos sextos anos, foi trabalhado o papel da mulher na sociedade do Egito Antigo.

O programa visa sobretudo, aperfeiçoar a formação dos alunos dos cursos de licenciatura através da intervenção pedagógica, da realização de regências e demais atividades nas escolas junto ao professor preceptor ligado ao programa Residência Pedagógica e a IES (Instituições de Ensino Superior). O financiamento da CAPES por meio bolsas do PRP é muito importante aos alunos e professores ligados ao programa, uma vez que incentiva e valoriza os futuros docentes e o pleno desenvolvimento do ensino de história.

Dessa forma, o objetivo do trabalho é abordar as experiências e resultados obtidos através do programa Residência Pedagógica e de que maneira contribuiu para a formação enquanto futuros professores de história.

## 2. Metodologia

Antes de tudo, é preciso de acordo com (Fonseca, 1998) revermos algumas noções da nossa cultura e desconstruir todo e qualquer estereótipo que atrapalhe a nossa observação. É necessário que haja uma interação criativa, facilitando o interesse e consequentemente o contato entre professor/aluno.

É nesse sentido, que buscamos neste trabalho, compreender de que forma se dão as possíveis relações dentro de sala de aula. Como foram as experiências que obtivemos tanto nas observações quanto nas regências, e como é necessário compreender além do que temos em sala, e visualizar, se possível a dimensão social cujo o aluno está inserido.

Para a realização de todo esse trabalho de observação e regências foi levado em consideração então, a realidade escolar do colégio cujo participamos, visto que cada escola possui suas facetas e características próprias, conforme (Ezpeleta e Rockwell, 2007) abordam e a particularidade de cada aluno.

## 3. Desenvolvimento

O planejamento das aulas partiu da percepção de que o aluno não é uma tábua rasa e em branco, mas da percepção de que o aluno é um agente de seu próprio conhecimento, com conhecimento prévio e de experiências individuais e diversas (BARCA, 2004). Sendo assim as regências foram planejadas em formato de aula-oficina, dando uma maior liberdade para a argumentação e para a exposição de opiniões, além de questionamentos.

Nos sextos e sétimos anos, a escolha do tema, tendo mulheres como foco, partiu da necessidade observada, de se discutir questões de gênero e os direitos das mulheres na educação básica, além da participação destas como sujeitos na história. Observamos que o conhecimento dos alunos sobre o papel das mulheres na história, era quase nula. Por exemplo, poucos alunos, sabiam que Hatshepsut foi uma grande esposa real do Egito Antigo, que exerceu a função de Faraó ou que Artemisia Gentilheschi, foi um dos principais nomes do meio artístico, durante o período do Renascimento. No entanto todos conheciam, *Tutancâmon ou Michelangelo*.

Por fim, em ambas as séries, discutimos questões sobre Direitos Humanos e questões sobre gênero, direitos políticos e civis dos cidadãos. Apresentamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e a evolução desta nos últimos anos, além da fundação da Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres ou também conhecida como ONU Mulheres, que se destina a promover empoderamento feminino e igualdade gênero e algumas convenções como a Convenção Intramericana Sobre a Concessão dos Direitos Civis à Mulher (1948) que outorga às mulheres os mesmos direitos civis de que gozam os homens, promulgada no Brasil em 1952 por meio do decreto no. 31.643 de 23 de outubro.

Já nos oitavos anos, a discussão se deu primeiramente pela introdução da própria revolução francesa, com um foco nos Direitos Humanos, para isso, as próprias fontes se mostraram os mais adequados, falamos da Carta Magna publicada pós a Segunda

Guerra Mundial e a própria Declaração Universal do Homem e do Cidadão de 1789. A partir da discussão inicial, foi feita uma relação com os direitos políticos atuais e com a concepção dos alunos sobre o tema.

Apresentamos aos alunos os avanços dos direitos civis, políticos e sociais atualmente, no Brasil e no mundo e questionamos, se de fato todos exercem seus direitos, questionamos também os alunos sobre os lemas da Revolução Francesa, de acordo com as ideias Iluministas: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, se durante o período todos, independentemente da camada social, exerciam seus direitos naturais, conforme defendidos pela na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789. Pedimos também para que eles apontassem, segundo a opinião deles, quais direitos eles exerciam atualmente, alguns apontaram o direito de estudar e de brincar e até mesmo citaram a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente.

#### **4. Conclusão**

O Programa de Residência Pedagógica, sendo assim é muito importante na formação dos discentes dos cursos de licenciatura, já que estes conseguem vivenciar o espaço escolar, antes mesmo da formação. Além disso, a concessão das bolsas, possibilita que o aluno permaneça na universidade e contribui para o desenvolvimento e valorização da docência.

Os principais resultados do programa, é a chance de vivenciar um ambiente escolar desde cedo e um maior aprendizado e desenvolvimento da docência. Observamos que com o passar das aulas, ganhamos mais confiança e avançamos ainda mais no conteúdo e no desenvolvimento destes. Além disso, vivenciamos a rotina escolar, desde a construção de um plano de aula, até as individualidades dos alunos.

A experiência foi como um todo, muito prazerosa e recompensadora. Os alunos se mostraram muito receptivos e participativos, assim como a equipe pedagógica, demais professores e a professora preceptora que nos recebeu e nos orientou durante o planejamento das aulas.

Dessa maneira, concluímos que o Programa de Residência Pedagógica, agrega muito para nós, residentes, já que podemos assim vivenciar o ambiente escolar e aprender na prática com alunos e demais professores. Reforçamos também a importância de ações, como o Programa de Residência Pedagógica, que integram a Política Nacional de Formação de Professores e a necessidade da permanência e da manutenção, destas ações que tanto contribuem para o desenvolvimento da docência no Brasil.

#### **5. Referências**

AGUIRRE, Mariela Coudannes; CERRI, Luis Fernando. Estudos Ibero-Americanos, PUCRS, v. 37, n. 1, p. 125-140, jan./jun. 2011.

BARCA, Isabel. Para uma Educação Histórica de Qualidade. In. Aula oficina: do projecto à avaliação, 2004.

CRUZ, Shirleide Pereira; DA SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro. A Residência Pedagógica na formação dos professores: história, hegemonia e resistência. Brasília, 2018.

DUBY, Georges; PERROT, Michelle (dir). História das Mulheres no Ocidente: do Renascimento à Idade Moderna. Porto: Afrontamento, 1990. V. 03.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 10, p. 58-78, jan./abr. 1999.

GOSCINNY, René. Asterix e Cleópatra. Tradução de Paulo Madeira Rodrigues. CEDIBRA, Rio de Janeiro, 1970.

MIRANDA, Andrea Cristina Lisboa. MULHER ARTISTAS NA IDADE MÉDIA: CONSIDERAÇÕES E REVELAÇÕES ACERCA DO SEU LUGAR NA HISTÓRIA DA ARTE. *Revista Científica FAP*. v.1, p. 10, jan/dez. Curitiba, 2006.

MOCELLIN, Renato. As Mulheres na Antiguidade. São Paulo: editora do Brasil, 2014.

ROCKWELL, E., EZPELETA, J. A escola: relato de um processo inacabado de construção. *Currículo sem Fronteiras*. v.7, n.2, pp.131-147. Cidade do México, México, jan/dez 2007.

SCOVILLE, Priscila. Senhoras da Casa: Uma visão sobre a importância do feminino na sociedade egípcia da XVIII dinastia, *Revista Cadernos de Clio (UFPR)*, Curitiba, nº 05, 2014.

SOUSA, Aline Fernandes de. O papel das mulheres na sociedade faraônica: a igualdade em discussão. Florianópolis, 2008.

VOVELLE, Michel. A Revolução Francesa 1789-1799. São Paulo: Editora UNESP. 2011.

\_\_\_\_\_. Revolução Francesa explicada à minha neta São Paulo: Editora UNESP. 2006.

# A INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma experiência de residência pedagógica em gestão escolar.

Área: Humanas, Letras e Artes.

Larissa Nogueira Casale<sup>1</sup>, Mariana Aparecida de Souza<sup>2</sup>, Natalina Mezzari Lopes<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup>Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, integrantes do Projeto Residência Pedagógica – Núcleo de Gestão Escolar, Contatos:

larissa.casale.lc@gmail.com, marianaap.souza38@gmail.com.

<sup>3</sup>Profª. Depto de Fundamentos da Educação – DFE/UEM e coordenadora do Residência Pedagógica – Núcleo Gestão Escolar, contato: natalinamezzari@hotmail.com

**Resumo.** *Este texto é um relato de experiência no programa Residência Pedagógica - Núcleo de Gestão Escolar, cuja finalidade é apresentar as vivências relacionadas à inclusão escolar e à formação do pedagogo-gestor, realizadas no colégio CEEBJA- Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos- Professor Manuel Rodrigues da Silva. Para o desenvolvimento das atividades na instituição, foi necessário pesquisa e reflexões sobre conceitos e histórico da inclusão e da educação de jovens e adultos visto que o CEEBJA é uma instituição que compreende essas modalidades de ensino. A partir da observação, acompanhamento e intervenções compreendemos como inclusão escolar; enquanto uma política pública e enquanto conceito teórico se efetiva na escola através dos processos de gestão em termos de acesso de pessoas de variadas idades, cor, sexo, orientação sexual, nacionalidade, religião, características físicas e mentais, mas principalmente, por garantir que esses sujeitos possam manter-se na instituição, oferecendo subsídios para sua permanência e aprendizagem.*

**Palavras-chave:** *inclusão - formação de professores - gestão escolar.*

## 1. Introdução

Esse trabalho relata experiências no programa Residência Pedagógica em Pedagogia-núcleo Gestão Escolar, que tem a finalidade de promover melhoria na formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando a entrada do aluno na escola de educação básica como parte da Política Nacional de Formação de Professores, conforme previsto no Edital/Capes no 06/2018 e na Portaria/Capes no 175, de 7 de agosto de 2018, com acompanhamento do professor-coordenador da Universidade e preceptor na escola. Para tal, participamos do dia-dia do pedagogo-gestor no Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos “Professor Manoel Rodrigues da Silva” (CEEBJA), Maringá-Pr.

O CEEBJA, atende na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa categoria, tem como objetivo, escolarizar jovens, adultos, idosos e indivíduos com deficiências intelectuais, visuais, auditivas ou motoras. A modalidade de EJA é garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/96 que define que a Educação Básica deve ser ofertada gratuitamente aos estudantes que não o concluíram na idade considerada certa (6 aos 17anos).

Para atender esses alunos a instituição mantém uma organização pedagógica diferenciada, desenvolvida para respeitar o tempo, conhecimentos, experiências, cultura e história dos alunos matriculados, seguindo a orientação do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria Estadual de Educação do PR. O CEEBJA considera que a educação é um processo que acontece não só na escola, mas também na sociedade e na família e que o ensino não se trata apenas de transmissão de conhecimento, mas sim, de um processo para ampliação da visão de mundo dos estudantes.

A instituição também atende alunos da educação especial, modalidade de ensino que se iniciou no século XVI, partindo de médicos e pedagogos que indo contra os ideais e conceitos da época, acreditavam na educação de sujeitos que até o momento eram considerados ineducáveis. Desde 1996, essa modalidade é assegurada pela LDB nº 9.394. Na instituição, cada aluno é visto e atendido como alguém único, com sua própria necessidade educacional especial, seja ela física ou cognitiva.

Visando desenvolver essas capacidades, a organização pedagógica do CEEBJA é formada pelo ensino individual e o ensino coletivo. A organização coletiva funciona como em todas as escolas de ensino regular, com horário de aulas, trabalhos e avaliações. No individual, o aluno faz somente duas disciplinas por vez; cada estudante tem um plano de atividades e avaliações e recebe orientações individuais dos professores em sala de aula. Essa organização individual permite que cada aluno com suas disponibilidades pessoais, possa incluir a educação em sua vida no horário que lhe for pertinente. Essa forma de gestão do ensino nos mostrou que é possível sim, colocar em prática estratégias pedagógicas para que todos, sem exceção, possam ter acesso à educação pública e de qualidade.

A instituição tem como um dos seus pilares a inclusão, uma vez que ao atender essas diversas categorias todos possam ser beneficiados. Sanches e Teodoro (2006) apud Wilson (2000) mencionam que inclusão é hoje uma palavra que pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia, esses são conceitos que amamos, mas, não sabemos ou não queremos colocá-los em prática. Incluir escolarmente alguém remete à ideia de que todos os cidadãos devem ter o direito de ter acesso ao sistema de ensino, sem segregação e/ou discriminação, seja por causa do gênero, religião, etnia, classe social, condições físicas e psicológicas. Assim, conforme Sanches e Teodoro (2006), uma escola inclusiva deve refletir a comunidade como um todo, acessível a todos, em termos físicos e educativos, democrática e com equidade.

Para Mendes (2006), essa inclusão proporciona benefícios tanto para os alunos portadores de necessidades especiais quanto os alunos sem deficiência. Os benefícios para os alunos com necessidades especiais seria a participação de atividades em ambientes de aprendizagem mais desafiadores e estar inserido em um contexto realista, tornando as aprendizagens mais significativas. Benefícios para os demais alunos seriam conviver, entender e respeitar as diferenças.

## **2. Vivências**

Durante a inserção na instituição, por dez meses (agosto/2018 a maio/2019), observamos a inclusão escolar presente no dia-dia nas ações que se desenvolvem na sala de aula, no pátio e em outros ambientes da escola. Percebe-se o conceito e políticas de inclusão em movimento, expressando-se como um desafio e um objetivo constante para o trabalho de organização da escola e de ensino-aprendizagem.

Na escola, alunos com diferentes deficiências, necessidades educacionais especiais, idade, situação econômica e outras variáveis, ocupam o mesmo ambiente, sem segregação. Observamos que há respeito, entre os alunos e por parte deles em relação aos educadores. O bullying não é visto nas relações entre os estudantes. A inclusão educacional é a tônica das ações de toda a equipe de trabalhadores do CEEBJA.

“A inclusão determina que todos os alunos façam parte do mesmo contexto escolar, participando das mesmas atividades comuns, embora adaptadas para atender às diferenças individuais” (SHIMAZAKI, MORI; 2015, p. 34). Em concordância com a citação, apesar de todos os alunos frequentarem a mesma sala, cada um recebe o atendimento que precisa, como por exemplo, alunos com baixa visão têm acesso a apostilas com fontes maiores. A forma de atendimento individual proporciona aos alunos respeito ao seu tempo de aprendizagem, considerando suas vivências anteriores e o tempo que cada sujeito tem para se dedicar ao estudo. Podemos observar esses princípios presente no documento da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais que deu origem à Declaração de Salamanca em 1994, na qual, relata sobre crianças, mas se encaixa na Educação de Jovens e Adultos “todas às diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada criança, em vez de cada criança se adaptar aos supostos princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo”. (BRASIL, 1994, p.18) Quando a metodologia do ensino leva em consideração a necessidade do aluno faz bem para ele e, conseqüentemente, para toda sociedade.

A forma das relações de acolhimento do jovem e do adulto e a forma do ensino com a finalidade inclusão foi para os residentes um aprendizado categorizado como algo inovador e diferente, pois ali, diferentemente das escolas regulares que muitas vezes deixa o aluno de lado, há receptividade e acolhimento, luta para que o estudante permaneça estudando independente de suas características pessoais. Para a instituição o encaminhamento já está internalizado entre os alunos, a comunidade e os educadores. Observando o intervalo, presenciamos idosos se divertindo em conversa com adolescentes, alunos com deficiência intelectual (DI) interagindo com os demais enquanto comiam a merenda escolar.

Além das observações e acompanhamento ao trabalho da pedagoga, realizamos duas oficinas pedagógicas com os alunos que consistiu em debater o feriado de 21 de abril e discussão de um filme. Durante as oficinas, tínhamos em sala alunos em medidas sócio-educativas, adultos, terceira idade e pessoas com necessidades educacionais especiais. Em nenhum momento do debate ou durante o filme houve desrespeito entre eles e/ou conosco. Nesse sentido, foi possível perceber o a gestão da concepção norteadora adotada pela escola, conforme expressa no seu Regimento Escolar: “Numa escola que atende jovens, adultos e idosos, é essencial e moralmente humano que a relação coletiva e democrática se constitua como condição para o pleno desenvolvimento da humanização daqueles que se apresentam fragilizados pelo processo social doloroso pelo qual passaram e com o qual continuam convivendo”. (CEEBJA, 2012, p. 54)

Assim sendo, observou-se a realização do que dizem Shimazaki e Mori (2015), que a escola inclusiva deve ter como princípio que os alunos sempre que possível devam aprender juntos, , independentemente de suas dificuldades e diferenças, essas escolas devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e atendê-las,

adaptar-se aos estilos e formas de aprendizagem, assegurando um ensino de qualidade para todos.

### 3. Considerações finais

Para a realização das políticas públicas e das concepções teóricas norteadoras do ensino inclusivo, princípio norteador de toda escola pública, é necessário que a equipe de gestores pedagógicos estejam preparados para coordenar os encaminhamentos pedagógicos e o envolvimento da comunidade escolar e social. O pedagogo precisa motivar sua equipe de professores e mostrar possibilidades de atendimento a todos os alunos, não importando suas condições. Para isso, é função do pedagogo-gestor, criar alternativas juntos aos professores e a comunidade para produzir um planejamento que inclua respeito à diversidade.

Ter a oportunidade proporcionada pela Residência Pedagógica no núcleo de gestão escolar, de participar do cotidiano desta instituição CEEBJA modificou nosso modo de olhar para a inclusão, além de nos ensinar maneiras de efetivá-la nas práticas de ensino e de gestão da escola. A inclusão pode ser vista e apreciada. Para além das normatizações administrativas do sistema educacional, o ambiente e as relações entre os profissionais na escola mostram que existe respeito, à sua história de vida, às suas necessidades, envolvida na dialogicidade, amizade e abraço às diferenças físicas, mentais, intelectuais, sociais, de crenças e valores.

A escola amplia a visão de mundo para qualquer um que nela se insere, ela ensina, motiva, valoriza e defende seus alunos. É um local de inclusão, como todos deveriam ter, em qualquer momento. A inclusão escolar não é um processo fácil, mas é fundamental e, no CEEBJA ela acontece por meio de ações pedagógicas e planejamentos que buscam inserir todos os alunos no mesmo ambiente respeitando suas diferenças, com o objetivo final do pleno aprendizado e desenvolvimento das capacidades críticas e de cidadania.

### Referências

BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 22. ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Declaração de Salamanca**. Brasília, DF, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 22. Ago. 2019

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 22. Ago. 2019.

PARANÁ. **Regimento Escolar**: CEEBJA Professor Manoel Rodrigues da Silva. Maringá. 2012.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. **Da integração à inclusão escolar**: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 8, n. 8, July 2009.

Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/reducacao/article/view/691>>  
Acesso em: 22 ago. 2019.

SHIMAZAKI, E.M, MORI, N.N.R. **Fundamentos da Educação Especial**. 2015,  
p.1-10. Disponível  
em:<[http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes\\_pde/md\\_elsa\\_midori\\_shimazaki.pdf](http://www.gestoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/md_elsa_midori_shimazaki.pdf)>. Acesso em: 22. Ago. 2019.

# CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E ALFABETIZAÇÃO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Áreas: Humanas, Letras e Artes

**Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar<sup>1</sup>, Ingrid Sophia Dalcin de Godoi<sup>2</sup>, Maria Eduarda Müller<sup>2</sup>, Vanessa Freitag de Araújo<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Prof.<sup>a</sup> Dra. Depto de Teoria e Prática da Educação - DTP/UEM, contato:  
gizelialencar@gmail.com

<sup>2</sup>Alunas do Programa Residência Pedagógica (Pedagogia – Núcleo Docência), contato:  
ingriduem0207@gmail.com, mariaeduardamuller15@gmail.com

<sup>3</sup>Preceptora do Programa Residência Pedagógica, contato: vanessa1104@mail.com

**Resumo.** *A Consciência Fonológica (CF) é a capacidade do sujeito de refletir sobre a estrutura da língua e de reconhecer que uma frase pode ser sementada em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas, e que estes podem ser manipulados e constituir diversas e distintas palavras, além de ser fundamental para a alfabetização. O seu não desenvolvimento acarretam grandes dificuldades nos alunos, sendo a leitura e escrita uma delas, assim como observado no decorrer do programa Residência Pedagógica (RP). Desse modo, nesse trabalho será apresentado a definição de consciência fonológica, a maneira que pode ser estimulada e exemplos de atividades que podem ser aplicadas e trabalhadas em sala de aula.*

**Palavras-chave:** *Alfabetização - Residência Pedagógica – Consciência Fonológica.*

## Considerações Iniciais

Os estudos deste trabalho referem-se a Consciência Fonológica (CF), fundamental para o processo de alfabetização. O interesse pela temática surgiu a partir de vivências obtidas no decorrer do programa Residência Pedagógica (RP), em que ao acompanhar turmas do primeiro ano de uma escola municipal da cidade de Maringá, observou-se a grande dificuldade dos alunos no processo de aquisição da leitura e da escrita.

O Residência Pedagógica, é um programa financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES) e possui como objetivo oportunizar ao acadêmico sua inserção no ambiente escolar, a fim de possibilitá-lo o contato com a prática, articulando com a teoria. É importante destacar, que o

programa exige dos graduandos dedicação mínima de oito horas semanais, totalizando quatrocentas horas finais, sendo cem horas dedicadas à intervenções em sala de aula.

Durante o programa, diversas discussões foram realizadas sobre CF, no entanto, esta é uma temática muito complexa e que precisa ser melhor compreendida. Desse modo, buscou-se por meio de pesquisas bibliográficas, entender como ocorre esse processo, o quão ele é importante na alfabetização e o modo como pode acontecer sua aplicabilidade em sala de aula, por meio de atividades específicas.

### **Consciência fonológica e alfabetização**

Os estudos a respeito da Consciência Fonológica iniciaram a partir de 1970, compreendendo que é preciso o sujeito internalizá-la para entenderem o sistema de escrita alfabética (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016). Além disso, é fundamental ter percepções sobre a possibilidade de segmentação de palavras e da existência de rimas e aliterações, capacidades que podem ser observadas em crianças de três a quatro anos de idade, ou seja, mesmo antes de iniciarem seu processo de alfabetização.

É importante desenvolver a CF o mais cedo possível, para que assim as dificuldades escolares que as crianças podem apresentar, sejam mínimas. Tal processo pode ser estimulado por meio de histórias, cantigas infantis, possibilitando que os sujeitos tenham contato com a escrita e a leitura precocemente.

De acordo com Capovilla, Dias e Montiel (2007), a consciência fonológica ocorre de forma gradual, pois é um processo complexo, que contempla diversos elementos. Ettore, Manguiera, Dias (2008) complementam que esta é uma capacidade que o indivíduo possui de refletir sobre a estrutura fonológica da língua, sendo capazes de realizar manipulações, além de ocorrer de forma interdependente com a leitura e a escrita.

Para que a Consciência Fonológica se estabeleça, é necessário que o indivíduo tenha a consciência silábica, que consiste na capacidade de reconhecer e manipular

palavras e sílabas. Já a consciência de rimas e aliterações referem-se às competências de identificação de semelhanças sonoras no final de frases ou palavras.

A consciência fonêmica, por sua vez, é caracterizada pela capacidade de reconhecer e manipular fonemas, salientam (BIGOCHINSKI; ECKSTEIN, 2016). Já consciência de palavras, que liga-se a competência de segmentar frases em palavras. Portanto, a CF, segundo Basso e Bolzan (2005) é a consciência de que frases podem ser segmentadas em palavras, palavras em sílabas e sílabas em fonemas.

Para que a CF se desenvolva são necessárias algumas atividades, que sejam específicas, de tal forma que permitam os sujeitos refletirem sobre os sons da fala, a fim de que posteriormente relacionem-nos com a escrita, destacam Bigochinski e Eckstein (2016). Tais atividades podem ser aplicadas em sala de aula pelos professores e algumas delas serão citadas abaixo.

Para se trabalhar consciência silábica é possível contar o número de sílabas que compõe palavras e mencionar qual é a inicial, medial e final. Na consciência de rimas, pode-se ler parlendas, identificar e registrar palavras que rimam com aquelas apresentadas no texto, bem como elaborar um jogo da memória que contenham rimas.

Já nas aliterações, caracterizada pela mesma sílaba ou sons consonantais no início dos vocábulos, é possível ler poemas ou trava-línguas, reconhecer palavras que iniciam com sons semelhantes e destacar a existência de diferentes palavras com o mesmo som. Na consciência fonêmica, pode-se realizar atividades que seja possível identificar a quantidade de fonemas existentes em um vocábulo, retirá-los para formar novos vocábulos. Por fim, na consciência de palavras é possível contar o número de palavras em uma frase, utilizando palmas, pintar espaços entre os vocábulos, quantas vezes aparecem determinada palavra, dentre outras.

### **Considerações Finais**

É possível compreender que a Consciência Fonológica é um processo complexo, que exige tanto do professor, que além de compreendê-la, precisa preparar atividades que estimulem-na em seus alunos. Para isso, elas precisam ser pensadas, planejadas e

terem objetivos, exigindo também que o aluno, se aproprie e compreenda como ocorre esse processo.

Portanto, a partir das vivências obtidas no programa RP, ao observar a dificuldade dos alunos na leitura e na escrita, analisa-se também, que há uma grande dificuldade por parte dos professores em sua aplicabilidade em sala de aula, uma vez que, mesmo recebendo formações e materiais sobre a CF, por vezes não compreende-a e por isso, não conseguem transmitir tais conhecimentos aos alunos, tornando o processo de alfabetização, e conseqüentemente, de leitura e escrita, difíceis.

Contudo, acredita-se que o estudo acerca da CF foi fundamental para a melhor compreensão do processo, bem como para a formação enquanto acadêmicas do curso de pedagogia e futuras professoras, pois possibilitou a análise crítica sobre as dificuldades dos alunos em leitura e escrita e permitiu a reflexão a respeito das práticas pedagógicas que podem ser desenvolvidas com os alunos em sala de aula.

## **Referências**

- BASSO, F. P.; Bolzan, D. P. V. Consciência Fonológica: relações entre oralidade e escrita. **UNirevista** (UNISINOS), v. 1, p. 12-24, 2005.
- BIGOCHINSKI, E.; ECKSTEIN, M. P. W. A Importância do Trabalho com a Consciência Fonológica para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, junho. 2016.
- CAPOVILLA, A. G. S.; DIAS, N. M.; MONTIEL, J. M. Desenvolvimento dos componentes da consciência fonológica no ensino fundamental e correlação com nota escolar. **Psico-USF**, Itatiba, vol. 12, n. 1, jan. 2007.
- ETTORE, B.; MANGUEIRA, A. S. C.; DIAS, B. D. G., et al. Relação entre Consciência Fonológica e os Níveis de Escrita de Escolares da 1ª série do Ensino Fundamental de Escola Pública do Município de Porto Real – RJ. **Rev CEFAC**, São Paul, v. 10, n. 2, p. 149-157, abr-jun. 2008.

# Intervenções Pedagógicas em Gestão Escolar: vivências no Programa Residência Pedagógica da UEM

Área: Humanas, Letras e Artes.

Isabela Marques Micarelli<sup>1</sup>, Sharmilla Tassiana de Souza<sup>2</sup>, Thaís Correia Arrebola<sup>3</sup>, Natalina Francisca Mezzari Lopes<sup>4</sup>

<sup>1,2,3</sup>Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, integrantes do Programa Residência Pedagógica (RP).

Contatos: isamicarelli@yahoo.com.br, sharmilla.tsouza@gmail.com, thaisarrebola98@gmail.com.

<sup>4</sup>Profª. Depto de Fundamentos da Educação – DFE/UEM, contato: natalinamezzari@hotmail.com

**Resumo.** Este trabalho objetiva destacar a importância da relação entre a formação teórica e o desenvolvimento de atividades práticas em gestão escolar para a formação dos residentes em Pedagogia- gestão escolar. Para tanto, o texto trata a relação entre a formação teórica dos residentes enquanto acadêmicos do 4º ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e as atividades práticas de intervenções pedagógicas realizadas com estudantes e pais da Educação Básica, durante a residência pedagógica em gestão escolar, no CAP/UEM e CEEBJA, em Maringá-PR, em 2019. A fundamentação teórica se pauta na Teoria Histórico-Cultural. A metodologia tem base no processo de formação-ação-reflexão, tendo como resultado o aprimoramento de estratégias que envolvem a função complexa do pedagogo-gestor no ambiente democrático.

**Palavras-chave:** Residência Pedagógica - Teoria - Prática

## 1. Introdução

Este trabalho é baseado em um relato de experiência que objetiva destacar a importância da relação entre a formação teórica e o desenvolvimento de atividades práticas em gestão escolar para a formação dos residentes em pedagogia com ênfase em gestão escolar. Somos acadêmicas do 4º ano de Pedagogia/UEM e residentes do “Programa Residência Pedagógica em Pedagogia”, com ênfase em “gestão escolar”, regulamentado pela Portaria Nº 175 de 7 de agosto de 2018, a qual integra a Política Nacional de Formação de Professores coordenado pela CAPES. O residente deve cumprir a carga horária de 440 horas em atividades teóricas e práticas, acompanhado da professora-coordenadora e da preceptora.

As atividades acontecem na Universidade Estadual de Maringá (UEM) e são desenvolvidas no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM e no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), em Maringá-PR, além de ter base teórica na disciplina de “Práticas de Gestão Escolar”, disposta pelo DCN de Pedagogia. Nesse sentido, olhando para o que estava sendo estudado e vivenciado na disciplina e na residência em gestão escolar, nos indagamos: *em que medida vivenciar os trabalhos de organização e de gestão da escola contribuiu para a profissionalização em gestão escolar do acadêmico em Pedagogia?*

Buscando respostas a tal indagação, destacamos atividades de intervenção pedagógica realizadas nas instituições de ensino mencionadas. O programa Residência Pedagógica em Pedagogia, voltado para a gestão escolar, é uma oportunidade para o aprendizado e para a compreensão da dimensão e da complexidade do trabalho do pedagogo-gestor. Ainda, pretendemos evidenciar a importância do Programa no sentido de apropriação de metodologias, estratégias, conteúdos, conceitos científicos, culturais, morais e metódicos para a formação inicial do futuro profissional da educação escolar.

## **2. A organização e o desenvolvimento das intervenções pedagógicas em Gestão Escolar no CAP e no CEEBJA**

Para desenvolver as intervenções pedagógicas em gestão escolar, destinou-se uma carga horária para estudos na universidade e nos colégios. No período de aprofundamento teórico houve necessidade de considerar as especificidades dos colégios como: rotina, organização e público alvo. Esse processo tornou-se necessário para organizar a intervenção pedagógica. Assim, por meio de estudos das bases legais e teóricas, buscamos a melhor forma de sistematizar e desenvolver as atividades, pois a teoria e a prática vivenciadas se encontram no ato educativo, tornando-se práxis e sendo necessária para a formação enquanto gestores escolares.

Desta forma, ao nos depararmos com a realidade da Gestão Escolar dos colégios e com as situações de ensino e de aprendizagem no contexto escolar, foi preciso pensar teoricamente as ações complexas das escolas. Assim, o processo de formação pedagogo-gestor ocorrida no tempo universidade-residência, ao ser analisado a partir da perspectiva histórico-cultural permitiu-nos compreender a atividade de trabalho pedagogo-gestor como um trabalho que envolve a dimensão ontológica.

Para tanto, pôr em prática as intervenções pedagógicas foi necessário realizar leitura das bases legais das escolas com a intenção de conhecer os aspectos legais, culturais, organizacionais e políticos da comunidade escolar. Para Koepsel e Lopes (2012, p. 95) a unidade escolar está inserida num “[...] contexto social, político e econômico que age diretamente sobre sua organização [...]”. Considerando que as instituições de ensino públicas são historicamente construídas pelo homem, é fundamental destacar que as ações políticas dos diferentes atores institucionais são demarcadas por marcos regulatórios e mecanismos legais. As atividades em gestão escolar realizadas pelos residentes nas escolas destacam a importância do papel social da escola e dos procedimentos organizacionais, culturais, da gestão e de formação humana do público alvo do CEEBJA e do CAP. Na escola todos os sujeitos históricos têm contribuições e saberes a serem compartilhados.

Mediante isso, a partir dos fundamentos teóricos e das vivências nas escolas, identificamos as necessidades de cada espaço escolar para realizarmos as atividades. No CAP, identificou-se a necessidade de aproximar os responsáveis com o Colégio, com o intuito de envolver os princípios da gestão democrática participativa por meio de diálogos entre os responsáveis e a escola para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem; enquanto no CEEBJA, observamos a necessidade de trabalhar com os alunos a organização e funcionamento da instituição escolar em seus diversos aspectos, articulando a importância de frequentarem o centro de ensino. A partir da identificação

das necessidades das instituições que acolhem a residência pedagógica em gestão escolar, a intenção de desenvolver as intervenções pedagógicas visou dar transparência às ações da escola acerca da sua realidade, seus objetivos, necessidades e desafios.

Após os estudos, a segunda etapa foi planejar e sistematizar o tema a ser trabalhado com as famílias dos alunos, delimitando temas em parceria com a pedagoga/preceptora do colégio. A partir desse momento, iniciamos a construção da intervenção pedagógica por meio de leituras e elaboração de slides e chegamos ao tema: “A articulação entre a família e a escola na aprendizagem do aluno”, que aconteceu no dia 16 de maio de 2019, no anfiteatro do CAP/UEM, com responsáveis dos alunos das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental I. A intervenção pautou-se nas normas legais que ordenam e estruturam o funcionamento da unidade escolar, como: Constituição Federal de 1988; LDB n.º 9.394/96; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990); Projeto Político Pedagógico (PPP/CAP) e Regimento Escolar CAP. O trabalho seguiu o pensamento de teóricos como Saviani (1985) e Vygotsky (1985).

Para que houvesse a participação de todos, iniciamos apresentando a base legal e teórica de forma agradável utilizando-se de *slides* e, em seguida, desenvolvemos uma dinâmica envolvendo os responsáveis dos alunos, professores, Pedagoga e residentes, a qual consistia em entregar um papel para que escrevessem uma dificuldade que os filhos enfrentam nos estudos que após lida e todos participavam socializando experiências, estratégias e dúvidas sobre a temática.

A segunda atividade de intervenção pedagógica ocorreu no Centro Estadual de Educação de Jovens e adultos “Professor Manoel Rodrigues da Silva, no dia 24 de maio de 2019. Desenvolvemos a atividade com os alunos, explicando sobre o funcionamento da escola e a importância da escola pública. Os suportes utilizados na atividade foram: Projeto Político Pedagógico (PPP/CEEBJA); Regimento Escolar do CEEBJA; Edital Capes nº 06/2018; Portaria Capes nº 175; Constituição Federal de 1988 e LDB 9.394/96. Também, realizamos a leitura de textos como de Freire (2001), Oliveira (2009) entre outros que fomentaram discussões sobre a função social da escola e sua importância na sociedade contemporânea brasileira, além da função social da escola aos alunos do CEEBEJA.

### **3. Discussão dos resultados**

Luria (2010) explica que a consciência é um reflexo da realidade objetiva, uma vez que os processos psicológicos superiores não têm origem no interior da célula viva, mas sim em suas interações com o meio ao qual está inserido. Na atividade com os pais e com os alunos, foram essas relações com o meio que ficaram evidentes, pois a partir da intervenção pedagógica, os sujeitos presentes interagiram com o meio, realizando questionamento e organizando o pensamento para desenvolver a proposta da dinâmica.

Ressaltamos que esta foi uma experiência partilhada, pois os sujeitos participantes das atividades realizaram discussões relevantes para o meio em que estavam inseridos a partir do momento que consideraram suas vivências sociais e educacionais, e articularam com os fundamentos teóricos apresentados. Na ‘inter-relação’ entre responsáveis, alunos, residentes, professores e Pedagoga que houve a apreensão da importância da participação da família no processo de aprendizagem dos

alunos, concretizando a gestão democrática. Fica evidente a importância do papel do pedagogo-gestor na organização e desenvolvimento de atividades que permitam a articulação entre escola-família-aluno, fazendo com que estes sujeitos históricos se apropriem do conhecimento. Foi neste movimento de estudo dos conceitos teóricos e legais que fomos capazes de concretizar as atividades nos colégios com pais e alunos.

#### 4. Considerações Finais

O programa Residência Pedagógica-Núcleo Gestão Escolar tem valiosa importância para nós, graduandas do curso de Pedagogia, uma vez que realizamos tarefas que o pedagogo-gestor executa, tendo experiências ímpares. Ao chegar até aqui, com o fim de apresentar as contribuições da articulação entre a teoria e prática, verificamos que o trabalho do pedagogo-gestor exige estudo e esforços. As atividades realizadas no CAP e no CEEBJA tiveram como base teórica os fundamentos da Gestão Escolar e da Teoria Histórico-Cultural, esses nos auxiliaram na apreensão da relação entre teoria e prática, bem como o processo de auto formação, ecoformação e heteroformação do pedagogo-gestor, descrito como reflexão sobre sua prática pedagógica. A realização das atividades nos oportunizou compreender a importância da teoria para o desenvolvimento da prática pedagógica democrática.

As vivências escolares proporcionadas pelo Programa em Gestão Escolar, possibilitou-nos apreender que o saber do pedagogo-gestor não é formado somente pela prática, mas, a partir das teorias da educação. Desse modo, para que nossa prática seja efetivada é necessária a articulação entre teoria e prática, de modo que as duas caminhem juntas. Vale destacar, que ao final, alcançamos resultados positivos, além do desejado, isto porque, buscamos leituras que nos direcionaram a atender nosso público alvo, gerando assim estratégias apropriadas para o desenvolvimento das intervenções pedagógicas em ambiente escolar. Além de criarmos espaços para debates e discussões, oportunizamos a participação de todos os sujeitos nas atividades desenvolvidas, trocando experiências e materializando a formação humana e a gestão democrática.

#### Referências

BRASIL. Portaria nº175, de 7 de agosto de 2018. Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regimento de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (Pibid). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2018.

KOEPSEL, E. N; LOPES, N. F. M. Organização do trabalho pedagógico e as normas legais que orientam e estruturam o funcionamento das unidades escolares. In: CARBELLO, S. R. C; LOPES, N. F. M. **Gestão do Trabalho Pedagógico**. Maringá: Eduem, 2012. p. 87-102.

FREIRE, P. Primeiras Palavras. In: FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001. p. 8-10.

LURIA, A. R. O cérebro humano e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A.; tradução de Maria da Pena Villalobos. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010. cap. 9, p. 39-224.

# PIBID Pedagogia: repensando à docência

Área: Humanas, Letras e Artes

**Luciana Figueiredo Lacanallo Arrais<sup>1</sup>, Eliana Pizani Leocádio Corrêa<sup>2</sup>, Marcia Galbero<sup>3</sup>, Raquel Fraçon de Azevedo<sup>4</sup>, Tayna Eduarda da Silva Matos<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Prof. do Departamento de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM, contato: llacanallo@hotmail.com

<sup>2</sup>Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, contato: elianapl@gmail.com

<sup>3</sup>Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, contato: marciagalbero@gmail.com

<sup>4</sup>Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, contato: raquelfraconazevedo@hotmail.com

<sup>5</sup>Participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, contato: taynaedumatos@outlook.com

***Resumo.** Este texto tem o objetivo de apresentar a organização e os trabalhos desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, do núcleo Docência. A formação inicial de professores para a educação básica é algo que desafia a Universidade e nesse sentido é necessário buscarmos meios de promover a estruturação e discussão de estratégias e princípios que colaborem com uma prática pedagógica significativa assegurando um ensino de melhor qualidade a todos os alunos. Por isso, defendemos a necessidade de maiores investimentos e apoio por parte das políticas públicas mantendo e ampliando programas dessa natureza como o PIBID.*

***Palavras-chave:** pedagogia –PIBID- formação inicial – docência*

## 1. Introdução

Nos deparamos nos dias atuais, com um momento histórico conturbado e difícil, pois a Educação está diante de inúmeros ataques e ameaças, que levam a escola a ter sua função questionada e até desacreditada. A educação, em meio a esse contexto social, precisa se fortalecer para enfrentar e superar esses ataques a fim de assegurar seu espaço social, cultural e político. Diante das poucas oportunidades que nos são colocadas como forma de resistência e luta, entendemos que desenvolver programas de incentivo a formação de professores, inicial e continuada, seja uma delas.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei 11.273/2006 e o Decreto nº 7.219/2010 e é coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) desde 2009. Em 2014, segundo estudo feito, “o Pibid alcançou 90.254

bolsistas, distribuídos em 855 campi de 284 instituições formadoras públicas e privadas (em 29 delas há também programas para as áreas da educação escolar indígena e do campo) (CHAGAS, 2014, p. 5). Os objetivos do PIBID são,

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- contribuir para a valorização do magistério;
- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2019).

Em 2014, o Governo organizou um documento avaliando os impactos do PIBID a formação de professores, e nesse documento Jorge Almeida Guimarães, no momento Presidente da Capes afirmou que, “de fato, nesse período ainda curto de sua existência, o Pibid já vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores [...] O Pibid está escrevendo um novo capítulo na história da educação brasileira”. (CHAGAS, 2014, p.6).

Diante desse reconhecimento nacional para o programa, o trabalho a seguir propõe-se a apresentar a organização e os trabalhos desenvolvidos no núcleo de Docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No curso de Pedagogia da UEM, o PIBID apresenta dois núcleos: da Docência e da Gestão Escolar. Nos dois núcleos, o objetivo geral consiste em elevar a qualidade da ação docente e da gestão de escolas públicas, aprimorando a formação inicial de professores para atuar na educação básica. Temos ainda como objetivos específicos: - Estimular a docência por meio de implementação de práticas intencionais, sistematizadas e lúdicas que visem a apropriação da língua materna e da linguagem matemática em escolas do sistema público de ensino do município de Maringá-PR; - Contribuir para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico na escola pública, aprimorando a formação inicial do pedagogo.

Partindo desses objetivos, o núcleo da Docência, iniciou suas atividades no segundo semestre de 2018 e tem a previsão de encerrar-se em 2019. Atualmente, contamos com 24 bolsistas, 3 professoras supervisoras e 1 coordenadora de área. Os trabalhos são realizados em escolas públicas de educação básica, parceiras do programa, indicadas pela Secretaria Municipal de Educação de Maringá, sendo elas: Escola Ângela

Vergínia Borin, Escola Pastor João Barbosa de Macedo e Colégio de Aplicação Pedagógica - CAP.

Esperamos, com esse relato auxiliar na estruturação e discussão sobre uma prática pedagógica significativa que colabore com a formação de docentes que possam atuar nos anos iniciais do ensino fundamental assegurando um ensino de qualidade a todos.

## 2. Desenvolvimento

O trabalho nos anos iniciais do ensino fundamental não é algo simples nem para professores nem para alunos. Reconhecer a complexidade deste processo é importante, pois reforça a necessidade de que a formação inicial desses professores, seja intencional e sistematicamente organizada pela Universidade.

Nessa direção, o núcleo da Docência, realiza atividades cumprindo uma carga horária de 8h de trabalho semanal, sendo 4h na Universidade e 4h na escola, buscando aproximar teoria e prática. Nossa preocupação é, viabilizar a compreensão dos alunos para os aspectos envolvidos na ação docente, levando-os a reconhecerem que toda ação de ensino deve ser direcionada a promoção do desenvolvimento humano dos alunos.

Assim, realizamos diferentes ações de ensino e aprendizagem junto aos acadêmicos participantes do programa e as escolas parceiras, tais como:

**Formação teórico-metodológica:** discussão e análise da fundamentação teórico-metodológica que subsidiará as atividades de docência nas instituições de ensino;

**Organização do ensino:** elaboração de planejamento das intervenções e/ou atividades que venham a ser implementadas nas instituições de ensino;

**Produção de recursos didáticos:** confecção de recursos didáticos voltados a promoção da aprendizagem, tais como: materiais para contação de histórias, jogos, recursos de contagem, dentre outros;

**Intervenções pedagógicas:** organização de atividades de docência com o acompanhamento dos supervisores e coordenadora do projeto nas instituições de ensino;

**Participação nas atividades da escola:** envolvimento com o planejamento, reuniões pedagógicas, conselhos de classe e eventos realizados;

**Sistematização e registro das atividades realizadas:** relato, em forma de uma produção individual, das atividades e situações desenvolvidas e/ou observadas na sala de aula.

As ações são desenvolvidas buscando a promoção do desenvolvimento de atividades em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do acadêmico em formação e na construção de sua identidade profissional. Percebemos que ao longo do trabalho alguns resultados podem ser evidenciados:

- Reconhecimento por parte da equipe pedagógica das escolas e comunidade, sobre a importância do Pibid;
- Enriquecimento da formação teórico-metodológica dos pibidianos;

- Promoção de interação e inserção dos bolsistas junto a comunidade escolar;
- Reconhecimento da necessidade de desenvolver, práticas pedagógicas diferentes e significativas para que o processo de ensino e aprendizagem se torne eficaz e desafiador;
- Sistematização das ações realizadas no processo educativo com meio de organização da prática pedagógica;
- Compreensão de novas estratégias e recursos para se ensinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental;
- Incentivo e valorização à profissão de professor.

Esses resultados mostram que o PIBID vem atendendo as expectativas e objetivos esperados auxiliando na melhor formação inicial dos futuros professores, subsidiando e instrumentalizando-os para as futuras práticas pedagógicas. Sabemos que programas da natureza do PIBID, que incentivam a formação inicial de professores são indispensáveis diante do baixo prestígio que esta profissão enfrenta e dos ataques que a conjuntura social atual coloca a profissão.

Essas problemáticas apontadas por Gatti e Barreto (2009) não podem ser desconsideradas, mas precisamos fortalecer a formação para que esses acadêmicos enfrentem os desafios da docência de maneira mais qualificada. Sabemos que a Universidade e o PIBID tem seus limites e dificuldades na preparação dos professores, mas entendemos que unindo esforços podemos assegurar a inserção e o bom desempenho do profissional no campo de trabalho. Quanto mais capacitados o acadêmico estiver para atuar em instituições educativas em diferentes níveis, melhor será para conduzir o processo de ensino considerando suas complexidades e possibilidades.

Esperamos que esse trabalho possa colaborar no enriquecimento da formação inicial de professores, servindo de estímulo à docência ressaltando que esse estímulo deve acontecer acompanhado do reconhecimento da necessidade e de políticas públicas adequadas a esse fim.

### **3. Conclusão**

Neste trabalho, evidenciamos a forma de trabalho do PIBID e como essa colabora com a formação e enriquecimento de todos os envolvidos no programa. Promover ações que viabilizem a aproximação entre a formação inicial de professores com o cotidiano escolar é uma estratégia capaz de melhorar ao mesmo tempo o trabalho das Universidades e a qualidade do ensino nas escolas da rede pública.

Essa integração entre Universidade e Educação Básica, possibilita que o futuro professor tenha uma visão mais contextualizada sobre realidade educacional e os aspectos que envolvem a profissão docente. O PIBID realizado na UEM com o curso de Pedagogia mostra o espaço de diálogo e trabalho criado na instituição com a escola Básica e indica possibilidades de implementação de ações articuladas assegurando a relação teoria e prática. Destacamos que a unidade entre os diferentes focos se encontra fundamentada na definição teórico-metodológica do subprojeto, sem, contudo, deixar de reconhecer e valorizar as especificidades presentes em cada campo teórico-prático.

Defendemos que ainda temos muito a fazer para assegurar maior eficácia, expansão e consolidação desse programa. Todavia, o PIBID é “uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a educação básica”. (GATTI et al., 2014, p. 6).

#### **4. Referências**

**BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.**

Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 15/08/2019.

CHAGAS, Fundação Carlos. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

# A prática das metodologias alternativas no ensino de ciências

Área: Biológicas

**Luiz Guilherme Thiago Ferreira<sup>1</sup>, Thaisa Mara Miyamoto Martarelli<sup>2</sup>, Ana Márcia Ponvequi Hernandez de Souza<sup>3</sup>, Fabiana Aparecida de Carvalho<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Licenciando em Ciências Biológicas (UEM), Aluno do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: grizacell@gmail.com

<sup>2</sup>Licencianda em Ciências Biológicas (UEM), Aluna do Projeto Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: thaisamartarelli@gmail.com

<sup>3</sup>Profa. C.E. Unidade Polo / SEED (PR), contato:anamphs@gmail.com

<sup>4</sup>Profa. DBI/UEM, Coordenadora Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, contato: facarvalho@uem.br

**Resumo.** *Aborda-se uma reflexão sobre as metodologias alternativas no ensino de ciências, sobretudo, novas metodologias para que os alunos alcancem o conhecimento científico fugindo da maneira tradicional recorrente em salas de aula. Visa-se a mudança de abordagem do aluno, transformando-o em elemento principal do processo de ensino e de aprendizagem, como, também, da produção do conhecimento científico.*

**Palavras-chave:** *Ensino de Biologia - Alfabetização científica - Mostra Científica Escolar.*

## 1. Introdução

Uma das preocupações mais presentes dentro de uma sala de aula para um professor é a compreensão e o interesse de seus alunos com o conteúdo que está sendo ministrado. Conquistar a atenção do aluno vai muito além do conhecimento e domínio da regência, dos conceitos da disciplina, dos recursos utilizados sala e de outras questões para que os estudantes dediquem sua atenção e aprendam.

Quando os conteúdos ensinados são focados em aspectos abstratos e não contextualizados no cotidiano, a falta de interesse emerge dos alunos (WANDERLEY, 2007). Conforme destacam Pontes *et al* (2008), a contextualização e ensino experimental faz parte do estreitamento de laços entre os conceitos e a realidade do aluno, funcionando como articuladores da atenção para as explicações abordadas. Apesar da dificuldade encontrada para se cativar a atenção, metodologia alternativas tem sido usadas para proporcionar maior dinamismo das aulas (LIMA FILHO *et al*, 2011).

As metodologias alternativas podem ser compreendidas como abordagens e métodos diferenciados, diferentes do proposto em sala de aula, que possuem o intuito de fazer com que os alunos possuam um maior aproveitamento do conteúdo ministrado.

Uma das metodologias alternativas mais conhecidas e utilizadas pelos professores são os jogos lúdicos, e para que se atinja o objetivo principal do planejamento, carece ter os conceitos básicos ensinados em aula para que traga aos alunos uma atividade que traga uma satisfação de ser realizada junto de um

conhecimento mais completo. Segundo Chiaratto (2002), há um retorno positivo para ambas as partes do processo de ensino-aprendizagem: para o docente que emprega modos de ensino que utilizam metodologias variadas e a contextualização de realidade, além de ter uma satisfação, traz a possibilidade de contribuição para a formação de alunos pesquisadores; para quem está aprendendo, a participação nas atividades ocorre de maneira mais espontânea. Além de jogos, outras metodologias encontradas podem ser aplicadas: gincanas, objetos de aprendizagem, aulas de campo, pesquisas e laboratório de informática (CASTRO E COSTA, 2011)

Diante do exposto, o objetivo desse trabalho é evidenciar que abordagens de metodologias alternativas, principalmente as voltadas para um contexto moderno e tecnológico, no qual os alunos conseguem formular conhecimentos mais elaborados e apresentar boa interação com seus professores dentro da escola (MORAN, MASSETO E BEHRENS, 2006), é capaz de melhorar a aprendizagem no ambiente escolar.

## **2. Metodologia**

As metodologias alternativas empregadas foram desenvolvidas por alunos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá, participantes do projeto da Residência Pedagógica. A abordagem, iniciada em Março de 2019 e realizada até o presente momento, realiza-se em duas turmas de terceiro ano do ensino médio, as quais possuem faixa etária entre 16 à 18 anos, de um Colégio Estadual localizado na cidade de Maringá (PR). As metodologias escolhidas foram relacionadas com pesquisas em laboratório de informática, pois no próprio calendário escolar eles já possuíam um evento chamado Ensaio de Alfabetização Científica, onde os alunos são divididos em grupos e, com temas relacionados, apresentam para toda a comunidade escolar.

Para a realização da abordagem, o primeiro passo foi a escolha do tema principal de cada turma. Os temas empregados foram o Sistema ABO e Engenharia Genética, que foram divididos em sub temas e distribuídos entre pequenos grupos. A partir disso, foi dada uma aula teórica sobre cada tema principal com o intuito de que os alunos compreendessem os conceitos e pudessem construir uma familiaridade com o sub tema escolhido. Após essa ambientação com os alunos, as aplicações metodológicas diferenciadas começaram a ser aplicadas com mais vigor nas aulas.

As aulas passaram a ter uma ênfase maior sobre a escrita científica que eles precisariam para construir um ensaio a posteriori, junto de uma pesquisa sobre fontes de informações confiáveis e ferramentas de trabalho que facilitassem a produção. Na seqüência, foi apresentado o banner que deveria ser produzido e discutido de forma detalhada, com os elementos de uma divulgação científica da pesquisa e do tema discutido. A partir disso, os estudantes iniciaram a produção do ensaio com pesquisas e escritas acompanhado de uma correção constante durante as aulas.

## **3. Considerações finais**

A aplicação de metodologia alternativa, incluindo meios tecnológicos que os alunos possuem acesso no dia a dia, demonstrou resposta positiva significativa. Pode ser inferido que os alunos participantes dessas intervenções apresentaram postura de interesse, realizando pesquisas espontâneas sobre o conteúdo ministrado em conjunto

da alfabetização científica que foram apresentadas em sala, a qual não apresentavam familiaridade no ambiente escolar. Os alunos também desenvolveram o debate e diálogo, atingindo o objetivo proposto de contribuir para formação de alunos pesquisadores e de incluir metodologias alternativas no ensino de ciências e no debate do conhecimento científico escolar.

Um ponto a ser discutido e que pode ser aprofundado é que as metodologias alternativas precisam estar em um planejamento em longo prazo, pois as intervenções pontuais, embora apresentem resultados positivos, não alcançam o resultado esperado como o que foi trabalhado durante todos os anos escolares.

#### 4. Referencias

CASTRO, B. J. COSTA; P. C. F. Contribuições de um jogo didático para o processo de ensino e aprendizagem de Química no Ensino Fundamental segundo o contexto da Aprendizagem Significativa. **Revista Electrónica de Investigación En Educación En Ciencias - REIEC**, 6, n.2, p. 1-13, 2011.

CHIARATO, R. A. **A utilização da metodologia PBL na odontologia**: descortinando novas possibilidades ao processo de ensino aprendizagem. 2002. 155f. Tese (doutorado educação em odontologia) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Odontologia. Araçatuba, 2002.

CONDE, T.T.; MENDES, L. L.; BAY, M. Utilização de metodologias alternativas na formação dos professores de biologia no IFRO - CAMPUS ARIQUEMES. **Revista Labirinto**, v.13, n.18, p. 139-147, 2013

LIMA FILHO, F. D. S., CUNHA, F. P., CARVALHO, F. S., & SOARES, M.A importância do uso de recursos didáticos alternativos no Ensino de Química: Uma Abordagem Sobre Novas Metodologias. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer, Goiânia, v.7, n. 12, p. 166-172, 2011.

MORAN, J M; MASETTO, M T; BEHRENS, M A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 10 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

PONTES, A. N. et al. O ensino de química no nível médio: um olhar a respeito da motivação. **Anais... XIV Encontro Nacional de Ensino da Química (XIV ENEQ)**, Curitiba/PR, jul. 2008.

WANDERLEY, K. A. et al. Pra gostar de química: um estudo das motivações e interesses dos alunos da 8ª série do ensino fundamental sobre Química. Resultados Preliminares. **Anais... I, CNNQ**, 2007.

## **Kínesis: Direito e Literatura Sociais Aplicadas**

**Jacqueline Sophie P. Guhur Frascati<sup>1</sup>, Deborah Lie Kay Ando<sup>2</sup>, Pedro Henrique Jacob de Souza<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Prof<sup>a</sup>. Departamento de Direito Público- DDP/UEM, contato:  
jacquelinefgs@hotmail.com

<sup>2</sup>Discente do Projeto de Ensino, contato: ando\_lie@yahoo.com.br

<sup>3</sup>Discente do Projeto de Ensino, contato: pedrohenriquejsouza@outlook.com

**Resumo.** *O Direito e a Literatura são dois campos de aprendizado que permitem amplas discussões sobre os institutos da sociedade. Visões de como as estruturas de poder são tratadas, moral e ética, por exemplo, são comuns em discussões críticas de ambos os estudos. O presente resumo expandido tem como objetivo expor de que maneira o projeto de ensino Kínesis, coordenado pela Professora Jacqueline Frascati - DDP, impulsionou a maneira de se pensar o Direito e de se observar como ele se comunica com outros ramos que não são necessariamente oriundos do saber jurídico. Foram utilizadas para a feitura deste trabalho anotações feitas em encontros do projeto, assim como leituras das obras indicadas e a abordagem crítico-reflexiva.*

**Palavras-chave:** *Direito. Filosofia. Literatura.*

### **Introdução**

O estudo do Direito implica a análise de diversos fatores técnico-científicos que compõem o conhecimento necessário para a formação em nível superior, apresentando uma grade introdutória extensivamente teórica, mas um conteúdo subsequente técnico, que relega o estudo filosófico do Direito para uma finalidade mais normativista. Assim, importante é o questionamento sobre os métodos de ensino no campo jurídico, que levam em consideração quando da proficiência do Direito, os institutos da moral e da ética, assim como outras que confluem para a estruturação do Estado Democrático de Direito, dimensão imediata da aplicação jurídica. O intuito do *Kínesis*, projeto de ensino oferecido aos graduandos do curso de Direito da Universidade Estadual de Maringá<sup>1</sup>, é conduzir seus estudos e o raciocínio para uma comunicação mais crítico-reflexiva, trazendo consigo como principal ferramenta o uso de obras literárias, que retiram da arte de representar oriunda da ficção debates que se inserem na realidade factual e conversam diretamente com o saber jurídico. É nesse tom que o presente resumo expandido prossegue, apresentando como a práxis do grupo *Kínesis* colabora com a retomada do ensino crítico-reflexivo, unindo ainda assim as análises técnicas, construindo a prerrogativa de ser indiscutivelmente um projeto de ensino democrático por essência, visto que prontifica oportunidades para variados debates.

### **Materiais e métodos**

Em relação aos materiais, foram dispostos textos que explicitam a linha de pesquisa “Direito na Literatura”, como “*A leitura literária forma bons juízes?*” *Análise crítica da*

---

<sup>11</sup> Projeto de Ensino intitulado “Grupo de Estudos em Filosofia do Direito – *Kínesis*”, sob n. 5126/2014.

obra “*Justiça Poética*”, de Andres Botero Bernal, “*Sociedade, literatura e contingência*”, de José Francisco dos Santos e Matêus Ramos Cardoso e “*Direito e Literatura: proposições iniciais para uma observação de segundo grau do sistema jurídico*”, de Germano Schwartz. Também obras literárias discutidas nos encontros presenciais do projeto de ensino, como “*Admirável Mundo Novo*” de Aldous Huxley, “*Incidente em Antares*”, de Erico Veríssimo e a “*Morte de Ivan Ilitch*”, de Lev Tolstói. Ademais, anotações pessoais realizadas nas mesmas reuniões presenciais. Utilizou-se, desse modo, a análise bibliográfica de abordagem crítico-reflexiva.

## **Resultados e discussão**

Tendo em vista que, em um ensino democrático, a educação não deveria ser imposta verticalmente, faz-se necessário que docentes e discentes busquem a constante ampliação de seus conhecimentos, estimulando uma reflexão crítica. No Curso de Direito, tal reflexão é essencial para seus acadêmicos, pois supõe a análise do ordenamento jurídico por um viés diferente do comumente apresentado pelo Curso. Esse tipo de reflexão crítica pode ser apresentado pela relação “Direito na Literatura”, cuja linha de pesquisa estuda as formas que o Direito é representado em obras literárias, abordando dimensões do fenômeno jurídico que, geralmente, não são expostas pelos métodos tradicionais. A conexão Direito e Literatura, por sua vez, passa pela Filosofia do Direito, visto que ambas propõem a reflexão crítica, estimulando a abertura de novas perspectivas quando suspenso o senso comum e a discutindo fenômenos socio-jurídicos.

Em reuniões realizadas pelo Grupo de Estudos em Filosofia do Direito, através da leitura crítica de obras literárias e da organização realizada pela Prof<sup>a</sup>. Jacqueline Frascati das principais questões a serem discutidas, os participantes tiveram a oportunidade de expor suas considerações, por vezes contrárias às de outros presentes, sobre temas abordados nos livros, contextualizando e refletindo sobre questões do Direito. Por meio dessas reuniões realizadas no projeto, supõe-se que seja possível ampliar o espaço de discussões do fenômeno jurídico, suspendendo conhecimentos de senso comum e procurando uma análise alternativa dos fatos discorridos na narrativa, de modo relacionado com o Direito, ao expor questões como: processos jurídicos, ética profissional do operador do Direito, conflitos morais ou abordagem do ordenamento jurídico em relação às minorias. Além disso, presume-se que as obras literárias sejam capazes de ampliar concepções de justiça e arbitragem no indivíduo, resgatando pontos como empatia, humanização dos institutos do Direito e sendo uma forma de lidar com as contingências do mundo real. Entre tais discussões, podem-se ressaltar as das obras: *Incidente em Antares*, de Érico Veríssimo; *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley; *A Morte de Ivan Ilitch*, de Liev Tolstói.

As discussões sobre a obra “*Incidente em Antares*”, sendo considerada um realismo fantástico e descrita como literatura de resistência, abriu espaço para a análise do perfil sociológico das famílias Vacariano e Campolargo, em seu embate por influência e poder na pequena cidade de Antares, no Rio Grande do Sul, fazendo gancho com o livro “*Raízes do Brasil*”, de Sérgio Buarque de Holanda, que traçou, em seu livro antagônico, detalhadas observações sobre o brasileiro individual e socializado. Na obra, a aderência de funcionários do cemitério a uma greve geral que ocorria no município

impossibilitou o enterro de cadáveres falecidos durante aquele período. Estes, inconformados com a situação, levantam-se de seus caixões e passam a denunciar ações dos moradores, livres do sentimento de temor a repressão da sociedade, visto que mortos. Foi possível analisar, portanto, os principais eixos da relação dos indivíduos na máquina social instalada, caracterizados por serem: patriarcal, oligárquica, capitalista, conservadora e liberal. Ademais, nota-se uma crítica à razão moderna, marcada pela compreensão de uma realidade pela razão, buscando o “progresso”. A obra relaciona-se com o Direito ao abordar, por exemplo, a inversão da presunção de inocência; algumas situações aceitas pela comunidade, apesar de estarem em conflito com as normas em vigor; e o abuso da liberdade de expressão pela imprensa, que utiliza de seu direito para manipular a sociedade.

“Admirável Mundo Novo”, uma distopia em que a sociedade busca a felicidade a qualquer custo, apresenta uma comunidade controlada por meio do incentivo a comportar-se da maneira considerada a mais adequada de acordo com sua casta. A narrativa é desenvolvida através de um homem insatisfeito com o mundo em que vive, que passa a se rebelar contra seu superior e acaba por conhecer uma reserva de “selvagens”, gerando a observação do antagonismo entre a sociedade antiga e a nova. Sendo assim, a obra permitiu a reflexão de temas como alienação, manipulação da população, condicionamento genético, uso de drogas ao enfrentar situações e sentimentos negativos, afastamento das artes, ciências e religiões e ausência de relações familiares, visto que se pretendia a ausência de conflitos e descontentamentos através da falta de concepções de mundo diversas e de vínculos sociais profundos. Expõe, ainda, uma comunidade de vigilância e controle, na qual indivíduos observam e julgam as ações e comportamentos do próximo, certificando-se que o outro siga as regras. Ademais, apresenta o conformismo e a falta de pensamento crítico da sociedade, fatos possíveis de serem observados na realidade do Direito quando os seus acadêmicos e profissionais não procuram expandir e analisar seus conhecimentos socio jurídicos além da legislação e das doutrinas.

Ao se discutir a obra “A morte de Ivan Ilitch”, do autor russo Liev Tolstói, não se ignora a retratação dos tipos sociológicos dos personagens apresentados, alternados com suas próprias profundidades psicológicas, ao passo que sabemos de seus pensamentos ao longo dos acontecimentos do conto. O que observamos é o resultado de um grande projeto de autorreflexão, e uma observação do enredo sobre a corrupção do indivíduo frente às oportunidades de poder e influência. Para fins das discussões no projeto, ressaltou-se a questão do tratamento dos cargos públicos, já que Ivan, personagem principal, assume a posição de juiz. Tolstói dá a entender que Ivan aceita o cargo muito mais como oportunismo para uma vida melhor do que essencialmente pelo desejo pessoal ou ético de justiça. Desempenha seu trabalho de maneira criteriosa e organizada, mas ausente de humanidade, apenas como uma engrenagem do processo jurídico, automatizado. Conforme o enredo se desenvolve, Ivan é acometido por uma acreditada doença que ninguém consegue diagnosticar, e progressivamente definha, agora com o livro fazendo discutir a vida e a morte conjuntamente com as razões para busca da satisfação pessoal e felicidade, coisas que Ivan, enfim em seu leito de morte, diz ter nunca obtido, nem com sua família. Imediatamente se faz refletir sobre a continuidade da vida de lado com a morte. Ivan passa a procurar nesses últimos momentos o significado de se manter vivo, rememorando todos os grandes

acontecimentos em busca de um que o conduza a acreditar que tivesse tido uma vida expressiva.

É visto, nessas retomadas do personagem, toda a moralidade e ética questionável dos que viviam ao seu redor e portavam, assim como ele, cargos públicos de importância – principalmente no âmbito do Poder Judiciário. Essa aparente corrupção, como observado durante o debate na reunião do Projeto, danifica sem dúvida os objetivos que tem o Direito e seus mecanismos de assentar na sociedade os modos da justiça, observados, por exemplo, em momentos do enredo em que os juízes se tornavam imparciais para com seus processos em julgamento. Muito além da reflexão sobre a vida e a morte, o método do projeto de ensino permite formatar uma crítica que vai adiante da leitura superficial e imediata da história, questionando os traços de humanidade, moralidade e eticidade, e como a estética da obra transmite esses traços de forma a ser relevante para o Direito os analisar e debater.

## **Conclusões**

Ao se unir Direito e Literatura, portanto, conclui-se ser possível uma leitura da realidade que se distingue, principalmente, por sua capacidade de ampliar a esfera de debate acerca dos fenômenos jurídicos, traduzindo-os para uma dimensão de extensa análise em que a ética, moral, humanização e empatia, por exemplo, são fundamentais. Pode-se estimular, desta maneira, leitores mais ponderados, não limitados pela simples carga formal do ensino – ponto que enaltece a Filosofia, por sua natureza subversiva, permitindo a suspensão do pensamento comum. O direcionamento do Projeto de Ensino Kínesis alia a maneira que a Literatura utiliza para desenvolver certas narrativas com sua abertura para reflexões e críticas feitas por alunos e professores, que se juntam para criar um espaço democrático de aprendizagem e ensino, fazendo questionar enfim o método tradicional de se perceber o fenômeno jurídico, demonstrando a literatura como mais uma ferramenta de análise do Direito e do próprio jurista na sociedade, além de projetar uma modalidade pedagógica que promova a autonomia de pensamento do indivíduo.

## **Referências**

BERNAL, Andres Botero. A leitura literária forma bons juízes?: Análise crítica da obra “Justiça Poética”. **Direito e Praxis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2016.

HUXLEY, Aldous. **Admirável Mundo Novo**. 22. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2014.

SANTOS, José Francisco dos; CARDOSO, Matêus Ramos. Sociedade, literatura e contingência. **Revista de Epistemologias da Comunicação**, [Brasil], v. 4, n. 8, 2016.

SCHWARTZ, Germano. Direito e Literatura: proposições iniciais para uma observação de segundo grau do sistema jurídico. **Revista da Ajuris**. Porto Alegre, v. 96, 2004-2012.

TOLSTÓI, Liev. **A Morte de Ivan Ilitch**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2006.

VERÍSSIMO, Erico. **Incidente em Antares**. 45. ed. São Paulo: Globo, 1995.

# Organização escolar: relato de uma atividade

Área: Humanas, Letras e Artes.

Emilly Fernanda Dorigan<sup>1</sup>, Natália Carlos Ferreira Martins<sup>2</sup>, Natália Rodrigues da Silva<sup>3</sup>, Sandra Regina Cassol Carbello<sup>4</sup>

<sup>1,2,3</sup>Alunas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá, integrantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Contatos: emillydorigan@gmail.com, natimartins2803@gmail.com, 25.nataliarodriguesdasilva@gmail.com.

<sup>4</sup>Prof.<sup>a</sup>.Depto de Fundamentos da Educação–DFE/UEM, contato:srcarbello@uem.br

**Resumo.** *Esse texto é um relato de experiência das integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com foco em gestão. Tem por objetivo entender a relação entre sistema e unidade escolar. Para tanto, realizamos a leitura de documentos, buscando elementos para visualizar a organização da escola. Contamos com o auxílio de profissionais da escola, estudos e discussões realizados no PIBID, consultas ao diário de bordo e autores como Libanêo, Oliveira, Toschi (2011), Saviani (2009) e Paro (2005). Como resultado dessa iniciativa, apontamos o aprendizado sobre a organização da escola em que estamos inseridos através de um organograma para comunicar a comunidade escolar à relação entre unidade escolar e os órgãos normativos.*

**Palavras-chave:** *Gestão Democrática; Comunidade Escolar; Organograma.*

## 1. Introdução

Este texto é um relato de experiências de uma atividade proposta pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com foco em gestão. De acordo com a Portaria nº 45, de 12 de março de 2018 o PIBID oferta bolsas a alunos de cursos presenciais que se dediquem, por meio de observações, as escolas públicas com o objetivo de antecipar o vínculo desses com a rede pública e fazer uma articulação entre o ensino superior, as escolas e os sistemas municipais e estaduais de ensino. A atividade proposta pelo programa, cerne deste relato, tem por objetivo conhecer a organização do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM) e sua relação com o sistema escolar. Para realizar esta atividade fomos orientadas pelas professoras pedagogas Mary Yolane da Silva Mewes e Lindiceia Batista de Franca Lopes, que supervisionam as atividades das pibidianas no CAP/UEM.

Para cumprir os objetivos propostos pela atividade, foi necessário realizarmos a leitura de documentos que norteiam as ações da escola, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar. Além de tais documentos, autores como *Libanêo, Oliveira, Toschi (2011), Saviani (2009) e Paro (2005)* contribuíram com nossos estudos e formação. Neste processo de aprendizagem, também foram consideradas as observações do trabalho da equipe pedagógica, registrados no diário de bordo e diálogos com profissionais da escola.

Diante deste estudo, organizamos um material para comunicarmos a comunidade escolar, em formato de banner, o qual chamamos de organograma. Esse apresenta a organização da escola e como funciona o sistema em que a ela está inserida, os documentos que a regem, a equipe de profissionais que nela atuam e os programas ofertados pela escola à comunidade.

## **2. Princípios da Gestão Democrática**

No Brasil, o processo histórico de organização do sistema escolar atual é datado desde os anos de 1890 com a criação das primeiras escolas de ler escrever. O atual modelo, de acordo com Saviani (2009) vem se organizando ao longo do século XX, tendo como marco histórico a promulgação da Constituição de 1988 que determina o direito à igualdade, a liberdade, o pluralismo de ideias e a gratuidade no ensino. Com essa constituição se efetiva a gestão democrática, sendo o primeiro documento a incorporar em seu texto esse modelo de gestão, conforme disposto no Art. 206 inciso VI, que o ensino será organizado pelos princípios da “gestão democrática do ensino público, na forma de lei” garantindo um padrão de qualidade (BRASIL, 1988). A partir da Constituição outras legislações foram sendo aprovadas, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/90). A fim de regulamentar a organização do ensino, no campo educacional teve-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96, aprovada em dezembro de 1996. A partir desses, outros documentos foram elaborados para consolidar uma gestão democrática, entre eles está o Plano Nacional de Educação (PNE).

A organização do sistema educacional deve ser um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (LDBEN nº 9.394/96), ou seja, as esferas governamentais devem estar articuladas para suprir as necessidades educacionais e orientar a gestão de cada escola, deste modo padronizando um ensino de qualidade e dando autonomia às escolas para escreverem os documentos que norteiam suas ações, documentos como: Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

## **3. Elaboração do organograma**

Para pensarmos a elaboração do organograma do Colégio de aplicação Pedagógica (CAP/UEM), realizamos estudos e discussões nos encontros semanais do PIBID. A atividade, realizada no primeiro semestre do ano de 2019, partiu de questões norteadoras, que buscaram respostas para perguntas como “Qual é o papel da escola?”, “A quem ela atende?” e para responder a esses questionamentos, nos direcionamos à leitura dos documentos escolares e textos de autores que contribuíram no debate sobre gestão democrática.

De acordo com Paro (2005), é necessário que a escola pública cumpra um papel de socialização da cultura e democratização da sociedade, no entanto, algumas instituições de Ensino priorizam a formação para o mercado de trabalho ou ingresso nas universidades, deixando subentendido o foco na formação humana. Durante os períodos que acompanhamos a equipe pedagógica no CAP/UEM, observamos como

alguns dos profissionais e alunos da escola preocupam-se com o ingresso à universidade, mas com a leitura do Projeto Político Pedagógico, ficou claro a nós o foco na formação humana destacado no documento, apontando como objetivos que:

O Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM procura articular os princípios filosóficos e sociológicos presentes em seus fundamentos teóricos com objetivo de promover a formação humana dos sujeitos da comunidade escolar, valorizando os aspectos da cultura, respeitando as diferenças de gêneros, etnia e credo em busca de uma construção de vínculos e valores que singularizam sua essência. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2017, p.32)

Deste modo, ao ficar evidente a função da escola em que estamos estabelecidos, coube responder a quem ela atende. A escola atende a comunidade escolar, tendo como principal participante dela o aluno, sendo esses atendidos por meio da educação básica que se divide em níveis: Ensino Fundamental I e II, Ensino médio; e modalidades: Educação Especial. Diante disso, questionamos a participação da comunidade escolar na gestão da escola, “a comunidade realmente participa? Os alunos têm voz? ”. De acordo com Paro (2005), só é possível uma gestão democrática com a participação de pais, professores, pessoal escolar, alunos, grêmios estudantil, e esses precisam participar efetivamente na tomada de decisões, destarte, dedicamos um espaço ao Conselho Diretor, outro a Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), e ao Grêmios Estudantil, para compor a gestão democrática, destacando a participação do aluno.

Uma estrutura administrativa da escola adequada à realização de objetivos educacionais de acordo com os interesses das camadas trabalhadoras deve também prever mecanismos que facilitem e estimulem a participação de pais e membros da comunidade em geral nas decisões tomadas. (PARO, 2005, p.103)

Na confecção do organograma, além de demonstrarmos a gestão escolar e os documentos da escola, buscamos evidenciar os níveis e as modalidades de ensino, os projetos, os profissionais da escola e sua dependência administrativa. O Colégio de Aplicação Pedagógica possui dinâmica própria, uma vez que está conveniado com a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a Secretaria Estadual de Educação (SEED), tendo como objetivo “Servir como laboratório de investigação, testagem e experimentação de técnicas pedagógicas” (PROJETO POLITICO PEDAGOGICO, 2017, p.8) isto posto ,são oferecidos a comunidade escolar projetos como: Estágio Supervisionado, Estágio Remunerado, Residência Pedagógica, Monitorias, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para o ensino médio e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no qual estamos inseridos. A equipe de profissionais do CAP/UEM é composta por: Professores, Agentes I e II e Agentes universitários.

Assim sendo, percebemos que a estrutura da escola existe para cumprir os princípios constitucionais e os objetivos da educação, de modo que atenda da melhor maneira a comunidade em que está presente. Os gestores têm como desafio

proporcionar a participação da comunidade escolar e criar métodos pedagógicos para melhor aprendizagem dos alunos.

### 3. Considerações finais

Para que conhecêssemos a relação unidade escolar e sistema de ensino, e a dinâmica da escola na qual fazemos parte, realizamos estudos por meio do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e, deste modo aprendemos os princípios postos por leis e documentos que constituem o sistema escolar, são estes: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA 8.069/90), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE). A escola conta também com documentos internos que norteiam suas ações, sendo eles: o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar.

Após estudos, leituras, observações e diálogos com os profissionais da escola, elaboramos um organograma do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP/UEM), para comunicarmos a comunidade escolar. Observa-se que todas as funções empregadas no organograma exibem a dinâmica do CAP/UEM e, para chegar a esse resultado muitas leituras, observações e diálogos foram feitos, o que nos levou a conhecer um pouco mais sobre as leis e documentos que norteiam a escola e conhecer melhor a dinâmica desta.

Buscamos garantir no nosso organograma que a estrutura da escola fique visível e acessível a toda comunidade escolar, fazendo-os perceber que todos podem ter voz e vez na participação da tomada de decisões pertinentes ao Colégio. Sendo assegurada pela Constituição Federal (1988) a toda comunidade, que estes devem ter igualdade de condições para ter acesso à escola, liberdade de aprender, pluralismo de ideias, uma gestão democrática do ensino público e um ensino de qualidade.

### Referências

- BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado federal, 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 02 ago. 2019.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB n. 45 de 12 de março de 2018. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018\\_Portaria\\_45\\_Regulamento\\_PIBID\\_e\\_Residencia\\_Pedagogica\\_SITE.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf)> Acesso em: 12. Ago. 2019.
- BRASIL, 1996. **Lei de Diretrizes e Bases LDB 9394/96**. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em: 02. ago. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra.

**Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. PPP – **Projeto Político Pedagógico**. Colégio de Aplicação Pedagógica – CAP/UEM, 2016-2017.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Regimento Escolar**. Colégio de Aplicação Pedagógica – CAP/UEM, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3.ªed. São Paulo: Ática, 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema do contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 14. Ago. 2019.

# Multinic: produção multimidiática de objetos de aprendizagem

Área: Humanas, Letras e Artes

Leila Pessôa Da Costa<sup>1</sup>, Sandra Regina D'Antonio Verrengia<sup>2</sup>, Daniel Rufino de Melo<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Profa. Depto de Teoria e Prática da Educação – DTP/UEM, contato: lpcosta@uem.br

<sup>2</sup>Profa. Depto de Matemática – DMA/UEM, contato: sandradantonio@hotmail.com

<sup>3</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: danielrufinodemelo@gmail.com

***Resumo.** O Multinic é um projeto de criação de um site com conteúdos educativos produzidos em múltiplas linguagens, voltados para alunos do Ensino Médio de escolas públicas, em especial dos conteúdos relacionados à disciplina de Matemática, tendo como base os descritores da Prova Brasil e da Prova Paraná. Para cada descritor, produziremos três conteúdos multimidiáticos, que são: um podcast sobre a história do conceito relacionado ao descritor; um audiovisual com aplicações no dia a dia desse conceito e um texto sobre os conceitos científicos trabalhados; tornando o processo de aprendizagem mais contextualizado.*

***Palavras-chave:** Educação – Multimeios – Multiletramento*

## 1. Introdução

Este trabalho apresenta o projeto “Multinic” que tem como objetivo criar um site com conteúdos educativos produzidos em múltiplas linguagens, voltados para alunos do Ensino Médio de escolas públicas, em especial dos conteúdos relacionados à disciplina de Matemática, tendo como base os descritores da Prova Brasil e da Prova Paraná.

A criação desses conteúdos, a partir de múltiplas linguagens, considera o perfil do aluno que temos hoje em sala de aula, os diferentes instrumentos que têm de acesso e as diferentes linguagens utilizadas para se comunicar, em especial aquelas que envolvem os recursos tecnológicos.

O uso de tecnologia no processo de ensino e de aprendizagem possibilita o acesso a diferentes formas de captar e trabalhar com o objeto de conhecimento, tanto através de textos, de imagens, de som, de animação, etc. e pressupõe ainda que a apropriação de conhecimento se dá a partir de diferentes linguagens, ou o que denominamos de multiletramento.

O desafio deste projeto é criar objetos de aprendizagem a partir de múltiplas linguagens em consonância com as utilizadas por esse público, buscando novas formas de aproximação deles com o conteúdo a ser apropriado.

## 2. Justificativa

Segundo o artigo 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988: "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Porém, os números atuais relativos à educação básica no Brasil nos mostram que ainda temos um longo caminho para trilhar até chegarmos aos níveis de excelência esperados, preparando nossos jovens para o futuro.

O Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2018, promovido pela ONG Todos pela Educação, mostra que de cada 100 estudantes que ingressam na escola, 86 concluem o ensino fundamental 1 aos 12 anos, 72 concluem o ensino fundamental 2 aos 16 anos e 59 terminam o ensino médio aos 19 anos. Além disso, ao final do ensino médio, apenas 27,5% dos estudantes têm aprendizagem adequada em português e 7,3% em matemática. Esses dados também refletem os números apurados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que na última década vem apresentando um quadro de crescimento de qualidade nos anos iniciais do ensino fundamental, porém mostra uma situação de estagnação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

O ensino médio, etapa obrigatória da educação básica, a partir da Emenda Constitucional nº 59 que vigora desde 2009, abriga um dos grupos mais atingidos, tanto pela exclusão quanto ao acesso, como pela qualidade do ensino ofertada.

Pesquisa realizada pela UNICEF (2014, p.6) aponta que entre os obstáculos para a permanência desses adolescentes estão ligados às questões como os conteúdos distantes da realidade dos alunos; a falta de diálogo entre alunos, professores e a gestão da escola; a desmotivação e a infraestrutura precária dos estabelecimentos.

Neri (2009, p. 5) em estudos sobre as causas da evasão escolar apontou que 40,3% referem-se a falta de interesse, seja porque não quiseram (83,4%), concluíram a série ou o curso desejado (13,7%) ou ainda porque os pais ou responsáveis não quiseram que frequentassem (2,9%).

As narrativas dos estudantes do Ensino Médio analisadas na pesquisa de Torres et al (2013, p. 187) apontam o descontentamento dos jovens em permanecer num ambiente classificado por eles como “atrasado” ao se referirem ao uso de novas tecnologias. Esse mesmo estudo demonstra que “embora a chamada “virtualização da escola” possa não estar presente – ou mesmo ser reprimida pela organização escolar – a experiência virtual existe com muita força na vida dos jovens de baixa renda que ingressaram no Ensino Médio” (p. 188). Para os autores:

[...] as escolas de Ensino Médio em geral (e as públicas em particular) não estão preparadas para lidar com a “nova” juventude, constituída, por um lado, de um público oriundo de famílias muito mais pobres do que a escola do passado e, por outro, fortemente influenciado pela emergência das novas tecnologias de informação e comunicação (TORRES et al, 2013, p. 104).

Essa prática, de acordo com os autores, faz com que a escola concorra com essas mídias enquanto fonte de informação e de conhecimento e a partir delas, mudem significativamente a forma dos jovens interagirem, se comunicarem e se apropriarem do conhecimento.

Se considerarmos o que nos aponta Marx (apud NISKIER, 2001; pg. 179) acerca do processo de modificação da natureza, “o homem – ser social – modifica-se a si próprio, através das práxis, que é a relação dialética entre o homem, o trabalho e a natureza”, isso nos leva a crer que por ser um sujeito de relações, as mudanças ocorrem e se

consolidam na relação que estabelece com os outros, mediatizados pelo trabalho. Assim posto, compreendemos que a construção do conhecimento se faz de forma coletiva e não individual.

Leontiev (2004) busca na atividade social, nas circunstâncias concretas de vida e nas relações humanas o processo da atividade humana: “o que eles [os homens] são coincide, portanto, com sua produção, tanto com o que produzem, como com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção”.

Jovchelovitch (2008, p. 276) ao investigar a relação entre saber e contexto através de uma nova análise dos processos de representação aponta que o espaço potencial da possibilidade da representação simbólica, é espaço de produção de sentido e de significação, ou ainda, é “a estrutura mediadora pertencendo ao **entre**” na tríade sujeito – mundo e objeto de conhecimento.

A ação humana, no contexto histórico da produção coletiva, é mediada por instrumentos que têm um significado social porque são elaborados socialmente para suprir necessidades coletivas. Segundo Oliveira (1993, p. 28, 30), esses instrumentos, providos de sentido para o indivíduo e para o grupo, são responsáveis pelo desenvolvimento material e psicológico do homem.

Observamos ainda que, atualmente, um novo modelo de sociedade tem se configurado e tem sido denominada de ‘Sociedade do Conhecimento’, ‘Sociedade da Informação’, ‘Sociedade em Rede’ e ainda de ‘Sociedade da Aprendizagem’, para a qual ler e escrever com competência perpassa necessariamente pela utilização de diversas linguagens da multimídia, o que na prática significa que se lê e se escreve utilizando sons, imagens, estrutura, o que alguns autores chamam de multimodalidade.

Contudo, a utilização da tecnologia em sala de aula é ainda precária, seja pela pouca familiaridade que os professores têm com essas ferramentas, ou ainda, pelo pouco tempo que dispõem para a elaboração desse conteúdo.

Desta forma o Multinic considera que para esse modelo de sociedade na qual os processos de transformações são contínuos, as tecnologias ou as TCIs exercem papel fundamental na busca pela informação, na visão de mundo, na cultura, nos valores e nas formas virtuais e interativas de relacionamento e é neste contexto que se processa a chamada cibercultura e do qual a escola desempenha um importante papel.

### **3. Metodologia e Objetivos**

A metodologia a ser utilizada é a da pesquisa qualitativa e será desenvolvida no Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá. Serão analisados os dados referentes ao desempenho em Matemática dos alunos do 1º ano na Prova Brasil e na Prova Paraná com vistas a eleger os descritores que possuem um menor índice de acerto para serem trabalhados.

Paralelamente serão entrevistados os professores que ministram aulas de Matemática para os alunos daquele ano de ensino, buscando identificar quais são as dificuldades e suas possíveis causas diante dos resultados apresentados a fim de identificar se a hipótese que subsidia o projeto está em consonância com a perspectiva do professor que

atua nessa sala de aula.

Aos alunos do primeiro ano será ainda aplicada uma avaliação diagnóstica a partir dos descritores selecionados, a fim de identificar as possíveis causas das eventuais dificuldades que apresentam sobre esses conteúdos para então serem produzidos os materiais.

Todo o processo conta com o apoio de dois alunos que fazem parte dessa classe e que, além de validarem os instrumentos de coleta de dados, são ainda elementos de articulação entre a equipe do projeto e os demais alunos, tanto na seleção e produção dos materiais, como na aplicação do diagnóstico e na validação da produção.

Caso seja necessário, os materiais serão revistos até a versão final quando então farão parte do banco de conteúdos do site.

#### **4. Algumas Considerações**

Atualmente o projeto já identificou os descritores com um menor número de acertos e a avaliação diagnóstica validada e em breve serão aplicadas e tabuladas para o início da produção do material. Concomitantemente, os alunos que fazem parte do projeto, estão envolvidos com os processos de criação e no aprofundamento dos conteúdos selecionados.

#### **Referências**

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: **Senado Federal**: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

TORRES, Haroldo da Gama; TEIXEIRA, Jacqueline Moraes; FRAÇA, Danilo. O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola. In: **Estudos realizados em 2012**. Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 4, novembro 2013 – Fundação Victor Civita – São Paulo.

JOVCHELOVITCH, S. **Os contextos do saber**: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Moraes, 2004.

NERI, Marcelo Cortês. **O tempo de permanência na escola e as motivações dos sem-escola**. Rio de Janeiro: FGV/IBRE, CPS, 2009.

NISKIER, Arnaldo. Marxismo e Educação. In: **Filosofia da educação: uma visão crítica**. São Paulo: Loyola, 2001. (Cap. XI, p.175-186).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky - **Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio – histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

VOLPI, Mário; SILVA, Marida de Salette; RIBEIRO, Júlia (Coord.). **Os desafios do ensino médio no Brasil**: para garantir o direito de aprender de adolescentes de 15 a 17 anos. Brasília, DF: UNICEF, 2014

# RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: A CONCEPÇÃO DO PROFESSOR REGENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

Área: Humanas

Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar<sup>1</sup>, Vanessa Freitag de Araújo<sup>2</sup>, Osana Paula Sirino Rodrigues<sup>3</sup>, Jisselika Negrete Pazin<sup>4</sup>

<sup>1</sup> Prof.<sup>a</sup> Departamento de educação – DTP/UEM, contato: garalencar@uem.br

<sup>2</sup> Prof.<sup>a</sup> Preceptora do Projeto Residência Pedagógica, vanessa1104@gmail.com

<sup>3</sup> Prof.<sup>a</sup> Preceptora do Projeto Residência Pedagógica, osanapaulasirino@hotmail.com

<sup>4</sup> Prof.<sup>a</sup> Preceptora do Projeto Residência Pedagógica, jisselikapazin@gmail.com

Grupo de trabalho: 4.Pibid e Residência Pedagógica: Práticas como componente Curricular e Estágio

Agência Financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

**Resumo.** *O presente trabalho apresenta algumas reflexões sobre o Programa Residência Pedagógica, do governo federal, na forma de um relato de experiência, destacando a importância da prática em campo, aliando teoria e prática. Objetiva-se analisar a concepção de professores regentes das escolas-campos, que receberam os residentes no contexto de sala de aula e sobre sua coparticipação no processo de formação inicial dos licenciados em Pedagogia. O estudo contextualiza a implementação do Programa Residência Pedagógica e apresenta apontamentos sobre a necessária integração que deve haver entre os cursos de formação docente e os programas de estágios na formação dos licenciandos e como estes são considerados e interpretados no contexto de sala de aula por seus co-formadores.*

**Palavras-chave:** *Residência Pedagógica; Formação docente; Professores regentes.*

## INTRODUÇÃO

O presente estudo realiza uma abordagem do Programa Residência pedagógico contextualizando-o no cenário brasileiro, apresentando suas várias reelaborações no percurso até sua implementação, bem como visa apresentar a necessidade da relação entre teoria e prática dentro do Programa do governo federal, na forma de um relato de experiência, ressaltando a importância da prática em campo e a receptividade daqueles profissionais atuantes na educação básica – ensino fundamental que receberam as graduandas participantes do programa, no espaço escolar, destacando sua atuação em sala de aula com vistas a enfatizar a formação docente.

Considerando os objetivos presentes na portaria GAB nº 38 de 28/2018 e no edital CAPES 06/2018, sobre o Programa residência pedagógica, levanta-se o seguinte questionamento: os professores das séries iniciais do ensino fundamental se veem como protagonistas no processo de co-formação das residentes?

Busca-se promover e divulgar estudos referente a formação docente do ponto de vista da atuação em campo e da implementação de políticas públicas. Considerando a implementação da Base Nacional Docente que prevê ajustamentos quanto a normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada com vistas a garantir, dentre outros aspectos, as aprendizagens essenciais dos educandos previstas pela BNCC.

## **RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: ORIGEM E PERSPECTIVA**

Os estudos realizados apresentam os vários programas voltados a subsidiar a formação de professores, dentre eles o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil, 2005), Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura, 2005); Pró-Letramento (2005), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid, 2010), Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor, 2009) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic, 2012). Múltiplos foram os motivos para que programas como esses fossem implementados, sobretudo o baixo desempenho acadêmico dos alunos, principalmente os das séries iniciais do ensino fundamental.

Concomitantemente com as avaliações de nível nacional, começou a ser aventada uma reformulação dos programas de formação inicial de professores, com vistas a maior ênfase nas técnicas do ensinar em detrimento da ampla discussão sobre os fundamentos e fins da educação.

O conjunto desses elementos associados às exigências educativas do século XXI, no que diz respeito à formação docente, foram imperativos para a elaboração das Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior, por meio da resolução nº 2 de 2015, em seu capítulo IV “Da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior” (BRASIL, 2015, p.3), a articulação entre estudos teórico-práticos bem como a interação entre as instituições de ensino superior e as instituições de educação básica.

Considerando a implementação da Base Nacional Docente que prevê ajustamentos quanto a normas, currículos de cursos de graduação e outros programas de formação docente inicial e continuada com vistas a garantir, dentre outros aspectos, as aprendizagens essenciais dos educandos previstas pela BNCC.

Nesse contexto, discorreremos sobre surgimento do programa Residência Pedagógica e suas várias reelaborações no percurso até sua implementação, bem como se evidencia a ausência de clareza quanto às especificidades da formação docente.

O Programa se efetivou por meio do edital CAPES nº. 06/2018, definindo um regime de colaboração formalizado por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT) entre

Governo Federal, Estadual e Municipal. O programa Residência Pedagógica foi instituído com o intuito de “apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018a, p.1). Estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação docente e, adequação dos currículos às orientações da BNCC.

Ficou delegado ao coordenador institucional – docente da IES – a responsabilidade pelo projeto institucional; ao docente orientador a orientação aos residentes articulando as relações entre teoria e prática; aos preceptores – professor da escola de educação básica – o acompanhamento dos residentes na escola-campo e, aos residentes – licenciandos que tenham cursado no mínimo 50% da carga horária do curso – a imersão na escola-campo e o cumprimento/desenvolvimento dos planos de atividades.

### **FORMAÇÃO NO CAMPO DE ATUAÇÃO: O OLHAR DO PROFESSOR REGENTE DE SALA DE AULA**

Cada subprojeto institucional ficou constituído por 1 docente orientador, 3 preceptores e 24 residentes, todos bolsistas, admitindo ainda a inserção de até 6 residentes sem bolsa.

As vivências nas práticas escolares, efetiva-se por meio de formações teóricas desenvolvidas pelas preceptoras e professoras atuantes nessa modalidade de ensino com interação entre processo de formação e co-formação.

São realizados encontros de formação teórica, desenvolvidos na IES, com extensão do convite a participação das 17 professores (as) da Educação Básica, participantes do projeto das escolas campo.

As discussões e encaminhamentos foram registrados no caderno de campo do docente orientador do subprojeto, o qual evidenciou 8 eixos (categorias) norteadoras das discussões: aspectos positivos do programa; aspectos negativos; contribuição do programa na formação do licenciando; protagonismos dos professores da escola-campo no processo de co-formação do residente; desempenho do residente; valorização da carreira do magistério; continuidade do programa e sugestões diversas.

Foram apontados inúmeros aspectos positivos do programa como: a figura do residente enquanto auxiliar no desenvolvimento das atividades; a mediação individual de alunos, especialmente tratando-se do processo de aquisição da linguagem escrita; planejamento de atividades mais complexas, dinâmicas e interativas; maior articulação da teoria com prática, aliando estudos na IES e atuação na escola-campo. Evidencia-se assim a valorização do residente enquanto professor em formação, bem como a abertura do professor regente para elaboração de atividades novas e mais complexas, que muitas vezes não conseguiria aplicar sozinho em sala de aula. Os aspectos negativos, por sua vez, foram referentes a carga horária cumprida na escola, sendo pontuado a necessidade de ampliação.

Os relatos fazem inferência a vivência em sala de aula e os pressupostos teóricos, porém não consideram os desafios do cotidiano escolar que devem ser pensados a luz de um referencial teórico e, posteriormente consolidado em um fazer pedagógico que atenda as especificidades da profissão.

Os professores se reconhecem como atores do processo, todavia não necessariamente protagonistas. Se restringem a partilhar direcionamentos práticos, com dicas, por meio de observações, mas não se faz presente nas falas às articulações teórico-práticas, a necessidade de provocar tensões frente a conteúdos de senso comum e científico.

## **ALGUMAS CONSTATAÇÕES**

Diante dos levantamentos e constatações aqui apresentadas conclui-se que o objetivo de articulação entre a teoria e a prática faz-se presente no Programa Residência Pedagógica e a parceria entre IES e Secretarias Municipais de Educação demonstram uma tendência de políticas voltadas para formação dos profissionais que atuam na Educação Básica.

Após a implementação do R.P. ainda são muitos os desafios que se fazem presentes para os participantes do programa, todavia, esse trabalho buscou dar visibilidade aos professores regentes da escola-campo. Embora o programa tenha se apresentado de forma positiva para esses professores, salienta-se a necessidade da integração dos saberes que perpassam a formação docente e os inúmeros desafios que circundam a prática docente nas séries iniciais do ensino fundamental, pensado uma formação continuada de forma a contemplar os profissionais que tiveram uma formação aligeirada e genérica. Tais reflexões sugerem que pesquisas e implementações políticas, se voltem para os saberes e práticas já existentes, tendo como foco também os professores regentes, suas demandas, dificuldades, angústias e desafios.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Edital CAPES nº 06/2018. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. Brasília, 2018b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 17.07.2019.

BRASIL. Ministério da Educação, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria GAB nº 38/2018. Institui o Programa Residência Pedagógica. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria\\_n\\_38-Institui\\_RP.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf). Acesso em: 17.07.2019.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/79631-rcp002-17-pdf/file>. Acesso em: 17.07.2019

BRASIL. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Censo escolar da educação básica 2016. Brasília, DF: INEP, 2017.

MAURÍCIO, Luciana Velloso. Formação em serviço como residência pedagógica: representações sociais do curso dos centros integrados de educação pública. In: Educação e Psicologia. R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 505-523, set./dez. 2012

SILVA, Shirleide Pereira; SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da. A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. In: Momento: diálogos em educação, v. 27, n. 2, p. 227-247, mai./ago, 2018.

# Estágio Obrigatório e Residência Pedagógica, na perspectiva do estudante

Áreas: Saúde

Maria Luiza Costa Borim<sup>1</sup>, Vanessa Guandalini Gasparin<sup>3</sup>, Vanessa Vieira

Momesso<sup>3</sup>, Vania de Fatima Matias de Souza

<sup>1</sup>Prof. Depto de Educação Física– DEF/UEM, contato: vfmattias@gmail.com

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: luborim10@hotmail.com<sup>1</sup>,  
vvgasparin@gmail.com<sup>2</sup>, vanvimomesso@hotmail.com

**Resumo.** Este artigo traz a visão e a experiência de acadêmicos do curso de educação física sobre as diferenças do estágio supervisionado e a residência pedagógica, tendo em vista que o estágio se divide em estágio I e II, sendo no primeiro no Ensino Infantil, Fundamental I e Ensino Especial e o segundo Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ceebja. Já a residência pedagógica acontece no Colégio Estadual Doutor Gastão Vidigal e abrange o ensino fundamental e médio. Segundo as experiências dos alunos o artigo trará suas visões de acordo com o ambiente que estagiaram, os pros e os contras de cada supervisão e o entendimento sobre a importância do compartilhamento do planejamento anual da disciplina.

**Palavras-chave:** Estágio – Residência Pedagógica – Experiência

A inclusão do estágio obrigatório se inicia no terceiro ano da faculdade, para que possamos ter consciência de como acontece em prática, a rotina das escolas e dos professores mais especificamente, ou seja, a iniciação do nosso trabalho perante a educação física mais precisamente a educação física infantil, pois é a área que mais nos aprofundamos durante os anos de graduação, é de plena importância essa integração, da escola com o acadêmico e do acadêmico com a escola, para que coloque em prática o que vem aprendendo, e mais que isso saber qual é realmente a sua intenção de trabalho após o término da licenciatura. No entanto o projeto residência pedagógica acontece no colégio Estadual Doutor Gastão Vidigal, proporciona uma experiência dentro e fora da escola de forma diferenciada do estágio supervisionado, onde os acadêmicos/

estagiários passam um tempo maior dentro da escola, realizando a observação, participação e direção, possuem acesso ao planejamento e dentre esse acesso auxiliam o professor a montar, selecionando como será abordado o conteúdo com as turmas, os trabalhos e avaliações que serão aplicadas, abrangendo mais a participação e opinião dos alunos sobre os conteúdos que serão trabalhados.

Como futuros professores os acadêmicos devem saber da importância da educação física na vida das crianças e adolescentes e sua proposta de ensino que predominante na escola é; promover o desenvolvimento integral do aluno a vida social, socialização e também espírito de equipe. Mais será que com as horas obrigatórias de estágio é possível encontrarmos na prática todas as propostas de educação física?

### **ESTAGIO SUPERVISIONADO:**

O curso de Educação Física, especificamente falando da habilitação em licenciatura, possui dois estágios, o estágio supervisionado I e II, sendo no primeiro no Ensino Infantil, Fundamental I e Ensino Especial e o segundo Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ceebja. Dentre as horas necessárias para o cumprimento do estagio os alunos passam cerca de um mês/ dois meses dentro da escola com uma mesma turma, uma vez por semana. Dentro do estágio os estagiários possuem acesso ao planejamento do professor, porém não podendo fazer alterações e deve aplicar as aulas que o professor supervisor seleciona, não podendo fazer escolhas, as aulas são supervisionadas pelo professor e deve ser mantido o cronograma, o aluno apenas fica responsável por montar o plano de aula seguindo a aula que o professor pretende aplicar. As horas são divididas em observação (), participação () e direção ().

Os estágios a maioria das vezes acontecem em dupla ou individualmente no ensino fundamental obrigatoriamente os alunos vão para o CAP colégio de aplicação pedagógica-UEM, onde devem cumprir suas horas recomendadas com o mesmo professor e a mesma turma, já os outros estágios acontecem em colégios espalhados por Maringá que e selecionado pela UEM, os alunos não podem escolher seus colégios, após fazerem seu contrato receberam uma folha com o colégio que lhes foi selecionado, cumprindo suas horas nos mesmos, os alunos entregam ao final do estagio para a professora da matéria, Prof. Dra. Roseli Teixeira, uma pasta com todos os conteúdos trabalhados nos estágios, cronograma, plano de aula, relatório das aulas, conclusões entre outras coisas que devem estar presentes obrigatoriamente.

### **RESIDENCIA PEDAGOGICA:**

O projeto residência pedagógica constitui em um projeto com 24 alunos do curso de educação física da universidade estadual de Maringá sendo alunos do período integral e noturno, a pratica das atividades e da residência ocorrem no Colégio Doutor Gastão Vidigal de Maringá, o projeto conta com a participação de três preceptoras mulheres, Lucimar Cristina Faria Derner, Maria Celia Ferreira, Leticia Marcelino Fonseca. O

projeto em si, trata-se de uma parceria entre o colégio e a universidade, os alunos participam de reuniões semanais com a orientadora do projeto Dra. Vania Matias de Souza, as reuniões acontecem toda terça-feira na universidade estadual de Maringá.

Na residência pedagógica os alunos montam o planejamento juntamente com sua supervisora porem os planos de aulas e as aulas ministradas serão de acordo com o que eles montarem, seguindo o planejamento passado o aluno pode escolher sua forma de ensino, montar seu próprio slide e ter autonomia para assumir as aulas praticas então o que difere é que dentro deste contexto esta o olhar do estudante de educação física, esta inserida sua opinião na formulação do conteúdo, tendo autonomia dada pelos supervisores para questionar e a melhorar a forma de avaliar o aluno, podendo opinar sobre a forma de se passar o conteúdo pelo professor.

### **LOCUS DA INTERVENÇÃO:**

Atualmente com a pratica efetiva do projeto residência pedagógica os estudantes podem afirmar segundo suas experiências, que não é suficiente para que o acadêmico tenha uma visão ampla esclarecida da pratica constantemente realizada na educação física na escola, Poder estar presente nas aulas semanais das mesmas turmas durante um extenso período, participando, planejando e junto com nossos preceptores auxiliando aplicando esses conteúdos nos transparecem realmente o porquê somos da área da educação física e nossa importância, e a importância do aluno para a educação física.

Com a participação na residência pedagógica podemos entender na prática a importância da educação física, para a sociedade e suas relações mais diretas, do processo de ensino aprendizagem, pois além de apenas o comprimento de horas temos um planejamento anual a ser seguido, que nos direciona e nos aproxima da vivencia com a realidade que nos será dada após a graduação de como e enfrentar um ano todo de planejamentos, provas, trabalhos e prazos a serem cumpridos, como e difícil e cansativo a rotina de 5horas dentro de um colégio por dia, como é estressante, desgastante, mas ao mesmo tempo muito satisfatório pois você conhece seus alunos mais profundamente, conhece a diferença de cada sala e como deve ser a abordagem com cada um, qual sala entrega todos os trabalhos e qual sala que nunca quer fazer o que e pedido e como lidar com isso, então traz consigo uma experiência ampla e não apenas superficial do que e trabalhar em uma escola dando qualquer tipo de matérias, mas mais especificamente educação física, você conhece o que os alunos pensam sobre a matéria tantos os que acham que será futsal o ano todo e que querem isso, quanto os que estão dispostos a

aprenderem todos os conteúdos e entenderem a importância da educação física para eles, de como é gratificante ouvir um “eu quero ser professor de educação física também”, então mais que um convívio de um mês, se torna uma experiência futura profissional.

## Observação do teórico ao prático na hora da regência

Área: Humanas

Gabriel Evangelista Fernandes<sup>1</sup>, João Antonio Cardoso Barros<sup>2</sup>, Prof. Dr<sup>o</sup>  
Leonardo Dirceu de Azambuja<sup>3</sup>, Prof. Dr<sup>o</sup> Claudivam Sanches Lopes<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Aluno do Projeto Residência Pedagógica -Contato: [ra130195@gmail.com](mailto:ra130195@gmail.com)

<sup>2</sup>Aluno do Projeto Residência Pedagógica - Contato: [Joaoanto54nio@gmail.com](mailto:Joaoanto54nio@gmail.com)

<sup>3</sup>Prof. Depto de Geografia – DDD/UEM, Contato: [leonardodirceuazambuja@gmail.com](mailto:leonardodirceuazambuja@gmail.com)

<sup>4</sup>Prof. Depto de Geografia–DDD/UEM, Contato: [claudivanlopes@gmail.com](mailto:claudivanlopes@gmail.com)

**Resumo.** *Este artigo está relacionado com a experiência realizada no Programa Residência Pedagógica na escola Estadual Unidade Polo de Maringá-Pr e, na escola Estadual Helena Kolody de Sarandi-Pr. Aborda as diferentes formas e técnicas de planejamento das aulas até o momento da regência. O processo de planejamento evidencia as dificuldades de aplicar a teoria para o desenvolvimento das práticas de ensino-aprendizagem. Há diferença entre o teórico e o prático, contrapondo a diversidade ou realidade da sala de aula.*

**Palavras-chave:** *Ensino de Geografia; planejamento; regência de aula*

## **Introdução:**

Quando se trata em falar sobre planejamento de aulas levamos em consideração o estudo prévio da teoria e métodos que orientam para uma realização de um planejamento adequado, dentre várias teorias e métodos de realizar um planejamento adequado. No entanto a maior preocupação ao realizar do planejamento está na aplicação do que foi planejado em sala de aula. O primeiro obstáculo é encontrado na hora de definir o conteúdo. Em nossa disciplina são conteúdos cuja abrangência abordada por esta matéria, o planejamento acaba-se por se tornar ainda mais meticuloso, assim como o CACHINHO nos mostra:

Existem um número quase infinito de temas, tópicos, conteúdos e técnicas que podem ser objeto de abordagem. No entanto, importa distinguir no seio destes os que realmente são fundamentais à educação geográfica, isto é, aqueles que, com maior eficácia, sejam capazes de desenvolver nos alunos a competência de “saber pensar o espaço” para de forma consciente poderem agir no meio em que vivem.” (CACHINHO, 2002, p. 75).

Por isto seguindo esta linha de raciocínio acreditamos que, planejar a aula de geografia é elaborar o caminho para o aluno compreender o espaço onde vive e estuda. Esse espaço inclui ou pode ser o físico-natural e ou cultural-social. O planejamento é o ato de estudar e organizar a prática de ensino a ser desenvolvida.

Percebemos que o principal obstáculo relacionado com o processo de planejamentos ocorre na regência, pois deve ser levado em conta a diferença entre o real e o teórico, muitas vezes é difícil executar todo o planejamento teórico na prática, devido a vários contratempos que podem surgir e com isso sempre busca rumo a forma de conciliação para a aplicação da aula.

## **Desenvolvimento:**

Quando falamos de planejamento e regência encontramos duas realidades diferentes, uma delas sendo a teórica e a outra sendo a prática. Para a elaboração da teoria temos diversos materiais de apoio, que nos auxiliam a construção de um plano adequado, porém na prática, a regência está sujeita a diversas alterações e contratempos. É necessária uma análise real do que está por vir, por isto a importância de antes de entrar em sala de aula fazer um reconhecimento da estrutura física, quadro de professores, da realidade da escola pois é preciso estar preparado tanto para situações rotineiras da aula quanto dos próprios alunos. Para LIBÂNEO (2004, p.224) diz;

Não adianta fazer previsões fora das possibilidades dos alunos. Por outro lado é somente tendo conhecimento das limitações da realidade que podemos tomar decisões para superação das condições existentes. Quando falamos em realidade devemos entender que a nossa ação, e a nossa vontade, são também componentes dela. Muitos professores

ficam lastimando dificuldades e acabam por se esquecer de que as limitações e os condicionantes do trabalho docente podem ser superados pela ação humana.

Assim, podemos ver que as grandes dificuldades na hora de planejar e aplicar o que foi programado, está nas limitações, seja elas estruturais ou culturais vindo dos próprios aluno se da realidade escolar. O ato de ensinar e educar acontece na junção destas duas dimensões, a teoria e a pratica, e essa aprendizagem acontece tanto para o aluno quanto para o professor, pois a própria pratica é que faz surgir e dar sentido a teoria, e ambos só aprendem com a junção destas idéias com a teoria e a pratica se relacionando e criando uma vivencia real assim como afirma VYGOTSKY:

No processo de formação dos conceitos, um conceito é mais do que a soma de certas conexões associativas formadas pela memória, é mais do que simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser ensinado por meio de treinamento [...] (1999, p. 104).

Assim essas diferenças existentes entre o planejamento e a regência, só poderão ser resolvidas com o ato de treinar, vivenciando uma experiência real e aprendendo a lidar com as diferentes situações criadas no cotidiano escolar.

### **Conclusão:**

Ao longo da experiência adquirida durante o ano de 2019 podemos dizer que a grande dificuldade é de fato enfrentar a realidade das escolas. Não tem como você prever alunos brigando, ou quedas de energia, ou situações familiares dos alunos, e nem mesmo que o seu plano para três aulas possa levar quatro ou cinco aulas. O ato de ensinar requer sempre um preparo para o inesperado, preparo esse que começa bem antes de entrar em sala de aula. Não apenas uma ou duas semanas, começa com um estudo prévio do que você vai enfrentar, da realidade existente na escola, seguido de um estudo sobre o próprio conteúdo. Este é o principal dever que o professor deve ter, ele sabendo do conteúdo com total clareza se torna fácil passar para os aluno, mesmo que haja diversas dificuldades estruturais, o preparo é sempre o essencial. Para isto a grande importância do planejamento da aula, e assim dar início a aprendizagem, e vamos até a nossa dificuldade em sincronizar o teórico e o real. Estar ciente das dificuldades a serem encontradas, da realidade existente na escola, tudo isto são peças chaves para o preparo e para a harmonização de um planejamento e a regência em si, é através dessa consciência que podemos lidar com a diferença do esperado e do real.

### **Referências :**

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2007.

CACHINHO, Herculano Alberto Pinto. Geografia escolar: orientações teóricas e práxis didáctica. In: *Inforgo*, Lisboa, n. 15, p. 69-90, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semen. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

# Mesa de Estudos e Debates Pensando os Direitos da Criança e do Adolescente: um Panorama do Ano de 2019

Área: Ciências Sociais Aplicadas.

Amalia Regina Donegá<sup>1</sup>, Gabriella Souza Dias<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Professora do Departamento de Direito Público – DDP/UEM, orientadora na área do Direito e coordenadora do NEDDIJ-UEM, contato: ardonega@uem.br

<sup>2</sup>Aluna do curso de Direito da Universidade Estadual de Maringá, bolsista NEDDIJ-UEM, contato: gabriellassd@hotmail.com

**Resumo.** *O presente resumo objetiva apresentar os debates travados no ano de 2019 entre os participantes do Projeto de Ensino ‘Mesa de Estudos e Debates: Pensando os Direitos da Criança e do Adolescente’, realizado pelo Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) da Universidade Estadual de Maringá, cujos temas procuram oferecer contribuição, suporte e nivelamento teórico para os casos concretos atendidos no NEDDIJ. Prima-se em melhorar a qualidade dos serviços prestados à população através do estudo das problemáticas atuais, sempre baseando-se no paradigma da proteção integral, suscitada pela doutrina jurídica e pela teoria psicológica.*

**Palavras-chave:** *projeto de ensino –direitos– infância e juventude*

## 1. Introdução

O Projeto de Ensino ‘Mesa de Estudos e Debates: Pensando os Direitos da Criança e do Adolescente’ vem sendo desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) da Universidade Estadual de Maringá desde o ano de 2009, tendo por objetivo realizar debates e preencher lacunas não facilmente supridas pelos manuais que tratam do Direito da Infância e da Juventude, sempre sob uma ótica interdisciplinar entre o Direito e a Psicologia, cujos encontros ocorrem às segundas-feiras na sede do NEDDIJ, localizado no Bloco 03 do campus universitário.

Os debates se dão no formato de mesa redonda, cujo tema é investigado previamente por um dos integrantes do grupo, que realiza pesquisas sobre o conteúdo e os distribui para os demais membros, oferecendo subsídios para o colóquio, enquanto outro componente realiza a relatoria.

O projeto tem natureza interdisciplinar e de duração permanente, sendo que durante o presente ano de 2019 foram analisados os seguintes assuntos: ‘pornografia infantil’, ‘vitimização secundária’, ‘toque de recolher’, ‘hipersexualização infantil’, ‘parentalidade socioafetiva’, ‘acolhimento no SUS’, ‘princípio do melhor interesse da criança no processo’, ‘pornografia de vingança’, ‘uso de retardantes hormonais na adolescência’ e ‘alienação parental’.

### **1.1 Sobre o Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude**

O Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e da Juventude (NEDDIJ) atua em Maringá-PR desde o ano de 2006, por meio de convênio celebrado com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, cujos esforços são direcionados ao atendimento de famílias hipossuficientes economicamente, visando a proteção e a defesa de direitos individuais e coletivos no âmbito do Direito da Criança e do Adolescente. A atuação do NEDDIJ é realizada pela via interdisciplinar, unindo os conhecimentos jurídicos e psicológicos para melhor compreender os problemas suscitados pelos assistidos.

O NEDDIJ tem como meta a intervenção profissional em ações de guarda, alimentos, adoção, tutela, execução de alimentos e destituição do poder familiar, regulamentação de convivência e visitas, suprimento de autorização paterna/materna para viagens, alcançando, também, a atuação jurídica na defesa dos interesses de adolescentes que respondem a ações socioeducativas por terem, em tese, praticado infrações equiparadas a crime.

Com a pretensão de incorporar estratégias que vislumbrem crianças e adolescentes como sujeitos de direito, o NEDDIJ, além do atendimento técnico oferecido à população, circula na área científica ao desenvolver projetos de pesquisa e de ensino, sempre operando com a temática que lhe patrocina. Tais atividades têm como finalidade proporcionar o aprofundamento do conhecimento sobre determinado assunto, analisados através de grupos de estudos, sempre focados na interdisciplinaridade, nos quais a Psicologia busca trazer à tona questões que fortaleçam a visão humanizada no processo judicial e a importância da ética profissional nestes procedimentos.

### **2. O princípio da proteção integral da criança e do adolescente: norteador das ações do NEDDIJ**

Ao considerar os marcos legais normativos afetos ao Direito da Criança e do Adolescente, destaca-se, no plano constitucional, o art. 227 da Constituição Federal que atribui à família, à sociedade e ao Estado *‘assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à*

*alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão'* enquanto que, no âmbito internacional, o artigo 3.1 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) estabelece que todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança.

Este paradigma restou consolidado no artigo primeiro do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Outrossim, a doutrina de proteção integral vai muito além da esfera legislativa, sendo norteador de atitudes atuais para a construção de uma sociedade em que as crianças e adolescente passem a ser sujeitos de direito (ROSSATO, LÉPORE e CUNHA, 2011).

### **3. O projeto de ensino como meio de incentivo à reflexão acadêmica**

Não há como falar de ensino sem antes expressar a aproximação da universidade aos interesses das classes populares (FREIRE, 2016), o que se dá através do aprimoramento dos três pilares da educação superior pública: pesquisa, extensão e ensino, amplamente valoradas pelo NEDDIJ.

Por outra banda, é inadiável o esforço para construir-se um olhar mais crítico e reflexivo sobre os Direitos da Criança e do Adolescente e, neste contexto, a relevância do grupo de estudo desenvolvido pelo NEDDIJ reforça o espaço de aprendizagem, ampliando a importância do tema, porquanto, as atividades além da sala de aula (extracurriculares no geral) exercem influência no desenvolvimento cognitivo do estudante, e no crescimento pessoal do aluno (TEREZINI, PASCARELA E BLIMLING 1996).

### **4. Considerações finais**

Os temas debatidos durante os trabalhos desenvolvidos pelo grupo de estudos desmistificam e valorizam o ensino praticado dentro da Universidade, ao mesmo tempo que propagam o princípio da proteção integral da criança e do adolescente, por abordá-los como sujeitos de direito, garantindo o compromisso social que o NEDDIJ exerce na Comarca de Maringá.

Tais atividades desenvolvidas se mostram extremamente importantes, eis que não apenas aperfeiçoam e melhor qualificam o atendimento prestado à

população, mas, sobretudo, auxiliam na construção de uma universidade pública de qualidade, em que o ensino, a pesquisa e a extensão sejam seus pilares. Esta é a universidade funcional ao residentes no Município e que auxilia a ampliar seus espaços de atuação.

Com efeito, a construção de um paradigma que erija a criança e o adolescente como sujeitos de direitos, importa na reunião de esforços comuns, capazes de propiciar uma experiência de atualização e diálogo entre as incertezas que o tema apresenta.

## Referências

Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal

Brasil (1990). Lei nº 8.069/90 de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.html).

ROSSATO, Luciano Alves; LÉPORE, Paulo Eduarda; CUNHA, Rogério Sanches. *Estatuto da Criança e do Adolescente comentado*. 2. Ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011, p.76 e 77.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53.ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

Organização Mundial da Saúde. *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*. Genebra: OMS; 2010 [citado 30 Set 2017]. Disponível em: [http://www.sbfa.org.br/fnepas/oms\\_traduzido\\_2010.pdf](http://www.sbfa.org.br/fnepas/oms_traduzido_2010.pdf).

TEREZINI, P. T., PASCARELLA, E. T., & BLIMLING, G. S. (1996). *Student's outof-class experiences and their influence on learning and cognitive development: a Literature Review*. *Journal of College Student Development*, 37(2), 149-162.

# LEITURA CRÍTICA E LETRAMENTO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Área: Letras

Luciana Cabrini Simões Calvo<sup>1</sup>, Anna Luiza Pialarissi Sinzker<sup>2</sup>, Carolina Elena  
Sebastião<sup>3</sup>, Isabella Bisaccia<sup>4</sup>, Nathalia Mello Bergantini<sup>5</sup>

<sup>1</sup>Prof<sup>a</sup> Depto de Letras – PLE, contato: cabrinisimoes@gmail.com

<sup>2</sup>Aluna do PIBID, contato: annasinzker@hotmail.com

<sup>3</sup>Aluna do PIBID, contato: carolinaelenasebastiao@hotmail.com

<sup>4</sup>Aluna do PIBID, contato: isabisaccia1@gmail.com

<sup>5</sup>Aluna do PIBID, contato: nathalia.bergantini@gmail.com

**Resumo.** *Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o desenvolvimento de um trabalho aplicado em sala de aula no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira e no Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes da cidade de Maringá. Ambas as escolas contêm contextos socioculturais diferentes. Para a análise, os discentes escolheram a campanha Setembro Amarelo como tema para discussão a fim de trabalhar o pensamento crítico dos alunos sobre o assunto. Será desenvolvida uma atividade com o videoclipe 1-800-273-8255 do cantor Logic com parceria do Khalid e da cantora Alessia Cara, com a finalidade de realizar uma leitura crítica das imagens e da letra, juntamente com uma atividade interpretativa e uma recreativa para finalizar o projeto de conscientização.*

**Palavras-chave:** leitura crítica; setembro amarelo; ensino de língua inglesa.

## INTRODUÇÃO

Atualmente, na maioria das escolas do Brasil, o trabalho com leitura tem sido cada vez mais desafiador, pois os alunos estão criando uma resistência maior a essa prática de ensino. Em um mundo no qual a informação pode ser obtida em questão de segundos por causa da tecnologia, a leitura é vista pelos alunos como algo tedioso, dificultando, portanto, o trabalho dos docentes. Embora haja nos livros didáticos vários exercícios nomeados como críticos, grande parte deles são mais interpretativos e de codificação. Tal fato dificulta o desenvolvimento de um pensamento crítico sobre qualquer assunto. Fairclough (1989) defende o desenvolvimento da consciência crítica

através das ideologias encontradas no texto. Essa consciência crítica da linguagem pode ser adquirida através de análises ou relações que o leitor estabelece baseado em seus conhecimentos prévios, com o propósito de tornar o leitor um cidadão consciente do meio em que ele está inserido e também para refletir e discutir a respeito de assuntos importantes.

Como parte desse projeto, trabalharemos também a música, a qual é algo importante desde o início da humanidade, principalmente nos dias atuais, porque com a evolução da mídia hoje obtemos não apenas a música, mas também um *Videoclipe* (termo usado para uma imagem de um curta metragem audiovisual). A autora Denise Gobbi (2001) apresenta uma ideia significativa, ela acredita que hoje a música é definida como linguagem da oração, ciência, arte e diversão, assim como relata que a música é usada para o ensino de línguas desde a idade média, parte desse ensino na época era de latim e utilizavam o ritmo e pronúncia. Além disso, a autora afirma a importância de trabalhar as músicas em sala de aula, especialmente as músicas populares, devido a repetição de refrãos, isso dá mais tempo para o aluno pensar no significado das músicas. Além disso, ao utilizar o videoclipe junto com a música, na maior parte das vezes, faz com que o aluno consiga compreender melhor o assunto que a letra está sugerindo.

Contextualizando as escolas em que desenvolveremos as propostas de ensino, de acordo com o projeto político pedagógico da escola Juscelino Kubitschek, ela foi criada pelo Decreto Estadual Nº5331/78 de 02/08/1978, mas apenas foi autorizada a funcionar pela Resolução Nº1436/81 em 21 de Julho de 1981. A escola apresenta uma estruturação de aula diferente dos outros colégios da cidade, sendo suas aulas de período integral no ensino fundamental com acréscimo de aulas diferenciadas, como por exemplo, há aulas sobre o ensino de robótica. Além disso, o colégio também oferta diversos cursos técnicos. Pode-se dizer que grande parte dos alunos são de Maringá, mas também há alunos que moram em cidades vizinhas como Paiçandu e Floriano e a maior parte deles se encontram na classe média.

O Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes contempla o Ensino Fundamental, Médio e Profissional. Na Educação Profissional oferece o Curso de Informática na Modalidade Integrado e na Modalidade Subsequente os cursos de Administração, Informática e Contabilidade. A instituição de ensino teve o surgimento através da Lei Municipal 777/1970 da Câmara Municipal de Maringá. Inicialmente foi nomeada “Grupo Escolar branca da Mota Fernandes” e apenas em 1982, denominou-se “Colégio Estadual Branca da Mota Fernandes – Ensino de 1º e 2º graus”. Dentro do PPP (Projeto Político-Pedagógico), a Educação Especial é tratada como fator de inclusão nas modalidades: Sala de Recursos 1ª a 4ª séries e para 5ª a 8ª séries; Salas de alunos portadores de deficiência visual-DV; Salas de alunos portadores de deficiência mental-DM, e ainda Salas de Apoio à Aprendizagem, assim como no campo pedagógico há uma estreita relação com os órgãos de apoio dentro da escola: Conselho Escolar e a atual APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários). Os alunos da escola são bem diversificados, possuindo vários dentre todas as classes sociais, mais predominantes a classe social média e baixa.

## **METODOLOGIA**

O trabalho tem como foco fazer uma transposição didática sobre os conceitos de letramento crítico e formação de consciência crítica utilizando uma atividade sobre Setembro Amarelo. Antes de iniciarmos nossa explicação sobre o projeto em questão, precisamos esclarecer o que é Setembro Amarelo que será o tema central desta pesquisa. O Setembro Amarelo é uma campanha que foi criada com o intuito de conscientizar as pessoas sobre o suicídio, podendo ser uma consequência da depressão. Embora haja tantos casos notórios, crescentes a cada ano, ainda existe uma expressiva barreira para falar sobre o problema.

A atividade será realizada com alunos do 9º ano de escolas públicas. Inicialmente, será apresentado para os alunos o videoclipe da música 1-800-273-8255 do cantor Logic com colaboração de Alessia Cara e Khalid. Os alunos deverão observar aspectos do vídeo como cores escolhidas para demonstrar emoções, contexto

em que o personagem está inserido, mensagens que essas imagens transmitem e sensações que podem surgir nos telespectadores ao assistirem esse videoclipe. Todas essas reflexões serão debatidas após o término do videoclipe. Como o videoclipe será apresentado sem a tradução da música, levantaremos hipóteses do tema que o videoclipe aborda, no qual serão escritas todas no quadro negro. Após finalizarmos essa parte do debate, será apresentado a eles a letra da música em si, para que eles possam analisar se a história do clipe é coerente com a mensagem que a canção quer passar. O objetivo do debate é ouvirmos a opinião de cada aluno sobre o assunto. Para que seja um debate bem-sucedido, faremos os seguintes questionamentos para que os alunos possam iniciar suas argumentações: O que você entendeu sobre o clipe? Qual o tema do clipe? Qual o tema da música? Você acha que é uma história real ou provável de acontecer? Você conhece alguém que já passou por algo parecido? Como se apresenta o espaço em que o personagem está inserido? A música possui uma melodia animada ou melancólica? Vocês conseguem perceber em que momentos o personagem está triste durante o clipe? Você acha que as cores apresentadas no clipe têm influência em como vemos ou nos sentimos a respeito de algum filme ou videoclipe?

Após a realização do debate, aplicaremos uma atividade interpretativa em inglês, contendo um texto com as reflexões do cantor Logic sobre o álbum Everybody, no qual o assunto principal é Saúde Mental. Nessa atividade, os alunos deverão intercalar seus conhecimentos de mundo com o conhecimento que acabaram de adquirir sobre o assunto. As perguntas poderão ser respondidas em português, pois os alunos têm grande dificuldade para desenvolver respostas interpretativas em inglês. Para a finalização desse projeto, os alunos serão divididos em 5 grupos, no qual cada um será responsável por produzir cartazes em inglês para que seja possível conscientizar outros alunos também. Esses cartazes serão dispostos em ambas as escolas. O tópico dos cartazes serão: What is depression? What is mental health? Suicide Statistics. How can I get help? You're not alone. O cartaz intitulado "You're not alone" conterá mensagens positivas dos alunos para pessoas que sofrem com Saúde Mental.

Na apresentação do trabalho, iremos trazer as reflexões desencadeadas com a utilização dessas atividades nas duas escolas.

## REFERÊNCIAS

COLÉGIO ESTADUAL JUSCELINO KUBITSCHEK ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL. *Projeto político Pedagógico*. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9224905-Colegio-estadual-juscelino-kubitschek-de-oliveira-ensino-fundamental-medio-e-profissional.html>.

COLÉGIO EST. BRANCA DA MOTA FERNANDES. *Sua História*. Disponível em: <http://www.mgabrancadamota.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1>.

FAIRCLOUGH, N. *Language and power*. London: Longman, 1989.

GOBBI, Denise. *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. P. 16-40, 2001.

# **Jornal *O Consoante*: uma proposta dialógica de produção escrita para a formação profissional**

**Área: Humanas, Letras e Artes**

Neil Franco<sup>2</sup>; Izabelle Diniz da Silva<sup>3</sup>; Laura Bellanda Galuch<sup>4</sup>

Professor do Depto de Teorias Linguísticas e Literárias; [prof.neilfranco@gmail.com](mailto:prof.neilfranco@gmail.com)

<sup>2</sup>Aluna do curso de Comunicação e Multimeios; [bellediniz11@gmail.com](mailto:bellediniz11@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora de Língua Portuguesa; [lauragaluch@gmail.com](mailto:lauragaluch@gmail.com)

***Resumo:** A presente comunicação é resultado de projeto que visa ao desenvolvimento da capacidade de escrita de futuros professores de línguas, tomando como referência gêneros discursivos da esfera jornalística. O projeto se delineou à luz da concepção interacionista de linguagem, que encontra respaldo na teoria dialógica do círculo de Bakhtin, e das bases teóricas da Linguística Aplicada sobre as práticas discursivas de leitura e de escrita. Dentre as diversas ações já realizadas ao longo de sua vigência, focalizamos o trabalho desenvolvido por duas integrantes, mais o coordenador do projeto, para a produção de entrevista com escritor, em lançamento de livro, desfecho de seu trabalho como correspondente na Rússia para uma revista de grande circulação nacional, durante a Copa do Mundo de 2018. O resultado alcançado nos permite compreender a relevância de inserir os participantes em diferentes situações de interlocução e de produção textual.*

***Palavras-chave:** Formação profissional – produção textual escrita – gêneros jornalísticos.*

## **Contextualização do projeto de ensino**

Há quatro anos, realizou-se uma atividade experimental com a colaboração de um pequeno grupo de alunos do curso de Letras, que se colocaram à disposição para, informalmente, executar um trabalho de produção e de publicação de textos, tomando como referência gêneros discursivos da esfera jornalística. O resultado alcançado nos motivou a formalizar a atividade, e, assim, no fim do ano letivo de 2015, submetemos um projeto de ensino<sup>5</sup> ao Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias com o título “Jornal *O Consoante*: instrumento didático-pedagógico para a produção escrita de acadêmicos do curso de Letras”.

Em sua essência, o projeto objetiva buscar o desenvolvimento da capacidade de escrita dos participantes envolvidos, bem como levá-los a entender o processo de produção textual escrita para auxiliar sua futura prática profissional em sala de aula. Inicialmente com foco nos alunos da graduação, hoje é constituído, também, por alunos da pós-graduação em Letras e até por uma aluna do curso de Comunicação e Multimeios.

---

2

3

4

<sup>5</sup> Projeto de ensino inscrito, junto a Diretoria de Graduação (DEG), sob o número 9637/2015.

As várias ações promovidas têm permitido que os alunos participantes produzam textos para diferentes interlocutores, a partir do tratamento de temas relacionados à realidade universitária e da sociedade de forma geral. Em algumas produções específicas, estudantes da graduação e da pós-graduação têm trabalhado em conjunto, buscando o diálogo, por meio do gênero entrevista, com especialistas das áreas de Linguística, de Linguística Aplicada e de Literatura, cujo resultado é material publicado, que, inclusive, tem sido utilizado para estudos na área de linguagem e ensino.

Como forma de ilustrar as diferentes ações implementadas por nosso projeto, destacamos uma entrevista realizada com um escritor e, também, professor e pesquisador de Literatura, especialista na obra do romancista russo Fiódor Dostoiévski. Para tanto, primeiramente delineamos, de forma sucinta, o escopo teórico que vem sustentando a parte prática do projeto, que são as produções escritas de seus integrantes. Na sequência, trazemos o relato dos procedimentos realizados para elaboração, execução, edição e publicação da referida entrevista, cujos trabalhos foram realizados por nós.

### **Fundamentação teórica do projeto de ensino**

O projeto “Jornal *O Consoante*: instrumento didático-pedagógico para a produção escrita de acadêmicos do curso de Letras” se sustenta nas disposições do círculo de Bakhtin sobre a interação verbo-social, bem como se apoia nas bases teóricas da Linguística Aplicada sobre as práticas discursivas de leitura e de escrita. Trata-se, em linhas gerais, de uma proposta de produção textual que considera o integrante do projeto um sujeito responsivo ativo, que responde às condições específicas e próximas da realidade de escrita.

Para a elaboração dos textos, seguimos a ideia de que a linguagem é uma forma ou um processo de interação, ou seja, ao utilizar a língua, para além de transmitir informações e de exteriorizar um pensamento, o indivíduo a utiliza como um meio para “[...] realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor)” (TRAVAGLIA, 1997, p. 23). Dessa forma, para nós, a linguagem é uma forma de interação humana, isto é, é o meio pelo qual as relações se estabelecem. Para Bakhtin, filósofo da linguagem, em quem nos pautamos para sustentar teoricamente o projeto,

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Nessa perspectiva, aos participantes do projeto é permitido conhecer uma realidade semelhante à jornalística em que há o contato com diversos gêneros pertencentes a esse campo da atividade humana, como notícia, reportagem, entrevista,

resenha etc. Tendo esses aspectos como norte, enfatizamos a atividade realizada com o livro *Diário de um escritor na Rússia*, do escritor Flávio Ricardo Vassoler. Todo o trabalho foi permeado pelo dialogismo, ou seja, pela relação entre os discursos envolvidos; neste caso, os discursos do autor, os apresentados no livro e os nossos, participantes do projeto envolvidos na tarefa de entrevistar o escritor. Os discursos apresentados no livro possuem uma finalidade e coube a nós, em situação de interação, tentar entendê-la a fim de conduzir a elaboração e a execução da entrevista, cujo objetivo definido era a discussão da obra, bem como de toda a teoria que a permeia. Assim, após a leitura prévia do livro e com base em conversas com o autor, chegamos ao momento da entrevista-aula.

Como citado anteriormente, o objetivo final de cada atividade do projeto é a produção de texto com base em determinado gênero discursivo – uma forma relativamente estável de enunciado, com sua constituição temática, estilo e temas próprios; no caso relatado, a entrevista-aula. Assim como em qualquer entrevista, houve uma preparação prévia dos entrevistadores, com a leitura do livro em questão, bem como com conversas com o próprio escritor (ações detalhadas na próxima seção). Neste caso, porém, não tratamos de uma entrevista convencional, já que o intuito principal é colocar conhecimentos teóricos em discussão, como acontece em uma aula. Além disso, os interlocutores primeiros foram os próprios alunos da Universidade; na sequência, por meio da publicação, outros estudantes, pesquisadores, professores podem ter acesso ao material publicado; por isso, denominamos o gênero como entrevista-aula. Nesse momento, a língua se materializou por meio desse gênero, em que havia entrevistadores – os participantes do projeto – e um entrevistado – o escritor do livro. No entanto, para além de aspectos do livro, foram abordados conhecimentos referentes à linguagem, ultrapassando os limites de uma entrevista tradicional.

Assim, podemos dizer que a entrevista-aula se adequa ao conceito bakhtiniano de gênero: possui uma temática – a produção de um especialista no assunto, no caso, um escritor e professor; um estilo de linguagem – adequada ao contexto de interação; estrutura composicional – perguntas e respostas com base teórica. Além disso, com essa atividade, foi possível concretizar o objetivo principal do projeto, já que nós autores pudemos realizar uma atividade de leitura e de escrita em um contexto real de interação. Sendo assim, na seção seguinte, apresentamos detalhadamente as etapas de execução da atividade.

### **A prática no projeto de ensino**

O livro *Diário de um escritor na Rússia*, de Flávio Ricardo Vassoler, chegou às nossas mãos por intermédio do próprio escritor, assim que foi lançado pela editora. Nossa primeira tarefa foi fazer a leitura para que pudéssemos conhecer, com certa antecedência, o seu conteúdo e, assim, iniciar o processo de reflexão, de discussão e de elaboração das perguntas que seriam dirigidas ao escritor durante a entrevista-aula.

Ainda no processo de leitura, criamos um canal de discussão, via aplicativo de bate-papo, para inserirmos nossas primeiras impressões sobre o livro. Foi com a leitura na íntegra que passamos a contar com escritor nas nossas reflexões, com o intuito de envolvê-lo no processo de elaboração das perguntas, uma vez que, pelo caráter de aula da entrevista, o escritor – e professor – precisaria de certo direcionamento na condução

das suas respostas, perante um público de estudantes de Letras e outros interessados. Durante as reuniões com o autor, pudemos vislumbrar possíveis perguntas que não só proporião fazer conhecer o seu conteúdo e o processo de escrita, como também procurar destacar a própria trajetória que o levou a essa tarefa de compor o *Diário*.

A entrevista-aula ocorreu no dia 24 de junho de 2019 com uma mesa composta por nós, coordenador e integrantes do projeto *O Consoante*, bem como pelo escritor. O evento foi aberto ao público e o seu desenrolar se deu mediante as perguntas elaboradas previamente após os seguintes processos: a leitura do livro; um trabalho de investigação teórica; as discussões e as reflexões; os diálogos com o escritor. Para a posterior publicação da entrevista – a qual foi intitulada *Entrevista Especial VII* –, ela foi gravada integralmente e, na sequência, houve um trabalho de transcrição, de edição, de retextualização e de revisão. A entrevista foi idealizada de forma a dar voz não somente ao escritor, como também a uma pluralidade de vozes encontradas ao longo de o *Diário*.

Vale lembrar que a entrevista-aula e a sua posterior publicação em forma de entrevista jornalística representam apenas uma das tantas ações já realizadas pelo referido projeto de ensino. Pautada em um escopo teórico que entende a linguagem em funcionamento a partir dos enunciados/discursos que elaboramos em diferentes esferas da atividade humana, a experiência aqui relatada pode ser compreendida como uma prática social de linguagem que nos possibilita pensar em como nós, envolvidos no processo de produção de textos, devemos (re)conhecer quem são nossos interlocutores, sujeitos sócio-historicamente situados. Isso implica dizer que nossos textos/enunciados/discursos são frutos de nossos infinitos diálogos, para lembrar Bakhtin.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e Interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1.º e 2.º graus. São Paulo: Cortez, 1997.

VASSOLER, F. R. **Diário de um escritor na Rússia**. São Paulo: Hedra, 2019.

\_\_\_\_\_. Entrevista Especial VII. [19 de julho de 2019]. Maringá: **O Consoante**. Disponível em: <http://oconsoante.com.br/2019/07/19/entrevista-especial-viii/>. Acesso em: 20/08/2019.

# A IMPORTÂNCIA DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Área: Educação

Paola Hercília Friedrich dos Santos<sup>1</sup>, Hiago Henrique da Silva<sup>2</sup>, Aline Malakovski Jakobowski<sup>3</sup>, Vânia Matias de Souza<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: paolafch.ef@gmail.com

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: hiagohh22@gmail.com

<sup>3</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: aline.malakovski@gmail.com

<sup>4</sup>Prof. Depto de Educação Física – DEF/UEM, contato: vmatias@gmail.com

**Resumo.** *O presente artigo tem como finalidade apresentar as contribuições para a formação de docentes que o Programa Residência Pedagógica – PRP, desenvolvido pela Universidade Estadual de Maringá - UEM, com os alunos do 3<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> ano do curso de Licenciatura em Educação física, propõe. O programa é de extrema importância para os alunos da área da licenciatura pois cria um vínculo entre a escola e a universidade, deixando-os com uma formação acadêmica diferenciada frente aos alunos que não participam do projeto. Além disso, com o surgimento de novas modalidades e técnicas, o professor tem uma formação continuada com o residente dentro da sala de aula, ocorrendo assim um trabalho colaborativo entre o professor-aluno e o aluno-professor.*

**Palavras-chave:** *Residência pedagógica – formação docente - acadêmicos*

## Introdução

Neste artigo iremos apresentar os subsídios que o Programa Residência Pedagógica – PRP, propõe para a formação de professores para os alunos do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

O programa, visa desenvolver uma formação prática para os acadêmicos incluindo-lhes em uma escola de educação básica. Os discentes contam com professores preceptores nas escolas públicas e com coordenadores do programa que nos auxiliem a desenvolver novas habilidades e competências que são necessárias para a prática na sala de aula.

## **Programa Residência Pedagógica**

O Programa Residência Pedagógica – PRP desenvolvida pela Universidade Estadual de Maringá – UEM, juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem como objetivo principal incutir o desenvolvimento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a inserção do licenciando na escola de educação básica. Este programa compõe a Política Nacional onde devemos ter o entendimento de que após a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, os mesmos devem ter competências e habilidades que lhes permitam realizar um ensino satisfatório nas escolas de educação básica.

Devemos enfatizar que o PRP é uma modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID pois o mesmo é muito restrito, visando somente a observação e participação, em partes, da aula. O diretor da CAPES, destaca a importância do PRP para os acadêmicos dizendo que “É preciso incorporar a prática na formação dos cursos, muitas vezes encastelados na teoria. É preciso que a universidade coloque o pé na escola” além disso, devemos ressaltar a corresponsabilidade entre as instituições de ensino superior, secretarias de educação e escolas para que o programa funcione.

Panizzolo (2012) afirma que as propostas da universidade devem superar os desafios entre os discentes e docentes, para que todos se responsabilizem para contribuir com a formação dos estudantes. E é justamente essa visão que o PRP se desenvolve, estabelecendo um vínculo entre a escola e a universidade, aumentando o contato entre os preceptores na escola e coordenadores e residentes na universidade.

A Política Nacional, a qual citamos acima, inicia com a criação da base nacional docente até o engrandecimento da qualidade e do acesso do desenvolvimento da formação inicial e continua dos professores. Para enaltecer isso, Mendonça Filho (2018), ministro da Educação, afirma que “Um bom professor precisa ter um bom conteúdo e um aprendizado dentro da sala de aula, mas ele precisa de uma boa prática, que se adquire dentro da sala de aula”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, (BRASIL, 1996) contribuiu para que o poder público viabilizasse propostas efetivas de formação continuada. A obrigação dos sistemas de ensino de promoverem a valorização dos profissionais da educação é tratada no Artigo 67 e traz a obrigatoriedade do aperfeiçoamento profissional continuado, citando o licenciamento periódico remunerado, da mesma maneira que explicita, no Artigo 87, o dever de cada município realizar programas de capacitação para os professores em exercício. Com isso, o PRP, é utilizado como um modelo a ser adotados pelo municípios, levando em consideração que, os professores recém graduados não têm experiências docentes que são necessárias para as demandas do cotidiano.

Com o PRP vivenciamos a realidade da escola pública, fato que é de extrema importância para os acadêmicos em formação docente, levando em consideração que em

muitas escolas há falta de materiais e um elevado número de alunos em uma sala (em sua maioria, desinteressados). O programa em questão nos ajuda a complementar a nossa formação auxiliando na parte teórica e implantando a prática no nosso cotidiano, sendo assim vivenciamos todas as dificuldades vivenciadas por um professor de escola básica.

Finalizando, o residente e bolsista - 1, presta seu depoimento de como o Programa Residência Pedagógica está auxiliando em sua formação docente:

“Participar do programa residência pedagógica foi um divisor de águas na minha vida porque apenas com estágio eu sentia que não estaria preparado para o mercado de trabalho, a partir do momento que eu entrei na residência pude observar e posteriormente iniciar as minhas regências. Eu hoje em dia me sinto mais confiante e preparado em pegar uma turma e desenvolver um ótimo trabalho, não ser aquele Professor rola bola. As experiências mais positivas que eu tive foi a questão de saber dominar a turma, no estágio era um período muito curto já na residência o período é mais longo então eu tenho um contato maior com os alunos e ter esse papel de professor contribuiu muito para minha formação. A residência pedagógica me possibilitou uma experiência dentro da sala de aula que eu irei enfrentar logo após a minha formação então é de extrema importância esse contato direto e essa participação o ponto negativo eu ainda não consegui identificar no programa. Planejar as aulas antes e um processo contínuo, todos ganham.” (residente 1)

## **Conclusão**

Após a finalização desse artigo, podemos perceber como é importante o Programa Residência Pedagógica para a formação inicial dos acadêmicos da área de licenciatura, tendo o primeiro contato paralelamente com a escola e a universidade, além de contar com o apoio de preceptores, coordenadores e docentes da escola.

O PRP nos mostra que é extremamente necessário existir programas como este, que visa inserir a parte prática na vida de discentes fazendo com que vivenciem as dificuldades de ser um professor de escola básica e nós incentivemos a sermos melhores profissionais.

## **Referências**

BRASIL. A cidade de São Paulo será piloto do programa Residência Pedagógica, 2017. Disponível:

<<https://capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8633-a-cidade-de-sao-paulo-sera-piloto-do-programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 22/08/2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n 9.394/1996. Diretrizes e bases para a Educação Nacional. Brasília: 1996. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, v.134, n. 1248, p.27833-27841, 23 dez 1996

BRASIL. Programa Residência Pedagógica, 2018. Disponível:

Anais do 1º Encontro Anual de Ensino de Graduação Ensino da UEM, Maringá, vol.1, 2019.

<<https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em 20/08/2019.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Residência pedagógica é aposta para otimizar a formação de professores. Disponível em: <<https://desafiosdaeducacao.com.br/residencia-pedagogica-e-a-aposta-para-otimizar-a-formacao-de-professores/>>.

MOTA, A. S. et al. Residência pedagógica: uma contribuição para a formação inicial de professores. In: Educação e resistência: a formação de professores em tempos de crise democrática. VII ENALIC – Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza-CE. 2018.

PANIZZOLO, C. et al. Programa de Residência Pedagógica da Unifesp: Avanços e Desafios para a implantação de propostas inovadoras de estágio. In: Políticas de Formação Inicial e Continuada de Professores. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Campinas, anais... 2012.

PANNUTI, Maisa Pereira. A relação teoria e prática na residência pedagógica. EDUCERE – XII Congresso Nacional em Educação. Curitiba – PR. 2015.

POLADIAN, Marina Lopes Pedrosa. Estudo sobre o programa residência pedagógica da Unifesp: uma aproximação entre universidade e escola. EdUECE – livro 2. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo – SP. 2014.

# Teoria do conhecimento em Platão

Áreas: Humanas, Letras e Artes

Wagner Dalla Costa Félix<sup>1</sup>, Rodolfo Izaias Barbosa<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Depto de Filosofia– DFL/UEM, contato: wdcfelix@uem.br

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, contato: rodolfoizaias@outlook.com

**Resumo.** *A mobilização do conteúdo escolhido terá por objetivo o desenvolvimento e exercício das seguintes habilidades e competências: leitura de textos filosóficos, escrita e debate. A temática em questão, como meio para atingir e articular tais capacidades visará uma aproximação ao início histórico da problemática que veio a se consolidar como uma disciplina da filosofia: a epistemologia ou teoria do conhecimento. O objetivo geral das aulas se dará, assim, pela compreensão de como o conhecimento, em todos os seus aspectos analisáveis, pode situar-se como um problema filosófico. Ou, colocado de outra maneira, como a filosofia, em seu momento originário, buscou problematizar o que chamamos de ‘conhecimento’.*

**Palavras-chave:** *conhecimento – ensino de filosofia – filosofia antiga*

## 1. Objetivos específicos:

Compreender a motivação ética que permeou a colocação da questão sobre o conhecimento; Compreender as características da investigação e exame socrático, centrada na pergunta pelo ‘o que é’; Compreender os aspectos centrais do paradoxo de Mênon; Compreender a necessidade da providência e contenção dos conhecimentos adquiridos e a relação da mesma com a Teoria da Reminiscência; Compreender a diferença esboçada por Platão entre a abordagem sofística e a propriamente filosófica; Compreender a problemática envolvida na tese do conhecimento como sensação; Compreender os aspectos centrais da alegoria da caverna;

## 2. Desenvolvimento do tema:

**Aula 1-3: Introdução contextual; A pergunta socrática ‘o que é’ a virtude [ἀρετή] ?.**

Passagens: *Eutidemo* 275d1-5. *Mênon*, 70a 1-4. *Mênon* 71b–72e3. *Protágoras*, 322a-329d. *República*, 353a6–353c.

Na primeira aula será apresentado aos alunos todo o conteúdo a ser trabalhado ao longo do bimestre. Primeiramente, apresentando Platão em meio ao contexto político-histórico da Grécia do séc. IV a.C, no embate constante com os 'sofistas' e sob a influência de Sócrates (469 – 399 a.C), visarei demonstrar a motivação que teve o filósofo para se perguntar, inicialmente, sobre o tema do conhecimento e o que seria um ponto de partida filosoficamente razoável para início de discussão. Mobilizarei, assim, uma

discussão inicial através do paradoxo do sábio e do ignorante no diálogo Eutidemo,

Na segunda aula será iniciada a leitura do diálogo *Mênon*. Este se inicia, pois, com a pergunta pela possibilidade de aquisição de 'virtude': se ensinada, obtida através do exercício, por natureza ou de alguma outra forma. Assim, o significado de 'virtude' será colocado em questão. Visarei esclarecer as diferenças entre o significado atual, atrelado fortemente ao contexto cristão e a noção de 'santidade', oposta ao que se entende por 'pecado', e o significado grego-antigo de ἀρετή [areté], dizendo respeito a noção de sucesso, excelência, bom-funcionamento e especificamente em questão, tomada num sentido político.

Na terceira aula, seguindo a leitura do *Mênon*, será analisado os caracteres lógicos, expostos no diálogo, que são imperativos para uma resposta suficiente à pergunta socrática 'o que é x?' [τί ἐστί]. A aula terá o objetivo, por um lado, de analisar conjuntamente com os alunos as lições definicionais de Sócrates e, por outro, de colocar o texto sob o crivo dos alunos: em que medida pode-se esclarecer o que algo é no que diz respeito a sua essência ou natureza? A definição, de fato, traz a tona 'o que é determinada coisa?

#### **Aula 4-6: O paradoxo de *Mênon*; Teoria da Rememoração; Tirinha da Mafalda, discussão e Avaliação dissertativa I.**

Passagens: *Mênon* 80d5-e. *Mênon* 80e-81e. *Apologia* 23b-23d.

Na quarta aula, abordando alguns pontos da obra *Apologia* de Sócrates, será comentado alguns aspectos da condenação de Sócrates. Nessa obra, sob as acusações de corromper os jovens, negar os deuses da cidade e crer em novos deuses, Sócrates é tido pelo oráculo de Delfos como o mais sábio dentre os homens. Após longa investigação, Sócrates descobre que a veracidade da afirmação do oráculo reside no fato de ele saber de uma coisa somente: que nada sabe, em contraponto aos demais indivíduos tidos como 'sábios'. No *Mênon*, a aporia do interlocutor principal quanto a questão 'o que é a virtude' faz com que ele estabeleça um paradoxo: grosso modo: como procurar aquilo que não se conhece?

Na quinta aula, especificarei detalhadamente as colocações literais do paradoxo de *Mênon* no quadro, assim como a reformulação de Sócrates, para uma análise em conjunto com os alunos. Após isso, comentarei a respeito da exemplificação geométrica que Sócrates faz da teoria de que não há ensinamento mas sim rememoração através da conversa com o escravo jovem de *Mênon*.

Na sexta aula, a Teoria da Rememoração e seus pressupostos serão colocados em discussão. Para além da leitura do texto em si, será abordado uma tirinha da Mafalda, que traz à tona a temática em questão. Após debate, os alunos terão de elaborar uma dissertação articulando a tirinha e a temática.

#### **Aula 7-9: A Maiêutica socrática; O que é o conhecimento [ἐπιστήμη]; Exposição de imagens; debate e atividade de escrita.**

Passagens: *Teeteto*, 150b5-150d5. *Teeteto*, 150d5-152d.

Na sétima aula, será iniciada a leitura do diálogo *Teeteto*. Alinhando-se a noção da reminiscência, o início da descrição da Maiêutica, ou da 'arte obstétrica', revela-nos

uma característica fulcral da dialética socrática. Filho de uma parteira, Sócrates se diz também um parteiro, só que com uma diferença: parte almas e não corpos. É na iminência do dar a luz de seu interlocutor principal acerca da questão central do diálogo: ‘o que é o conhecimento?’, que Sócrates passa a descrever sua arte. A maiêutica aparece, porém, como um atributo, ao que parece, divino, que permite ao filósofo distinguir se o que veio a luz é digno ou não de vida. Estaria Sócrates, após analisar as condições do ‘bebê’ de Teeteto, justificado em, se necessário, descartá-lo?

Na oitava aula, continuaremos a leitura do *Teeteto*. Sócrates, após a descrição de sua arte peculiar, exorta Teeteto à responder a questão central não só do diálogo, mas da história da filosofia. Bravamente, responde o jovem Teeteto: ‘(...) conhecimento não é mais do que sensação’. Atribuindo essa tese ao sofista Protágoras, segundo o qual ‘o homem é a medida de todas as coisas’, Sócrates entrevê que não poderia haver universalidade no conhecimento. Assertar algo acerca de algo é fruto da sensação e da aparência. Se o vento é frio, é porque eu sinto que ele me aparece como frio. O conhecimento seria, de fato, subjetivo e relativo? Se o que sabemos deriva da sensação, qual a exatidão e confiabilidade do que supomos saber? Os sentidos enganam?

Na nona aula, analisaremos em conjunto algumas imagens e situações sob a tese de Protágoras segundo o qual conhecimento é sensação. A pergunta em vista consiste, basicamente, em como explicar alguns erros ou dilemas que advêm claramente dos sentidos. Por exemplo, a história repercutida em 2015 do vestido ‘que muda de cor’, o constrangimento em cumprimentar um estranho ao invés de um conhecido, as experiências de substâncias psicotrópicas e alucinógenas, a transformação de moinhos de vento em gigantes, a inércia ou movimento de uma pintura, etc. Os alunos terão de elaborar uma dissertação seguindo essa problemática.

#### **Aula 10-12: Leitura dinâmica da alegoria da caverna; Início de exibição do filme ‘O show de Truman’ (1998).**

Passagem: *República*, 514a – 518b5.

Na décima aula daremos início à leitura da alegoria da caverna de Platão. Buscarei expor uma interpretação não maniqueísta da famigerada passagem em questão, articulando as noções de sensível e inteligível não como duais ou opostas entre si, mas hierárquicas, enquanto níveis de verdade e realidade. Lê-se, assim, que se trata de uma representação alegórica da situação ou estado de natureza do ser humano quanto a educação e a ausência da educação. A alegoria retrata, em suma, o alcance da verdade, do bem, do belo, em si mesmos, para aquele que a busca. As sombras, tidas como reais pelo prisioneiro, ainda que menos reais que os objetos de suas imagens, são, num nível inferior, sobretudo, reais. No processo gradativo de distinção dessas “sub-realidades”, pode-se se ressaltar para a dificuldade presente em cada etapa de sua libertação. A cada reconhecimento novo, uma hesitação e uma dor nova em continuar. A lição da parte inicial da alegoria parece centrar-se no nosso ímpeto por acomodarmo-nos à ignorância, resistirmos à verdade, cegarmo-nos voluntariamente diante das luzes do discernimento...

Na décima primeira aula, dando continuidade à leitura da alegoria, visarei articular com os alunos uma compreensão de resposta de Platão para com a questão sobre o conhecimento. Fugindo dos padrões modernos, a compreensão epistemológica de Platão esbarra-se em noções ontológicas. O contato do homem com a Verdade é o contato do

homem com o Bem, cujo caráter de supremacia dá ser à tudo que é. O Bem, assim como a Verdade, porém, não podem ser abstraídos mas contemplados em sua integralidade. A Verdade só pode ser entendida de maneira ‘formal’. Com a alegoria, desta feita, se têm um complemento explicativo para a reminiscência exposta no Mênon, enquanto um resgate das ideias contempladas pela alma num estado pré-natal, bem como um contraponto à tese de Protágoras exposta no Teeteto. Na décima segunda aula, será iniciado a exibição do filme ‘O show de Truman’.

### **Aula 13-15: Fim da exibição do filme ‘O show de Truman’ (1998); o desfecho epistemológico de Platão; debate; Avaliação II.**

Após a exibição do filme, na décima terceira e quarta aula, buscarei fazer apontamentos de possíveis relações mobilizadoras com a alegoria da caverna. O filme em questão conta a história fictícia de Truman, participante e protagonista involuntário de um reality show de sua vida, desde o momento de seu nascimento. Pouco a pouco, Truman vai descobrindo a natureza de sua realidade, repleta de atores e cenários desenhados para o entretenimento de milhares de pessoas. A tensão, o choque para com o contato com a Verdade são retratados de uma maneira brilhante. Não a toa, Truman, expectador do show e expectador do filme se confundem perplexamente ao longo da narrativa. Fazendo-nos questionar, em consonância com a alegoria da caverna: qual será a real natureza da nossa realidade? Por que tendemos à nos acomodar com a ignorância? Por que resistimos em buscar a Verdade? Qual o sentido das coincidências observadas no cotidiano? Por que o liberto que volta para buscar os prisioneiros é hostilizado? Por que a cegueira afeta tanto o que vai das sombras para a luz como o que vai da luz para as sombras? Etc. Na última aula, os alunos serão submetidos à realização de uma avaliação objetiva e dissertativa sobre o conteúdo trabalhado.

### **3. Referências:**

ABRÃO, B. S. História da filosofia. São Paulo: Coleção Os Pensadores; Ed. Nova Cultural, 1999.

ARANHA, M. L. A. Filosofando: introdução à filosofia, volume único. 6 Edição. São Paulo: Moderna, 2016. (p. 73-74)

BENSON, H. Platão. Trad. Marco Antonio de Ávila Zingano, Porto Alegre: Artmed, 2011.

PLATÃO. Diálogos: Teeteto e Crátilo. Trad. Carlos Alberto Nunes. Belém, Pará; 3ª Edição Revisada. Ed. Universitária UFPA, 2001.

PLATÃO. Eutidemo. Trad. Maura Iglésias. Rio de Janeiro; Ed. PUC-Rio; Loyola, 2011.

PLATÃO. Mênon. Trad. Maura Iglésias. Versão bilíngue. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2015.

PLATÃO. República. Trad. Maria Helena da Rocha Pereira. 9ª Edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1949.

FILME: “O show de Truman”, 1998, Direção: Peter Weir.

# Residência Pedagógica em Educação Física escolar: contribuições para formação docente

Área: Educação

Murillo Henrique Grande Macedo<sup>1</sup>, Amanda Evelyn Alves<sup>2</sup>, Bruna Solera<sup>3</sup>, Ana Luiza Ribeiro<sup>4</sup>, Christian Martins dos Santos<sup>5</sup>, Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>6</sup>

<sup>1</sup> Aluno do Projeto de Ensino Residência Pedagógica, contato: murillo\_henrique97@hotmail.com

<sup>2</sup> Aluno do Projeto de Ensino Residência Pedagógica, contato: amandaevelynalves@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda do programa de pós-graduação, contato: brunasoleraef@gmail.com

<sup>4</sup> Aluno do Projeto de Ensino Residência Pedagógica, contato: a\_ninha\_luiza@hotmail.com

<sup>5</sup> Aluno do Projeto de Ensino Residência Pedagógica, contato: christian.martins@hotmail.com

<sup>6</sup> Prof. Departamento de Educação Física– DEF/UEM, contato: vfmattias@gmail.com

**Resumo.** *A Residência Pedagógica é um programa desenvolvido com o objetivo de aproximar o acadêmico do campo prático a fim de potencializar sua formação. Este estudo trata-se de um relato de experiência das vivências oportunizadas por meio do programa no ano de 2018 e 2019. Com relação às vivências no campo escolar, foram realizadas observações e intervenções docentes, debates sobre metodologias utilizadas em aulas, palestras e oficinas sobre os conteúdos da Educação Física escola, construção do planejamento anual e dos planos de aulas. Pode-se concluir, que a RP ontribui significativamente para formação inicial docente, possibilitando a aquisição de conhecimentos ainda não tidos na graduação.*

**Palavras-chave:** *Residência Pedagógica, educação física escolar e vivências.*

## Introdução

A Residência Pedagógica (RP) apresenta algumas características específicas, as quais lhe conferem um caráter diferenciado: além da carga horária ampliada para a realização das práticas nas instituições de ensino, os alunos também dispõem de um horário quinzenal (duas horas) de supervisão da prática, a qual ocorre em grupo, sob a orientação e a responsabilidade de um professor supervisor, o que reforça a ideia da importância da dimensão coletiva no processo de formação, tal como apontado por Nóvoa (1992). É um programa ofertado aos alunos dos cursos de licenciaturas, sendo um deles o curso de educação física, possibilitando ao licenciando uma imersão no campo prático, contribuindo para um aperfeiçoamento da formação prática.

Segundo Moretti (2011), o Programa de Residência Pedagógica, ao ter por objetivo superar a tradicional distância entre a teoria e a prática na formação dos estudantes, prevê uma ação compartilhada de formação entre a Universidade, os estudantes em formação e as escolas públicas parceiras. A partir disso, questionamos:

qual a contribuição da participação na RP para a formação docente? Para responder tal problemática, o estudo tem como objetivo, relatar as vivências oportunizadas por meio do programa de Residência Pedagógica no ano de 2018 e 2019 e suas contribuições para a formação docente.

## **Metodologia**

O estudo trata-se de um relato de experiência sobre o programa Residência Pedagógica, que é ofertado aos alunos matriculados nas disciplinas de licenciatura, inclusive para a Educação Física. O programa desenvolvido foi estruturado para atuação prática em dois momentos, o primeiro é fundamentado na parte de observação, no qual os residentes são direcionados e selecionados para uma preceptora e suas respectivas turmas. Após a seleção das turmas de atuação o residente fica responsável por preencher fichas de reconhecimento do ambiente escolar (materiais disponíveis e ambiente físico) e perfil da turma (observar o grau participativo, dificuldades e facilidades e no global as características específicas de cada turma). De forma geral as aulas abordaram os conteúdos: Dança, Futsal, Handebol, Basquete, Vôlei e jogos tradicionais.

Ao longo do mesmo ano foi elaborado o planejamento anual em conjunto as professoras preceptoras de todas as séries que seriam trabalhadas no ano seguinte fundamentado no livro de práticas corporais e a organização do conhecimento, Fernando Jaime González, Suraya Cristina Darido e Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira; 2017 e ao encontro do planejamento proposto pela SEED. Assim que desenvolvido os planejamentos cada grupo de residentes passou a ser responsável por elaborar os planos de aula que seriam aplicados durante o ano, neste aspecto as aulas foram contabilizadas e divididas de acordo com a complexidade do conteúdo apresentado no trimestre, e do calendário escolar, em função das avaliações e fechamento de notas.

O programa de residência pedagógica vem buscando o aprimoramento da formação docente por meio da necessária articulação entre o que os alunos aprenderam na universidade e o que experimentaram na prática da residência, considerando que justamente um dos aspectos mais importantes em relação à formação docente é proporcionar ao aluno oportunidade para que desenvolva a capacidade de relacionar teórica a prática docente. Vários autores já destacaram a necessidade de que o professor reflita sobre sua experiência, considerando que apenas informações não garantem experiência (Bondia, 2001; Perrenoud, 2002; Nóvoa, 1992).

O segundo momento que envolve o programa se estabelece no campo prático com a atuação docente, em que os residentes ingressam de fato nas salas de aula e passam a colocar em prática o material desenvolvido durante o semestre anterior, o planejamento torna-se fundamental neste processo e busca a inovação dos professores na área prática e sua aproximação com as necessidades e dificuldades expressas por cada aluno, são ações planejadas para alcançar os objetivos propostos. A primeira coisa que vem à mente quando perguntamos sobre a finalidade do planejamento é a eficácia, o planejamento e o plano ajudam a alcançar a eficiência, isto é, elaboram-se planos, implanta-se um processo de planejamento a fim de que seja bem feito aquilo que se faz dentro dos limites previstos para aquela execução.

De acordo com Reinaldo (2017), é de responsabilidade do professor “saber conduzir uma aula, ser flexível no trato com a metodologia, sempre contribuir para o aprendizado do aluno”, ou seja, ele deve perceber se o planejamento foi bem construído, está sendo transmitido de forma correta e adaptar sempre que necessário para atingir os objetivos desejados e melhor interpretação do mesmo pelos alunos.

## **Resultados**

Com o início da prática a preocupação inicial se estabeleceu na ausência participativa dos alunos durante as aulas trabalhadas pela professora preceptora e neste sentido foi desenvolvido o “contrato pedagógico” no primeiro dia de aula, este material tem como propósito a elaboração conjunta entre alunos e professores a respeito dos acordos que mediarão às aulas no decorrer do ano letivo, para tal exercício a turma sugeriu normas de comportamento a serem seguidas no decorrer das aulas e que caso fossem seguidas partiria do professor uma ação de reconhecimento atendendo a uma solicitação dos alunos para uma atividade prática ou de comum acordo, ao final todos os alunos assinaram a cartolina que firmava o compromisso para o desenvolvimento harmonioso de cada aula.

Para além do planejamento e das ações de preparação direta com as preceptoras, foram desenvolvidas reuniões semanais para discussão dos progressos apresentados durante a semana e para troca de experiências de todos residentes. Em função das necessidades e dificuldades apresentada por cada professor durante a atuação prática no ambiente escolar, foram elaboradas oficinas e simulações situacionais para discutir as metodologias e estratégias que poderiam ser adotadas a fim de dar suporte às ações práticas futuras.

A residência pedagógica abre espaço para os acadêmicos experimentarem tanto a parte interna e direta com os alunos como dirigir uma aula por completo, como a parte externa de elaboração prévia dos conteúdos, recepção de feedbacks referente ao encaminhamento das aulas, correção de atividades como tarefa de casa ou trabalhos bimestrais, produção de notas para trabalhos, provas e a convivência com outros professores, como o objetivo de compreender as diferentes dinâmicas que envolvem os diferentes conceitos de fundamentação e aplicação das aulas de educação física.

Dentre as atividades externas que compõe a formação docente, o projeto exige à busca e a produção científica de trabalhos que envolvam o ambiente escolar no qual se fundamentam as ações práticas formativas, para tal as discussões fundamentaram-se nos conteúdos de “percepção de competência” visto seu impacto no comportamento e na motivação para a prática da criança e do adolescente durante as aulas (Harter, 1985, 1999). Entende-se que ao desenvolver-se cognitivamente, a criança passa a fazer distinção entre o conceito de habilidade (capacidade de executar a tarefa com maestria) e o de esforço (energia necessária para desenvolver mestria), estabelecendo relações entre suas percepções e a dificuldade da tarefa e alterando as suas percepções de competência de acordo com as experiências vividas aproximando-a de sua condição real (Harter, 1999; Valentini&Rudisill, 2004).

A criança que se percebe competente é mais intrinsecamente motivada para empenhar tarefas que a desafiem e para atingir metas autorreferenciadas; enquanto que aquela que se considera pouco competente tende a evitar situações desafiadoras e

engaja-se em tarefas não necessariamente com metas próprias a serem conquistadas. (VALENTINI, 2009).

## **Conclusão**

Neste sentido podemos concluir que as ações teóricas e práticas que envolvem as dinâmicas da residência pedagógica contribuem de forma direta e significativa na formação individual dos acadêmicos imersos neste ambiente escolar, além de motivar e contribuir com os professores preceptores e residentes para que busquem estratégias e ações diferenciadas nos processos de ensino no ambiente escolar.

## **Referências**

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo. Phorte Editora, 2005.

HARTER, S. Manual for the self-perception profile for children. Denver, CO: University of Denver, 1985.

HARTER, S. The construction of the self: A developmental perspective. New York: Guilford Press, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação. Lisboa : Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>

RIBEIRO, R. A importância do planejamento nas aulas de educação física. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/4847/1/Reinaldo%20Ribeiro.pdf>

VALENTINI, N. C., & Rudisill, M. E. An inclusive Mastery Climate Intervention on the motor skill development of children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4), 2004, p.330-347.

VALENTINI, N. C. Percepções de Competência: Um Estudo com Crianças e Adolescentes do Ensino Fundamental. *Porto Alegre*, v. 15, n. 01, p. 71-97, janeiro/março de 2009.

## As contribuições do PIBID para a escola: uma reflexão sobre a prática<sup>6</sup>

Cláudia Tairini de Mattos Garcia

(Universidade Estadual de Maringá, claudiatayrini@hotmail.com)

Emilly Thábata Mendonça

(Universidade Estadual de Maringá, emi.thabatam@gmail.com)

Fernanda Carrosi Donato

(Universidade Estadual de Maringá, fernandadonattoo@hotmail.com)

Giovana Luciano de Oliveira

(Universidade Estadual de Maringá, ra106761@uem.br)

Lucas Adamuchio Lucio

(Universidade Estadual de Maringá, ra109585@uem.br)

### Resumo

*Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para o Colégio Estadual Vital Brasil da cidade de Maringá-PR, realizado pelos estudantes do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Para tanto, serão utilizadas as diretrizes curriculares, o referencial curricular do Paraná e as novas propostas da BNCC. O PIBID pode ser considerado uma chave de entrada para os acadêmicos de graduação no ambiente escolar, que proporciona um conhecimento além dos muros da universidade, sendo um processo de troca entre contextos que se completam.*

**Palavras-chave:** PIBID, Educação Física, aprendizagem, motivação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) fornece instrumentos de aprendizagem que visam proporcionar aos alunos da rede básica de ensino pública a apreensão de saberes bem como desenvolver a autonomia crítica dos educandos de forma democrática. Para tanto compete aos acadêmicos de Educação Física integrantes deste programa, abranger uma somatória de conhecimentos que dizem respeito a articulação dos conteúdos da cultura corporal de maneira a envolver os alunos em uma perspectiva totalizadora. A construção conjunta do trabalho pedagógico entre acadêmicos e professores da educação básica se determina através das competências e habilidades propostas pela BNCC.

No que tange o envolvimento dos educandos nas aulas de educação física pode se perceber no decorrer do programa uma maior motivação por parte dos alunos em integrar as atividades oferecidas. Esse caráter de ampliação motivacional é atribuído ao fato de como o trabalho pedagógico é produzido na cooperação entre acadêmicos e

---

<sup>6</sup> Trabalho submetido ao primeiro encontro anual de ensino de graduação (EAEG), produzido a partir do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

professores, este sendo pensado de maneiras diversificadas e novas para promover o maior envolvimento possível. Os alunos se envolvem na medida em que se percebem agentes construtores das aulas, uma vez lhes é proporcionado um novo modelo de ambiente, composto por diferentes sujeitos cumprindo seus papéis e oferecendo espaço para que os educandos sejam atores ativos no processo como um todo.

Além disso, uma das contribuições que o projeto PIBID pode atribuir para a escola é trazer novas ideias e vivências para os alunos e professores nas aulas de Educação Física, pois, por muitas vezes quando se trata do tema esporte, as aulas de Educação Física são voltadas para os quatro esportes com bola (futsal, handebol, voleibol, basquetebol), podendo ser um fator de desmotivação e falta de interesse nas aulas, por ser justamente sempre os mesmos esportes tradicionais. Com isto, nós participantes do projeto estamos sempre que possível tentando possibilitar e proporcionar para os alunos vivências diferente das habituais.

Como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos mostra há sete categorias de esporte que podemos trabalhar no ensino fundamental, que são elas: marca, precisão, técnico-combinatório, rede\quadra dividida ou parede de rebote, campo e taco, invasão ou territorial e combate, e dentro dessas diversas categorias existe muitos esportes como por exemplo: provas de atletismo, bocha, ginástica artística, tênis de mesa, badminton, peteca, raquetebol, futebol americano, rúgbi, etc. (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2010). Com isto, é possível verificar que há uma variedade de esportes que pode ser trabalhado nas aulas de Educação Física, por isso a importância do PIBID na escola proporcionar aos alunos uma diversidade de esportes e vivências corporais.

Outrossim, o PIBID antecipa o vínculo dos acadêmicos dos cursos de licenciatura com as salas de aula da rede pública, promovendo assim a conexão entre a universidade e o ensino básico. Essa conexão traz benefícios tanto para a produção acadêmica quanto na prática educativa nas escolas. Segundo a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) o programa incentiva a formação de docentes para atuarem na educação básica melhorando a qualidade da formação inicial desses professores, já que são iniciados no ambiente escolar ainda na

primeira metade de seu curso, podendo assim, observar e refletir sobre a prática profissional e a realidade do cotidiano nas escolas públicas. Incentiva também os professores das escolas participantes a serem conformadores dos futuros docentes atribuindo-os um protagonismo nesse processo de formação inicial.

Tendo em vista que a organização de eventos escolares por muitas vezes é a responsabilidade do professor de Educação Física, os professores de educação física receberam auxílio dos os alunos do PIBID do curso de Educação Física para os eventos escolares que aconteceram durante o período que o programa esteve no colégio. Juntamente com os professores, os alunos ajudaram nas escolhas das músicas para a festa junina, trazendo músicas típicas das festas. No decorrer do ano, o colégio teve os jogos interclasse de futsal, neste evento os alunos do programa estiveram presentes auxiliando os professores com a arbitragem dos jogos, ajudando nas marcações, contribuindo com o processo em si.

O Programa também traz o auxílio aos alunos com deficiência. Conforme à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015, Art. 28º, II) “Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;”, cabe ao Estado assegurar a igualdade entre todos os alunos. Porém, nas aulas de Educação Física, essa inclusão não ocorre com tanta facilidade. Devido ao predominante número de aulas práticas, esses alunos acabam sendo excluídos das aulas, fazendo outras atividades durante a aula e não vivenciando a prática da Educação Física.

Com a presença dos acadêmicos do PIBID auxiliando os professores nas aulas, a inclusão dos alunos com deficiência nas práticas pedagógicas foi facilitada, trazendo um cuidado maior para com eles, atividades adaptadas, a possibilidade de incluí-lo na prática com a turma, ajuda na mobilidade, entre outras coisas fundamentais para que esse processo aconteça e que o professor sente dificuldade em realizar sozinho ou sem apoio.

O PIBID se torna um espaço de convivência e socialização, onde experiências são vividas e trocadas por ambas as partes, buscando uma prática em um processo constante de reflexão e transformação, trazendo o melhor para as aulas na escola e enriquecendo a aprendizagem dos alunos.

## Referências

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, Brasília, DF, jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

CAPES. **PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência**, 03 set. 2008. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid#logo>>. Acesso em: 19 ago. 2019.

# PIBID-INGLÊS: Articulação teoria-prática e compartilhamento de experiências

Área: Humanas, Letras e Artes

Dayane Endo Lopes, Luciana Cabrini Simões Calvo<sup>1</sup>, Érica Fernandes Alves<sup>2</sup>

Acadêmica do curso de Letras Português-Inglês, contato: daylopes18@gmail.com

<sup>1</sup>Prof<sup>ª</sup>. Depto. de Letras Modernas– DLM/UEM, contato: lcsimoes@uem.br

<sup>2</sup> Prof<sup>ª</sup>. Depto. de Letras Modernas– DLM/UEM, contato: efalves@uem.br

**Resumo.** *Este trabalho tem por objetivo analisar alguns dos resultados advindos das atividades desenvolvidas pelo PIBID-Inglês da Universidade Estadual de Maringá. Desde 2014, o PIBID-Inglês tem se mostrado como um poderoso locus de formação inicial e continuada para graduandos do curso de Letras e professores que atuam na Educação Básica e na universidade. Além de proporcionar a inserção dos licenciandos no âmbito do ensino desde o início da curso de graduação, o programa também promove a interação e a discussão acerca de assuntos, práticas e experiências que compõem a formação de professores. Assim sendo, procuramos evidenciar neste trabalho a visão dos pibidianos referente à articulação da teoria com a prática e ao compartilhamento de experiências promovidos pelo PIBID.*

**Palavras-chave:** PIBID Inglês – Formação – Resultados

## 1. Introdução

O PIBID é um programa desenvolvido com o objetivo de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. Bolsas são concedidas aos alunos de licenciatura que fazem parte de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. O PIBID-Inglês da UEM conta com dois núcleos que atendem cinco escolas distribuídas no município de Maringá. Tratam-se de 48 bolsistas da graduação em Letras da UEM (Inglês e Português/Inglês), seis professoras de escolas estaduais e duas coordenadoras docentes do curso de Letras (UEM).

A proposta do PIBID é inserir os discentes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica a fim de desenvolverem atividades didático-pedagógicas orientadas pelas docentes da universidade e da escola pública onde atuam. Nesse aspecto, o PIBID cumpre o que Gimenez e Cristóvão (2004, p. 93) alegam em relação à formação de professores:

Longe de ver as escolas como apenas “campos de estágio”, a formação de professores entendida como participação em comunidades de prática coloca os futuros professores em contato direto com a realidade educacional, cria maior simetria entre as instituições e proporciona oportunidades de integração efetiva entre os diferentes níveis de ensino.

Nos dois núcleos do PIBID-Inglês, os alunos são incentivados a participarem

ativamente da concepção, elaboração e aplicação de atividades diferenciadas no contexto escolar como forma de motivar o interesse dos alunos das escolas públicas pelo aprendizado da língua inglesa. Além de aproximar o discente do contexto real de ensino, o PIBID-Inglês também propicia a pesquisa, a reflexão e a criticidade no que tange ao processo de ensino-aprendizagem e à formação de professores. Nessa conjuntura, tanto os pibidianos, quanto as supervisoras e as coordenadoras, bem como os contextos da escola e da universidade, são beneficiados pelas ações que o programa oportuniza.

Deste modo, nesse trabalho analisamos excertos de relatórios reflexivos desenvolvidos por pibidianos no projeto de Letras-Inglês, tomando como base suas visões e considerações a respeito da articulação da teoria com a prática e do compartilhamento de experiências promovidos pelo projeto.

## **2. Formação de professores**

A formação de professores vem sendo, ao longo dos anos, pautada por diferentes paradigmas ou modalidades que embasam currículos, projetos ou práticas formativas.

Partindo do modelo artístico ou artesanal (WALLACE, 1991), concebe-se que o professor em formação aprende ao ver e imitar as técnicas do formador, seguindo suas instruções e seus conselhos. Tal modelo recebe críticas por ser conservado, estático e imitativo.

Por sua vez, a racionalidade técnica fundamenta a formação de professores em resultados de estudos científicos (BOMFIM; CONCEIÇÃO, 2015). Tal modalidade enfatiza o conhecimento teórico e, segundo Wallace (1991), deixa transparecer uma divisão entre os “pensadores” e os “aplicadores”.

Respalando-se em Schon (2000), Bomfim e Conceição asseveram que a teoria não deve ser separada da prática nem esta última ser vista somente como consequência da formação teórica. Conforme os autores, a prática deve ser valorizada como um momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão. Tem-se aqui o modelo de formação reflexiva, que, em linhas gerais, tem como objetivo “formar professores capazes de questionar seu contexto, analisar as origens e consequências das suas ações (ZEICHNER, 1983) e confrontar a teoria com a realidade prática” (BOMFIM; CONCEIÇÃO, p. 30-31).

Apesar do modelo reflexivo ser bem recebido na área, ele não está isento de críticas. Há, por exemplo, na visão de Gimenez (2013), poucos trabalhos que analisam seus efeitos sobre a aprendizagem os alunos na escola. A autora ainda assevera que há muitos questionamentos acerca das transformações que a reflexão pode provocar para além das concepções individuais: “Tendo como foco práticas de sala de aula, de modo geral, essas reflexões acabam por situar-se no plano metodológico, com poucas articulações entre essas práticas e os processos sociais mais amplos aos quais elas se vinculam” (GIMENEZ, 2013, p. 47).

Continuando suas ponderações, a pesquisadora salienta que, como forma de superar tais questionamentos, e ancoradas em perspectivas sócio-histórico-culturais de formação de professores, surgem propostas de parceria entre universidade e escola, de modo a integrar formação docente inicial e continuada em comunidades de aprendizagem, tal qual temos na configuração do Pibid.

### **3. Análise parcial dos resultados**

Esta pesquisa analisa excertos dos relatórios reflexivos desenvolvidos pelos pibidianos de Letras-Inglês em julho/2019. Dentre alguns tópicos que eles tinham que voltar seu olhar de modo reflexivo, nesta análise, nos atentaremos em dois: i) articulação teoria e prática e ii) momentos de compartilhamento.

#### **3.1. Sobre a articulação entre teoria e prática**

Em seus relatos sobre sua participação no PIBID, os alunos observam que teoria e prática são aliadas e se complementam, como podemos observar nos excertos:

*O Pibid tem proporcionado muitas experiências pertinentes para a formação docente, unindo a teoria e a prática. (Suzana).*

*[...] os conhecimentos adquiridos na universidade vão nos permitir articular essa teoria com a prática a qual estamos lidando semanalmente nas escolas, de forma a potencializar a nossa atitude reflexiva, crítica e criativa, tendo sempre a educação como campo de pesquisa contínua. (Carla)*

Mencionam, também, que o trabalho com a teoria, por vezes, não é momentâneo, o que reflete o ensino como um processo:

*O estudo da teoria e sua aplicação prática dá resultados, não momentâneos, mas resultados no longo prazo para o ensino. (Janaina)*

Salientam que a própria teoria também propõe ideias de transposição didática:

*E os textos são muito auxiliares para este ensino, não somente em teoria, mas vários textos vêm com propostas de atividades que também podem ser muito válidas na prática em sala de aula. (Tânia)*

E, dentre as outras ponderações trazidas, observam que é preciso adaptar a teoria ao contexto, com seu público-alvo, objetivos e demandas:

*[...] na maior parte das vezes, essa articulação entre teoria e prática não funciona corretamente, sendo necessário ajustes para encaixar e aproximar os conceitos da realidade no qual os alunos estão inseridos, tanto quanto desempenho da turma, faixa etária e recursos disponíveis. (Sandra)*

#### **3.2. Sobre o compartilhamento de experiências**

Sobre as trocas de experiências, os pibidianos concordam que a visão do outro sobre seu trabalho corrobora a excelência do ensino:

*[...] quando compartilhamos nossas ideias podemos aprimorar cada vez mais nossos conhecimentos, um jeito novo de ver como trabalhar determinado conteúdo pode nos*

*ajudar bastante, afinal, há diversos meios de ensino e aprendizagem. (Bianca)*

*Todos esses momentos de compartilhamentos são de extrema importância para nós como futuros professores, para nos abrir a mente e ver que existe, várias formas de se ensinar e produzir atividades. (Ricardo)*

Além disso, a troca facilita o trabalho e complementa suas ideias:

*[...] mas com a ajuda das reuniões e troca de ideias com os outros pibidianos têm sido bem mais fácil, pois assim eles compartilham ideias de atividades que deram certo com eles e assim vamos compartilhando experiências, isso tem ajudado bastante. (Carla)*

*[...] as reuniões conjuntas entre os dois núcleos com apresentações de atividades elaboradas pelos pibidianos são cruciais para o desenvolvimento e melhoria de projetos didáticos já iniciados e para absorção de novas ideias. (Pedro)*

Ainda, para eles, o compartilhamento de experiências proporciona a o conhecimento e a vivência de como é trabalhar em conjunto e tais trocas têm implicações no desenvolvimento das práticas nos contextos onde atuam:

*[...] essas reuniões nos possibilitam uma visão geral do que é trabalhar em conjunto. (Janaína)*

*[...]as vezes você se encontra com alguma dificuldade ou dúvida e durante essas discussões podemos compartilhar experiências para ajudar uns aos outros, e assim, melhorar o ensino da língua no ensino público. (Simone)*

#### **4. Algumas considerações finais**

Observamos que os excertos refletem algumas das contribuições do PIBID por meio da interação entre universidade e escola. O diálogo da teoria com a prática e a troca de experiências entre professores (em formação inicial e continuada) com diferentes conhecimentos e vivências revelam que muitas questões desafiadoras voltadas para a formação docente têm sido abordadas e contempladas por esta política pública.

#### **5. Referências**

BONFIM, B. B. S. B.; CONCEIÇÃO, M. P. A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.). *A formação de professores de línguas: novos olhares* - volume III. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

GIMENEZ, T. Formação de professores de línguas no Brasil: Avanços e desafios. In: SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S (Org.). *Linguagem, Ciência e Ensino: desafios regionais e globais*. Campinas: Pontes, 2013.

GIMENEZ, Telma Nunes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. In: *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/05.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2019.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*. Cambridge: CUP, 1991.

# Resumo Expandido EAEG 2019 UEM

Área: Saúde

## Jogos e Brincadeiras: A importância do brincar nas aulas de educação física na Residência Pedagógica

Ana Claudia Floriano Vitencur<sup>1</sup>, Ariel Arthur Cardoso dos Santos Coutinho<sup>2</sup>, João Pedro Dembogurski<sup>3</sup>, Yedda Maria da Silva Caracato<sup>4</sup>, Bruna Solera<sup>5</sup>, Vânia de Fátima Matias de Souza<sup>6</sup>

<sup>1</sup>Prof. Vania de Fátima Matias de Souza DDD/UEM, contato: [vfmatis@gmail.com](mailto:vfmatis@gmail.com)

<sup>2</sup>Ana Claudia Floriano Vitencur, contato: [ana\\_vitencur@outlook.com](mailto:ana_vitencur@outlook.com)

<sup>3</sup>Ariel Arthur Cardoso dos Santos Coutinho, contato: [ariel\\_uem@outlook.com](mailto:ariel_uem@outlook.com)

<sup>4</sup>João Pedro Dembogurski, contato: [jao.p.d@hotmail.com](mailto:jao.p.d@hotmail.com)

<sup>5</sup>Yedda Maria da Silva Caracato, contato: [yeddacaracato@hotmail.com](mailto:yeddacaracato@hotmail.com)

<sup>6</sup>Bruna Solera, contato: [brunasoleraef@gmail.com](mailto:brunasoleraef@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo aborda sobre a importância pedagógica ao se aplicar o conteúdo de Jogos e Brincadeiras. Identificamos com base na vivência didática dos acadêmicos do programa de Residência Pedagógica (RP) da Universidade Estadual de Maringá - UEM, aspectos necessários a serem descritos por um breve relato de experiência, abordando as ações docentes manifestadas em relação ao conteúdo fundante, caracterizando os pontos positivos e negativos, onde também descrevemos acerca de quais atividades foram realizadas para atender as necessidades de cada conteúdo específico. Também apontaremos a perspectiva dos alunos de um Colégio Estadual participante da RP, e quais foram seus comportamentos durante as aulas ministradas.

**Palavras-chave:** Educação Física, Jogos, Brincadeiras.

## INTRODUÇÃO

O brincar é uma atividade predominante na infância, mas vem sendo menos usufruída pelas crianças e passa a ser explorado pelo campo científico, com o objetivo de intervir no processo de educação e de aprendizagem das crianças, sendo assim, buscamos relatar as experiências vividas pelos autores em busca de retomar os jogos e brincadeiras da infância nas aulas de educação física.

Esse estudo parte do pressuposto de que o lúdico é fundamental para a educação e o desenvolvimento da criança. Segundo Kishimoto (1999, p.11):

(...) o jogo e a criança caminham juntos desde o momento que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca. Portadora de uma especificidade que se

expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração.

Huizinga (2001), ao analisar o jogo como elemento da cultura, mostra que o lúdico não é uma atividade inata, biológica, não surge de forma natural, na criança. Segundo esse autor:

(...) o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente convertidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana. (HUIZINGA, 2001, p. 33)

A partir dessa definição, pode-se evidenciar que o jogo é uma atividade livre, que ao ser explorada pelas crianças permitem ter uma aprendizagem motora mais ampla, fazendo com que possam atingir diversas habilidades ao longo do processo de formação escolar. A segunda definição de jogo, entende-se por um jogo lúdico, no qual a criança pode se desconectar do mundo real e criar fantasias, fazendo com que atinjam o ápice da imaginação. Ressalta ainda, que o jogo promove a formação de grupos sociais e a capacidade de se colocar no lugar de outro indivíduo.

Essas características apontadas por Huizinga, são fundamentais para entender a importância de resgatar as atividades lúdicas de jogos e brincadeiras na escola, fazendo com que os alunos se desenvolvam brincando, que eles aprendam a interagir com os colegas, que eles criem regras e objetivos em cada atividade, que eles trabalhem em grupos para realizar as atividades propostas, buscando atingir através destas atividades o respeito, a solidariedade, a amizade entre eles.

## **RELATOS DE EXPERIENCIAS**

Através do programa da Residência Pedagógica, em parceria com o Colégio Estadual Gastão Vidigal, os autores e a preceptora Leticia Marcelina Fonseca, organizaram o planejamento dos 8º e 9º anos, com o conteúdo de Jogos e Brincadeiras, dentro desse conteúdo foi trabalhado os jogos competitivos, os jogos pré-desportivos, jogos protagonizados, jogos de tabuleiros, jogos tradicionais e jogos de rebater.

Neste aspecto, foram apresentados para os alunos diversas brincadeiras e jogos que se enquadrassem nas especificidades de cada conteúdo pilar. Nossas expectativas como residentes não eram tão favoráveis a respeito da aceitação das atividades pelos alunos, pois como sabemos a área da Educação Física enfrenta grandes impasses referente a monotonia do “quarteto fantástico”, e nossa função no programa da residência pedagógica é justamente romper essas barreiras estereotipadas em relação aos conteúdos estruturantes.

O resultado decorrente das aulas aplicadas foi totalmente gratificante, ambas as turmas participaram e interagiram durante os jogos propostos, tendo como exemplo a atividade do “cabo de guerra” destinado aos jogos competitivos e também o vôlei de rede humana como conteúdo dos jogos pré-desportivos. Como residentes percebemos também a responsabilidade docente ao escolher as atividades e como intervir com ações mediadoras durante os jogos. Percebemos a criação de diversas possibilidades na criação das potencialidades dos alunos, trabalhando os aspectos psicomotores e intelectuais.

Segundo Bettelheim (1988), os jogos mudam à medida que as crianças crescem, deste modo notamos algumas diferenças de comportamentos entre os 8º e 9º anos. A utilização dos jogos nos permitiu observar os recursos motores, emocionais e psicológicos utilizados pelos alunos durante a atividade, conseqüentemente há a percepção dos diferentes níveis de capacidade psicomotoras que os indivíduos se encontram. De encontro com essas abordagens, nós residentes concluímos uma vivência pedagógica benéfica não só para os alunos por terem uma vivência diversificada agregando em outras aquisições no repertório motor, mas também como futuros docentes adquirimos a capacidade de apresentar novos conteúdos que são estruturantes da área da educação física.

## **REFERENCIAS**

- HUIZINGA, Johan. Homo ludens. 5a ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- KISHIMOTO , Tizuko M. O jogo e a educação infantil. 4a ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação. 6a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

Bettelhe B. Uma vida para seu filho: pais bons o bastante. Tradução: Sardinha M, Geordane MH, ed. 11ª ed. Rio de Janeiro: Campus;1988.

# O Festival de Dança como espaço de expressão do trabalho e conteúdo desenvolvido nas aulas de Educação Física

Área: Artes

Charles de Oliveira de Assis<sup>1</sup>, Tiago Freitas da Silva<sup>2</sup>, Daniel Kenji Savio Fugimoto<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Acadêmico Departamento de Educação Física – DEF/UEM, contato: [charles\\_maringaense@hotmail.com](mailto:charles_maringaense@hotmail.com)

<sup>2</sup>Acadêmico Departamento de Educação Física – DEF/UEM, contato: [tiagofreitasilva96@gmail.com](mailto:tiagofreitasilva96@gmail.com)

<sup>3</sup>Acadêmico Departamento de Educação Física – DEF/UEM, contato: [dksfugimoto@gmail.com](mailto:dksfugimoto@gmail.com)

## **Resumo.**

*Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da residência pedagógica e apresentar o relato de experiência de estudantes do curso de educação física em um colégio público da rede estadual do Paraná. Na residência pedagógica foram vivenciadas diversas reflexões acerca da educação física, aproximação e experiência com o campo de atuação. Experiências essas que foram muito além de planejar os conteúdos a serem lecionados durante o ano, preparação do plano de aula e planejamento de um festival de dança com os alunos.*

**Palavras-chave:** *residência pedagógica - relato – educação física*

## **Introdução**

A Educação Física tem enfrentado pensamentos socialmente comuns como sendo a disciplina do "joga bola/rola bola" (GONZÁLES, 2013), onde os esportes mais evidenciados são: vôlei, basquete, futsal e handebol. Porém, não cabe culpar apenas a população por esse pensamento, pois ele surge muitas vezes por culpa dos próprios profissionais que passam essa imagem e não demonstram o valor de nossa profissão. Cabe a nós mostrar o valor da educação física com dedicação a nossas ações e os mais variados conteúdos da cultura corporal, como a dança por exemplo.

Em meio a todas as polêmicas e debates envolvendo a educação e as especificidades da Educação Física, surge o programa de Residência Pedagógica com parceria entre Universidades e Colégios públicos da rede Estadual do Paraná. A Residência vem com o intuito de contribuir da melhor maneira possível com a área da

educação e a escola, auxiliando inclusive no planejamento do conteúdo e das ações, além de possibilitar aos residentes acadêmicos experiência e aproximação com seu futuro campo de atuação.

### **Relato de Experiência**

Ao adentrarmos no ambiente escolar, ainda na etapa de observação e participação, nos deparamos com uma situação que nos fez refletir sobre os conteúdos a serem trabalhados na educação física, como a manifestação da cultura corporal. Os alunos deveriam se mobilizar e se preparar para um festival de dança promovido pela escola, indo além do senso comum de educação física. No decorrer deste texto, relataremos nossa experiência e tentaremos mostrar a importância de determinados assuntos em nosso campo de atuação (escola).

Como já mencionado anteriormente, os preparativos e o festival ocorreram durante o período de observação e participação dentro do programa da Residência Pedagógica, no ano de 2018. Tínhamos como objetivo de estimular os adolescentes na preparação de cada detalhe do festival. Para a organização do evento, foi necessário a participação da professora preceptora e dos residentes devido ao grande número de participantes do festival.

Após a organização do cronograma para o festival, os alunos foram direcionados para as suas respectivas funções, visando participação de todos, mesmo daqueles que não se envolvem ou não querem dançar. Dentre as funções, tivemos àqueles que selecionaram a música, organizaram a vestimenta, realizaram estudos sobre a história e cultura da dança, montaram a coreografia, entre outras funções.

Dessa maneira, a organização favoreceu a participação de todos os alunos das turmas, pois nem todo mundo dançou, mas quem não dançou, esteve envolvido na preparação do evento de alguma forma, o que facilitou a participação mesmo daqueles que não vivenciam a dança como prática corporal no seu dia a dia.

Outro aspecto observado durante a preparação do evento foi o fator interdisciplinar que envolveu o festival, às vezes de forma negativa, pois os ensaios em alguns momentos precisaram ser feitos em horários de aula de disciplinas diferentes da educação física, pois o evento foi avaliado com uma nota que seria inserida em todas as matérias, não apenas da educação física, o que gerou algumas resistências de professores. Mas um aspecto positivo observado desse fator interdisciplinar foi o envolvimento dos alunos de algumas turmas, com os contextos históricos que envolviam as danças e as culturas apresentadas, de forma que algumas dúvidas que surgiam sobre os aspectos históricos da dança, poderiam ser supridos com professores de outras disciplinas que abordam a cultura histórica de diversos povos, por exemplo a História, sociologia e filosofia.

Durante três meses o conteúdo sobre a dança prevaleceu nas aulas de educação física, sendo praticamente todo o tempo de aula dedicado a montagem e ensaio da

coreografia da turma, aula prática. De forma organizada, cada turma selecionou uma ou duas pessoas que ficaram responsáveis pela montagem da coreografia antecipadamente, e durante as aulas repassaram os passos para toda a turma, e assim se sucedeu até o dia do festival.

A participação das turmas foi de forma bem mista, não prevalecendo apenas a participação feminina no festival, mas também havendo a presença dos meninos na dança, aspecto esse importante de ser ressaltado devido a preconceitos muitas vezes estipulados da parte masculina em relação a dança, caracterizando-a apenas como expressão feminina, por isso a importância da inserção da dança como conhecimento a ser abordado nas aulas de educação física desde as primeiras idades. Não podemos ignorar também a relevância da nota para a participação dos alunos, ainda mais considerando que as notas seriam destinadas para todas as disciplinas, não deixa de ser um meio para que os alunos possam ter essa experiência de dança como expressão corporal e conhecimento através de diversas culturas e linguagens.

Nos dias das apresentações (três dias), cada turma já estava com o seu horário de apresentação definido, nós alunos da residência ficamos encarregados de organiza-los para que entrassem no palco sem atrasos e na ordem correta. Havia grupos de danças que não pertencia a escola e apresentaram como convidados, estes adentraram ao palco primeiro e os alunos deram continuidade às apresentações. As famílias dos alunos estavam presentes nos dias de apresentações, o que de certa forma, além das notas, serviu como um incentivo para os alunos quanto à dedicação em relação aos ensaios e a apresentação.

## **CONCLUSÃO**

A residência pedagógica é uma oportunidade para conviver, socializar e trocar experiências nas escolas. Nesse ambiente, foram vivenciadas diversas reflexões acerca da educação física visando sempre o melhor aprendizado para os alunos. Uma das primeiras experiências que foi possível vivenciar na residência foi a elaboração e o planejamento do festival de dança, onde ajudamos na criação das danças e na organização das apresentações no dia do festival.

Foi possível analisar as oportunidades de enriquecer as aulas de educação física com conteúdo para além dos jogos esportivos, abrangendo o contexto no caso da cultura folclórica de diversas regiões do mundo, o que favorece também um trabalho multidisciplinar entre teoria e prática das vivências corporais.

Após o festival com a residência podemos acompanhar o dia a dia da escola acompanhando uma turma muito com uma carga horaria maior do que a do estágio obrigatório da graduação, assim criamos um laço de aluno professor com os estudantes, pois quem começou a lecionar as aulas foram nos alunos da residência.

Essa experiência que conseguimos obter com a residência pedagógica é de suma importância para nossa futura carreira profissional, tanto na parte de organização para organizar o currículo de conteúdos anuais das turmas, tanto no relacionamento com os alunos e outros professores do colégio.

## **REFERÊNCIAS**

GONZÁLEZ, F.J.; FENSTERSEIFER, P. E.; RISTOW, R. W.; GLITZ, A. P. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, vol. 15, nº 2, 2013. ISSN 2314-2561

# História e Arquitetura: uma aula sobre o modelo arquitetônico da Roma antiga

Áreas: Humanas, Letras e Artes

**Murilo Moreira de Souza<sup>1</sup>, Murilo Tavares Modesto<sup>2</sup>, Márcia Elisa Ramos Teté<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Aluno do Depto de História, contato: murilo.parasites@hotmail.com

<sup>2</sup>Aluno do Depto de História, contato: murilomodesto98@gmail.com

<sup>3</sup>Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Depto de História DHI/UEM, contato: mtramos@uem.br

***Resumo.** Com a temática de história e arquitetura da Roma Antiga, esta proposta de ensino para uma aula aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental visa uma discussão em sala de aula para que os estudantes compreendam o ideal arquitetônico da antiguidade, contextualizando a construção dos edifícios públicos e relacionando a expansão romana com a difusão de seu modelo arquitetônico. Para isto, serão apresentadas e analisadas determinadas construções ao longo do Império Romano. A proposta também busca a percepção dos alunos sobre as permanências e as mudanças da cultura romana em suas influências para a arquitetura até os dias de hoje, indicando a presença do modelo clássico na cidade de Maringá (PR). Assim, o trabalho com fontes e recursos didáticos podem além de aperfeiçoar o estudo e a aprendizagem do aluno e incentivar seu interesse pelo mundo antigo e a cultura romana.*

***Palavras-chave:** Proposta de aula – Roma Antiga – Modelo arquitetônico*

## Introdução

A sociedade contemporânea foi e continua a ser construída a partir de um longo processo de interação entre diversas culturas presentes em nosso processo de formação histórica. Sejam manifestações dos povos europeus, indígenas, africanos ou demais imigrantes, suas práticas culturais estão representadas cotidianamente nos dias de hoje, e por vezes não nos damos conta da historicidade dessas influências.

Assim é caso do objeto de estudo desta proposta didático-pedagógica do ensino de História Antiga e cultura clássica aos estudantes de 6º Anos do Ensino Fundamental: o uso dos modelos arquitetônicos clássicos no processo de expansão romana e as influências do classicismo arquitetônico até à atualidade. Tal abordagem se fundamenta no fato de que os alunos estão imersos a tais permanências da influência da cultura greco-romano ao observar as reminiscências na arquitetura de sua própria cidade. Nesse sentido, ressaltamos que, a sala de aula, bem como todo o espaço escolar, é aqui entendida como ambientes de compartilhamento, construção do conhecimento de forma plural, das mais diversas formas de trocas e aprendizados.

Mesmo com as mudanças na historiografia sobre o estudo de História Antiga e nos modos de ressignificar o passado, seu estudo e contribuições para os planos teóricos e práticos, muitas vezes não trazem mudanças significativas quando se trata do meio didático-pedagógico. O livro didático, por vez, muitas vezes utilizado como única fonte para elaboração de uma aula, ainda apresenta perspectivas do senso comum ou

conteúdos simplificados que não acompanham os debates acadêmicos. É notório que a abordagem de temas no ensino básico difere do ensino superior, todavia não incentivar um pensamento crítico e renovado, interfere diretamente no ensino e estudo da História.

Assim, estudar a cultura arquitetônica clássica se torna fundamental o trato das próprias construções como fontes históricas, apresentadas por recursos imagéticos, e as contextualizando a respeito de suas intenções de edificação. Para tanto, ao apresentar as construções públicas da cidade de Roma fazemos o diálogo interdisciplinar entre História, Arte e Arqueologia levando a compreensão, estudo e pesquisa do historiador frente ao mundo antigo. E como tal modelo clássico ainda é utilizado nos dias de hoje, propomos que se faça uma reflexão sobre quais as mudanças, as permanências e o propósito de se resgatar esse modelo.

## **Materiais e Métodos**

Para a apresentação dos edifícios romanos como manifestações da grandiosidade imperial, propomos a projeção de fotos dos vestígios arqueológicos do Panteão e do Anfiteatro Flaviano (Coliseu) para serem utilizadas como fontes deste aspecto cultural dos romanos. As fontes devem ser apresentadas após a exposição das características da arquitetura clássica e do contexto político do início do Império Romano, pois, assim pensamos, os estudantes estariam mais capacitados para compreender a intencionalidade desses edifícios depois de terem sido informados sobre o contexto geral em que pensavam os romanos para elaborar uma construção monumental.

A respeito da discussão sobre a difusão do modelo cultural arquitetônico romano em ressonância com a expansão imperial, devem ser projetadas fotografias de edifício provinciais, escolhidas para retratar os quatro pontos cardeais para onde o Império Romano se expandiu: o Templo de Évora, em Portugal, ao oeste; o Porta Nigra, na Alemanha, ao norte; a Biblioteca de Celso, na Turquia, ao leste; e o Arco de Trajano, na Argélia, ao sul.

Como o classicismo se tornou uma referência aos artistas, a arquitetura clássica é foi um modelo para outros períodos (SUMMERSON, 1982). Cabe então ao docente traçar um percurso histórico para saber como um modelo da antiguidade tem valor até hoje, apresentando fotos de edifícios contemporâneos da cidade em que se leciona.

## **Desenvolvimento e Resultados**

Os imperadores romanos tiveram interesse na tradição de construções monumentais por conta do alto valor simbólico que carregavam esses grandes edifícios: “construções de larga escala e proezas de engenharia serviram como um veículo primário para a construção do domínio mundial e do status imortal do imperador” (QUENEMOEN, 2013, p. 68; tradução nossa). Os monumentos arquitetônicos, assim, indicavam a

presença e a autoridade imperial tanto para quem as admirava vez ou outra quanto para as via cotidianamente (QUENEMOEN, 2013).

O Panteão, um templo construído no ano de 27 AEC, tem em sua fachada de entrada a inscrição "M. AGRIPPA L. F. COS. TERTIUM FECIT" que o docente deve traduzir aos estudantes: "Marcus Agrippa, filho de Lúcio, em seu terceiro consulado, construiu isso [o Panteão]". Marco Vipsânio Agripa, político e arquiteto durante o governo do imperador Augusto (27 AEC – 14 EC) encomendou essa construção. Assim exposto, o docente deve perguntar como os alunos interpretaram essa afirmação feita no edifício e quais elementos da arquitetura clássica eles reconhecem. Espera-se que as respostas comentem sobre a questão do desejo por parte dos membros da alta camada social imperial em expressar grandiosidade e propaganda política por meio dos edifícios que eles patrocinavam as construções. A respeito dos recursos arquitetônicos, almeja-se que os alunos reconheçam ao menos a ordem coríntia na fachada.

Em seguida, com a apresentação de imagens do Anfiteatro Flaviano, popularmente conhecido como Coliseu, o docente deve contextualizar a respeito do processo de elaboração deste local. O imperador Vespasiano (69 – 79 EC) financiou a construção deste anfiteatro em um local onde antes se impunha uma casa de Nero (54 – 68 EC), na intenção de apagar os vestígios deste antigo imperador e conquistar apoio dos cidadãos romanos com a política do pão e circo. O edifício foi finalizado no ano de 80 EC, durante o governo de Tito (79 – 81 EC), filho de Vespasiano. Apesar de hoje ser mais divulgado pelo nome de Coliseu, a arena fora nomeada como Anfiteatro Flaviano, pois esses imperadores que patrocinaram o edifício eram conhecidos como membros da dinastia flaviana. Em um momento dialógico com os alunos, deve ser refletido sobre as questões de apresentar o nome de sua família em um edifício monumental na expectativa do crescimento de reconhecimento político e de tentar apagar a memória popular de políticos rivais anteriores, como é o caso da sucessão conturbada de Vespasiano.

O processo de romanização, em que os povos provincianos gradualmente aderem os modelos da cultura romana em seus próprios estilos e práticas (REVELL, 2013), pode ser verificado por vestígios materiais, tal como as construções arquitetônicas, visto que as mudanças sócio-políticas incentivaram o desenvolvimento da arquitetura clássica nas províncias (ibid). Os edifícios clássicos provincianos, entretanto, não são meramente cópias dos modelos romanos, mas são planejados a partir da influência romana adaptada aos próprios contextos (ibid). Como afirma Revell (2013, p. 392; tradução nossa): "nós devemos pensar que as pessoas dessas regiões estavam engajadas com os modelos romanos de maneira mais dinâmica e com interesses, o que levou a criação de suas próximas formas de arquitetura romana".

O Templo de Évora, construído com ordens coríntias no século I EC na província da Lusitânia, onde hoje é Portugal, foi edificado em homenagem a imagem sagrada do imperador Augusto. Os estudantes devem indicar, assim, que a monumentalidade deste edifício pretendia indicar a presença da autoridade imperial até em locais distantes da capital Roma. A Porta Nigra, um dos portões fortificados na cidade de Augusta Treverorum, hoje Tréveris na Alemanha, fora construído no século III EC como um portão de entrada, tendo colunatas de ordem dórica em suas paredes. Apresentando-o como um monumento construído logo na chegada da cidade, espera-se que os alunos considerem que tal edifício que expressar autoridade e segurança para quem circula por esses portões.

A Biblioteca de Celso, um político romano de origem grega, foi um edifício público em Éfeso, na província da Ásia, hoje, Turquia, encomendado pelo próprio Celso, mas finalizada após sua morte, em 135 EC, e chegou a ser sepultado ali abaixo. Com ordens jônicas e coríntias em sua faixa de entrada e armazenando uma milhares de papiros em sua época, essa construção pretendia homenagear seu patrono e representar sua formação intelectual. É esperado que os estudantes reconheçam esse edifício como um projeto de Celso em construir uma imagem pública de autoridade, respeitabilidade e riqueza. E o Arco de Trajano, na cidade de Thamugadi, onde atualmente na Argélia, é um arco do triunfo, com colunas de ordem coríntia, em homenagem ao imperador Trajano construído aos fins do século II EC. As inscrições do arco afirmam sobre fundação da cidade em honra a Trajano (98 – 117 EC) e, assim apresentado, os alunos devem expressar um entendimento desta construção como envolvida com a exaltação da imagem do imperador nas províncias distantes.

Ainda no século XXI nós podemos encontrar aspectos artísticos que historicamente se remetem à Antiguidade Clássica e, por isso, o docente pode fazer uma reflexão com os estudantes sobre qual é a influência e o status da história da arte na sociedade contemporânea. Deve ser apresentada, então, fotografias de edifícios com elementos arquitetônicas clássicos construídos na cidade onde a aula está sendo aplicada. Para exemplificar com o caso de Maringá (PR), o Edifício San Diego e a Loja Maçônica podem ser projetadas para os alunos observarem e analisarem, então, a partir da pergunta que o docente deve fazer: “por que uma construção recente apresenta elementos da arquitetura da Antiguidade clássica?”. A partir das respostas dos estudantes, é possível que o docente avalie se o conteúdo aqui proposto está sendo compreendido e assimilado pelos alunos. E após essa instigação, o professor deve explicar sobre o uso do elemento clássico nos dias de hoje.

## **Referências**

QUENEMOEN, Caroline. Columns and Concrete: Architecture from Nero to Hadrian. In: ULRICH, Roger B.; QUENEMOEN, Caroline K. (Ed.). **A Companion to Roman Architecture**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013.

REVELL, Louise. Romanization. In: ULRICH, Roger B.; QUENEMOEN, Caroline K. (Ed.). **A Companion to Roman Architecture**. New Jersey: John Wiley & Sons, 2013.

SUMMERSON, John. **A linguagem clássica da arquitetura**. São Paulo: Martins Fontes, 1982

## **A formação do “Estado Moderno” em sala de aula: as continuidades do pensamento de Maquiavel nos dias atuais.**

**Área: Humanas, Letras e Artes**

**Márcia Elisa Teté Ramos<sup>1</sup>, Mariana Carla Saraiva Casoni<sup>2</sup>, Jorge Luiz Voloski<sup>3</sup>,  
Brenda Jaqueline da Silva<sup>4</sup>, Daniel Nunes Ferreira Junior<sup>5</sup>**

<sup>1</sup>Prof. Depto de História– DHI/UEM, contato: [metramos@uem.br](mailto:metramos@uem.br)

<sup>2</sup> Aluna de Graduação do curso de História, contato: [mariana.carlla@hotmail.com](mailto:mariana.carlla@hotmail.com)

<sup>3</sup>Aluno de Graduação do curso de História, contato: [jorgeluzvoloski@gmail.com](mailto:jorgeluzvoloski@gmail.com)

<sup>4</sup> Aluna de Graduação do curso de História, contato: [ra99999@uem.br](mailto:ra99999@uem.br)

<sup>5</sup> Aluno de Graduação do curso de História, contato: [ra95602@uem.br](mailto:ra95602@uem.br)

**Resumo:** O trabalho com fontes, além de ser a base do trabalho do historiador, pode ser uma ferramenta impar na prática pedagógica, ao propiciar a habilidade de perceber as relações entre o passado e o presente e facilitar a compreensão do “outro”. Partindo dessa abordagem, o trabalho com as obras clássicas em sala, se faz valioso e passível de diversas abordagens, que podem ser adaptadas, de acordo com a realidade de cada turma. Por essas razões, escolhemos nos direcionar a uma proposta de trabalho docente voltada a análise da obra “O Príncipe” de Maquiavel, pois, a partir dela, acreditamos ser possível a apreensão de ideias e visões de mundo que permitam ao aluno compreender o processo de formação do pensamento político do homem moderno, além de contribuir no processo de desenvolvimento de uma consciência política crítica e participativa.

**Palavras-chave:** *Maquiavel, Ensino, Pensamento político.*

O processo de ensino-aprendizagem de conteúdos históricos, muitas vezes, apresenta-se como uma tarefa complexa, tanto para os professores quanto para os alunos. Para muitos discentes, conceitos históricos podem parecer distantes ou até mesmo abstratos, o que afeta diretamente no processo de ensino e aprendizagem, devido a dificuldade de compreensão de um contexto histórico dessemelhante daquele ao qual está inserido.

Dessa forma, cabe ao professor de História priorizar conceitos análogos próprios do conhecimento histórico em suas aulas. Principalmente, aqueles ligados às ideias de rupturas, permanências, evolução e transição, para enfim direcionar o aluno a um

entendimento efetivo de conceitos fundamentais, aqueles ligados aos currículos escolares.

Esse trabalho de compatibilidade deve ser realizado partindo sempre da consciência histórica prévia do aluno, inerente ao sujeito, a qual não deve ser ignorada ou subestimada.

Para Rüsen, os níveis ou tipos de consciência histórica são relacionados à vida prática, e (re)significá-los através do aprendizado histórico seria construir a “competência prática de empregar o conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente” (Rüsen, 2010: 45, APUD RAMOS, 2013).

Para o professor ser capaz de desenvolver sua discussão baseada no conhecimento prévio do aluno, destacamos a necessidade de uma problematização inicial, a partir de perguntas pontuais e instigantes, que levem o aluno a reflexão de sua própria realidade. Essas perguntas, devem ser capazes de fazer o aluno perceber a relação do conteúdo apresentado com sua vida cotidiana, para que este adquira um significado concreto e deixe de fazer parte do âmbito de mera abstração. Só após completar esse processo de significação do conteúdo, o professor deve considerar o aluno apto a adentrar a esfera dos conceitos e conhecimentos históricos em si.

Em relação a obra “O príncipe” de Maquiavel, essa primeira etapa pode ser pautada a partir das seguintes perguntas: “Quais formas de governos vocês conhecem?”; “Será que todos os lugares, em todos os tempos possuíam as mesmas formas de governo?”; “O que vocês podem dizer em relação as diferenças entre regimes de governo como monarquia, presidencialismo, ditadura e, democracia?” “Quem são os príncipes de hoje?” ....

A partir das respostas obtidas, cabe ao professor direcionar sua prática pedagógica, adentrando, enfim, ao conteúdo proposto, que nesse caso, constituiria a formação do “Estado moderno”. Objetivamos, portanto, pensar o “Estado” não somente como continuidade, mas, como algo que enfrentou um processo de fortalecimento ao longo dos anos. Entender a política é fundamental nos dias atuais, visto que, cada vez mais dependemos dos Estados.

Em síntese, buscaremos apresentar um diálogo sobre a raiz do “Estado Moderno” com a contemporaneidade, relacionando-o, portanto, com a vida cotidiana do aluno e ressaltando seu caráter de permanência e sua importância na construção do pensamento moderno: “O passado, embora seja o foco, não pode desprender-se do presente e do futuro já que se situar em uma temporalidade implica em

intencionalidades” (RAMOS, p.3,2013) . Julgamos, portanto, essencial o uso de fontes históricas em sala de aula, pois,

No que se refere à natureza do documento histórico ou a sua concepção, o uso do documento histórico em sala de aula serve para reforçar o que foi falado pelo professor, que é a fonte de informação (SCHMIDT, p.125. 2009).

Somado a esse fator, a escolha da obra escrita por Maquiavel se deu, porque assim como afirma Dislane Zerbinatti Moraes, a escola é a principal responsável pelo contato dos alunos com os livros e, em especial, com a literatura. Além disso, a autora destaca fatores aos quais devemos nos atentar quando utilizamos um texto literário como fonte em sala de aula, ao caracterizar os grandes personagens como frutos de seu próprio tempo, nesse caso específico, o renascimento.

Ainda segundo Moraes, é necessário fazer as perguntas certas à obra, contextualizando-a em seu período histórico, pois nenhum documento é neutro e, conseqüentemente, é um testemunho produzido por um grupo social com o objetivo de transmitir uma imagem para o futuro, respondendo a interesses de seu tempo. (MORAES, 2009, p. 4-5)

Após o debate acima percebemos que, uma das primeiras situações a ser encarada ao se buscar aplicar Maquiavel em sala de aula é a apresentação do contexto histórico ao qual se insere o pensador. Demonstrar, portanto, que o autor estava escrevendo ao público de seu tempo, pautado em seus próprios valores e instituições, ao contrário do imaginário difundido, o autor não foi desprovido de ética, muito menos defendia um estado de barbárie, mas, projetava para um príncipe, ou melhor, ao governante, uma moral laica onde, segundo Winter, muitas coisas são válidas desde que o governante busque se manter no poder com o apoio da população(WINTER, 2006, p.119).

Após as discussões contextuais e uma demonstração sintetizada de quem foi e qual a relevância de Maquiavel, deve-se fomentar o debate com base na obra abordada. Visando uma melhor exposição das ideias o professor pode, em um primeiro momento, disponibilizar aos alunos as diferentes visões que determinados pesquisadores possuem acerca de Maquiavel e, logo em seguida, esboçar as passagens do livro as quais podem estar ligadas com a fala do pesquisador.

Após a discussão anterior podemos perceber que Maquiavel visava um príncipe que estivesse preocupado com o bem-estar comum. Esse objetivo deveria ser alcançado nem que o governante tivesse que enganar ou fizesse o uso da força. Propomos, neste

momento, a realização de um debate e análise das ideias “Maquiavélicas” contidas na obra “O príncipe”, contrapondo-o a conotação que utilizamos em relação ao termo “maquiavélico”, utilizado geralmente de maneira negativa.

Neste momento sugere-se a aplicação uma pesquisa a ser realizada pelos alunos com familiares, comunidade externa e professores. O trabalho consistiria em uma entrevista baseada em questionamentos relacionados a política contemporânea, cuja metodologia baseia-se na relação existente entre história oral e ensino da história.

A atividade em questão poderia conter questionamentos como: “Para você os fins justificam os meios?”; “Para um governante, é melhor ser temido do que amado?”; “O que o estado precisa para ser forte?”; “Quais são os deveres de um governante, como ele deve agir?”; “O que é ser Maquiavélico?”; “Você gostaria de ter um governante Maquiavélico?”; “Você recorda de algum governante que possuía características Maquiavélicas, se sim, como foi?”

As respostas obtidas a partir das entrevistas permitem várias abordagens para o trabalho pedagógico. Uma delas seria o debate em sala de aula, ao confrontar as opiniões coletadas com o conteúdo trabalhado, percebendo o pensamento político contemporâneo e observando as continuidades e rupturas do pensamento maquiavélico nas mentalidades na atualidade.

#### Referências

Maquiavel, Nicolau, 1469-1527. O Príncipe / Nicolau Maquiavel; tradução Maria Júlia Goldwasser; revisão da tradução Zelia de Almeida Cardoso. – 3ª ed. totalmente rev. – São Paulo: Martina Fontes, 2004.

MORAES, Dislane Zerbinatti. Literatura e História na escola: aprendizagens e desafios mútuos. In: Anais do SILEL. Volume 1. Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: [http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt\\_lt01\\_artigo\\_7.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_7.pdf).

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigações e ação. XIV Jornadas interescolas/Departamentos de Historia. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofia y letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <http://cdsa.academica.org/000-010/1110.pdf>.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; Cainelli Marlene. Ensinar História. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

WINTER, Lairton Moacir. A concepção de Estado e de poder político em Maquiavel. Tempo de ciência (13) 25: 117-128, 1º Semestre 2006. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewFile/1532/1250>.

# Relato de experiência: estagiário como um observador-participante

Área: Humanas, Letras e Artes

Leonardo da Silva Faustino<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Graduando em Filosofia e integrante do Projeto de Ensino Residência Pedagógica, contato: leonardosfaustino@gmail.com

***Resumo.** Este artigo descreve o relato de experiência de um estagiário de Filosofia e suas considerações sobre os processos de ensino e aprendizagem. Darei enfoque as diferenças que existem entre um colégio e outro do qual estive como estagiário, pelo olhar da observação-participante, buscando compreender o lugar que o estagiário ocupa e qual é seu campo possível de atuação.*

***Palavras-chave:** estagiário – observação-participante – educação*

## 1. Vivências

As experiências vividas em sala de aula são completamente diferentes para todas e todos que compõem este espaço, isto não difere-se na experiência do estagiário. Estar no espaço escolar sobre a ótica de quem não protagoniza uma das principais relações no processo educacional - a relação professor-aluno - permite para aquela ou aquele que se introduz neste lugar uma possibilidade de ser, resgatando conceitos antropológicos, um observador-participante em seu campo de pesquisa.

Pude realizar observação no Colégio Estadual Duque de Caxias como integrante do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o ano de 2018 e parte de 2019 e como integrante do Programa Residência Pedagógica no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal no decorrer de 2019. Ambos os colégios são localizados na cidade de Maringá-PR, no entanto, o primeiro encontra-se num local mais periférico da cidade e o segundo numa região mais central.

Quem entra em um colégio periférico logo já identifica o que pode lhe caracterizá-lo assim, a estrutura física do local, as condições para a realização das atividades pedagógicas, etc. As primeiras observações no Colégio Estadual Duque de Caxias foram como um espaço escolar pode ser também acolhedor e um reflexo da sua comunidade escolar. As e os estudantes são em parte vindos de outros bairros, mas em sua maioria são moradores da mesma localidade do colégio, o que garante à atmosfera escolar a proximidade das realidades ali vividas e compartilhadas.

A primeira vez que entrei em uma sala de aula como estagiário foi possível notar diferentes reações como, por exemplo, os olhares curiosos de alguns estudantes, outros que não se mostravam tão interessados, meus colegas que acompanhavam no estágio e

mostravam-se um tanto surpresos e também como a professora que nos supervisionava se colocava. Já tive a oportunidade de estar em sala aplicando aulas e oficinas, o que me garantia um certo controle sobre a situação, mas ser imerso numa realidade que não conhecia como um ator que não é comum nas relações cotidianas foi (e acredito que sempre seja) uma experiência única, mas que não pode ser totalmente inédita para quem se coloca a ser um pesquisador ou pesquisadora do ensino. O processo de realizar o estágio para um/a estudante de licenciatura pode ser a maior oportunidade de vermos como nossa futura profissão acontece, se desenvolve e transforma-se; acompanhar de perto quais são as dificuldades enfrentadas pelas professoras/es, como é possível desenvolver a metodologia e didática pensando na realidade de seus alunos, quais são os maiores bloqueios e dificuldades com o aprendizado dos estudantes. Como nos relata a professora Lisete Mónico sobre a observação-participante:

[...] Na aplicação da técnica utilizada, o investigador procura atender a um dos pressupostos fundamentais da Observação Participante, a saber: a convivência do investigador com a pessoa ou grupo em estudo proporciona condições privilegiadas para que o processo de observação seja conduzido de modo a possibilitar um entendimento genuíno dos factos, que de outra forma não nos seria possível. (MÓNICO, 2017).

Realizar atividades de estágio é também se preparar para saber o que se atentar na observação, como se colocar na participação das aulas, na relação com os estudantes e nas possíveis regências. É preciso que seja uma busca por ser um estagiário ativo e participante e que sua presença não seja irrelevante tanto para os alunos/as quanto para a professora supervisora.

## **2. “Diário de campo” do estágio**

Minhas primeiras anotações são referentes sobre o distanciamento físico dos alunos com a professora, a maioria se colocava ao fundo da sala e a professora sentava-se em sua cadeira logo à frente do quadro. Por algumas vezes a professora é movida a pedir silêncio para a turma e aumentar seu tom de voz de forma que mantenha o controle da sua aula. A menina mais comunicativa da sala era membra do grêmio estudantil, a turma tinha um respeito por sua fala e a professora um diálogo mais próximo com a mesma. É proposta uma atividade para a turma, mas poucas pessoas se colocam a fazê-la, a professora relata que é um dia atípico na escola. Todas essas observações me levaram a refletir sobre como deve ser a relação professor-aluno, como é possível estabelecer relações de confiança para que seja o mais sincero possível este vínculo inevitável.

Minha primeira regência foi algumas semanas depois em dupla com um colega, sobre os conceitos de *virtù* e fortuna para o filósofo Nicolau Maquiavel. Preparamos a

aula pensando em introduzir os conceitos elaborados pelo autor situando os estudantes ao momento histórico no qual ele viveu, todavia, tínhamos em mente (e em metodologia) a busca por articular estes conceitos com os dias de hoje e a realidade no qual eles vivem. A aula que planejamos aplicar em um período somente, precisou ser estendida para a outra semana, por conta dos exemplos e a falta do controle do tempo, mas que teve uma boa devolutiva e participação da turma. Na semana seguinte, retomamos o conteúdo e realizamos uma atividade de separar a turma em grupos para responderem duas questões. Esta atividade permitiu que tivéssemos um contato mais direto e pessoal com os alunos/as, de forma com que pudessem ter confiança em expressar a compreensão do conteúdo e as dúvidas que ainda restavam. Alguns, podemos observar, precisaram de um contato mais próximo e uma explicação diferente daquela da aula pois não foi tão objetiva nossa explicação. Ao final, avaliamos a regência como muito positiva, pois conseguimos articular os conceitos trabalhados com a realidade em que estavam inseridos, gerando uma reflexão crítica sobre a política e os atos políticos do cotidiano.

### **3. Do outro lado da Av. Colombo**

Ao mudar para o Programa Residência Pedagógica fui direcionado para o Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, que se localiza em frente a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Fiquei muito espantado com a estrutura colossal do colégio, nunca tinha visto algo desse tamanho. Todos professores/as e estagiários/as precisam utilizar jaleco o que, visivelmente, já se constrói uma relação de hierarquia entre professor-estagiário-aluno. Na sala de aula, existe uma elevação do piso para o professor/a se posicionar por conta da quantidade de alunos em cada turma, mas também para reafirmar o poder simbólico da posição de autoridade do cátedra. Os alunos são de diversos bairros e cidades, por ser um colégio central e extremamente grande, o que torna a atmosfera escolar um tanto quanto passageira, com alunos/as do Ensino Médio que estão a alguns metros da Universidade (literalmente).

Apliquei uma aula com os tópicos sobre a síntese newtoniana, a crise da ciência, geometrias não euclidianas e a física newtoniana. Não consegui realizar um plano de aula de forma que esses assuntos fossem abordados didaticamente, muito se deu pelo fato de não me apropriar sobre a temática e, dessa forma, refletir na aula. Fiz uma exposição oral do conteúdo, tentando fazer a sensibilização da turma com os conteúdos já estudados em outras disciplinas. Utilizei de uma abordagem interativa com a turma sobre o movimento absoluto de Newton *versus* o movimento relativo de Leibniz, utilizando a apresentação que assisti em uma palestra. Não ter uma verdade absoluta sobre qual destes movimento é o correto instigou muito os alunos e alunas o que fez com que terminassem a aula muito inspirados com o tema. Avalio essa regência dando a importância para o momento da preparação de aula e a busca pela metodologia que será aplicada, pois sem isso torna-se bem difícil a compreensão dos alunos/as do tema.

#### **4. Considerações finais**

Ter a vivência de estagiário nesses dois colégios me proporcionou ter noções diversas e múltiplas do que pode ser a realidade na vida docente. A estrutura física, administrativa e pedagógica modifica muito as potencialidades das ações que são realizadas em colégios diferentes como esses citados no artigo.

Ser estagiário nos garante um lugar de observação muito privilegiado e que nos possibilita ver as potencialidades e limites da docência e, ainda nesse processo de formação, pensar e repensar as metodologias, didáticas e nossa relação com o futuro local de trabalho - a sala de aula.

#### **Referências**

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- MÓNICO, Lisete. *A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa*. **Investigação Qualitativa em Ciências Sociais**. v. 3, n. 1, Jun. 2017.

# **Quiz Geográfico, entendendo o meio ambiente: o jogo como recurso didático para o ensino de Geografia**

**Área: Humanas, Letras e Artes**

**Claudivan Sanches Lopes<sup>1</sup>, Isabella Beatrys Algarte<sup>2</sup>, Ana Paula da Silva Ferreira<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Prof. Depto de Geografia– DGE/UEM, contato: claudivanlopes@gmail.com

<sup>2</sup>Aluna do Projeto Residência Pedagógica, contato: isabellabeatrys@gmail.com

<sup>3</sup>Aluna do Projeto Residência Pedagógica, contato: ana-paulasilva20@outlook.com

***Resumo.** Este trabalho tem o objetivo de discutir possibilidades de novas metodologias na prática de ensino, dando enfoque ao uso de jogos, especialmente aos quizzes (jogo de perguntas e respostas), como recurso didático. Analisa, neste contexto, as experiências com a aplicação do quiz, intitulado, “Quiz Geográfico: Entendendo o meio ambiente”, produzido e implementado em uma escola pública na cidade de Maringá, Pr, para duas turmas do 7º ano, cujo objetivo foi desenvolver nos alunos reflexões e promover atitudes mais conscientes sobre suas práticas e a relação com o meio ambiente.*

***Palavras-chave:** Ensino de Geografia – Jogo – Quiz.*

## **Introdução**

O mundo se encontra em constantes transformações, e, assim, como tudo passa por inúmeras modificações, com o ensino não pode ser diferente. Com a aceleração do processo de mudanças, os professores se deparam com dificuldades e desafios a serem enfrentados durante sua vida profissional, principalmente em relação a metodologias e linguagens a serem utilizadas dentro de sala de aula no processo de ensino-aprendizagem.

O ambiente escolar e a sala de aula são espaços de extrema importância no desenvolvimento social dos alunos, dado que, nestes locais, a criação, interesse e motivação devem estar presentes, com o auxílio dos professores. No entanto, observando o cotidiano das salas de aulas dos 7º anos D e E em um colégio da rede pública de Maringá-PR, o interesse e a motivação necessários para um bom rendimento, não estavam presentes. Neste processo de observação deparou-se também com as atitudes dos alunos, “abrindo-se o olhar” para a necessidade de se buscar novas estratégias de ensino.

Neste processo, o interesse em buscar e realizar novas metodologias voltadas para o ensino de Geografia centrou-se em práticas que despertassem o interesse dos alunos pelo conteúdo e tema a ser estudando. Considerando inúmeras metodologias, decidiu-se então, analisar e aprimorar trabalhos com atividades lúdicas, mas, sem deixar de construir o raciocínio lógico-geográfico nos educandos e que rompessem com as práticas tradicionais utilizadas pelos professores.

Sendo assim, a partir de um grupo de residentes do Programa Residência Pedagógica de Geografia da Universidade Estadual de Maringá – PR, foi criado e implementado um jogo de perguntas e respostas denominado de: “*Quiz Geográfico: entendendo o meio ambiente*”, em que se buscou desenvolver novas reflexões e uma educação ambiental, visando a conscientização dos alunos, bem como o processo da ação e relação do homem com a natureza. Para a aplicação do *quiz* foram utilizados computador/projetor, *slides* com 25 questões e 5 desafios, na qual, estes foram realizados fisicamente, com materiais produzidos pelos residentes.

### **Os jogos no processo de ensino-aprendizagem: a importância dos quizzes**

Nas últimas décadas, estudos referentes ao uso de metodologias diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem veem se expandindo, e dentre as metodologias mais discutidas, os jogos estão inseridos. Diante desta temática, Verri (2010) aponta que “[...] a aplicação de novos métodos tende a tornar o ensino mais eficiente e a utilização de jogos nesse processo possui um alto valor educativo e motivador (VERRI, 2010, p. 2), deixando o conteúdo a ser estudado mais atraente, acessível e significativo aos alunos.

Quando se debate o uso de jogos como uma metodologia de ensino, a ideia não diz respeito à aplicação de quaisquer jogos, como simples “passatempo”, mas, de jogos didáticos que busquem a reflexão e o desenvolvimento intelectual do aluno. E neste sentido, foi desenvolvido o “*Quiz Geográfico*”, um jogo com perguntas e respostas geográficas, que visava proporcionar aos alunos reflexões que resultassem em atitudes mais conscientes em relação ao meio ambiente. Com relação à aplicação de “quizes” como recurso didático no processo educativo Alves et al. (2015, p. 6), coloca que

O quiz constitui um excelente recurso pedagógico que instiga a participação ativa de alunos no processo de ensino e de aprendizagem, contribui na construção do conhecimento, possibilita a utilização de recursos tecnológicos, além de poder ser utilizado pelo professor como um instrumento avaliativo (ALVES *et al.*, 2015, p. 06).

Segundo a posição de Alves *et al.*, é possível destacar a relevância na utilização de *quiz* como recurso didático, pois, além da construção do conhecimento adquirida pelos alunos de maneira mais significativa e atraente, o quiz também possibilita aos professores fazer a avaliação dos discentes afim de verificar quais dificuldades e domínios estes possuem sobre o conteúdo.

Seguindo a discussão sobre os jogos como recursos didáticos, é necessário evidenciar que os projetos estejam ligados à vida dos alunos (MORAN, 2015, p. 22), pois, a partir do momento que estes percebem a relevância e a acessibilidade do que está sendo ensinado, sentem-se mais motivados a participarem mais ativamente do próprio processo de aprendizagem. O jogo, assim,

[...] estimula os alunos para as interações sociais, desperta para a participação mais ativa nas ações cotidianas e permite que estes se expressem emocionalmente e realizem descobertas pessoais e educacionais (OLIVEIRA e LOPES, 2015, p. 173).

Diante da discussão apresentada, percebe-se a relevância em modificar as metodologias utilizadas na sala de aula e o jogo como recurso didático, é apresentado

como um instrumento eficaz no processo de ensino, permitindo o envolvimento dos discentes no ato de aprender.

### **A aplicação do “Quiz Geográfico: entendendo o meio ambiente”**

O objetivo principal da aplicação do *Quiz* Geográfico foi promover a conscientização dos alunos em relação à preservação do meio ambiente, de modo que compreendessem os impactos causados pela ação inadequada da sociedade na natureza. Dessa forma, o passo inicial foi a aplicação de uma aula teórico-expositiva, apresentando os diversos conteúdos que seriam abordados no *quiz* como, por exemplo: produção e descarte correto do lixo; consumo e poluição da água; uso de agrotóxicos nos alimentos; desmatamento; e fontes de energia renovável. Após a explicação e discussão do conteúdo, foi aplicado um questionário em sala de aula com perguntas e alternativas a serem assinaladas, que posteriormente seriam respondidas no dia da aplicação do *quiz*.

A aplicação do *quiz* foi feita para os alunos dos dois 7º anos do período vespertino em um colégio da rede pública na cidade de Maringá-PR, com intuito de instigar a socialização e o espírito de equipe com pessoas que não sejam do mesmo ambiente de convivência; desse modo os alunos foram divididos em dez grupos separados por cores. Além de responder as questões do *quiz*, foram confeccionadas algumas atividades práticas, as quais, receberam o nome de “Desafios”, cada uma com um foco que também foi abordado na aula expositiva; por exemplo, uma delas foi o “Desafio: Descarte correto do lixo”, no qual, os alunos teriam que descartar o lixo nas lixeiras correspondentes, portanto havia a lixeira do lixo orgânico, metal, papel, plástico e vidro.

Para a execução do *quiz* foi utilizado dois painéis virtuais desenvolvidos em *Power Point* (PPT) e um projetor multimídia, contendo a apresentação dos números de um a vinte e cinco. Cada grupo de alunos recebia uma questão, sendo sequencialmente para cada grupo, onde estes tiveram um tempo para responder a questão. A cada resposta selecionada, direcionava para uma página mostrando se elas estavam corretas ou não, seguida de uma explicação dos residentes caso as respostas estivessem erradas, apresentando o porquê do erro. Ao final do *quiz* todos os alunos receberam um certificado de participação.

Diante da aplicação, foi possível perceber que pensar na inovação do processo de ensino-aprendizagem é o maior desafio dos professores atualmente, pois sabe-se que cada ser humano tem suas potencialidades e limitações na hora de aprender, ou seja, alguns aprendem mais escrevendo, outros lendo, outros apenas ouvindo, dentre tantas outras formas. O jogo é, nesse sentido, um tipo de linguagem que promove no aluno um olhar diferente para a ciência, além de ser um instrumento em que o aluno se sente mais confortável e conseqüentemente mais interessante, de modo que desperte sua consciência crítica e prenda sua atenção, pois se torna algo atraente essa forma de aprendizagem.

O “*Quiz* Geográfico: Entendendo o Meio Ambiente”, foi uma atividade que obteve resultados satisfatórios, tanto pelo engajamento, quanto pela aprendizagem dos alunos com relação ao conteúdo que havia sido ensinado em sala de aula anteriormente. Vale ressaltar a importância da parte teórica e expositiva dos conteúdos que antecedem

esse tipo de atividade, pois permite de fato a efetivação do objetivo final que é a aprendizagem do aluno.

Além disso, com o *Quiz* Geográfico os alunos tiveram oportunidade de conhecer melhor o lugar em que eles vivem, a partir de um olhar geográfico e passaram a observar mais atentamente sua vida cotidiana, prestando mais atenção em pequenas ações do dia a dia como o descarte correto do lixo dentro da escola.

É importante ressaltar que o colégio em que foi aplicado o *Quiz*, está localizado em uma região periférica da cidade, onde não há muitos recursos didáticos disponíveis e nem locais devidamente adequados para esse tipo de atividade, o que torna um desafio para os professores promoverem algo diferente da rotina de sala de aula, porém, mesmo diante do déficit de recursos, ainda foi possível desenvolver o *quiz*, experiência significativa para os residentes.

### **Considerações finais**

Diante da experiência realizada conclui-se que, os jogos são recursos relevantes no processo ensino-aprendizagem, pois é uma forma de linguagem atraente para a aprendizagem, estimulando habilidades cognitivas e sociais dos alunos. Com esse tipo de recurso didático, é possível ao professor identificar as dificuldades dos alunos e até mesmo, inovar na forma de transmitir o conteúdo.

A necessidade de realizar trabalhos de educação ambiental na escola é imprescindível, pois o espaço escolar é o lugar privilegiado de acesso ao saber sistematizado. Trata-se de formar pessoas aptas para a convivência em comunidade, para a apropriação dos conhecimentos científicos historicamente acumulados pela humanidade, incluído outros valores como a ética e moral, que está totalmente vinculado com a educação ambiental. De modo geral, o trabalho foi uma experiência interessante, desafiadora e, o mais importante, foi eficaz para promover a participação dos alunos e neles despertar a curiosidade em aprender, portanto, o objetivo principal foi atingido.

### **Referências**

ALVES, RAISSA Mirella Menesse et al. O QUIZ COMO RECURSO PEDAGÓGICO DO PROCESSO EDUCACIONAL: apresentação de um projeto de aprendizagem IN: XIII Congresso Internacional de Tecnologia na Educação, 2015. *Anais...* Disponível em: <[http://sefarditas.net.br/ava/oficina\\_online/apren/quiz1.pdf](http://sefarditas.net.br/ava/oficina_online/apren/quiz1.pdf)>. Acesso em 06 jul. 2019.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: Souza, C. A; Morales, E. T. (Orgs.). *Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Vol. II. Ponta Grossa: UEPG, 2015, p. 15-33.

OLIVEIRA, Tais Pires e LOPES, Claudivan Sanches. Acertando horas: jogo cartográfico como recurso didático geográfico no ensino de fusos horários. *Revista Tamoios*. São Gonçalo-RJ, Ano 12, nº 2, p. 171-189, jul./dez. 2016.

VERRI, Juliana Bertolino. A importância da utilização de jogos didáticos aplicados ao ensino de geografia. 2010. *Dia a dia da Educação*. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Geografia/art\\_geo\\_jogos.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Geografia/art_geo_jogos.pdf)>. Acesso em 10 Jul. 2019.

VERRI, Juliana Bertolino; ENDLICH, Ângela Maria. A utilização de jogos aplicados no ensino de Geografia. *Revista Percurso*, v. 1, p. 65-83, 2009.

# **Ressurreição: o devido processo legal e o problema do cárcere no Brasil**

## **Sociais Aplicadas**

**Gustavo Felipe Berça Ogata<sup>1</sup>, Jhulia de Oliveira Volpato<sup>2</sup>, Jacqueline Sophie Perieto Guhur Frascati<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>Aluno do Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS, contato: ra109227@uem.br

<sup>2</sup>Aluna do Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS, contato: ra106846@uem.br

<sup>3</sup>Profa. Departamento de Direito Público — DDP/UEM, contato: jacquelinefgs@hotmail.com

**Resumo.** *O presente trabalho tem como propósito apresentar alguns pontos levantados através da discussão do livro *Ressurreição* de Leon Tolstói, sendo eles o processo penal inquisitório e injusto e a realidade carcerária cruel e desumana que assolam a realidade brasileira, ambos demonstrados através de dados estatísticos coletados por órgãos responsáveis do Governo Brasileiro. O debate foi realizado no Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS, projeto de ensino, o qual oferece um espaço que possibilita a análise da práxis jurídica através da literatura e a discussão dos mais vastos problemas que permeiam a condição humana. Desta forma, é indispensável para a formação de um bom profissional do direito, que pretende entender a sociedade da qual participa e seus aparatos.*

**Palavras-chave:** *Ressurreição — Processo penal — Sistema carcerário*

### **Introdução**

A literatura se apresenta como instrumento importante para que se possa obter uma perspectiva exterior do mundo e, ao mesmo tempo, que reverbera os anseios e dilemas sociais. Assim, a literatura passa a ser um meio para clarear a compreensão da dinâmica social. Diante das vastas possibilidades apresentadas pela literatura e de sua capacidade de ligação ao Direito, o foco das discussões do Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS, passou a ser a relação entre a filosofia e a literatura, sendo aberto um espaço para o debate, reflexão e estudo dos variados temas que permeiam a humanidade.

Sendo assim, este texto objetiva discutir dois dos temas pautados na reunião em que se debateu o livro “*Ressurreição*” de Leon Tolstói, quais sejam: o processo penal e o problema das prisões, aproximando-os a realidade brasileira, uma vez que, no Brasil, é comum observar que o devido processo legal ocorre somente a uma parte da população.

### **Materiais e Métodos**

A presente pesquisa é bibliográfica e utiliza-se de uma abordagem crítico-reflexiva do conhecimento e da prática jurídica. São analisadas as contribuições de César Muñoz, de

Maria Laura Canineu, assim como dados estatísticos fornecidos por órgãos oficiais, como o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), para explicitar, principalmente, a realidade carcerária brasileira. Também são examinados a obra literária “Ressureição”, de Leon Tolstói, e o texto de Leonor Suárez Llanos, para elucidar a relação entre o Direito e a Literatura.

## **Resultados e Discussões**

Quando se pensa na realização da justiça, um dos problemas que mais se destaca é a forma que assume a práxis do processo penal no âmbito das Cortes de Justiça, que parece possuir, algumas vezes, um funcionamento diferenciado para cada indivíduo, sendo brando para alguns e inquisitorial para outros.

O livro *Ressureição* de Leon Tolstói, publicado em 1899, relata a história de Dmitri Ivanovich Nekhludov, um príncipe que em sua juventude seduz a órfã, Maslova, a prejudicando de forma irreversível. O reencontro dos dois acontece na audiência em que Maslova é julgada pelo crime de furto seguido por homicídio e Nekhludov faz parte do júri. Arrependido por suas ações, o príncipe inicia uma jornada de ressurreição, em que abdica de suas poses para seguir Maslova até a Sibéria, onde esta cumprira a pena que lhe foi atribuída.

A questão levantada anteriormente, fica evidente no tribunal do júri descrito na obra. Nele, as personagens Maslova, Simão Petrovitch Kartymkine e Botchkova sofrem duras acusações, essas recaem à Maslova, personagem que exemplifica os óbices processuais que aqui serão apontados.

*Ad initio*, o autor descreve os problemas pessoais e morais das personagens que compõem o corpo de jurados (como I.M. Nikiforov, Ivan Semenovitch e Neckhludov), de julgadores (o primeiro Juiz, a quem todos se referem apenas como Vossa Excelência; Mateus Nikitich; Michel Petrovitch) e acusação (Breuer), apontando como a desonestidade é aclamada, que na casa da justiça toda injustiça mascarada com falácias e boa eloquência, torna-se verdade.

Assim, muitas vezes, a injustiça não ocorre por falta de leis, mas por seu uso equivocado pelos agentes do Direito (a título de exemplo: Delegados de polícia; promotores de justiça; juízes de direito; advogados), que, em muitas situações, a classe social e o fenótipo influenciam na existência de um devido processo legal, seja por falta de empenho na defesa, acusação equivocada ou julgamento parcial. O caso de Maslova reflete parte da população carcerária no Brasil: uma mulher pobre que precisou se prostituir para viver, que perdeu toda sua dignidade, que foi usada por toda sua vida, que não possui nem o consenso sobre o próprio nome, sendo assim, sem identidade, somente um número, algumas letras e um corpo para ser assediado.

Logo, compreende-se em Maslova o exemplo dos brasileiros que são tratados como culpados sem antes mesmo passarem por um julgamento justo. Um exemplo a ser citado é o prazo para que ocorra a audiência de custódia (audiência na qual o acusado por um delito, preso em flagrante, é ouvido pelo juiz e esse delibera se haverá manutenção da prisão preventiva). O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) apresentou, em 2015, a Resolução n.º 213, que determina o prazo de 24 horas para que ocorra a audiência de custódia. Assim como descrito no livro, em que operários estavam presos

há muitos meses sem o devido julgamento, 28.71% da população carcerária brasileira ainda aguarda mais 180 dias antes de receber sua devida condenação (CNJ, 2018).

Outro exemplo, a falta de implementação de uma defensoria pública (responsável pelo atendimento das pessoas mais necessitadas, que não possuem condições para arcar com as custas de um advogado particular, assim como as processuais) com um número de profissionais compatível com a demanda. De acordo com o mapa da defensoria pública no Brasil (IPEA, 2013), apenas 28,1% das comarcas brasileiras são atendidas pela Defensoria Pública, o que prejudica, de modo exacerbado, a garantia do princípio de isonomia, muitos ficam à mercê do sistema, sem a devida defesa ou julgamento.

Para além da questão processual, o enredo do livro assemelha-se também a realidade brasileira no que diz respeito ao sistema carcerário. Assim como na história, em que a prisão que Maslova permaneceu até sua transferência para a Sibéria e os subsequentes pontos de abrigo, as penitenciárias brasileiras estão superlotadas. César Muñoz, pesquisador da Human Rights Watch, aponta que o sistema carcerário brasileiro abriga 67% para além de sua capacidade (MUÑOZ, 2017). Um exemplo de não cumprimento dos direitos assegurados à população carcerária por parte do Estado é a rebelião acontecida em Altamira no Pará, que resultou na morte de no mínimo 58 presos. É sabido que o presídio se encontrava em horríveis condições (CANINEU, 2019).

O Estado brasileiro não tem preparo para lidar com uma população carcerária tão inchada como a atual, juntamente com isso, a falta de eficiência em garantir os direitos dos encarcerados dentro das instituições dá margem para o surgimento de facções criminosas e a deflagração de rebeliões violentas.

## **Conclusões**

Mediante ao que foi exposto neste trabalho, pode-se inferir que o Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS possibilita a discussão de diversos tópicos pertinentes ao Direito a partir de uma perspectiva literária.

Com base na leitura e no debate da obra de Tolstói, Ressureição, foi possível levantar questionamentos a respeito de contradições no processo penal e no sistema carcerário que levam ao cerceamento de direitos e a falta de garantias básicas para o bem-estar dos que estão cumprindo suas penas.

## **Referências**

CANINEU, Maria Laura. Novo massacre em uma prisão brasileira. **Human Rights Watch**, 2019. Disponível em: <<https://www.hrw.org/pt/news/2019/07/31/332642>>. Acesso: 12 de agosto de 2019.

CONSELHO Nacional de Justiça (CNJ). **Banco Nacional de Monitoramento de Prisões — BNMP.2:** agosto de 2018. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2018/08/987409aa856db291197e81ed314499fb.pdf>>. Acesso: 12 de agosto de

DEPARTAMENTO Penitenciário Nacional (DEPEN). **Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias INFOPEN:** junho de 2014. Disponível em: <<https://www.justica.gov.br/news/mj-divulgara-novo-relatorio-do-infopen-nesta-terca-feira/relatorio-depen-versao-web.pdf>>. Acesso: 12 de agosto de 2019.

INSTITUTO de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Mapa da defensoria pública:** 1ª edição, 2013. Disponível em: <[http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17225](http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=17225)>. Acesso: 12 de agosto de 2019.

LLANOS, Leonor Suárez. **Literatura do direito:** entre a ciência jurídica e a crítica literária. *Anamorphosis - Revista Internacional de Direito e Literatura*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 349-386, jan. 2018. Disponível em: <<http://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/index>>. Acesso em 12 de agosto de 2019.

MUÑOZ, César. How Brazil Facilitates Gang Recruitment. **Human Rights Watch**, 2017. Disponível em: <<https://www.hrw.org/news/2017/03/22/how-brazil-facilitates-gang-recruitment>>. Acesso: 11 de agosto de 2019.

TOLTÓI, Leon. **Ressurreição.** Tradução Ilza das Neves, Heloísa Penteado; prefácio de Cândido Juca (Filho). Ed. Especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

# Reflexões sobre um projeto de ensino: melhor interesse da criança no processo de adoção - uma análise casuística

Área Temática: Ciências Sociais Aplicadas

Amália Regina Donegá<sup>1</sup>, William de Oliveira Mori<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Prof. Departamento de Direito Público – DDP/UEM, contato: ardonega@uem.br

<sup>2</sup>Aluno do Projeto de Ensino, acadêmico do 4º ano de Direito da UEM, contato: williamdeoliveiramori@gmail.com

***Resumo.** O presente estudo originou-se a partir de um tema analisado pelo grupo que integra o projeto de ensino “Mesa de Estudos e Debates: Pensando os Direitos da Criança e do Adolescente”, desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Defesa de Direitos da Infância e Juventude – NEDDIJ – da Universidade Estadual de Maringá, cujo debate concentrou esforços objetivando deslindar o princípio do “melhor interesse da criança”, especialmente em processos de adoção precedido de perda do poder familiar. A abordagem se dará em formato casuístico, a partir de um processo judicial no qual os advogados do NEDDIJ foram nomeados para atuar, sempre levando em consideração os temas da destituição e da adoção tratados na legislação brasileira.*

***Palavras-chave:** adoção – melhor interesse da criança – projeto de ensino.*

## 1. O grupo de estudos como embrião da reflexão

O Núcleo de Defesa dos Direitos da Infância e Juventude – NEDDIJ – da Universidade Estadual de Maringá desenvolve o projeto de ensino “Mesa de Estudos e Debates: Pensando os Direitos da Criança e do Adolescente”, cujas discussões são realizadas em encontros semanais, ocasião em que se lança mão do estudo por um viés panorâmico do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – e do diálogo entre a Psicologia e o Direito, através de uma abordagem interdisciplinar; com proposições de políticas públicas que objetivam o atendimento do melhor interesse da criança e do adolescente.

Busca-se encontrar, através das problemáticas atuais suscitadas pela doutrina jurídica e pela teoria psicológica, soluções que visam dirimir as lacunas encontradas no âmbito infanto-juvenil e contextualizar os temas atinentes aos direitos da criança e do adolescente, a fim de que outras áreas do conhecimento possam influir nas proposituras e reformas para o hodierno panorama dos direitos e garantias fundamentais de meninos, meninas e jovens do Brasil.

Nestes encontros, são realizados análises e estudos de casos envolvendo os direitos de crianças e adolescentes - que estão sob a responsabilidade do NEDDIJ, ou externos a ele -, o que permite a sua caracterização, de forma interpretativa, com enfoque psicossocial.

O princípio do melhor interesse da criança e/ou adolescente nos processos de adoção precedidos de destituição do poder familiar foi um dos temas pautados pelo grupo de estudos e que despertou especial interesse para o desenvolvimento deste trabalho, sobretudo por tratar-se de um caso recente com atuação dos advogados do

NEDDIJ, no qual o Ministério Público do Paraná, em sede de petição inicial, requereu uma medida de busca e apreensão por adoção irregular, destituição do poder familiar e acolhimento de dois irmãos gêmeos que foram entregues pela família biológica à um casal.

Diante deste cenário jurídico, é preciso compreender a legislação que trata do tema, relacionada à destituição do poder familiar e adoção.

## **2. A destituição do poder familiar**

O artigo 227 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) assentou como dever de todos, especialmente da família, assegurar os direitos da criança e do adolescente, e os artigos 155 e 163 do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) (BRASIL, 1990) regulamentam o processo de destituição do poder familiar, aplicável quando alguns destes direitos não são respeitados e que, por se tratar de lei especial, é aplicado em detrimento das normas contidas no Código de Processo Civil (BRASIL, 2015).

Assim, entre as consequências que a família violadora pode vir a sofrer estão a *suspensão do poder familiar*, presente no art. 1.637 do Código Civil (BRASIL, 2002), que consiste na restrição temporária do exercício da função dos pais que perdura até o restabelecimento dos direitos dos filhos, e a *perda do poder familiar*, prevista no art. 1.638 do mesmo *Codex*, hipótese em que rompe-se o vínculo de poder familiar entre pais e filhos, consistindo numa das espécies de extinção do poder familiar, termo jurídico utilizado para as situações de interrupção definitiva, elencados no art. 1635 do mesmo Código.

## **3. A adoção**

A adoção se dá, muitas vezes, após a criança ou adolescente ser separado de sua família, consistindo numa medida excepcional com caráter irrevogável, prevista na Lei nº 12.010/2009, que, em seu art. 1º, § 2º determina: “na impossibilidade de permanência na família natural, a criança e o adolescente serão colocados sob adoção, tutela ou guarda, observadas as regras e princípios contidos na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, e na Constituição Federal” (BRASIL, 2009).

Convém destacar que o vínculo da adoção é constituído por sentença judicial e envolve, também, o período de convivência do adotante com o possível adotado, por isso, a adoção e as ações que a precedem são bem delimitadas, para que, em tese, nenhum direito da criança seja violado e que o melhor interesse do adotado sempre prevaleça.

O processo de adoção, em si, é rápido, porém, a reconhecida demora para a sua conclusão decorre do fato de que os adotantes entram em filas de espera para encontrarem a criança que se encaixe no perfil delineado por eles, que desejam, majoritariamente, crianças que ainda estão na fase da infância e, por isso, acabam permanecendo por anos a espera de um adotado com tais características, o que revela uma das causas da crescente prática da *adoção à brasileira*, considerada ilegal (DIAS, 2016).

#### **4. O melhor interesse da criança vs. adoção irregular: análise casuística**

O artigo 13, § 1º do ECA prevê a hipótese da genitora ou gestante proceder, voluntariamente e sem constrangimento, a entrega do filho para adoção, porém, existem diversos casos em que os pais o entregam diretamente para alguém, ou alguma família, em desobediência ao rito legal, hipótese cabível se estiverem presentes os requisitos do artigo 50, § 13 do ECA, quais sejam: a criança ou adolescente ter mais de 03 (três) anos de idade e o transcurso de lapso temporal que comprove a existência de laços de afinidade e afetividade e não seja constatada má-fé ou condutas tipificadas nos artigos 237 e 238 da mesma lei (BRASIL, 1990).

O caso prático que despertou o interesse para desenvolver este estudo foi o ocorrido com irmãos gêmeos – aqui nomeados Pedro e Mariana – que contavam com 02 (dois) anos de idade e encontravam-se sob os cuidados de um casal não integrante de suas famílias extensas – denominados de forma fictícia de João e Maria - e, por essa razão, o Ministério Público ajuizou medida requerendo a busca e apreensão dos infantes em face dos consortes visando a destituição do poder familiar de família originária e o acolhimento das crianças.

Ante o desconhecimento do endereço da mãe biológica dos gêmeos, os advogados do NEDDIJ foram nomeados para promover a sua defesa técnica. Por sua vez, os registros constantes nos autos demonstravam que João e Maria tratavam os gêmeos como se seus filhos fossem. Ademais, mantinham bom relacionamento com os pais biológicos, eis que o genitor era empregado de Maria, razão pela qual entregaram voluntariamente as crianças para eles, quando estas contavam com 100 (cem) dias de vida,

O Ministério Público apresentou vários argumentos para o deferimento do pedido de busca e apreensão apresentado ao juízo, inclusive, alegando que João e Maria atuaram de forma imoral e antiética ao burlarem o sistema de adoção, tratando as crianças como objetos ao aceitarem as suas “doações”. Admitindo tais argumentos, o Juiz concedeu a busca e apreensão das crianças, no caso de João e Maria não as entregassem voluntariamente no prazo de 24 horas depois do conhecimento da decisão, para que, posteriormente, fossem acolhidas.

Em pedido de reconsideração a esta decisão, promovido pelo casal, novamente o representante do Ministério Público alegou ser precária a guarda dos infantes, resultando na manutenção da decisão já proferida que determinou a entrega voluntária das crianças, sob pena de busca e apreensão e, ante a desobediência a esta ordem, foi expedido mandado de busca e apreensão dos gêmeos, sem êxito no seu cumprimento, pois não conseguiram encontrá-los no endereço constante nos autos, enquanto o advogado de João e Maria interpôs recurso de agravo de instrumento contra a decisão do juiz de primeiro grau.

Por tratar-se de caso que necessitava de tratamento com urgência, o Tribunal de Justiça do Paraná julgou o recurso de agravo de instrumento com alguma brevidade, proferindo acórdão no qual lhe foi dado provimento, autorizando o casal agravante a permanecerem com a guarda das crianças até que outros elementos do processo recomendassem solução diversa, contrariando o entendimento manifestado pelo

representante do Ministério Público e acolhido pelo juiz singular.

Assim, a autorização de permanência dos infantes sob a guarda de João e Maria externou fidelidade por parte do Tribunal ao princípio do melhor interesse das crianças, eis que os laços de afeto e cuidado entre as partes envolvidas restou demonstrado e, apesar de irregular a guarda inicialmente estabelecida, a retirada abrupta das crianças do lar onde se encontravam inseridas, e as suas institucionalizações em abrigo público, representaria sério prejuízo para a formação de suas personalidades.

## 5. Conclusões

Apesar do processo judicial ainda não ter sido concluído, sendo possível, ao final, os pais biológicos de Pedro e Mariana serem destituídos do poder familiar e os infantes passarem aos cuidados de uma família substituta diversa daquela em que estão acolhidos, restou claro que o princípio norteador das normas insertas na Constituição Federal e no Estatuto da Criança e do Adolescente, especialmente o melhor interesse da criança, serviu para flexibilizar a interpretação destas normas, conduzindo à certeza de que o poder judiciário deve, o quanto mais, curvar-se aos fundamentos deste princípio, revelando a face genuinamente humana necessária ao processo judicial.

## 6. Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 10.406, 10 de janeiro de 2002. Institui o *Código Civil*. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10406compilada.htm). Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. *Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009*. Dispõe sobre adoção; altera as Leis n. 8.069 e n. 8.560; revoga dispositivos da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112010.htm). Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o *Estatuto da Criança e do Adolescente* e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266). Acesso em: 15 ago. 2019.

CNJ. *CNJ serviço: entenda o que é suspensão, extinção e perda do poder familiar*. Agência CNJ de Notícias, 2015. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/g98j>. Acesso em: 15 ago. 2019.

DIAS, Maria Berenice. *Manual do direito de família*. São Paulo: Editora RT, 2016.

# DO PRINCÍPIO DA EFICIÊNCIA NAS LICITAÇÕES MUNICIPAIS

Área: Ciências Sociais Aplicadas

**Eduardo Ferraz Kotsifas<sup>1</sup>, Nilson Tadeu Reis Campos Silva<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Graduando em Direito - UEM, contato: [eduardofkotsifas@gmail.com](mailto:eduardofkotsifas@gmail.com)

<sup>2</sup>Prof. Depto. de Direito Público - UEM, contato: [nilson8951@gmail.com](mailto:nilson8951@gmail.com)

***Resumo:** A presente pesquisa tem o objetivo de analisar como o princípio da eficiência está ocorrendo nas licitações municipais, abordando a legislação e exemplos positivos para chegar a uma proposta de melhoria. Para tanto, será feita análise e conceituação dos princípios no direito administrativo, do histórico legislativo de licitações, para então fazer uma análise de casos positivos em que o princípio da eficiência foi devidamente seguido gerando economia e melhoria na qualidade das obras e serviços. Para finalizar serão analisados os Projetos de Lei sobre o assunto que tramitam no Congresso nacional e ao final, será feita uma proposta de Nova Lei de Licitações com ênfase no princípio da eficiência.*

***Palavras-chave:** Direito Administrativo; Licitações; Princípio da Eficiência;*

## 1. Introdução

A Constituição Federal, no artigo 37, XXI, é absolutamente clara quanto a obrigatoriedade do processo licitatório para todas as obras, serviços, compras e alienações feitas pela administração. Este processo visa a igualdade entre os concorrentes e um menor patrimonialismo na máquina pública, tendo em vista que em toda a história do Brasil administradores se ocuparam de cargos públicos para favorecer a si e a seus grupos políticos.

O princípio da eficiência só foi colocado na constituição na reforma administrativa de 1998, tendo em vista que só os princípios que já estavam presentes não davam conta dos desafios da administração. Quando o assunto é licitação o referido princípio é ainda mais importante pois lida diretamente com dinheiro público e interesses de grupos econômicos.

É importante lembrar que diariamente surgem novas tecnologias que tanto podem ajudar muito no interesse público, quanto podem atrapalhar. Por isso é importante que a legislação esteja sempre atualizada, com o mínimo possível de lacunas e brechas.

Por esses motivos é muito importante que se faça uma análise completa da legislação vigente, de decisões judiciais e de exemplos positivos e negativos, para que se faça uma boa proposta do que se pode mudar na legislação.

## **2. Metodologia**

Neste trabalho optou-se metodologicamente pela literatura bibliográfica geral e específica que foi apreciada de modo a apresentar os conceitos doutrinários, a evolução histórica do tema, as previsões da Lei 8.666/93 (Lei de Licitações), que dispõe de normas gerais sobre Licitações e contratos da Administração Pública no Brasil.

Cumula-se com a metodologia já citada a análise de casos concretos e Jurisprudenciais, entre as fontes documentais jurídicas e políticas, utiliza-se leis e decretos, projetos de leis, decisões judiciais, termos de compromisso, relatórios de comissões, etc. Para análise destas fontes, serão utilizadas a análise de conteúdo e métodos de hermenêutica jurídica.

## **3. Desenvolvimento**

Os princípios são as proposições mais básicas e fundamentais de um determinado sistema, portanto, a principiologia é fundamental para o direito. Devido a não codificação do direito administrativo, essa importância é maior ainda pois conforme aborda Alexandre Mazza (2016) nos outros ramos as funções sistematizadora e unificadora estão nos códigos, porém, no direito administrativo essas funções cabem aos princípios (p.98).

O direito administrativo conta com dois supraprincípios que deles derivam todos os outros, são eles a supremacia do interesse público sobre o privado e a indisponibilidade do interesse público. Os dois funcionam como uma balança em que de um lado temos o poder da administração no princípio da supremacia e de outro temos o direito dos administrados no princípio da indisponibilidade.

No texto da Constituição Federal de 1988 estão espalhados vários princípios que informam o direito administrativo, porém, no caput do artigo 37 estão 5 princípios especificados como sendo os principais da administração pública, são eles legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, este último que é objeto direto da presente pesquisa.

O Princípio da eficiência tem como base a busca por uma administração menos burocrática, mais organizada, e também um melhor desempenho dos agentes públicos, também sempre muito criticados. Nesse sentido, Lenza (2013, p. 1376) afirma que “A ordem do dia é a produtividade, e o Estado deve conseguir alcançar os resultados.”

Os particulares têm ampla liberdade para adquirir produtos e serviços. Quando uma pessoa deseja comprar um produto ela pode fazer orçamento em vários lugares e escolher o que melhor lhe convém, porém ela também tem a liberdade de escolher o primeiro lugar que quiser, independente de preço ou de qualidade do serviço. Já a administração pública, não tem essa liberdade pois desrespeitaria os princípios da indisponibilidade do interesse público, da moralidade, da impessoalidade, entre outros. Para isso, conforme versa Mazza (2016) a administração é obrigada a fazer um processo que visa escolher a melhor proposta de maneira imparcial, dando as mesmas condições

para todos que tenham o desejo de concorrer e que se habilitem para tanto (p.485). Este portanto é o conceito de licitação.

Apesar de não estar devidamente positivado no artigo 3º da lei de licitações (8.666/93), artigo esse que trata dos princípios que informam às licitações, o princípio da eficiência está devidamente positivado no artigo 37 da Constituição Federal, portanto, ele informa a lei de licitações na mesma proporção que os demais princípios.

Tanto legalmente quanto jurisprudencialmente está claro que o princípio da eficiência deve informar as licitações, mas, infelizmente, no dia a dia pode-se ver inúmeros exemplos de casos em que não foi utilizado o referido princípio, desperdiçando dinheiro público, fazendo obras com péssima qualidade estrutural, comprando produtos de péssima qualidade e até fazendo esquemas de corrupção. Estes fatos justificam a análise de casos positivos e de jurisprudência para a formulação de uma nova legislação.

Um exemplo positivo é o caso do município de Apucarana-PR, em que em apenas 4 anos a prefeitura conseguiu gerar a economia de mais de R\$ 97 milhões de reais após realizar uma reestruturação administrativa dos processos licitatórios (APUCARANA, 2017).

Em uma pesquisa jurisprudencial no Tribunal de Contas do Estado do Paraná é possível achar numerosos acórdãos que tratam de eficiência em licitações, é o caso do Acórdão 2505/2018 que diz que deve ser utilizado o Pregão Eletrônico por ser mais eficiente, e que apenas deve se utilizar o pregão presencial no caso de falta de internet.

As notícias elogiando municípios que economizam dinheiro, mesmo não sendo mais que a obrigação, e o tribunal de contas tendo que se manifestar sobre como a administração deve agir para maior eficiência demonstra claramente que a lei 8.666/93 apesar de ter sido um marco para a época está bastante ultrapassada e precisando ser substituída.

Uma proposta de nova lei, que faz parte da pesquisa, deve primeiramente aproveitar as partes positivas da lei 8.666/93 no que tange a descrição dos formatos e valores das licitações, porém, juntando as modalidades que já estão na lei com as que estão espalhadas na legislação como o pregão (Lei 10.520/02) e o regime diferenciado de contratações (Lei 12.462/11). A parte que trata dos procedimentos das licitações precisa ser completamente reformulada pensando no princípio da eficiência e em como a tecnologia pode ajudar. Para isso deve ser utilizado os exemplos positivos e as orientações jurisprudenciais. É necessário fazer um capítulo sobre sanções administrativas que seja rigoroso e que evite que o mesmo mal-feitor apenas troque de CNPJ e continue cometendo atos contra a administração.

#### **4. Conclusão**

Portanto, a partir da pesquisa chega-se à conclusão de como a correta aplicação do princípio da eficiência nas licitações é crucial tanto para a economia de recursos púb

licos quanto para a melhor qualidade dos serviços. A análise dos casos de municípios que estão economizando dinheiro aplicando métodos por conta própria e as orientações do tribunal de contas é importante para se chegar a reflexão de que a legislação precisa urgentemente ser atualizada.

Para tanto, é preciso reformular a legislação de forma que se modernize o processo licitatório, utilizando tecnologias e modernidades que podem trazer maior segurança para o processo. É necessário também que se prenda tanto a administração quanto às empresas em um só foco que é o alcance da eficiência.

Só com a modernização legislativa, que deve ser feita focando no princípio da eficiência, é que se pode contemplar os dois supraprincípios da administração pública: supremacia do interesse público sobre o privado e a indisponibilidade do interesse público.

### **Referências**

APUCARANA, Município de. Licitações geram economia de R\$ 97 milhões. 2017. Disponível em

<<http://www.apucarana.pr.gov.br/site/licitacoes-geram-economia-de-r-97-milhoes/>>

Acesso em 23 de agosto de 2019.

LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado. 17ª Ed. rev., atual. e ampl. - São Paulo: Saraiva, 2013.

MAZZA, Alexandre. Manual de direito administrativo / Alexandre Mazza. – 6. ed. – São Paulo: Saraiva, 2016.