

Rosane Vontobel Rodrigues  
Cleusa Soares Boeira  
Anelise Brod  
Márcia dos Santos Caron  
Organizadoras



**O PIBID**  
**na URI**



vol. 1.

# **O PIBID na URI III**

**v. 1**



Universidade Regional Integrada  
do Alto Uruguai e das Missões

Reitor

**Luiz Mario Silveira Spinelli**

Pró-Reitora de Ensino

**Rosane Vontobel Rodrigues**

Pró-Reitor de Pesquisa, Extensão  
e Pós-Graduação

**Giovani Palma Bastos**

Pró-Reitor de Administração

**Clóvis Quadros Hempel**

Campus de Frederico Westphalen

Diretor Geral

**César Luís Pinheiro**

Diretora Acadêmica

**Silvia Regina Canan**

Diretor Administrativo

**Nestor Henrique De Cesaro**

Campus de Erechim

Diretor Geral

**Paulo José Sponchiado**

Diretora Acadêmica

**Elisabete Maria Zanin**

Diretor Administrativo

**Paulo Roberto Giollo**

Campus de Santo Ângelo

Diretora Geral e Diretora Acadêmica

**Neusa Maria John Scheid**

Diretor Administrativo

**Gilberto Pacheco**

Campus de Santiago

Diretor Geral

**Francisco de Assis Górski**

Diretora Acadêmica

**Michele Noal Beltrão**

Diretor Administrativo

**Jorge Padilha Santos**

Campus de São Luiz Gonzaga

Diretora Geral

**Sonia Regina Bressan Vieira**

Campus de Cerro Largo

Diretor Geral

**Edson Bolzan**



Presidente

**Denise Almeida Silva** (URI)

Comissão Organizadora

**Profª. Rosane Vontobel Rodrigues** (URI)

**Prof. Giovani Palma Bastos** (URI)

**Profª. Ana Cristina Sapper Biermann** (URI)

**Profª. Maria Arlita da Silveira Soares** (URI)

**Profª. Maria Saléti Reolon** (URI)

**Profª. Mara Rubia Santos Mello** (URI)

**Profª. Cleusa Salette Soares Boeira** (URI)

**Carla Zago** (URI)

Comissão Científica

**Profª. Rosane Vontobel Rodrigues** (URI)

**Prof. Giovani Palma Bastos** (URI)

**Profª. Ana Cristina Sapper Biermann** (URI)

**Profª. Ana Maria Dal Zott Mokva** (URI)

**Prof. Antônio Vanderlei dos Santos** (URI)

**Profª. Briseidy Marchesan Soares** (URI)

**Profª. Carla Rosane da Silva Tavares Alves** (UNICRUZ)

**Prof. Carmo Henrique Kamphorst** (URI)

**Profª. Cintia Andréa Teixeira** (URI)

**Profª. Claudia Felin Cerutti Kuhnen** (URI)

**Prof. Claudir Miguel Zuchi** (URI)

**Profª. Cleusa Salette Soares Boeira** (URI)

**Profª. Denise Almeida Silva** (URI)

**Profª. Denise Aparecida Martins Sponchiado** (URI)

**Profª. Dinalva Agisse de Souza** (URI)

**Prof. Dirceu Alberti** (URI)

**Profª. Eliani Retzlaff** (URI)

**Profª. Heloísa Helena Mazo** (URI)

**Profª. Ilza Kneib** (URI)

**Profª. Juliane Piovesan** (URI)

**Profª. Luci Mary Duso Pacheco** (URI)

**Profª. Ludmilla Oliveira Ribeiro** (URI)

**Profª. Mara Rubia Santos Mello** (URI)

**Prof. Marcos Alexandre Alves** (UNIFRA)

**Profª. Maria Arlita da Silveira Soares** (URI)

**Profª. Maria Saléti Reolon** (URI)

**Profª. Marines Ulbrick Costa** (URI)

**Prof. Rudimar Serpa de Abreu** (UNISC)

**Profª. Sônia Beatris Balvedi Zarkzevski** (URI)

**Profª. Valeria Bortoluzzi** (UNIFRA)

Organizadoras

Rosane Vontobel Rodrigues

Cleusa Soares Boeira

Anelise Brod

Márcia dos Santos Caron

# O PIBID na URI III

v. 1



Frederico Westphalen – RS

2013



Este trabalho foi licenciado com a Licença Creative Commons Atribuição - NãoComercial - SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/> ou envie um pedido por carta para Creative Commons, 444 Castro Street, Suite 900, Mountain View, California, 94041, USA.

**Os trabalhos publicados nesta obra, no que se refere a conteúdo, correção linguística e estilo, são de inteira responsabilidade dos respectivos autores e autoras.**

**Organização:** Rosane Vontobel Rodrigues

Cleusa Salete Soares Boeira

Anelise Brod

Márcia dos Santos Canon

**Revisão Técnica:** Denise Almeida Silva

Carla Zago

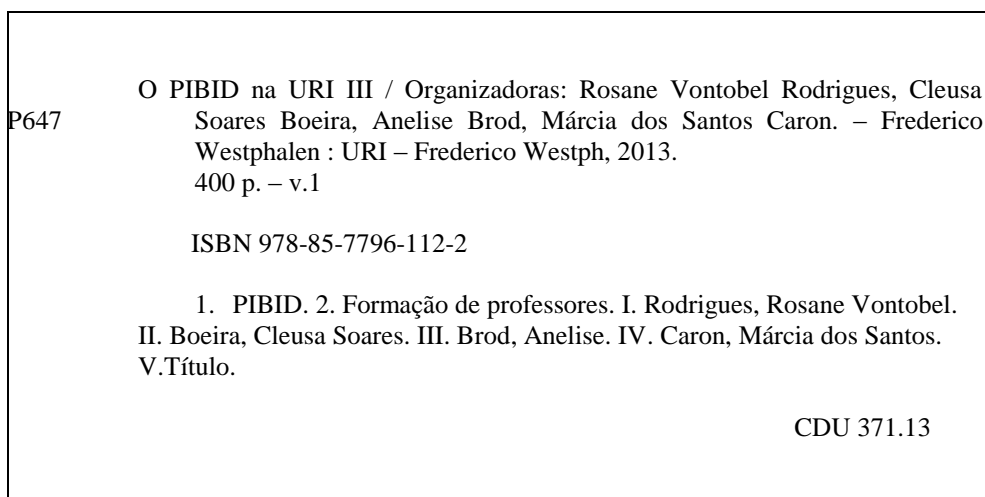
Tani Gobbi dos Reis

**Capa/Arte:** Mirella Farias Saldanha

**Projeto gráfico:** Mirella Farias Saldanha

**Editoração:** Rosane Vontobel Rodrigues

Mirella Farias Saldanha



Catálogo na Fonte elaborada pela Biblioteca Central URI/FW



URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Prédio 8, Sala 108

Campus de Frederico Westphalen:

Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000

Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265

E-mail: editorauri@yahoo.com.br, editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

## SUMÁRIO

<b>1 CIÊNCIAS BIOLÓGICAS</b> .....	13
1.1 A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS NA ADOLESCÊNCIA .....	14
Ana Cristina Sapper Biermann, Andressa Bitencourt Delevati, Carla Fabiana Silveira Moro, Danieli Contessa Frescura, Karine Dethétis de Lima, Maiara Oliveira Jantsch, Daniellie Righes Severo	
1.2 ABORDANDO TEMAS CONTROVERSOS NAS AULAS DE BIOLOGIA .....	18
Briseidy Marchesan Soares, Ataiz Colvero de Siqueira, Marcos Vinícius Severo, Roberto Saggin Vilani, Roxéli Jablonski, Thales Matzenbacher, Marilê Fensterseifer	
1.3 PIBID - BIOLOGIA: SINTONIZANDO O COTIDIANO ESCOLAR E O CURRÍCULO ÀS GRANDES PREOCUPAÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS.....	27
Aracieli Maria Vanelli, Angélica Saccomori, Angélica Salini, Suelen Vazzatta Kellm, Isabel Dahmer, Nelita Gempka, Sônia Balvedi Zakrzewski	
1.4 FORTALECENDO O ENSINO DE BIOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE AÇÕES E PROJETOS DE TRABALHO .....	37
Angélica Saccomori, Camila Langa, Carina da Silva Rodrigues, Carine da Silva, Gabriele Winter Tumelero, Taís Mansur Ziegler, Taciana Vendruscolo, Sônia Beatris, Balvedi Zakrzewski	
<b>2 CIÊNCIAS NATURAIS</b> .....	48
2.1 A HISTÓRIA DA CIÊNCIA E O TEATRO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE CIÊNCIAS .....	49
Alfieri Roberto Callegaro, Daiane Lorenzon, Jessica Giovelli, Maiara Dall' Aqua, Natália dos Santos, Dania Maria Hannel, Briseidy Marchesan Soares	
2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O TRABALHO SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS NO CRAS, EM ERECHIM/RS .....	59
Araciele Maria Vanelli, Adriane Turski, Gabriele Pinto Gabriel, Angelica Salini, Angélica Saccomori, Isabel Dahmer, Suelen Vazzatta Kellm, Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski	
2.3 ARBORIZAÇÃO URBANA DE FREDERICO WESTPHALEN NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES .....	68
Cristina Guntzel, Daniela Sponchiado, Juciane Pinzon, Scheila Busa, Tatiana Rossatto, Claudia Felin Cerutti Kuhnen, Mara Fontana	
<b>3 FILOSOFIA</b> .....	75
3.1 O EDUCADOR: QUEM É ELE?.....	76
Herivelton Antonio Nacht, Jorge Junior Santini, Maicon Zancan, Samuel Rodrigues da Silva, Silvana Aparecida Pin, Claudir Miguel Zuchi	

<b>4 LETRAS</b> .....	86
4.1 A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA SOCIAL.....	87
Geruza de Castro Lima, Glaucia Cabral de Oliveira, Eva Elenice Schorne Pinto, Giseli Pricila Moreira Klein, Laís Francine Weyh, Tânia Maria de Bastos, Marilaine, Fátima da Costa Gülich Tolomini	
4.2 LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS: CONDICIONANTES PARA PRÁTICAS SOCIAIS.....	98
Aline Panizzi, Fabiane Cortina Vieira, Franciele Soares de Mello, Karine Liliane Lamb dos Reis, Jonny Alex Guimarães, Romalina Santos, Ana Maria Dal Zott Mokva	
4.3 PIBID: ESTABELECENDO CONEXÕES ENTRE SABERES DA UNIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES.....	109
Cláudia Maíra Oliveira da Silva, Emelly Corazza, Patrícia Simone Grando, Tanise Gobbi dos Reis, Thainá Ariane Agostini Markoski, Adriane Ester Hoffman, Marinês Ulbriki Costa	
4.4 GÊNEROS TEXTUAIS E COMPREENSÃO LEITORA: EXPERIÊNCIA PIBIDIANA NO ESPAÇO ESCOLAR.....	118
Cláudia Aline Silva Vargas, Daniela Tur, Janete Campos, Marcelo Santos da Rosa, Minéia Carine Huber, Rafael da Cruz Freitas, Adriane Ester Hoffmann, Marinês Ulbriki Costa	
4.5 PIBID – LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA A PARTIR DE DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS.....	127
Alessandra Kramer, Daiane Stocker, Laís W. Telocken, Jocelaine Spatt dos Santos, Dinalva Agissé Alves se Souza, Silvana Aparecida Calegari	
4.6 CINEMA NA ESCOLA: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! .....	133
Andréia Dalla Costa, Bibiane Trevisol, Vanderlei Atalábio Machado, Adriane Ester Hoffmann, Marinês Ulbriki Costa, Ângela Paloschi Mazzonetto	
4.7 LEITURA E FORMAÇÃO CIDADÃ: BENEFÍCIOS DA BOLSA PIBID/CAPES .....	143
Francine Bastilha Santos, Jéssica Vielmo Putzke, Maíra Regina Gavioli Ramos, Marília Bordin Moleta, Thaís dos Santos Marques, Jane Cléa Minuzzi	
4.8 LEITURA E INTERAÇÃO.....	147
Francine Bastilha Santos, Jéssica Vielmo Putzke, Maíra Regina Gavioli Ramos, Marília Bordin Moleta, Thaís dos Santos Marques, Jane Clea Minuzzi	
<b>5 MATEMÁTICA</b> .....	154
5.1 FEIRA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ALTERNATIVA PARA MOTIVAR E FACILITAR A APRENDIZAGEM.....	155
Cézar Rodrigo da Silva, Fernanda Levandoski da Silva, Larissa Ronsoni, Patricia Sandri, Raquel Anger Bulling, Nilce Fátima Scheffer, Simone Fátima Zanoello	

5.2 OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DO PROGRAMA PIBID .....	165
Daniela Jéssica Veroneze, Jaque Willian Scotton, Nelize Fracaro, Pietra Pasin, Simone Fátima Zanoelo, Nilce Fátima Scheffer	
5.3 EXPLORANDO CONCEITOS DE GEOMETRIA PLANA COM O GEOGEBRA.....	174
Bruno Roos Bernardi, Welita Santos Ribeiro, Maria Arlita da Silveira Soares	
5.4 ENSINO DE MATEMÁTICA ALIADO A TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NAS OFICINAS DO PIBID .....	186
Aline Danelli, Dionatan Breskovit de Matos, Eduardo Post, Elisandra Juliane Hauschild, Jéssica Freitas Avrella, Carmo Henrique Kamphorst, Eliane Miotto Kamphorst	
5.5 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	196
Welita Santos Ribeiro, Bruno Roos Bernardi, Maria Arlita da Silveira Soares	
<b>6 PEDAGOGIA ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>207</b>
6.1 DA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL À CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....	208
Ana Thiele Silva Machado, Aline Marques de Lima, Gláucia Cabral de Oliveira, Heloisa Helena Appel Mazo, Laís Francine Weyh, Rosângela Brissow, Sonia Maria Piccoli	
6.2 A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE	218
Adriana Carlosso Irion, Andrea Mirela Obens de Bairos, Cátia Aparecida Jornada Nunes, Gilvana Aparecida Nicola Rosso, Michele Corrêa da Rosa	
6.3 TRAJETÓRIA DE ENTRALACAMENTOS DE SABERES PEDAGÓGICOS: ESPAÇO ESCOLAR X ESPAÇO ACADÊMICO. ....	228
Ricardo Dorneles Correa, Tatiane Machado da Rocha, Valéria Bierger Antunes, Jéssica Rodrigues dos Santos Vargas, Paola Terezinha da Silva Martins, Mara Rúbia Santos Melo	
6.4 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA REDUÇÃO DE SAN ANGEL CUSTÓDIO ATRAVÉS DO ACERVO DO MUSEU MUNICIPAL DR. JOSÉ OLAVO MACHADO ..	238
Giseli Pricila Moreira Klein, Lauren Maydana Grinchpum Dalongaro, Nadir Lurdes Damiani	
<b>7 PEDAGOGIA - FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>253</b>
7.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO PARA A UNIVERSIDADE E A ESCOLA.....	254
Eliane de Lourdes Felden, Eliena Garlet, Maria Lorete Thomas Flores, Graciele Denise Kramer, Rosângela da Silva Prestes, Daniela David Maciel, Pâmela Schmidt Sulimann	
7.2 FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE NO PIBID.....	267



Eliane Matias Queiroz Martins, Marcieli Salete Schu, Vanessa Dal Canton, Luci Mary Duso Pacheco

7.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR ACERCA DA VISÃO FREIREANA NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELO PIBID NA ESCOLA CAMPO .....277

Catia Albarello, Raquel da silva Brochier, Vanessa Taís Eloy, Luci Mary Duso Pacheco

7.4 A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA DA URI – FREDERICO WESTPHALEN .....287

Anilce Angela Arboit, Janaíne Souza Gazzola, Luci Mary Duso Pacheco

7.5 O ENSINO DA LITERATURA INFANTIL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPORTANTES REFLEXÕES .....297

Maria da Graça C. do Nascimento e Silva, Ana Luiza Sartor

7.6 FORMAÇÃO DOCENTE A TEORIA E A PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO .....307

Débora Regina Vieira Rocha, Luana Nunes Hauch, Luci Mary Duso Pacheco

7.7 EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PIBID PEDAGOGIA ENSINO MÉDIO NA URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: UM NOVO OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....317

Luci Mary Duso Pacheco, Juliane Claudia Piovesan, Eliane de Lourdes Felden

7.8 A CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID .....333

Dilvana Zanatta Spagnol, Vanderléia Gimenez Covatti

7.9 O ATO PEDAGÓGICO DE ENSINAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR .....343

Fernanda Cristina Piovesan de souza, Marisa Barbieri, Luci Mary Duso Pacheco

7.10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS, IMPLICAÇÕES LINGUÍSTAS E COGNITIVAS .....353

Maria Aparecida Brum Trindade, Heloísa Helena Appel Mazo, Eliane de Lourdes Felden, Ana Thieli Machado, Rosanelo Brissow, Daniela David Maciel

7.11 PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UM APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE .....364

Leticia Gobb, Tais Regina Freo, Clarissa Alves da Costa, Luci Mary Duso Pacheco

7.12 A SUPERVISÃO NO PIBID, EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....374

Dulce Maria de Souza Hemielewski, Tanis Haubert Schmidt, Leila de Fátima Haubert Fripp

7.13 O TRIPÉ FUNDAMENTAL DA APRENDIZAGEM: PLANEJAMENTO, AÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO. ....385

Clarice Eliane Nowaczyk Corim, Sonia Maria Piccoli

## PREFÁCIO

A Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI é uma instituição multicampi e comunitária que acredita no valor intrínseco da tarefa de transmitir às futuras gerações a cultura herdada dos antepassados, buscando aperfeiçoar e atualizar os processos de transmissão desta cultura, para que sejam disseminados nas escolas e sirvam como base sobre a qual se fundamentam a formação dos futuros docentes. Está instalada em seis municípios, atendendo a população das regiões Norte, Noroeste, Missões e Centro-Oeste do Rio Grande do Sul. Compromete-se com o desenvolvimento educacional, científico e tecnológico dessas regiões promovendo ações de ensino, de pesquisa e de extensão, com projetos e ações que beneficiam a comunidade regional como Universidade Regional Integrada; contudo, o histórico da instituição remonta há mais de 45 anos, totalizando quase meio século de Ensino Superior ininterrupto.

A URI a fim de promover a formação de profissionais autônomos, comprometidos e competentes, através de suas políticas e diretrizes, desenvolve diversos programas e projetos, entre os quais destaca-se o Programa PIBID/URI, envolvendo os câmpus de Erechim, de Frederico Westphalen, de Santo Ângelo e de Santiago, nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Filosofia, Letras, Matemática e Pedagogia na Alfabetização e Ensino Médio.

O PIBID objetiva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial e continuada de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como, possibilita a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, o que promove a integração (estreitamento dos laços) entre educação superior e educação básica.

O programa visa, também, proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, procura incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Este livro apresenta a produção acadêmica, possibilitada pelo Programa PIBID/URI e de outras IES que participaram do III Seminário Institucional Integrador da URI, realizado no câmpus de Santiago nos dias 22 e 23 de julho de 2013. O Seminário constitui-se como uma das atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto da Universidade e se

revela de extrema importância para a divulgação das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no PIBID/URI.

As ações desenvolvidas pelo PIBID/URI têm revelado um impacto muito positivo no espaço da escola e da universidade, através da inserção das licenciaturas no cotidiano das escolas, pela aceitação, envolvimento, comprometimento e, especialmente, pela intervenção no processo de ensino-aprendizagem, motivando novas ações e a busca permanente pelo aperfeiçoamento de todos os envolvidos no projeto.

Acredita-se que as diferentes práticas desenvolvidas no cotidiano escolar vêm possibilitando a reflexão e a construção da identidade docente.

A formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1991).

Este e-book revela o empenho da Universidade em proporcionar mais um espaço de reflexão para o desafio da formação inicial e continuada dos professores, demonstrados através dos trabalhos publicados. Os trabalhos publicados revelam práticas, reflexões e resultados possibilitados pelo Programa PIBID.

O reconhecimento e a consolidação desse espaço, através de sua terceira edição, também se efetiva pelos trabalhos apresentados e que aqui estão sendo publicados os quais devem ser situados como índice da consolidação da formação de nossos discentes e da qualificação das licenciaturas e escolas envolvidas no PIBID.

O PIBID, financiado pela CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é, hoje, o programa mais relevante da atual política pública para formação de professores, constituindo-se em um elo imprescindível entre a Universidade e as escolas de educação básica.

O PIBID/URI contempla seis áreas do conhecimento, as quais estão contempladas com trabalhos neste livro, com as seguintes bolsas: 182 bolsas para licenciandos: 40 bolsas para o subprojeto de Biologia; 5 bolsas para o subprojeto de Filosofia; 39 bolsas para o subprojeto de Letras; 29 bolsas para o subprojeto de Matemática; 29 bolsas para o subprojeto de Pedagogia Alfabetização e 40 bolsas para o subprojeto de Pedagogia Ensino Médio; 37 bolsas para Professores Supervisores; 6 bolsas para Coordenadores de Área; 01 bolsa para Coordenador Institucional e 01 bolsa para Coordenador de Gestão, totalizando 227 bolsas.

Este e-book apresenta alguns dos resultados possibilitados pelo Programa PIBID/URI, sendo a terceira obra da Instituição a abordar artigos construídos pelos “pibidianos da URI” e de outras instituições co-irmãs. A vitalidade do projeto atestada é atestada pela quantidade de artigos aqui coletados: mesmo uma seleção demandou a publicação em dois volumes.

O volume I contempla artigos a partir das Ciências Biológicas, a partir das Ciências Biológicas; a segunda parte é permeada por assuntos da área de Ciências Naturais; a terceira sessão do livro é direcionada à Filosofia; a quarta à área de Letras. Na sequência, abordam-se artigos voltados à Matemática e a Pedagogia - Ensino Médio e Formação de Professores.

No volume II, seguem os artigos articulados entre os licenciandos participantes do PIBID, seus orientadores, coordenadores e supervisores das Escolas de Educação Básica, das seguintes instituições: UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta, UNIFRA - Centro Universitário Franciscano, FURB - Universidade Regional de Blumenau, UNIVATES - Centro Universitário do Vale do Taquari, UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, IFRS - Instituto Federal do Rio Grande do Sul, que participaram do III Seminário Institucional Integrador do PIBID/URI.

Precedendo o relato dos professores orientadores e acadêmicos bolsistas, inclui-se o registro do cronograma e da programação do III Seminário Institucional Integrador de iniciação à Docência PIBID-URI: Identidade Docente, no espírito do resgate da memória desta edição do evento que, a cada ano, torna-se testemunha de como, efetivamente, o programa tem colaborado para pensar e consolidar a identidade docente de nossa comunidade acadêmica, em um espírito de excelência e integração entre a Universidade e o Ensino Básico.

# 1 Ciências Biológicas



## **1.1 A ATUAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DOCENTES NA PREVENÇÃO DO USO DE DROGAS NA ADOLESCÊNCIA**

**Ana Cristina Sapper Biermann<sup>1</sup>**  
**Andressa Bitencourt Delevati<sup>2</sup>**  
**Carla Fabiana Silveira Moro<sup>3</sup>**  
**Danieli Contessa Frescura<sup>4</sup>**  
**Karine Dethétis de Lima<sup>5</sup>**  
**Maiara Oliveira Jantsch<sup>6</sup>**  
**Daniellie Righes Severo<sup>7</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

A adolescência é um período que envolve transformações de cunho psicossocial e biológico. É nessa etapa que as mudanças de comportamento estão vulneráveis a influências do meio em que o adolescente está inserido, que tanto podem acrescentar de forma positiva ou negativa em seu crescimento pessoal.

O uso de drogas se configura como um problema atual sério que vem crescendo a cada dia, principalmente entre os adolescentes, e o que se percebe, muitas vezes, é o despreparo das pessoas para enfrentar essa situação.

O município de Santiago, onde está inserido o Colégio Estadual Monsenhor Assis, através da Lei Municipal N<sup>o</sup>101/2010 (que dispõe sobre a autorização para a adesão à carta das cidades educadoras e ingresso na associação internacional das cidades educadoras), lhe conferindo o título de “Cidade Educadora”, sendo que, uma das metas está relacionada à saúde da população, assim contemplando a necessidade da abordagem dessa problemática no ambiente escolar, pois segundo Murer, Oliveira e Mendes (2009) possibilita identificar

---

<sup>1</sup> Professora Orientadora da área na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago.

<sup>2</sup> Acadêmica bolsista do Projeto PIBID/CAPES do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago.

<sup>3</sup> Acadêmica bolsista do Projeto PIBID/CAPES do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago.

<sup>4</sup> Acadêmica bolsista do Projeto PIBID/CAPES do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago.

<sup>5</sup> Acadêmica bolsista do Projeto PIBID/CAPES do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago.

<sup>6</sup> Acadêmica bolsista do Projeto PIBID/CAPES do curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago.

<sup>7</sup> Professora Orientadora da área na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI campus de Santiago.

práticas preventivas que esclareçam o jovem a fim de enfrentar e prevenir os possíveis envolvimento.

Segundo Abramovay e Castro (2005), a escola é o local propício para ajudar na prevenção das drogas, no sentido em que reúne várias qualificações que colaboram para a difusão de tal perspectiva na comunidade e na sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento deste trabalho teve por objetivos explicar sobre os principais tipos de entorpecentes, esclarecendo os efeitos que essas substâncias podem causar ao organismo, bem como poderão interferir no ambiente familiar e escolar e ainda, relacionar o uso dos mesmos a outras situações de risco desencadeadas por eles, como por exemplo, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez precoce.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi desenvolvido para os alunos do Ensino Médio no Colégio Estadual Monsenhor Assis do município de Santiago, compreendendo um universo de 200 participantes. Para tal foram promovidas palestras pelos pibidianos mediando diálogos com os participantes e problematizando o assunto. Com auxílio de recursos audiovisuais em forma de slides, imagens e vídeos, foi abordado sobre os diferentes tipos de drogas, bem como sua composição e seus efeitos no organismo. Um ponto importante a ser considerado foram as discussões sobre a interferência das drogas no contexto familiar, escolar e social, o que mobilizou reflexões entre os alunos.



## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A apresentação de recursos audiovisuais quebra a rotina da sala de aula, despertando o interesse pelos diversos assuntos apresentados pelos professores. De acordo com Fernandes (1998) a utilização de slides é uma metodologia positiva nestes tempos de informatização, pois permitem uma projeção de alta resolução, enfatizando cores, beleza e detalhes, visíveis de qualquer ponto de uma sala de aula.

A escola não pode ignorar o que se passa no seu universo e deve trabalhar na formação da personalidade e construção de conhecimentos de seus alunos, informando e esclarecendo possíveis dúvidas sobre assuntos ligados à sua realidade.

Como o tema abordado gera discussão, houve grande participação dos estudantes principalmente através de questionamentos. O ápice do trabalho deu-se através dos depoimentos dos alunos sobre o que já foi vivenciado por eles e/ou diretamente observados, contribuindo para o êxito da atividade proposta. Através dos relatos dos alunos, relacionando aos ensinamentos dos acadêmicos, foi possível uma reflexão dos participantes sobre como manter sua saúde promovendo a qualidade de vida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Um dos pressupostos básicos que se tinha em mente era de que os estudantes já tivessem informações suficientes na questão abordada, porém constatamos que os mesmos apresentavam incertezas quanto as suas conseqüências. Sendo assim, nossa atividade foi de grande valia, visto que, houve ampliação da visão dos alunos em relação ao assunto e reforço, principalmente, na questão da prevenção do uso dessas substâncias.

## **AGRADECIMENTOS**

À CAPES e à URI, pela concessão da bolsa no Projeto PIBID e ao Colégio Estadual Monsenhor Assis por dispor de espaço para a realização das atividades e pela credibilidade em nosso trabalho.

## **REFERÊNCIAS**

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Drogas nas escolas**: versão resumida. Brasília: UNESCO, 2005.



FERNANDES, H. L. Um naturalista na sala de aula. **Ciência & Ensino**, Campinas, n. 5, p. 3-5, 1998.

MURER, E.; OLIVEIRA, J. D. F.; MENDES, Roberto Teixeira. Substâncias Psicoativas no Ambiente Escolar. **Editorial**, n. 11, p. 89-99, 2009.

## **1.2 ABORDANDO TEMAS CONTROVERSOS NAS AULAS DE BIOLOGIA**

**Briseidy Marchesan Soares<sup>1</sup>**  
**Ataiz Colvero de Siqueira<sup>2</sup>**  
**Marcos Vinícius Severo<sup>3</sup>**  
**Roberto Saggin Vilani<sup>4</sup>**  
**Roxéli Jablonski<sup>5</sup>**  
**Thales Matzenbacher<sup>6</sup>**  
**Marilê Fensterseifer<sup>7</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

Nas últimas duas décadas tem circulado nas discussões acadêmicas entre professores e pesquisadores a necessidade de desenvolver currículos problematizados a partir das complexas relações da Ciência. O ensino deve ser de seqüências contextualizadas e a partir de artefatos tecnológicos, questões ambientais, ambientes virtuais ou dos chamados problemas sociocientíficos, objetos frequentes de investigação e avaliação de suas implicações no ensino e na aprendizagem. Incluir tais problemas no currículo significa, nas palavras de Sadler; Fowler (2006), situar problemas do mundo real como plataformas para a exploração do aprendiz de conteúdos tradicionais através da realidade social, imersa na prática científica.

Atualmente, para os professores de Biologia acompanhar a velocidade de produção de conhecimento na área têm sido cada vez mais difícil. Por essa razão, diante da necessidade de preparar os alunos para a vida na sociedade do conhecimento que caracteriza o século XXI, tem sido necessária a utilização de práticas educativas que os tornem aptos a conectar os estudos escolares ao contexto em que vivem (CARNEIRO; DAL-FARRA, 2007). Considerando que cada estudante aprende de uma forma distinta, cabe a cada professor descobrir alternativas de ensino e aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento das competências dos alunos (COELHO et. al., 2010).

---

<sup>1</sup> Professora Colaboradora do Subprojeto PIBID Biologia da URI – Santo Ângelo.

<sup>2</sup> Acadêmica do 7º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>3</sup> Acadêmico do 7º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>4</sup> Acadêmico do 7º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>5</sup> Acadêmica do 9º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>6</sup> Acadêmico do 3º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>7</sup> Professora da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Nascimento e Silvado - Santo Ângelo.

Barolli, Farias e Levi (2006) afirmam que um dos objetivos da escola é o de preparar pessoas para compreenderem problemas da vida real, justamente aqueles que podem dar sentido ao esforço de aprendizagem e engajar os alunos nos contextos e problemas sociais, tornando-os mais capazes para agir, interagir e se posicionar de forma esclarecida diante das questões de nosso tempo que se apresentam de maneira cada vez mais complexa.

Enquanto a educação científico-tecnológica tradicional incorpora cada vez mais os elementos de uma Ciência dogmática e transmite apenas os seus resultados e suas tecnologias, Pedretti, (2003); Zeidler, (2001) enfatizam a importância dos posicionamentos e da influência individual e social nas questões de Ciência e Tecnologia.

Por isso, é importante que se supere a postura “cientificista” que levou durante muito tempo a considerar-se o ensino de Ciências como sinônimo da descrição de seu instrumental teórico ou experimental, divorciado da reflexão sobre o significado ético dos conteúdos desenvolvidos no interior da Ciência e suas relações com o mundo do trabalho (BRASIL, 1997). Essa necessidade de mudança vai ao encontro de alguns autores como Cachapuz et. al. (2005), Krasillchik (2004), Nascimento et. al. (2010), Bizzo (2009), entre outros.

Outro ponto que também precisa ser revisado é que durante muito tempo se confundiu as palavras "ensinar" e "transmitir", e hoje se têm uma preocupação em utilizar materiais e métodos alternativos de ensino que despertem a curiosidade e facilitem o aprendizado significativo de todos os alunos (COELHO et. al., 2010).

Reis (1999) classifica como temas controversos todos aqueles assuntos que se encontram pessoas divididas em juízos de valor, e que a solução é através das análises das evidências, ou da experiência. As abordagens de assuntos controversos ajudam os alunos a compreenderem situações sociais, ações humanas bem como as questões de valores por eles levantadas. Dessa forma, possibilita ao aluno entender a natureza do conhecimento, isto é, estar aberto à revisão do conhecimento científico, considerando as novas evidências (NGSS, 2013). Espera-se, assim, uma educação voltada para o exercício de uma cidadania ativa, o que, necessariamente impõe a inclusão de temas controversos que ultrapassem a mera inclusão dos problemas do dia a dia nas aulas das diferentes disciplinas (ALMEIDA, 2011).

Considera-se que, numa sociedade democrática, a avaliação pública da ciência depende de indivíduos capazes de reconhecer o que está em causa numa controvérsia, tendo a capacidade de alcançar uma opinião informada, participando de discussões, debates e processos de tomada de decisão (REIS, 2007). Silva e Carvalho (2006) expõem outro ponto onde o Brasil reconhece que em seus currículos nacionais os tópicos controversos estão

intimamente ligados aos demais conteúdos, porém são raras as situações em que se têm professores trabalhando com temas controversos.

Fagundes (2010) diz que a escola pode constituir-se em espaço privilegiado para a problematização e aprofundamento de conhecimentos, de discursos, de concepções algumas vezes muito distantes da produção, da reflexão contemporânea. Como resultado, pode, desencadear um processo, de efetivo engajamento dos estudantes, que culmine com uma compreensão mais crítica sobre as interações da ciência.

Paulo Freire (1986) defende uma educação que promova a problematização, de situações, de fatos, mais especificamente, temas marcados por manifestações locais de contradições maiores presentes na sociedade, com isso, quebrando o paradigma de aulas baseadas apenas nas conceituações científicas.

Reis (2007) propõe que a discussão dessas questões controversas em sala de aula seja justificada não só pelos conhecimentos que promove acerca dos conteúdos, dos processos, da natureza da ciência e da tecnologia, mas que também abranja as potencialidades educativas desse tipo de interação no desenvolvimento cognitivo, social, político, moral e ético dos alunos. Em complemento, Fagundes (2010) fala que dessa maneira, professor e estudantes, engajados no mesmo foco, podem transformar as aulas fragmentadas e desestimulantes em momentos de troca e construção do conhecimento, procurando relacionar os conceitos trabalhados em aula com os divulgados pela mídia.

Para Narasimhan (2001), a própria definição de controvérsia é controvertida. Podendo-se associá-la apenas à dimensão interna da produção científica como “uma disputa conduzida publicamente e mantida persistentemente, sobre um assunto de opinião considerado significativo por um número de cientistas praticantes”. Porém, Barbosa; Lima (2009) ressalva que os temas controversos possibilitam afastarmos dos conceitos de harmonia, verdade absoluta, totalidade, determinismo, universo mecânico e neutralidade, normalmente presentes no discurso científico. Eles induzem ao pensamento crítico ao retomar os questionamentos direcionados para a visão de mundo moderna e suscitam o diálogo entre diferentes formas de saber

Nessa perspectiva, Silva e Carvalho (2006) afirmam que ao explorar possíveis caminhos para o tratamento de temas controversos em aulas de Ciências, isso pode representar em avanços significativos e indicar possibilidades que incentivem os professores da escola a considerar em suas práticas pedagógicas essa perspectiva.

Dessa forma, por meio de temas atuais, a educação em Ciências e Biologia pode oportunizar uma maior aplicação dos conteúdos conceituais dessa área de conhecimento, para

que o estudante se utilize disso em seu cotidiano, ou seja, contribuir para ampliar o conhecimento dos estudantes sob os aspectos do seu dia a dia (FAGUNDES, 2010). Não omitindo que é fundamental uma pessoa poder entender a natureza do conhecimento, isto é, estar aberto à revisão do conhecimento científico, considerando as evidências novas (NGSS, 2013).

Diante do exposto, o trabalho apresenta como objetivo contribuir para a construção do pensamento crítico e da independência intelectual dos estudantes através da abordagem de temas controversos nas aulas de Biologia.

## **METODOLOGIA**

Foi proposto aos alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Dr. Augusto Nascimento e Silva a leitura do artigo “A Genética da Beleza”, da revista Isto É, de Junho de 2012 – ano 36. O texto, publicado numa revista popular, aborda a temática sobre a utilização do DNA humano na fabricação de cosméticos, a ética dos profissionais e a forma como a mídia transmite esses temas à sociedade. Os estudantes tendo como referência esses assuntos, buscaram discutir os pontos controversos.

Posteriormente, sobre essa temática, foi organizado um debate solicitando a opinião individual dos alunos. Nesse momento, orientamos as discussões nos mantendo numa postura questionadora, porém neutra. Após a socialização das ideias sobre o tema, os alunos fizeram anotações defendendo seu ponto de vista.

Após a discussão referente ao texto, a turma foi organizada em grupo, os quais receberam algumas charges baseadas em assuntos controversos para que as observassem e realizassem uma leitura crítica. Foram propostas algumas questões referentes às charges para mediar o que deveria ser dado maior atenção a afim de que essas imagens fossem analisadas criticamente, com o objetivo de expor suas opiniões e identificar as controvérsias existentes em cada ilustração. Os estudantes entregaram as anotações dos grupos referentes à charge analisada.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Durante a discussão com os alunos sobre utilização de DNA humano na fabricação de cosméticos, percebemos que alguns alunos conseguiram apresentar sua opinião em relação ao

tema, enquanto outros apresentaram dificuldade para se expressar e pouca relação com o cotidiano.

O aluno A1 relatou que: “[...] eu não faria uso deles, porque além de caro, não sabe se vai dar resultados [...]”, o aluno A2 “[...] que devemos estar informados, sempre informados, pois o texto não trás todas as informações [...]”, o aluno A3 considera importante o tema abordado mesmo que ele não usufrua dos produtos, ele considera importante a compreensão da indústria de cosméticos “achei interessante, pois aprendi coisas que eu não sabia, não é um assunto que me interesse, mas acho um tema legal para compreender melhor como funciona a indústria de cosméticos”. Pode-se notar que mesmo, os assuntos não sendo do interesse de todos eles conseguem ver que é necessário dar atenção sobre o que está sendo produzido pelas indústrias, nesse caso, a de cosméticos. O aluno A4 diz que até usaria o creme, desde que fosse de valor mais acessível e que a confiabilidade estivesse comprovada. Na opinião do aluno A5: “[...] esse creme pode ter vantagens e desvantagens, uma vantagem é a de que funcione, a desvantagem é eu não mude nada, ou piore [...]”.

Outro ponto presente nas respostas dos alunos é referente ao fato de que pode ter uma eficácia, mas que depois de um período isso acarretaria em problemas mais graves. “[...] *pode até ajudar, mas depois de um tempo pode ser perigoso [...]*”, “[...] *pode até ajudar as pessoas a ficarem mais bonitas, mas depois de um tempo é perigoso [...]*”, “[...] *pode ter problemas, pois ainda está sendo testado, podendo apresentar efeitos colaterais [...]*”.

Pode-se notar que eles estão fazendo relação aos temas controversos, considerando que eles têm um pouco de receio a produtos novos, e, mais ainda, por esses que utilizam o DNA. Conforme o relato do aluno A6 “[...] *claro que a ciência pode até ajudar a criar novos produtos que podem ser revolucionários, mas também a ciência já criou vários vírus em laboratórios [...]*”. Vale ressaltar que essa preocupação esteve presente em várias repostas manifestando, assim, uma opinião além do senso comum, na qual os alunos consideraram que a ciência pode proporcionar produtos bons, mas que também pode conter riscos a saúde.

Por sua vez, os demais alunos da turma apresentaram opiniões baseadas somente no senso comum, talvez por não terem nenhum conhecimento sobre o assunto. Alguns relatos dos alunos que se mostraram neutros quanto aos assuntos, e que apenas consideram o valor estético; os relatos: aluno A7 “[...] *para o ser humano um dos objetivos é ficar sempre jovem, assim os especialistas vão tentar fazer isso de qualquer forma [...]*”, aluno A8 “[...] *eu acho bom, porque todo mundo quer ficar bonito sempre [...]*”, alguns alunos consideram muito boa à ideia de se produzir um creme com as informações genéticas, desde que fosse o próprio doador, o usuário do creme; “[...] aluno A9: *eu achei uma ideia muito boa ter as informações*

*da própria pessoa, por isso não tem muitos riscos, e eu usaria um creme com a minha própria genética [...]*”.

A reduzida experiência dos alunos com a discussão em sala de aula é a conseqüente falta de competências para a realização desse tipo de atividades (REIS, 2004). Conforme Freitas et. al. (2006), promover discussão utilizando temas controversos possibilita e revela as potencialidades na construção de uma imagem mais humana e na formulação e reformulação de crenças, opiniões e política. Ajudando assim os alunos a compreenderem situações sociais e os atos humanos e também questões de valores por eles suscitadas.

Reis (1999) entende que questões sociocientíficas controversas são questões sociais com uma dimensão científico/tecnológica considerável, como, por exemplo, a manipulação do genoma dos seres vivos e a fertilização in vitro. Além disso, para o autor, questões controversas surgem por impactos sociais de inovações científico/tecnológica que dividem tanto a comunidade científica como a sociedade em geral. Desse modo, essas questões não se resumem a disputas acadêmicas internas e restritas à comunidade científica, que em relação a elas há divergências. Sua natureza contraditória permite serem analisada de diferentes perspectivas, não conduzem a conclusões simples e únicas, envolvendo, frequentemente, uma questão moral e ética.

Muitas vezes esses assuntos com temas controversos e/ou polêmicos são deixados de lado pelos professores, talvez por medo de eventuais protestos ou pela perda de controle durante a discussão. Esse medo vindo dos docentes acaba delimitando grandes oportunidades de boas discussões sobre temas como educação, cidadania, democracia, por exemplo. Outro cuidado a ser considerado durante as discussões é que não existe resposta certa ou errada. Além disso, o professor deve adotar uma postura neutra para possibilitar o desenvolvimento da discussão. Assim, os alunos encaram a controvérsia como meio de formular opiniões, tomar posições sem que qualquer autoridade possa decidir e resolver em seu lugar (REIS, 1999).

Oliveira (2011) destaca que uma das problemáticas mais graves que devem ser revistas, no ensino, é a discordância cada vez mais ampla, nas instituições escolares, no que diz respeito aos saberes separado, fragmentado e compartimentado entre disciplinas e, por outro lado, realidades e problemas cada vez mais abrangentes, globalizados, planetários, uma vez que, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos, cuja competência é reservada aos especialistas, e não contribui para o enfrentamento dos desafios da nossa época.

O conhecimento utilizado, na resolução de problemas idealizados, revela-se insuficiente para a resolução de problemas contemporâneos, constituídos de disputas sociais

com componente científico-tecnológico. A razão de muitas dessas disputas centra-se em incertezas relativamente às metodologias ou modelos utilizados e aos resultados obtidos e em diferentes hierarquizações de valores. Assim, considera que, para a compreensão de disputas desse tipo, a sociedade necessita de uma apreciação mais sutil da natureza e do status do conhecimento científico através de uma maior compreensão dos métodos de pesquisa científica e da Ciência como empreendimento social (REIS, 2004).

Freitas et. al. (2006) deixam expostas algumas esperanças ao perspectivar a emergência de uma “ciência cidadã”. Uma ciência que não se limita a respostas à resolução universal de problemas, a qual tem em conta os contextos em que os problemas são gerados, que dá voz aos cidadãos, que valoriza os conhecimentos empíricos das pessoas afetadas por ameaças ambientais e que esbate fronteiras entre laboratório e sociedade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse contexto, pode-se constatar que a discussão dos temas controversos como meio mediador da construção do conhecimento científico é bem aceita pelos alunos, ainda que nem todos da turma tenham conseguido alcançar o objetivo, a prática apresentou bons resultados.

As discussões dos temas controversos contribuíram para a construção do conhecimento escolar e científico dos alunos de forma mais prazerosa e contínua. Possivelmente, os estudantes que participaram dessa atividade foram motivados a buscar mais informações sobre as situações cotidianas e a pensarem criticamente sobre as informações que circulam na mídia.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos à Capes pelo auxílio financeiro juntamente com a oportunidade de participar do PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, bem como à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI, campus de Santo Ângelo, por toda a assistência prestada para a realização deste estudo.

## **REFERÊNCIAS**

ALMEIDA, A. A abordagem de Temas Controversos na Educação Científica: importância atribuída pelos professores do 2º e 3º ciclos e Secundário. In: ENCONTRO NACIONAL DE



EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 14., 2011, Braga (Portugal). **Atas...** Braga (Portugal), 2011. p. 659-671. ISBN: 978-989-8525-04-8.

BARBOSA, D. G. L.; LIMA, C. C. E. M. A Abordagem de Temas Controversos no Ensino de Ciências: enfoques das Pesquisas Brasileiras nos Últimos Anos. In: ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, 2009. p. 1-10. ISSN: 21766940.

BAROLLI, E.; FARIAS, R.O; LEVI, E. O Potencial de Assuntos Controversos para a Educação em uma Perspectiva Cts. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2006, Braga (Portugal). **Anais...** Braga (Portugal), 2006. p. 1-14. Disponível em: <[http://www.ufscar.br/cieultura/doc/potencial\\_assuntos.pdf](http://www.ufscar.br/cieultura/doc/potencial_assuntos.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2013.

BIZZO, N. **Ciência**: fácil ou difícil? São Paulo: Ática, 2002.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências da Natureza e suas tecnologias. v. 4. MEC, 1997.

CACHAPUZ, A.; GIL-PEREZ, D., CARVALHO, A.M.P., VILCHES, A. **Renovação do Ensino de Ciências**. São Paulo: Cortes, 2005.

CARNEIRO, P. S.; DAL-FARRA, R. A. As Situações-Problema no Ensino de Genética: Estudando a Mitose. 2007. **Genética na Escola**. Canoas – RS. Disponível em: <<http://geneticanaescola.com.br/wp-home/wp-content/uploads/2012/10/Genetica-na-Escola-62-Artigo-05.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2013.

COELHO S. F., ZANELLA, G. P., FERREIRA, C. F., BARROS, M. D. M., FERES, S. T. Jogos e Modelos Didáticos como Instrumentos Facilitadores para o Ensino de Biologia. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO – PUC MINAS, 5., 2010, Minas Gerais. **Anais...** Minas Gerais: PUC MINAS, 2010. Disponível em: <<http://www1.pucminas.br/proex/arquivos/ARTIGO%20REVISADO..pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

FAGUNDES, K. M. S. Tema Polêmico em Aulas de Biologia: Células-Tronco. In: SEMINÁRIO IBERO-AMERICANO CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE NO ENSINO DE CIÊNCIAS (SIACTS-EC). 2., 2010, Brasília (DF). **Anais...** Brasília (DF), 2010.

FREIRE, P. **Educação com Praticada Liberdade**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1986.

FREITAS, D., VILLANII, A., ZUIN. G. V., REIS. P., OLIVEIRA. T. H. A Natureza dos Argumentos da Análise de Temas Controversos: Estudo de Caso na Formação de Pós-Graduandos Numa Abordagem CTS. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2006. Braga (Portugal). Disponível em: <[http://www.ufscar.br/cieultura/doc/nat\\_argu.pdf](http://www.ufscar.br/cieultura/doc/nat_argu.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2013.

KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de Biologia**. São Paulo: EDUSP, 2004.

NARASIMHAN, M. G. Controversy in science. **Journal of Biosciences**. Indian Institute of Science Campus, Bangalore. Índia, v. 26, n. 3, p. 299–304, 2001.

NASCIMENTO, F., FERNANDES, L. H., MENDONÇA, M. V. O ensino de ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 225-249. ISSN: 1676-2584. 2010.

NGSS - Next Generation Science Standards and The Associated logo are Trademarks of Achieve, Inc. APPENDIX H – Understanding the Scientific Enterprise: The Nature of Science in the Next Generation Science Standards. Abril, 2013.

PEDRETTI, E. Teaching Science, Technology, Society and Environment (STSE) Education. **Science & Technology Education Library**, v. 19, p. 219-239, 2003. ISSN: 1878-0482 (Print) 1878-0784 (Online). Disponível em: <[http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F1-4020-4996-X\\_12#page-1](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F1-4020-4996-X_12#page-1)>. Acesso em: 15 maio 2013.

MORIN, Edgar. Introdução ao Pensamento Complexo. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005. 120 p. Resenha de: OLIVEIRA, C. P. **Revista Terceiro Incluído**, v. 1, n. 1, p. 106-111, jan./jun. 2011.

RAMOS. B. M.; SILVA. C. H. Controvérsias Científicas em Sala de Aula: Uma Revisão Bibliográfica Contextualizada na Área de Ensino de Ciências e nos Estudos Sociológicos da Ciência & Tecnologia. In: ENPEC - ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 6., Florianópolis - Santa Catarina. **Anais...** Florianópolis - Santa Catarina, 2007.

REIS, P. A Discussão de Assuntos Controversos no Ensino das Ciências. Escola Superior de Educação de Santarém. **Inovação**, v. 12, n. 2, p. 107-112, 1999. Disponível em: <<http://www.pedrorochareis.net/publicacoes/controv.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Os Temas Controversos na Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, v. 2, n. 1, p. 125-140, 2007.

SILVA, F. L.; CARVALHO, M. L. O Ensino de Física a Partir de Temas Controversos: A Produção de Energia Elétrica em Larga Escala. **Interações**, v. 2, n. 04, p. 42-63, 2006.

### **1.3 PIBID - BIOLOGIA: SINTONIZANDO O COTIDIANO ESCOLAR E O CURRÍCULO ÀS GRANDES PREOCUPAÇÕES SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS**

**Aracieli Maria Vanelli<sup>1</sup>  
Angélica Saccomori<sup>2</sup>  
Angélica Salini<sup>3</sup>  
Suelen Vazzatta Kellm<sup>4</sup>  
Isabel Dahmer<sup>5</sup>  
Nelita Gempka<sup>6</sup>  
Sônia Balvedi Zakrzewski<sup>7</sup>**

**RESUMO:** Neste trabalho descrevemos e analisamos as intervenções educacionais realizadas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Biologia, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista, em Erechim/RS, no período de ago./2012 a jun./2013. O PIBID tem por objetivo a aproximação da Universidade com a Educação Básica por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, induzindo e fomentando a formação inicial e continuada de profissionais do magistério. A partir da avaliação das ações desenvolvidas nos dois primeiros anos do Programa, foram identificadas novas necessidades e demandas: realização de oficinas pedagógicas para apoio às aulas de Ciências Naturais; atividades de educomunicação ambiental e Mostras de Cinema; reorganização do Arboreto da Escola para a implementação de uma agrofloresta para atividades de campo; realização da IV Conferência Infanto-juvenil de Meio Ambiente com o intuito de tornar a escola um espaço educador sustentável de aprendizagem e transformação a fim de estimular a cooperação e o respeito à diversidade e a vida em todas as suas dimensões. As questões identificadas foram priorizadas e propostas intervenções contextualizadas, procurando integrar os projetos desenvolvidos na Escola com as políticas públicas de educação. O PIBID Biologia vem constituindo-se num importante fator de fortalecimento da

---

<sup>1</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>2</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>3</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>4</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>5</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>6</sup> Professora da Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista. Supervisora do PIBID – Biologia.

<sup>7</sup> Professora Orientadora do PIBID-Biologia da URI. Departamento de Ciências Biológicas. Lab. de Educação Ambiental.

articulação entre teoria-prática, em parceria com Escola Bela Vista, contribuindo sobremaneira para a excelência da formação de professores de Ciências Naturais.

**Palavras-chave:** Ciências Naturais. Educação Ambiental. Projetos de trabalho.

## **INTRODUÇÃO**

A educação em Ciências, além de auxiliar os estudantes na construção de conceitos e desenvolvimento de habilidades, deve possibilitar o restabelecimento da humanidade e das incertezas da ciência. Para isso é necessário que em sua formação, o professor desenvolva a habilidade de planejar suas atividades de forma que os alunos possam experimentar, hipotetizar, argumentar sobre conceitos científicos. Esse restabelecimento da humanidade nas ciências abre caminho para um novo aluno; um aluno mais dinâmico, responsável pelo seu aprendizado e capaz de discutir e argumentar com suas ideias (OLIVEIRA, 2000). O educador também precisa adequar a sua função; ele não deve ser somente um lecionador, que cumpre ordens e repassa conteúdos. Nesta sociedade aprendente, ele deve ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem, que auxilia o educando a descobrir por si mesmo.

A educação em ciências também tem um grande papel da formação cidadã dos estudantes. A escola e o currículo precisam estar cada vez mais conectados ao mundo da vida social e cultural de nosso tempo. Por meio dos projetos de trabalho na escola, além de uma melhor compreensão cognitiva advinda da contextualização dos conteúdos, é possível o desenvolvimento da formação de uma sensibilidade política e de valores humanos que contribuem no desenvolvimento de um sujeito cidadão, capaz de compreender e posicionar-se face a realidade em que vive.

Com o intuito de contribuir com uma formação mais qualificada de professores de Ciências Naturais e Biologia, bem como na melhoria de educação científica na escola, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Biologia, da URI, busca uma aproximação da Universidade com as escolas de educação básica por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar. Neste artigo descrevemos e analisamos as atividades e projetos desenvolvidos pelo PIBID – Biologia junto à Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista. O trabalho desenvolvido buscou sintonizar o cotidiano escolar e o currículo às grandes preocupações sociais contemporâneas, por meio da realização de projetos de trabalho.

## **METODOLOGIA**

O trabalho descrito caracteriza-se como uma intervenção educacional desenvolvida que foi desenvolvida no período de ago./2012 a jun./2013, junto a Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista. A mesma atende alunos de diferentes localidades; oferece educação infantil, ensino fundamental e Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental, trabalhando nos três turnos. Estiveram envolvidos no processo aproximadamente 300 estudantes das séries finais do ensino fundamental.

A partir da avaliação das ações desenvolvidas nos dois primeiros anos do PIBID Biologia na Escola, foram identificadas novas necessidades e demandas na continuidade do Projeto: realização de oficinas pedagógicas para apoio às aulas de Ciências Naturais; atividades de educomunicação ambiental e Mostras de Cinema; reorganização do Arboreto da Escola para a implementação de uma agrofloresta; realização da IV Conferência Infanto-juvenil de Meio Ambiente com o intuito de tornar a escola um espaço educador sustentável de aprendizagem e transformação a fim de estimular a cooperação e o respeito à diversidade e a vida em todas as suas dimensões.

As questões identificadas foram priorizadas e foi planejada uma intervenção contextualizada, que aconteceu na forma de projetos de trabalho, construídos coletivamente (equipe PIBID, equipe diretiva das escolas, docentes e funcionários e em alguns projetos, com a parceria dos alunos). Os projetos buscaram sintonizar o cotidiano escolar e o currículo às grandes preocupações sociais contemporâneas, tornando a escola um espaço sócio-cultural dinâmico e atualizado com os movimentos de transformação da sociedade. Eles se constituíram como uma espécie de “elo de ligação da escola com as políticas públicas de educação e com os anseios da comunidade, contribuindo desta forma, para a formação de um aluno cidadão, capaz de refletir e agir sobre sua realidade” (CARVALHO, 2004, p. 1).

## **RESULTADOS**

A seguir são descritas as atividades e projetos de intervenção desenvolvidos pelo PIBID Biologia junto à Escola Bela Vista.

### **Realização de Oficinas Pedagógicas**

Foram planejadas e aplicadas diversas oficinas, com o intuito de apoiar as professoras no tratamento de conteúdos específicos. Essas oficinas foram planejadas coletivamente,

contemplando os momentos pedagógicos propostos por Pernambuco, Delizoicóv e Angotti (2002): problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

A problematização inicial consiste em levantar uma questão, abrindo a discussão. Tem como objetivo fazer a ligação do conteúdo com situações reais que os estudantes conhecem e presenciam, e para as quais provavelmente não dispõem de conhecimentos científicos suficientes para interpretar total ou corretamente. O professor questiona até o ponto em que os estudantes percebem que as informações que eles possuem sobre determinado tema não são suficientes, sendo necessária a busca de mais informação. Então, durante a organização do conhecimento, há uma sistematização, necessária para a compreensão do tema e da problematização inicial. Dessa forma, o estudante compara seu conhecimento com o conhecimento científico, para, então, interpretar aqueles fenômenos e situações. Por fim, a aplicação do conhecimento aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo estudante, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinam o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento (PERNAMBUCO, ANGOTTI; DELIZOICÓV, 2002).

Entre os temas abordados durante as oficinas, mereceram destaque: Alimentação saudável e orgânica; Do trigo ao pão; Rapadura de açúcar mascavo e amendoim; Doce de laranja com moranga; Agroecologia e Aglofloresta; Minhocultura; Compostagem; Animais peçonhentos; Abelhas e sua importância; Formigas e o formigueiro; A vida do sapo; Aranhas; A vida dos Invertebrados; As aves de Erechim; Serpentes peçonhentas; A vida na flor; Araucária, o nosso pinheiro brasileiro; Identificação de árvores; Formação de Florestas; Água em nosso planeta; Mata Atlântica, Criacionismo e evolucionismo; Reciclagem de papel; Estudo das células; Misturas e densidade, entre outros.

### **Apoio ao processo de realização da IV Conferência Infanto-juvenil de Meio Ambiente**

A IV Conferência Nacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente (CIJMA), tem como tema, em 2013, Mudanças Ambientais Globais: pensar + agir na escola e na comunidade. A Conferência é coordenada pelo Ministério da Educação e do Meio Ambiente com o intuito de apoiar a implementação da educação ambiental, contribuindo para que as unidades educacionais se tornem espaços educadores sustentáveis. Voltada para alunos de 11 a 14 anos, a CIJMA busca criar e fortalecer espaços de debate nas escolas sobre questões sociais e ambientais que envolvam a comunidade e perceber como eles se relacionam com o mundo;

qualificar a formação de uma nova geração que se empenhe em contribuir para a solução dos problemas sociais e ambientais e discutir caminhos que transformem a escola em um espaço educador sustentável (BRASIL, 2012a, BRASIL, 2012b).

A Conferência vem sendo construída a partir de algumas etapas: Conferência na Escola, Conferência Municipal/Regional, Conferência Estadual e Conferência Nacional. A Conferência na Escola é o momento mais rico do processo, pois permite à comunidade escolar: conhecer e debater o tema proposto e suas relações com as questões ambientais locais e globais; pensar sobre os desafios de transformar a escola em um espaço educador sustentável; reconhecer as questões socioambientais no território da escola, valorizando os diversos saberes e olhares sobre a realidade onde a escola está inserida; criar e fortalecer a Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida da escola; buscar soluções locais para melhorar o espaço, a gestão e o currículo da escola e sistematizar esses conhecimentos em um material de educomunicação. Também ajuda a planejar e inserir no Projeto Político-Pedagógico (PPP) ações que contribuam para melhorar a qualidade de vida na escola e na comunidade e propiciem mudanças rumo à construção de escolas sustentáveis.

A Conferência na Escola Bela Vista foi um processo e não apenas um evento. Isso quer dizer que a Escola pensou e realizou o trabalho pedagógico antes do dia da Conferência, estudando sobre os subtemas previstos pela Conferência (ar, água, terra e fogo), utilizando os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC e investigando sobre: esses subtemas já estão inserido de alguma forma no currículo de nossa escola? Onde? Ele pode ser mais bem trabalhado? De que forma? Quais os professores que podem ajudar a compreendê-lo mais? Como lidamos com esse subtema na nossa escola? Cuidamos desse recurso natural? O que é possível fazer para que a escola colabore com a sustentação da vida a partir desse subtema? Que tecnologias podem ser adotadas? Que ideias podemos ter e implementar na escola? A partir da investigação cada turma propôs um projeto de intervenção ser implementado na Escola com a intenção de transformar a realidade: Plantas Nativas – Implantação da Agrofloresta na área verde da escola Bela Vista; Controle Biológico Sustentável; Bela sem lixo; Biofertilizantes; Minhocário e Compostagem. Estes projetos foram apresentados no dia da Conferência na Escola, quando foi decidido pela união das propostas apresentadas em um grande projeto: Agrofloresta na Escola Bela Vista. Nesta data também foi eleito o Delegado de Meio Ambiente da Escola e seu suplente, que estarão liderando os trabalhos de Educação Ambiental na Escola e representando a Escola nos outros níveis da Conferência.

O trabalho da Escola será apresentado na Conferência Municipal de Erechim, onde os projetos de ação de cada escola, transformados em produtos de educomunicação (vídeo,

cartilha, manual, jogo cooperativo, uma campanha, spot de rádio, entre outros) serão debatidos pelos delegados de Meio Ambiente de cada Escola. Os projetos de ação escolhidos nas etapas anteriores serão apresentados e debatidos na Conferência Regional e Estadual. Os delegados presentes escolherão quatro projetos, que considerarem mais relevantes, transformadores e que possam ser realizados e os projetos selecionados serão apresentados na Conferência Nacional.

### **Implantação da Agrofloresta da Escola Bela Vista**

O Projeto Agrofloresta, que envolve toda a comunidade da Escola Bela Vista, teve como objetivo inicial proporcionar uma função ecológica e social à uma área da Escola que não está sendo utilizada.

Agroflorestas são sistemas de agricultura onde os diferentes cultivos são organizados e manejados (em consórcio e sequencialmente) de maneira a auxiliarem uns aos outros, observando a forma como o ambiente natural se desenvolve. A Agrofloresta não compreende uma reconstrução da mata nativa, mas uma mescla de espécies nativas com espécies de interesse alimentar, medicinal, entre outros, num processo de reprodução em espaço e tempo, seguindo a sucessão ecológica. O Sistema Agroflorestal exige conhecimento e pesquisa sobre o solo, fauna, flora, ecofisiologia, sucessão ecológica e fitossanidade de uma determinada área. (MARTINS; GUTTERREZ; VIANA, 2011).

Para implementação do projeto os estudantes estudaram sobre o tema, por meio de leituras, vídeos, palestras, visitas guias. A partir disso foi mapeada a área com potencial para a instalação da agrofloresta, foram identificadas as espécies de árvores que estão no local e com auxílio de toda a comunidade escolar realizado um mutirão para a limpeza do terreno (existia muito lixo jogado neste local). Atualmente está sendo realizado o plantio de mudas de diferentes espécies frutíferas, de plantas medicinais e alimentares, de ciclo curto (mandioca, abóbora, feijão) ou perenes, incluindo diferentes espécies de árvores nativas.

Os sistemas agrofloresta apresentam inúmeras vantagens: a diversidade de culturas; a recuperação e a manutenção da fertilidade através da ação das árvores, que podem retirar nutrientes das camadas mais profundas e transferir para as camadas superficiais através da queda das folhas ou da poda; a incorporação de carbono nos troncos, copa e raízes, aumentando também a disponibilidade de matéria orgânica no solo; a redução da erosão e da perda de nutrientes (COELHO, 2012). A agrofloresta é mais que um sistema/técnica de produção de alimentos em harmonia com o ambiente, onde se conservam os recursos naturais



e se produz alimento saudável; ela possibilita uma nova forma de nos relacionarmos com o ambiente.

### **Exibição e discussão dos filmes do Circuito Tela Verde**

O Circuito Tela Verde é uma iniciativa do Ministério do Meio Ambiente coordenada pela Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental, executada pelo Departamento de Educação Ambiental, em parceria com a Secretaria do Audiovisual do Ministério da Cultura, que tem como objetivo estimular a produção audiovisual independente sobre a temática socioambiental. O Circuito promove a sensibilização, reflexão e mobilização dos públicos sobre o meio em que vivem, estimula a produção de materiais alternativos e independentes e leva filmes sobre a temática socioambiental para espaços exibidores (BRASIL, 2012).

No 2º semestre de 2012 os estudantes da Escola Bela Vista participaram das Seções da Mostra do Circuito Tela Verde, na URI, onde foram exibidos documentários produzidos por agentes ambientais, curtas de animação e vídeos caseiros feitos pela população e alunos, sobre projetos de educação ambiental que envolve comunidades locais, propiciaram discussões sobre questões ambientais. Um dos principais objetivos do Circuito Tela Verde foi divulgar e estimular atividades de Educação Ambiental, por meio da linguagem audiovisual, colaborando no processo de educomunicação ambiental nas escolas, após a exibição dos filmes acontecia a discussão dos mesmos.

A partir do trabalho desenvolvido com o Circuito as crianças e jovens foram desafiados a produzir seus próprios videodocumentários.

### **Produção de Videodocumentários e realização de Mostras de Cinema Ambiental**

A produção de videodocumentários envolveu alunos do ensino fundamental, professores e bolsista do projeto PIBID. Como atividade desencadeadora do projeto foram realizadas oficinas, onde foram trabalhados os seguintes temas: noções básicas de fotografia, filmagens e captura de imagens e sons, importação das tomadas de vídeo, decupagem semi-automática, montagem dos videodocumentários.

Na sequência os grupos de alunos definiram os temas para os videodocumentários e foi realizado aprofundamento teórico sobre os mesmos. Foram estimulados a definir temas de importância sociocultural, atuais e atraentes, para chamar a atenção da comunidade em

geral. Com o tema em mente, os alunos elaboraram um roteiro, com a supervisão de um professor mediador juntamente com as bolsistas. Esse roteiro teve a função de nortear o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos. É nesse momento que são definidas questões como: objetivos; conteúdos a serem estudados; quem será entrevistado; o que será mostrado no vídeo; onde serão feitas as filmagens; e quais as equipes de trabalho (de fotografia; filmagem, edição, entrevistas, narração).

Após aconteceu a produção propriamente dita do material audiovisual, pelos grupos de estudantes. Com o roteiro já pronto, os alunos passaram para a realização das entrevistas com especialistas sobre os temas contemplados nos vídeodocumentários e filmagens. Com as filmagens já realizadas, foi realizada a edição dos vídeos que é o procedimento técnico pelo qual o roteiro é executado em linguagem audiovisual, pelo uso de técnicas digitais para a manipulação de imagens, sons, caracteres e animações. A edição foi realizada com o auxílio de softwares de edição de vídeos, como o Windows Movie Maker.

Como culminância do Projeto, os trabalhos gerados foram apresentados na II Mostra de Cinema Ambiental do Alto Uruguai Gaúcho, realizada durante o VI Simpósio Sul de Gestão e Conservação Ambiental, XXI Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente - SAUMA e Encontro Regional de Educação Ambiental na URI – Campus de Erechim. A exibição dos trabalhos serviu como motivação para os alunos e professores envolvidos no processo de produção. Além disso, a mostra se caracterizou como uma importante ferramenta de educomunicação ambiental, socializando os conhecimentos a respeito de questões ambientais relevantes para a comunidade escolar.

O projeto contribuiu para que jovens e crianças fossem estimulados a olhar seu meio e traduzir, em linguagem de audiovisual, suas realidades. Dessa forma, buscou-se conscientizar as pessoas da importância de suas ações nos processos de gestão ambiental. A comunidade não só pode, como deve participar destes processos voltados para a sustentabilidade e consciência coletiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID enquanto processo de formação docente tem cumprido os objetivos propostos e revelado a importância de engajar os alunos do curso de Ciências Biológicas, desde os primeiros semestres, em atividades educativas dentro dos espaços escolares. Participar do cotidiano escolar, o quanto mais cedo, proporciona um aprendizado singular aos alunos e motiva-os para o compromisso com a docência, a pesquisa e a divulgação científica.

O Programa tem proporcionado, aos professores da educação básica e do ensino superior, rever as práticas pedagógicas e estreitar o diálogo entre a escola e a universidade. Os bolsistas do PIBID ao vivenciar a realidade escolar constataram que a profissão de professor é antes de tudo uma prática de tomada de decisão em diferentes situações, onde interagem inúmeras variáveis das quais o professor faz parte.

O PIBID Biologia vem contribuindo para a implementação de políticas públicas de educação junto à Escola Bela Vista. A intencionalidade educativa destes projetos desenvolvidos foi de incrementar a formação cidadã dos alunos, tendo em vista a internalização de temas sociais contemporâneos no currículo e no ambiente escolar. Eles não se constituíram como realizações isoladas, mas estavam conectados com o projeto político pedagógico da Escola, com as políticas de educação e com os anseios da comunidade.

As experiências vivenciadas pelos bolsistas, certamente estarão influenciando de forma significativa nas suas trajetórias profissionais, tendo em vista a interação com a escola pública. Já a apropriação das experiências pedagógicas bem sucedidas dos projetos pelos professores também fortalece a atuação destes junto às escolas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos às Instituições e pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste projeto:

- À CAPES pelo apoio institucional e pela concessão das bolsas e outros recursos financeiros, viabilizando deste modo o PIBID Biologia;
- À URI pelo apoio institucional, criando condições para a realização das atividades previstas;
- À Escola Estadual de Ensino Fundamental Bela Vista pelo acolhimento à proposta e por ter assumido conosco este desafio de qualificar a formação docente e o ensino de Biologia nas escolas públicas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Passo a passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação**: escolas sustentáveis. Brasília: Ministério da Educação, Secadi; Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2012a.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente, 2012b.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Circuito Tela Verde**. Disponível em <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educocomunicacao/circuito-tela-verde>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CARVALHO, I.C. A escola como projeto sócio-cultural e os projetos de trabalho na Escola. In: **Boletim Vida e natureza, ambiente e cultura**. Rio de Janeiro: MEC/TV Escola, abril, 2004.

COELHO, G. **Sistemas Agroflorestais**. São Paulo: Editora Rima, 2012.

PERNAMBUCO, M. M.; DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. **Ensino de Ciências: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, G.; GUTTERRES, L.M.; VIANA, P.R. Práticas Agroecológicas na Agricultura Familiar. In: **Ação Nascente Maquiné-Anama**. Maquiné, Rio Grande do Sul, 2011.

OLIVEIRA, R. J. **A escola e o ensino de ciências**. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

## **1.4 FORTALECENDO O ENSINO DE BIOLOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES POR MEIO DE AÇÕES E PROJETOS DE TRABALHO**

**Angélica Saccomori<sup>1</sup>**  
**Araciele Maria Vanelli<sup>2</sup>**  
**Camila Langa<sup>3</sup>**  
**Carina da Silva Rodrigues<sup>4</sup>**  
**Carine da Silva<sup>5</sup>**  
**Gabriele Winter Tumelero<sup>6</sup>**  
**Taís Mansur Ziegler<sup>7</sup>**  
**Taciana Vendruscolo<sup>8</sup>**  
**Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski<sup>9</sup>**

**RESUMO:** Neste trabalho relatamos os projetos que vêm sendo desenvolvidos pelo Curso de Ciências Biológicas da URI Campus de Erechim através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na Escola Estadual Normal José Bonifácio, no município de Erechim/RS. O PIBID constitui-se num importante fator de fortalecimento da articulação entre teoria-prática, em parceria com escolas de educação básica, expressas no projeto político pedagógico do curso da URI, contribuindo sobremaneira para a excelência da formação de professores de Ciências Biológicas. O objetivo deste projeto é buscar a aproximação da Universidade com a Educação Básica por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, de induzindo e fomentando a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

**Palavras-chave:** PIBID. Educação Ambiental. Interdisciplinaridade.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>2</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>3</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>4</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>5</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>6</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>7</sup> Licencianda em Ciências Biológicas da URI – Erechim. Bolsistas do PIBID – Biologia.

<sup>8</sup> Professora Supervisora do PIBD Biologia. Escola Estadual Normal José Bonifácio.

<sup>9</sup> Professora Orientadora. URI – Erechim, Departamento de Ciências Biológicas, Lab. de Educação Ambiental.

A educação escolar possui um papel insubstituível como provedora de conhecimentos básicos e habilidades cognitivas e operativas necessárias para a participação na vida social e no que significa o acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso e à cidadania (WEISSMANN, 1998). É fundamental que a educação em Ciências, além de auxiliar os estudantes na construção de conceitos e desenvolvimento de habilidades, que possibilite o reestabelecimento da humanidade e das incertezas da ciência produzida pelo homem. Para isso é necessário que em sua formação, o professor desenvolva a habilidade de planejar suas atividades de forma que os alunos possam experimentar, hipotetizar, argumentar sobre conceitos científicos.

Esse reestabelecimento da humanidade nas ciências abre caminho para um novo aluno; um aluno mais dinâmico, responsável pelo seu aprendizado e capaz de discutir e argumentar com suas ideias (OLIVEIRA, 2000).

Com o intuito de contribuir com uma formação mais qualificada de professores de Ciências Naturais e Biologias, bem como na melhoria de educação escolar, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – Biologia, da URI Campus de Erechim, busca uma aproximação da Universidade com a Educação Básica por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério.

Neste trabalho descrevemos e analisamos as atividades desenvolvidas pelo Curso de Ciências Biológicas da URI Campus de Erechim junto à Escola Estadual Normal José Bonifácio, no município de Erechim/RS.

## **METODOLOGIA**

O trabalho caracteriza-se como uma intervenção educacional desenvolvida junto a Escola Normal José Bonifácio. A Escola José Bonifácio é uma Instituição regional de formação de professores para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental; situada no Centro do município de Erechim, também atende alunos da educação infantil ao ensino médio. Participam do trabalho alunas bolsistas do PIBID, professora orientadora do Curso de Ciências Biológicas da URI, professora supervisora, as professoras de Ciências e Biologias das escolas e os estudantes do ensino fundamental e médio. São envolvidos no processo aproximadamente 900 estudantes.

Em agosto de 2012 iniciaram as atividades na Escola José Bonifácio, com ênfase no Ensino de Biologia. Inicialmente foi realizado o diagnóstico da realidade e das necessidades

das escolas campo no que se refere à educação em Ciências Naturais e Biologia. A partir deste diagnóstico foi elaborado coletivamente um planejamento inicial, contemplando atividades de apoio à educação em ciências e biologia e atividades de formação junto aos professores da área.

No projeto acontece um processo avaliação participativa que é realizada de modo contínuo tendo como referência a avaliação de cada etapa desenvolvida e, ao mesmo tempo, do trabalho com um todo. Adicionalmente, ao final de cada ano de implementação, é desenvolvida uma avaliação geral dos impactos/benefícios gerados pelo Projeto junto à comunidade escolar e na formação dos futuros docentes. Esta constitui-se em um subsídio para o replanejamento/reorientação das ações previstas para o próximo ano do Projeto, buscando a superação das dificuldades encontradas, bem como a potencialização das virtudes do projeto.

Anualmente ocorre o Seminário Integrador de Iniciação à Docência da URI, que se constitui como um espaço para aprofundamento teórico/conceitual sobre a formação de professores, para a socialização das experiências desencadeadas no período e avaliação geral do processo.

## **RESULTADOS**

### **Diagnóstico da Realidade e das necessidades da escola campo**

Para a realização do diagnóstico foram realizadas observações participantes nas escolas campo, no sentido de ampliar um diagnóstico previamente realizado pela Universidade. As bolsistas, inseridas no cotidiano das escolas, conheceram o Projeto Pedagógico, Planos de Estudo, Regimento e as rotinas das mesmas. Também participaram das reuniões de planejamento da escola e da área de Ciências Naturais. Estas observações participantes e as discussões realizadas permitiram o conhecimento sobre a realidade das escolas campo, bem como a identificação das necessidades/demandas e interesses dos professores, possibilitando à equipe PIBID Biologia a identificação dos problemas, a priorização de questões a serem enfrentadas e proposição de uma intervenção contextualizada.

A partir da observação da escola e de reuniões com a professora supervisora, com o grupo de professoras da área de Ciências Naturais e Equipe Diretiva da Escolas foram identificadas algumas necessidades.

As demandas apresentadas pela Escola José Bonifácio foram: organizar o Laboratório de Ciências Naturais; aplicar oficinas e minicursos relacionados a assuntos ambientais; desenvolver projetos de Educação Ambiental; produzir videodocumentários ambientais; realizar Mostra de Cinema Ambiental.

### **Planejamento e realização de atividades voltadas ao apoio à Educação em Biologia e Ciências Naturais**

Para atender as demandas apresentadas pela escola campo, foram realizadas oficinas, palestras e minicursos para os estudantes; foi reativado e reorganizado o espaço físico do Laboratório de Ciências da escola e preparados materiais para a realização de aulas práticas; bem como a cooparticipação na produção de videodocumentários ambientais, por meio da atuação nas suas diferentes etapas (planejamento, apoio aos grupos de estudantes, organização dos eventos, entre outros). Também foram realizadas atividades para apoiar a organização e realização da IV Conferência Infanto-juvenil de Meio Ambiente e à Feira Interdisciplinar da Escola. Estas atividades são descritas a seguir.

### **Reorganização do Laboratórios de Ciências e produção de materiais didáticos**

Apesar de contar com equipamentos básicos para seu funcionamento, o laboratório da escola campo não estava sendo utilizado pelos estudantes e professores, pois encontravam-se sem identificação e alguns reagentes estavam com prazo de validade vencido. Os exemplares fixados em álcool 70% estavam em mal conservados, com aparência turva e alguns até mesmo em estado de decomposição, tendo de ser descartados. Algumas ações foram realizadas com vistas a melhorar as condições do Laboratório para uso nas aulas de Ciências Naturais e Biologia, como: retirada de material não pertencente ao laboratório, principalmente trabalhos realizados pelos alunos; organização e identificação de armários e balcões; organização de vidraria e demais materiais; identificação e manutenção dos exemplares fixados em álcool 70%; criação de um quadro mural com informações e curiosidades sobre as Ciências Naturais e Biologia, assim como as regras de uso do Laboratório e um cronograma de agendamento de aulas; produção de diversos materiais didáticos alternativos para aulas práticas.

A existência do laboratório de Ciências Naturais é de extrema importância para a escola, pois a realização de aulas com experimentação desperta um maior interesse entre os



estudantes de diversos níveis de escolarização. A experimentação também traz aos estudantes um aspecto motivador, lúdico, muito vinculado aos sentidos.

Os próprios docentes observam nos alunos o fato de que com a experimentação ocorre um aumento na capacidade de aprendizado, pois a realização de aulas práticas funciona como uma forma de envolver o aluno nos temas abordados em sala de aula. Dessa forma, a reestruturação e reativação do laboratório da escola campo é de grande valia para que as aulas de Ciências Naturais e Biologia possam tornar-se mais atrativas aos estudantes, contribuindo para a construção do conhecimento e desenvolvimento de habilidades e competências.

### **Realização de oficinas, minicursos e organização de Evento sobre agroecologia**

Foram planejadas e aplicadas diversas oficinas, com o intuito de apoiar as professoras no tratamento de conteúdos específicos. Essas oficinas foram planejadas coletivamente, contemplando sempre os momentos pedagógicos: problematização inicial, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento (PERNAMBUCO; DELIZOICOV; ANGOTTI, 2002).

A problematização inicial consiste em levantar uma questão, abrindo a discussão. Tem como objetivo fazer a ligação do conteúdo com situações reais que os estudantes conhecem e presenciam, e para as quais provavelmente não dispõem de conhecimentos científicos suficientes para interpretar total ou corretamente. O professor questiona até o ponto em que os estudantes percebem que as informações que eles possuem sobre determinado tema não são suficientes, sendo necessária a busca de mais informação. Então, durante a organização do conhecimento, há uma sistematização, necessária para a compreensão do tema e da problematização inicial. Dessa forma, o estudante compara seu conhecimento com o conhecimento científico, para, então, interpretar aqueles fenômenos e situações. Por fim, a aplicação do conhecimento aborda sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo estudante, para analisar e interpretar tanto as situações iniciais que determinam o seu estudo, como outras situações que não estejam diretamente ligadas ao motivo inicial, mas que são explicadas pelo mesmo conhecimento (PERNAMBUCO; DELIZOICOV; ANGOTTI, 2002).

Entre os temas abordados durante as oficinas, podemos citar: Compostagem e Vermicompostagem; Plantas indicadoras da qualidade do Solo; Reciclagem de papel; Identificação de ácidos e bases; Identificação de Componentes dos alimentos; Sentidos Humanos; Digestão; Sistema Ósseo.

Também foram realizadas oficinas com as alunas do Magistério sobre: a) Agenda 21 em ambientes escolarizados, visando auxiliar a implantação da Agenda Ambiental da Escola, buscando novas metodologias que possibilitassem uma mudança de posturas e atitudes nos alunos e a divulgação da implantação da “Agenda 21 Local” e da “Agenda Ambiental da Escola” à comunidade; b) Educação ambiental para as escolas do campo. Estas oficinas foram organizadas a partir de subsídios fornecidos em publicações do Ministério da Educação (BRASIL, 2012a).

O PIBID Biologia colaborou na organização do I Seminário de Agroecologia do Alto Uruguai Gaúcho, onde foram desenvolvidas palestras, mesas redondas e exibição do filme “O Veneno está na Mesa”, visando a sensibilização da comunidade escolar, especialmente do ensino médio e do Curso do Magistério para a temática.

#### **Apoio ao processo de organização da IV Conferência Infanto-juvenil de Meio Ambiente**

As bolsistas auxiliam a escola na preparação e divulgação da IV Conferência Infantojuvenil de Meio Ambiente, que tem como tema Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis. A Conferência está sendo realizada no cenário nacional como o objetivo de fortalecer a Educação Ambiental nas escolas, criando um espaço educador sustentável. Será construída a partir de quatro etapas (Conferência na Escola, Conferência Municipal/Regional, Conferência Estadual e Conferência Nacional), envolvendo os alunos do ensino fundamental (BRASIL, 2012b; BRASIL, 2012c).

Na Escola José Bonifácio, inicialmente foram estudados os temas gerais da Conferência (Terra, Água, Ar e Fogo), tendo como referência o material didático organizado pelo Ministério do Meio Ambiente e Ministério da Educação. Após, os jovens de 6º ano a 8ª série investigaram sobre: esses subtemas já estão inseridos de alguma forma no currículo de nossa escola? Onde? Ele pode ser mais bem trabalhado? De que forma? Quais os professores que podem ajudar a compreendê-lo mais? Como lidamos com esse subtema na nossa escola? Cuidamos desse recurso natural? O que é possível fazer para que a escola colabore com a sustentação da vida a partir desse subtema? Que tecnologias podem ser adotadas? Que ideias podemos ter e implementar na escola? A partir da investigação cada turma propôs um projeto de intervenção para ser implementado na Escola com a intenção de transformar a realidade.

Os projetos de intervenção serão apresentados na Conferência da Escola, quando será selecionado o projeto que num primeiro momento será implementado pela comunidade escolar. No dia da Conferência da Escola será escolhido o Delegado ou Delegada de Meio

Ambiente e o seu suplente. O projeto selecionado será transformado em um material de educação (vídeo, cartilha, manual, jogo cooperativo, uma campanha, spot de rádio, entre outros) para ser apresentado e debatido pelos delegados de Meio Ambiente de cada Escola, na Conferência Infância-Juvenil de Meio Ambiente de Erechim.

Os projetos de ação escolhidos nas etapas municipal serão apresentados e debatidos na Conferência Regional e Estadual. Os delegados presentes escolherão quatro projetos, que considerarem mais relevantes, transformadores e que possam ser realizados e os projetos selecionados serão apresentados na Conferência Nacional.

### **Apoio ao processo de organização e realização da Feira Interdisciplinar da Escola José Bonifácio**

A Feira Interdisciplinar faz parte na disciplina de Seminário Integrado do ensino Médio Politécnico da Escola. A equipe PIBID Biologia vem auxiliando na sensibilização dos alunos, na organização do Regulamento da Feira, na elaboração e execução dos projetos pelos alunos.

A Feira Interdisciplinar é uma atividade pedagógica e cultural com elevado potencial motivador de ensino e da prática científica no ambiente escolar. Tem como objetivos oportunizar a exposição e a difusão da produção científica e cultural da escola; promover a melhoria do ensino de Ciências da Natureza, Matemáticas e Tecnologias relacionadas, assim como a melhoria e ampliação da abordagem e construção do conhecimento científico nas disciplinas que integram as áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e de Linguagens, códigos e suas tecnologias. Também apresenta o objetivo de fomentar atividades de iniciação científica na educação básica visando a elaboração e ao desenvolvimento de projetos.

A Culminância do Projeto estará acontecendo em setembro de 2013, quando as atividades de investigação desenvolvidas pelos alunos serão apresentadas à comunidade.

### **Produção de videodocumentários e realização de Mostras de Cinema Ambiental**

O ensino por investigação constitui uma abordagem que tem uma longa história na educação em Ciências. Fomenta o questionamento, o planejamento, a coleta de evidências, as explicações com bases nas evidências e a comunicação. Usa processos da investigação científica e conhecimentos científicos, podendo ajudar os alunos a aprender a fazer ciência e sobre ciência. A inclusão de um ensino por investigação na sala de aula requer que os

professores mudem o seu papel alterando a dinâmica das aulas, o que implica que estes tomem várias decisões, corram riscos e quebrem a sua rotina de forma a enfrentarem as suas dificuldades e dilemas (COSTA; SANTANA, 2009).

Para iniciar o trabalho com videodocumentários ambientais na escola, primeiramente, foi realizada uma sensibilização com alunos e professores, bem como com a comunidade escolar envolvida no processo. Essa sensibilização foi feita através de exposições de vídeos ambientais em mostras de cinema na própria escola. Uma ferramenta utilizada foram os vídeos do Circuito Tela Verde, que é uma iniciativa do Ministério do Meio Ambiente que tem como objetivo estimular a produção audiovisual independente sobre a temática socioambiental.

Após a sensibilização da comunidade escolar, na 2ª Etapa, foram realizadas oficinas pelas Bolsistas PIBID sobre produção de videodocumentários ambientais, contemplando os seguintes temas: noções básicas de fotografia, filmagens e captura de imagens e sons, importação das tomadas de vídeo, decupagem semi-automática, montagem dos videodocumentários. Nestas oficinas os alunos puderam compreender melhor algumas noções básicas de fotografia e edição de vídeos.

Na 3ª Etapa do processo, os estudantes, organizados em grupos, definiram os temas de investigação e realizaram um aprofundamento sobre os mesmos. Com o tema em mente, os alunos elaboraram um roteiro, com a supervisão do professor orientador. Esse roteiro teve a função de nortear o trabalho a ser desenvolvido pelos alunos.

Na elaboração do roteiro os alunos definiram os objetivos; conteúdos a serem estudados; quem será entrevistado; o que será mostrado no vídeo; onde serão feitas as filmagens; e quais as equipes de trabalho (de fotografia; filmagem, edição, entrevistas, narração), bem como, preparar um cronograma de produção para a captação de imagens internas e externas, captação de depoimentos, gravação de locução, edição, confecção de arte final (desenhos, animações, vinhetas) e trilhas sonoras ou músicas. Os temas dos videodocumentários ambientais escolhidos, pelos professores foram atuais, para chamar a atenção da comunidade em geral.

Na 4ª etapa aconteceu a produção propriamente dita do material audiovisual, pelos grupos de estudantes. Com o roteiro já pronto, os alunos passaram para a realização das entrevistas com especialistas sobre os temas contemplados nos videodocumentários e filmagens. Com as filmagens já realizadas, foi realizada a edição dos vídeos que é o procedimento técnico pelo qual o roteiro é executado em linguagem audiovisual, pelo uso de

técnicas digitais para a manipulação de imagens, sons, caracteres e animações. A edição foi realizada com o auxílio de softwares de edição de vídeos, como o Windows Movie Maker.

No final dessa atividade, os trabalhos foram apresentados primeiramente na escola em uma Mostra de Cinema ambiental, onde foram selecionados os melhores vídeos e na II Mostra de Cinema Ambiental do Alto Uruguai Gaúcho, realizada durante o VI Simpósio Sul de Gestão e Conservação Ambiental, XXI Semana Alto Uruguai do Meio Ambiente - SAUMA e Encontro Regional de Educação Ambiental na URI – Campus de Erechim.

A exibição dos trabalhos serviu como motivação para os alunos e professores envolvidos no processo de produção. Além disso, a Mostra se constituiu como uma importante ferramenta de educomunicação ambiental, socializando os conhecimentos a respeito de questões ambientais relevantes para a comunidade escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O PIBID enquanto processo de formação docente tem cumprido os objetivos propostos e revelado a importância de engajar os alunos do curso de Ciências Biológicas, desde os primeiros semestres, em atividades educativas nos espaços escolares. Participar do cotidiano escolar, o quanto mais cedo, proporciona um aprendizado singular aos alunos e motiva-os para o compromisso com a docência, aflora e cultivo os compromissos dos futuros professores com a melhoria da educação nas instituições públicas.

O Programa também tem proporcionado, aos professores da educação básica e do ensino superior, rever as práticas pedagógicas e estreitar o diálogo entre a Escola e a Universidade.

Além disso, o PIBID vem fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, por meio do envolvimento dos licenciandos nos processos investigativos na sua área e da prática docente, contribuindo que para os mesmos, no futuro, tornem-se profissionais capazes de conduzir sua própria formação continuada. O Projeto está trazendo contribuições para investigar o contexto educativo, analisar as práticas escolares desenvolvidas pelos bolsistas, tomando-as como objeto de reflexão, de modo a poder criar soluções mais apropriadas aos desafios específicos da educação em Ciências Naturais e Biologia. A escola tornou-se foco de interesse de estudo, investigação, acompanhamento, intervenção e melhoria da ação docente.

Sintetizando é possível afirmar que o contato com o cotidiano da escola, com a sala de aula e com os professores da escola campo têm capacitado os acadêmicos a enfrentar os desafios educacionais com mais segurança.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos às Instituições e pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste projeto:

- À CAPES pelo apoio institucional e pela concessão das bolsas e outros recursos financeiros, viabilizando deste modo o PIBID Biologia;
- À URI pelo apoio institucional, criando condições para a realização das atividades previstas;
- À Escola Normal José Bonifácio pelo acolhimento à proposta e por ter assumido conosco este desafio de qualificar a formação docente e o ensino de Biologia nas escolas públicas.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Formando Com-vida, Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola: construindo Agenda 21 na escola /** Ministério da Educação, Ministério do Meio Ambiente. 3. ed. Brasília : MEC, Coordenação-Geral de Educação Ambiental, 2012a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Passo a passo para a Conferência de Meio Ambiente na Escola + Educomunicação: escolas sustentáveis.** Brasília: Ministério da Educação, Secadi : Ministério do Meio Ambiente, Saic, 2012b.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Ministério do Meio Ambiente, 2012c.

COSTA, R.N.; SANTANA, H.O. A produção de documentários no ambiente escolar. **Revista Visões**, v. 7, n. 7, p. 36-45, 2009.

OLIVEIRA, R. J. **A escola e o ensino de ciências.** São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

PERNAMBUCO, M.M.; DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J.A. **Ensino de Ciências:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

WEISSMANN, H. (Org). **Didática das ciências naturais:** contribuições e reflexões. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## 2 Ciências Naturais





## **2.1 A HISTÓRIA DA CIÊNCIA E O TEATRO COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE CIÊNCIAS**

**Alfieri Roberto Callegaro<sup>1</sup>**  
**Daiane Lorenzon<sup>2</sup>**  
**Jessica Giovelli<sup>3</sup>**  
**Maiara Dall' Aqua<sup>4</sup>**  
**Natália dos Santos<sup>5</sup>**  
**Dania Maria Hannel<sup>6</sup>**  
**Briseidy Marchesan Soares<sup>7</sup>**

A História da Ciência pode ser um recurso didático útil que contribuiu para mudar o ensino de Biologia/Ciência na Educação Básica. Uma das alternativas didáticas propostas para o Ensino de Ciências seria a utilização do teatro; arte que deveria estar presente no cotidiano dos estudantes, pelo fato de envolver outras manifestações artísticas, bem como outras áreas podendo estar associada a História da Ciência. O trabalho relata a atividade desenvolvida pelos bolsistas do PIBID/Ciências URI - Santo Ângelo com a 8ª série do Ensino Fundamental. Através do filme “O Jovem Einstein” foi desenvolvida diversas atividades com os alunos entre elas a leitura e discussão do artigo “O que faz um cientista?” Após o debate os alunos desenharam e descreveram a vida de um cientista e socializaram as ideias. Realizaram a pesquisa sobre biografia dos cientistas e suas pesquisas realizadas ao longo da história. No decorrer do projeto todo o conhecimento construído se tornou ferramenta que habilitou os alunos a serem provocados para se envolverem com uma atividade ainda mais desafiadora, que consistiu na escrita e encenação de peças de teatro sobre os períodos da química ao longo da história. O projeto vem complementar a ausência de um enfoque da História da Ciência nos livros didáticos, onde se pode constatar que as obras trazem apenas pequenos registros separados do texto principal, dando ao aluno uma visão distante de ciência. A desvinculação de uma prática reflexiva pode levá-lo a elaborar uma visão empírica e estereotipada tanto do cientista quanto das ciências. O uso do teatro e da escrita associados aos livros podem ser ferramentas didáticas que apresentam múltiplas possibilidades de

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 9º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>2</sup> Acadêmica do 7º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>3</sup> Acadêmica do 8º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>4</sup> Acadêmica do 9º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>5</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Ciências Biológicas, da URI - Santo Ângelo – bolsista PIBID.

<sup>6</sup> Professora do Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi - Santo Ângelo.

<sup>7</sup> Professora Colaboradora do Subprojeto PIBID Ciências da URI – Santo Ângelo.

aplicações, desenvolvendo habilidades necessárias no educando para que compreendam a ciência como uma construção humana que se altera ao longo da história e que não possui verdades absolutas. Neste sentido, o teatro pelo seu perfil multidisciplinar tornou-se um excelente elemento integrador e promotor do comprometimento, bem como uma importante forma de comunicação da ciência proporcionando uma aprendizagem e envolvimento dos alunos numa participação ativa com melhor “leitura de mundo”, diminuindo o analfabetismo científico em nosso país.

## **INTRODUÇÃO**

O avanço tecnológico e científico é parte integrante na vida da maioria das pessoas nos dias atuais, estas inovações das mais variadas vertentes, são capazes de instigar ou revelar a necessidade de aquisição de conhecimento científico para que os cidadãos possam compreender o mundo ao seu redor. Percebe-se que ao longo da história a ciência sempre esteve intimamente ligada às decisões políticas e sociais, e não apenas relacionada ao meio acadêmico e científico, então a Ciência é parte integrante dos conhecimentos necessários para a tomada de decisões em diversas áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, a área de ensino de Ciências vem consolidando alguns programas de pesquisa como, por exemplo, os baseados em História e Filosofia da Ciência (HFC) que direcionam os olhares para uma ressignificação dos conteúdos abordados nas aulas de Biologia, Física e Química desde as séries iniciais. Entretanto, muitos pesquisadores sugerem que tal aproximação não implique na inclusão de HFC como um item a mais de conteúdos, mas como uma incorporação geral nas discussões dos temas já existentes nos currículos escolares (SILVEIRA; PINTO, 2009).

A introdução de HFC no ensino de Ciências tem sido percebida desde fins do século XIX e parece sustentar uma problemática recorrente ao longo dos dois últimos séculos (MATTHEWS, 1995). Desse modo, observa-se que a inserção de HFC pode contribuir para uma melhor compreensão de conceitos elaborados pela Ciência, pois explicitam influências históricas, sociais, políticas e econômicas, tão importantes para o desenvolvimento científico em determinado momento histórico.

Dessa forma, concordamos com El- Hani (2009) quando afirma que é preciso enfatizar, ainda, que não se trata somente de incluir uma abordagem dos processos de construção do conhecimento científico no Ensino de Ciências, mas de considerá-los no contexto histórico, filosófico e cultural em que a prática científica tem lugar [...]. Abordagens

contextuais têm sido propostas com o intuito de mudar os currículos de Ciências, em todos os níveis de ensino propondo-se que elas podem contribuir para humanizar as ciências, conectando-as com preocupações pessoais, éticas, culturais e políticas; tornar as aulas de ciências mais desafiadoras e estimular o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e pensamento crítico; promover uma compreensão mais profunda e adequada dos próprios conteúdos científicos. E somado a isso, uma adequada utilização da História da Ciência poderia mostrar como a ciência é construída pelo homem e pode, se ele souber servir-se dela e ser um bem inestimável (SEQUEIRA; LEITE, 1980).

Nos últimos anos em nome de uma modernidade e/ou atualização dos livros didáticos, muitos autores passaram a anexar entre os conteúdos formais, textos com feitos ou biografias de cientistas que se destacaram nas descobertas que aquele conteúdo aborda. Da mesma forma, estes anexos visam atender os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde se afirmam que os objetivos e fins do ensino de Ciências desde os primeiros anos do ensino fundamental, devem propor as crianças atividades voltados a dar mais atenção as suas características, como: a curiosidade, o espírito investigativo e criativo (BRASIL, 1998).

A visão estereotipada e descontextualizada das Ciências é reforçada por Vidal; Porto (2012) que afirmam que a história da ciência é apresentada nos livros didáticos de maneira linear e superficial, constando, sobretudo, de nomes e datas. Dessa maneira, os conteúdos de história da ciência desses livros não contribuem para que os alunos desenvolvam uma imagem do empreendimento científico condizente com os objetivos educacionais da atualidade. Segundo Cachapuz et al. (2005), o ensino descontextualizado, baseado na transmissão, produz uma concepção de ciência socialmente neutra, que deixa obscuras dimensões essenciais da atividade científica e tecnológica.

Martins (2006) defende que, através de estudos de casos minuciosos em história da ciência, pode-se desenvolver a compreensão da complexa relação entre ciência, tecnologia e sociedade, demonstrando que a ciência não é uma atividade isolada de todas as outras, mas parte de um contexto no qual influencia e é influenciada. Dessa forma, o aluno teria a oportunidade de observar que a ciência resulta de um processo social (coletivo) e gradativo de construção do conhecimento, que possui suas limitações e procedimentos intrincados.

Segundo Santos; Scheid (2011) a contextualização dos conteúdos da ciência é algo que envolve muita pesquisa e dedicação, além de discussões que permitam ressaltar as diferentes perspectivas e pressupostos implícitos da ciência, de forma a compreender e entender a sua natureza. Assim, a História da Ciência pode ser um recurso didático útil, contribuindo para mudar o ensino de Biologia/Ciência na Educação Básica.

Uma das alternativas didáticas propostas para o Ensino de Ciências seria a utilização do teatro; arte que deveria estar presente no cotidiano dos estudantes, pelo fato de envolver outras manifestações artísticas, bem como outras áreas (VESTENA; PRETO, 2012). Atualmente, a grande maioria das escolas possui e mantém grupos de teatro atuantes. Entretanto estes grupos estão muito mais ligados à disciplina de Artes do que às demais áreas do currículo escolar e isso pode levar a indicação de que há um rico recurso didático que não esteja sendo aproveitado pelos professores no desenvolvimento dos conteúdos formais e na formação de um cidadão crítico e participativo. do conhecimento e do viver humano.

Oliveira; Zanetic (2004) argumentam que a atividade teatral, ao trabalhar a sensibilidade, a percepção, a intuição, pode permitir ao aluno fazer relações entre conteúdos, entre ciência e questões sociais, como também proporcionar a coragem para se arriscar, descobrir e enunciar a sua crítica. Acreditamos que como afirmam Silveira et al. (2009) o teatro encenando episódios históricos viria relacionar a ciência e a arte na importante comunicação da ciência. Desta forma poder-se-ia oferecer ao público em geral uma concepção e significado dos valores ambientais, sociais, científicos e pessoais, do mundo em que vivem.

As lacunas na formação de professores se constituem em um dos grandes entraves para a divulgação e produção de novos conhecimentos e habilidades no que se refere ao fato de ensinar e aprender Ciências. Vestena; Pretto (2012) argumentam que a linguagem científica advinda das Ciências da Natureza e suas Tecnologias estão cada vez mais presentes em nosso cotidiano, necessitando ser decodificada para ser mais acessível aos estudantes.

Com isso se evidencia que o teatro junto com a história da ciência pode ser uma ferramenta didática que possui múltiplas possibilidades de aplicação, basta apenas que o professor saiba como utilizá-las e em consequência desenvolva as habilidades necessárias, no educando, para que compreendam a ciência como uma construção humana que se altera ao longo da história e que não possui verdades absolutas. Espera-se que munidos destas habilidades, os indivíduos se tornem capazes de agir de forma crítica e participativa no meio em que vivem.

## **METODOLOGIA**

A atividade realizada sobre a história da ciência com os alunos da 8ª série do Instituto Estadual de Educação Odão Felipe Pippi teve início com a Oficina de Filmes do Programa

Institucional de Incentivo a Docência – PIBID Ciências, da qual participaram um total de 115 alunos orientados pelos bolsistas e a supervisora da escola.

O filme desencadeador do projeto foi “O Jovem Einstein”, sátira-comédia ao pensamento popular que temos sobre a visão de um cientista. O filme mostra o Einstein como um jovem que vive na sua época real, mas com uma visão e um comportamento de vida futurista. Durante o filme vários personagens que estamos acostumados a ver em textos didáticos são apresentados no enredo.

Após o filme foi discutido com os alunos o artigo “O que faz um cientista?” da revista Ciência e Arte – UNICAMP (2010), que abordava as características recorrentes atribuídas a um cientista e tenciona o leitor em seus conhecimentos do senso comum, da visão social e leiga do que se entende sobre os cientistas e a ciência.

Partindo do debate propomos aos alunos que fizessem um desenho e a descrição de um cientista de seu interesse mostrando com isso a sua concepção de cientista. Analisando os desenhos foi necessário proporcionar um debate, visto que, observamos ainda a permanência da visão estereotipada e irreal do cientista. O debate proporcionou a discussão da construção do conhecimento científico acumulado pela espécie humana; e a ação das ciências no mundo de hoje.

Após a socialização das idéias, os alunos manifestaram interesse em conhecer os efeitos das produções advindas da Química e Física e suas consequências no mundo atual e futuro. Então foram orientados a ler e pesquisar sobre o assunto e a elaborar textos individuais referentes “A Importância da Química e da Física no Mundo Atual”. As pesquisas foram realizadas em grupo, no período de aula e extraclasse em livros, sites, entre outros. Foi oportunizado aos alunos o Laboratório de Informática da escola para buscar informações sobre a ação da química e física relacionadas aos fenômenos, tecnologias, lixo, industrialização, medicamentos, produção de alimentos, entre outros.

Os alunos demonstraram curiosidade para conhecer a biografia dos cientistas e suas pesquisas realizadas ao longo da história então sugerimos a realizassem uma pesquisa para conhecer a biografia dos físicos e dos químicos brasileiros e mundiais, as descobertas e contribuições para avanço da ciência as quais foram socializadas com a turma. Apresentação das pesquisas foi a critério dos alunos podendo utilizar diferentes recursos.

No decorrer do projeto todo o conhecimento construído se tornou ferramenta que habilitou os alunos a serem provocados para se envolverem com uma atividade ainda mais desafiadora, que consistiu na escrita e encenação de peças de teatro sobre os períodos da química ao longo da história. Foram apresentados os seguintes períodos:

a - Química primitiva sob o título “E FEZ-SE A LUZ”. A peça abordou o surgimento dos conhecimentos químicos, o domínio do fogo, da metalurgia, tinturas, fermentação, vidraçaria e as consequências para o desenvolvimento humano.

b- Química da Idade Média: “ABRACADABRA”. Tratou sobre a Alquimia, o uso das plantas fitoterápicas, a inquisição e o surgimento das primeiras classificações e técnicas baseadas no método científico.

c- Química moderna: “PODEROSA”. Tratou da química moderna com suas contribuições tecnológicas que vivenciamos no dia a dia.

d- Química Atual: ”NO OLHO DO FURACÃO”. É uma ficção onde se analisa as consequências futuras que a ciência pode levar a humanidade.

Na elaboração dos roteiros os alunos trabalharam multidisciplinarmente uma vez que os professores de Língua Portuguesa, Inglês, Técnicas Comerciais e de Teatro da escola se integraram ao projeto.

No decorrer da escrita das peças, surgiu a necessidade dos alunos assistirem a outros filmes como: Guerra do Fogo que aborda o domínio das primeiras tecnologias pelo homem; o Dia Depois de Amanhã uma ficção sobre os efeitos climáticos do aquecimento global; O Dia Seguinte que trata de uma guerra nuclear fictícia entre duas potências mundiais; Sete Macacos que aborda o extermínio da humanidade através de vírus e bactérias e filmes de Disney tratam das lendas medievais; dando subsídio para a escrita das peças.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os livros didáticos disponíveis para o professor, raramente abordam a História da Ciência e, quando há esta abordagem, muitas vezes é através de pequenas biografias, separadas do texto principal, que dão ao aluno uma visão de ciência um tanto quanto distorcida, de que a ciência é neutra, livre de erros, constituída apenas pelos acertos de poucos e raros “gênios”. Essa visão é mostrada com muita clareza quando o aluno é solicitado a descrever e desenhar sua ideia do que seja um cientista. A expressão artística resultante confirma essa imagem desvirtuada da realidade. Apesar disso, muitos professores vêem o uso da História da Ciência no ensino como um obstáculo, pela pequena quantidade de propostas de matérias disponíveis nessa área e principalmente porque não conseguem, perante a quantidade de matéria presente nas apostilas, ter “tempo de aula” suficiente para abordar a História da Ciência.

Com o trabalho desenvolvido nas turmas de 8ª série percebemos que é preciso mudar essa idéia nas aulas de Ciências, de que aprender depende apenas e simplesmente do professor. Verificamos que os alunos ao assistirem o filme “O Jovem Einstein” ficaram curiosos e motivados a aprender. Questionaram diversos aspectos relacionados à Ciência o que nos proporcionou a realização de diferentes atividades de pesquisa a apresentação de peças de teatro.

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. ”E segue afirmando: “A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital [...], e finaliza dizendo: “Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move[...] (FREIRE, 1997).

Percebemos que os alunos, em vários momentos do projeto, foram curiosos, questionadores e foram suas dúvidas, suas curiosidades, suas indagações que direcionaram o trabalho levando-os a buscar e construir uma boa formação o que facilitou a compreensão de mundo e da história da ciência.

A utilização de filmes nas aulas de Ciências foi um excelente recurso didático motivador e desencadeador de outras atividades pedagógicas. Através dos mesmos, o professor pode levantar indícios do interesse e da curiosidade dos alunos, bem como servir de elo entre o conhecimento científico e construção das peças de teatro. Conforme Silva (2008) o uso de filmes se destacam pela facilidade de acesso e diversidade de oportunidades de trabalho, além de ser uma forma mais estimulante e próxima da cultura na qual os estudantes estão inseridos.

Através das atividades pedagógicas desenvolvidas foi possível motivar os alunos a construir peças de teatro e através das falas e cenários criados constatou-se a aquisição de conhecimentos que contextualizavam e mostravam os conhecimentos edificados pela humanidade ao longo da história. Com isso buscamos desmistificar a Ciência detentora de uma verdade absoluta e neutra, assim como a idéia descontextualizada da realidade que leva os alunos a acreditarem que todas as contribuições advindas da ciência contribuem de forma benéfica a sociedade. Da mesma forma, torna-se importante mostrar aos alunos que a Ciência sofre a influência dos poderes econômicos, sociais e político; podendo afetar nocivamente a sociedade, e que muitos dos problemas vivenciados na atualidade têm origem nas criações oriundas da ciência.

O teatro integrado às aulas de ciências é uma ferramenta lúdica que na educação básica mostra-se de grande importância, pois é a partir desse método que os alunos passam a ter mais autonomia, tanto no ambiente escolar como social. Através do uso do teatro como ferramenta pedagógica dá-se oportunidade ao aluno de participar diretamente não só na construção do texto teatral, mas também trabalhar na construção pessoal de suas habilidades e competências além de fortalecer os conceitos científicos e aplicá-los em seu cotidiano (VESTENA; PRETTO, 2009).

O contato com a ludicidade é vital para os alunos. As atividades lúdicas ocupam um papel de destaque na educação através da arte; abrindo caminhos para que cada um possa explorar a busca de conhecimentos, agindo por si mesmo, afirmando-se e estabelecendo relações mais significativas com o meio. Vestena; Pretto (2012) argumentam que o teatro pelo seu perfil lúdico e envolvente, pode se constituir em um caminho capaz de sensibilizar os estudantes, a dinamizar novas ideias, a fortalecer valores pessoais e sociais, potencializar talentos, a acessar novos saberes e conhecimentos científicos.

Percebe-se que muitas das dificuldades que os alunos apresentam no entendimento dos conteúdos que exigem uma sequência histórica, análises e contextualizações advém da compartimentalização de conceitos. Através do envolvimento de professores de outras disciplinas os alunos conseguiram observar diferentes possibilidades de aplicações do conhecimento construído. Podemos perceber que após explicação do professor de Técnicas Comerciais sobre “agregar valor” a um conhecimento e/ou mercadoria os alunos passaram a visualizar as possibilidades de agregar seus conhecimentos em Ciências para discutir a Língua Portuguesa na escrita e interpretação de textos, a Língua Inglesa para interpretação de falas e letras de músicas e filmes, a Educação Artística dos desenhos e montagem de cenários. Neste contexto a multidisciplinariedade vem como forma de integrar disciplinas e romper com fronteiras, pois segundo RIZZI (2008) “A divisão do conhecimento em disciplina torna, pela fragmentação imposta, impossível o conhecimento do conhecimento.”.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para ensinar Ciências é preciso torná-la uma disciplina interessante, questionadora, crítica, participativa e que contribua para motivar os alunos na busca dos conceitos necessários para que possam entender melhor o mundo em que vivem e nos conduza a uma gama de desafios e responsabilidades.



As atividades educativas que incluem o teatro e a História da Ciência como recurso didático foram práticas diferenciadas e desafiadoras na formação dos estudantes. É viável acreditar que muitas das dificuldades de ensino e aprendizagem na educação básica poderiam ser minimizadas se os saberes que necessitam ser construídos no ambiente educacional viessem acompanhados por múltiplas alternativas didáticas, e que as mesmas fossem dinâmicas, produtivas, contextualizadas e significativas à vida dos estudantes.

Podemos contatar que além de propiciar a compreensão crítica do pensamento científico contemporâneo, tanto o teatro quanto a História da Ciência permitiriam demonstrar o caráter histórico e, portanto, de mobilidade dos processos e dos métodos científicos. Todas essas atividades auxiliam na compreensão da complexa relação ciência e sociedade, que ocorre nos níveis político, econômico, cultural e institucional.

Acredita-se que ações pedagógicas que integrem as Artes Cênicas, as Ciências Naturais e os demais componentes curriculares ou as demais áreas do conhecimento podem tornar-se de grande valia e aliados a um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, interessante e contextualizado.

A nosso ver, o teatro pelo seu perfil multidisciplinar tornar-se um excelente elemento integrador capaz de promover o comprometimento e autonomia de trabalhos, de desafiar tanto professores quanto os estudantes na sua ação pedagógica. O teatro pode ser uma importante forma de comunicação da Ciência proporcionando uma aprendizagem e envolvimento do público numa participação ativa com uma melhor “leitura de mundo” e conseqüentemente diminuindo o analfabetismo científico ainda existente em nosso País.

## **REFERÊNCIAS**

BERVIAN, A. C. **A Interterritorialidade na Arte Educação:** Possibilidades para a sala de aula. 2010. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Grau de Especialização em Arte Educação) - Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Arte. Brasília: MEC, 1998.

CACHAPUZ, A. et al. (Org.). **A necessária renovação do ensino de ciências.** São Paulo: Cortez, 2005.

EL-HANI, C. N. Notas sobre o ensino de história e filosofia da ciência na educação científica de nível superior. In: SILVA, Cibelle Clestino (Org.). **Estudos de história e filosofia das ciências:** subsídios para aplicação no ensino. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

MARTINS, R. A. Introdução: a história das ciências e seus usos na educação. In: SILVA, C. C. (Org.). **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para a aplicação no ensino.** São Paulo: Livraria da Física, 2006. p. 17-30.

MATTHEWS, M. R. História e Filosofia e ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Cad. Cat. Ensino de Física**, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

OLIVEIRA, N. R. de; ZANETIC, J. **A presença do teatro no ensino de física.** In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., Minas Gerais, 2004.

SANTOS, E. G. dos; SCHEID, N. M. J. **História da ciência na educação básica: contribuições do cinema.** Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0740-1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2013.

SEQUEIRA, M.; LEITE, L. A história da ciência no ensino – aprendizagem das ciências. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 1, n. 2, p. 29-40, 1988.

SILVA, C. P. et al. Subsídios para o uso da história das ciências no ensino: exemplos extraídos da geociências. **Revista Ciência & Educação**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 497-517, 2008.

SILVEIRA, H. E; PINTO, P. A. História da Ciência em periódicos brasileiros de Química: saberes para formação docente. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA CIENCIAS, 7., 2009.

VESTENA, R. de F.; PRETTO, V. O teatro no ensino de ciências: uma alternativa metodológica na formação docente para os anos iniciais. **VIDYA**, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 9-20, 2012.

VIDAL, P. H. O.; PORTO, P. A. A história da ciência nos livros didáticos de química do PNLEM 2007. **Ciência & Educação**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 291-308, 2012.

## **2.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: O TRABALHO SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS NO CRAS, EM ERECHIM/RS**

**Araciele Maria Vanelli<sup>1</sup>  
Adriane Turski<sup>2</sup>  
Gabriele Pinto Gabriel<sup>3</sup>  
Angelica Salini<sup>4</sup>  
Angélica Saccomori<sup>5</sup>  
Isabel Dahmer<sup>6</sup>  
Suelen Vazzatta Kellm<sup>7</sup>  
Sônia Beatris Balvedi Zakrzewski<sup>8</sup>**

**RESUMO:** Neste trabalho relatamos e analisamos uma experiência pedagógica de Educação Ambiental Inclusiva para a Gestão de Resíduos Sólidos no CRAS II no município de Erechim, realizado com adolescentes do programa PROJOVEM. O trabalho teve como objetivo a sensibilização, a construção de conhecimentos e valores e a mobilização comunitária para uma ação mais responsável na gestão de resíduos sólidos urbanos. As atividades organizou-se em algumas etapas até a sua conclusão, os encontros de formação seguiram a metodologia proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002). Através de pesquisas realizadas durante os encontros com os adolescentes do CRAS II foram produzidos alguns materiais para intervenção social. Nas ações desenvolvidas buscou-se o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a vida dos estudantes no exercício de sua cidadania, trazendo atividades que lhes fossem interessantes e adequadas ao nível dos adolescentes do grupo. O conhecimento da realidade foi determinante para mobilizar os jovens a investigar sobre a temática, buscando alternativas para amenizar a problemática vivenciada na comunidade.

**Palavras-chave:** Educação. Inclusão. Resíduos.

---

<sup>1</sup> Departamento de Ciências Biológicas – Bolsista PIBID.

<sup>2</sup> Departamento de Ciências Biológicas – Bolsista CNPq.

<sup>3</sup> Departamento de Ciências Biológicas – Bolsista URI.

<sup>4</sup> Departamento de Ciências Biológicas – Bolsista PIBID.

<sup>5</sup> Departamento de Ciências Biológicas – Bolsista Extensão URI.

<sup>6</sup> Departamento de Ciências Biológicas – Bolsista PIBID.

<sup>7</sup> Departamento de Ciências Biológicas – Bolsista PIBID.

<sup>8</sup> Departamento de Ciências Biológicas da URI.

## INTRODUÇÃO

A discussão sobre inclusão social é de grande relevância em nossa sociedade, por estarmos vivendo em uma época em que o respeito à diversidade e a garantia ao direito à participação social de cada pessoa, apesar de suas características (de gênero, étnicas, socioeconômicas, religiosas, físicas e psicológicas), têm emergido como uma questão ética, promovendo a reivindicação por uma sociedade mais justa e igualitária. Nesse sentido, a temática da inclusão social traz, como pressuposto, a ideia de uma sociedade que considera e acolhe a diversidade humana, nos diferentes tipos de atividades e nas diversas redes de relacionamentos, estruturando-se para atender às necessidades de cada cidadão, das maiorias às minorias, dos privilegiados aos marginalizados (RORIZ et al., 2005).

As políticas e as teorias educacionais no Brasil procuraram lidar com a perspectiva de inclusão social, no entanto, a desigualdade de oportunidades sociais continua relacionada à desigualdade no acesso a educação de qualidade. Assim, as funções sociais da educação (canal de ascensão e mobilidade social ou mecanismo de reprodução e consolidação das desigualdades sociais) parecem estar relacionados com a expansão das educacionais e de trabalho. Sob a perspectiva de transformação social, estas oportunidades não podem prescindir de qualidade na educação e da articulação com outras intervenções sócio-educacionais para o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos sujeitos das camadas populares, para que atuem como agentes multiplicadores de uma ação transformadora (VIANNA, 2010).

A responsabilidade da escola no processo de inclusão social guarda o sentido da integração. Ela deve proporcionar as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e às habilidades requeridas pela sociedade contemporânea (globalizada, informacional, do conhecimento, que requer a preparação para o trabalho caracterizado pela flexibilização e precariedade, a ética do respeito à diversidade, além de outras habilidades e outras estruturas da formação moral), além da competência psicológica para saber lidar com as novas relações de trabalho e suas consequências (PAIVA, 2003).

Neste artigo é descrita uma intervenção educacional desenvolvida com adolescentes, que participam do Programa Projovem, junto a um Centro de Referência em Assistência Social (CRAS) no município de Erechim. O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem, que foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, e é regido pela Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008 tem por finalidade executar ações integradas que

propiciem aos jovens brasileiros reintegração ao processo educacional, qualificação profissional em nível de formação inicial e desenvolvimento humano (BRASIL, 2008).

O trabalho desenvolvido teve por objetivo a sensibilização, a construção de conhecimentos e valores e a mobilização comunitária para uma ação mais responsável na gestão de resíduos sólidos urbanos.

## **METODOLOGIA**

O trabalho de intervenção, desenvolvido com os adolescentes que participam do Programa PROJOVEM, foi realizado junto ao Centro de Assistência Social (CRAS) (situado no Parque Livia, no município de Erechim/RS), que é uma unidade pública estatal descentralizada da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 2009).

O CRAS II desenvolve ações complementares do Bolsa Família e estabelece as devidas interfaces com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) e com programas de inclusão produtiva, geração de trabalho e renda, dentre outros, por meio de políticas de capacitação e qualificação que respeitem as capacidades locais e recuperem a auto-estima. (BRASIL, 2007).

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Adolescentes e Jovens (Projovem) tem por foco o fortalecimento da convivência familiar e comunitária, o retorno dos adolescentes à escola e sua permanência no sistema de ensino. Isso é feito por meio do desenvolvimento de atividades que estimulem a convivência social, a participação cidadã e uma formação geral para o mundo do trabalho.

O público-alvo constitui-se, em sua maioria, de jovens cujas famílias são beneficiárias do Bolsa Família, estendendo-se também aos jovens em situação de risco pessoal e social, encaminhados pelos serviços de Proteção Social Especial do Suas ou pelos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Participam do Projovem ofertado no CRAS II adolescentes com faixa etária entre 15 e 17 anos e 11 meses em situação de risco pessoal e social, encaminhados pelos serviços de Proteção Social Especial ou pelos órgãos do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Os adolescentes participam de atividades que totalizam uma carga horária de 12 horas e 30 minutos semanais. As atividades acontecem geralmente nas segundas, terças, quartas e quintas - feiras (especialmente quando há necessidade também nas sextas-feiras) e tem como sede o CRAS II Parque Livia, na Rua Lysandro Araujo, n° 237 - Bairro Parque Livia. Estas atividades fazem parte de um Curso, que tem dois anos de duração e carga

horária de 1200 horas. No Turno da Tarde participam das atividades do Curso oferecido pelo Projovem nove adolescentes, que identificam seu Coletivo pelo nome “Espaço PF (Para o Futuro)”. Os alunos envolvidos nas oficinas pedagógicas frequentam a escola regular em turno contrário ao das atividades propostas pelo CRAS II através do Programa Projovem.

O trabalho organizou-se em algumas etapas até a sua conclusão. Inicialmente aconteceram reuniões entre a Coordenação do CRAS II, equipe pedagógica e estudantes voluntárias do Curso de Ciências Biológicas da URI. Nestas reuniões foram apresentadas as necessidades do Projovem, realizadas visitas no CRAS, conversas com o grupo de adolescentes e estabelecido um planejamento inicial de intervenção.

Na segunda etapa, foram organizados encontros de formação envolvendo os adolescentes e educadoras. Estes encontros seguiram a metodologia proposta por Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), onde no 1º momento são realizadas atividades de Problematização Inicial com o objetivo de apresentar situações reais do conhecimento dos alunos, embora também exijam, para interpretá-las, a introdução de conhecimentos científicos. Esse momento é organizado de tal modo que os alunos sejam desafiados a expor suas ideias iniciais; no 2º momento é realizado a Organização do Conhecimento: Os conhecimentos selecionados como necessários para a compreensão dos temas e da problematização inicial são sistematicamente estudados neste momento, sob a orientação do professor; no 3º momento Aplicação do conhecimento: Destina-se, sobretudo, a abordar sistematicamente o conhecimento que vem sendo incorporado pelo aluno, permitindo analisar a habilidade dos alunos para interpretar situações relacionadas com as questões iniciais, que podem ser compreendidas pelos mesmos conceitos científicos.

Na terceira etapa do trabalho, foi decorrente dos trabalhos de formação realizados, onde os estudantes estavam mobilizados para planejar e desenvolver junto à comunidade um trabalho de intervenção social.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O trabalho desenvolvido com o grupo do Projovem atendido pelo CRAS II ocorreu no período de março a outubro de 2012, apresentando como temática a gestão de resíduos sólidos.

O planejamento inicial ocorreu através de uma reunião no CRAS II, para apresentar as estudantes voluntárias do Curso de Ciências Biológicas da URI à equipe pedagógica do CRAS, conhecer o espaço físico, funcionamento e o Projeto Pedagógico do espaço, além de

obter informações sobre o grupo com o qual seriam desenvolvidas as atividades e as necessidades que o grupo apresentava como demanda de trabalho para as estudantes voluntárias. A coordenadora pedagógica expôs uma situação-problema do bairro, que é a questão do lixo, e apontou algumas competências e habilidades que gostaria que fossem aprimoradas nos adolescentes. Foram agendadas as datas e horários para realização das oficinas. Elaborou-se um planejamento inicial de intervenção com base nas necessidades de trabalho relatadas pela equipe do CRAS.

A ação educativa teve o objetivo de discutir sobre a problemática socioambiental gerada pelo modelo de desenvolvimento vigente, baseado no consumismo e responsável pela geração de uma grande quantidade de resíduos; analisar os problemas urbanos gerados pela má gestão dos resíduos sólidos (problemas associados a disposição inadequada, precária coleta seletiva, trabalhos insalubres dos catadores e garis, entre outros); promover intervenções na comunidade do Bairro Parque Livia a fim de sensibilizá-los para a problemática e buscar soluções com vistas à resolução do problema em nível local.

Os Encontros de formação desenvolvidos ao Projovem do CRAS II, foi realizado através de oficinas pedagógicas onde abordaram os seguintes temas:

a) Lixo, onde foi apresentado a temática do lixo ao grupo de jovens integrantes do Projovem através da exibição e discussão do filme Lixo Extraordinário, com o objetivo de reconhecer que a coleta de resíduos favorece a organização social;

b) Compostagem do Lixo, trabalhando informações sobre o que é a Compostagem, como fazê-la, processos envolvidos e benefícios da mesma para o meio ambiente e na amenização do problema do lixo. Foi montada uma composteira em Laboratório com os adolescentes, para demonstrar na prática o que foi trabalhado na teoria. Durante a realização de todas as atividades tivemos grande envolvimento e participação dos adolescentes;

c) Minhocultura: foi desenvolvidas atividades referentes ao tema minhocultura, sobre o qual foi realizada a caracterização e identificação de suas principais estruturas e discutido o benefício das minhocas ao solo, enfocando suas contribuições no processo de compostagem de resíduos. A prática de observação das minhocas assim como a construção do minhocário foram as atividades com maior impacto aos adolescentes. Nesses momentos eles puderam observar na prática alguns aspectos comentados durante a explicação do tema proposto. Ao final desse encontro iniciou-se a produção de um folder sobre compostagem para divulgação do tema na comunidade;

d) Animais que vivem no lixo, vetores de doenças: as atividades foram realizadas com o objetivo de reconhecer e diferenciar as principais espécies de animais que vivem

reproduzem-se nos lixos orgânicos, identificando e caracterizando as principais doenças causadas por estes animais. Os adolescentes observaram as larvas e indivíduos adultos de moscas com a utilização de lupa, após a observação os adolescentes fizeram um desenho da visualização identificando as principais estruturas;

e) Gestão de Resíduos Sólidos: que teve como objetivo a conscientização e transmissão dos benefícios e as técnicas de reciclagem através de dicas de reutilização (de papel, vidro, garrafas pet, tecidos, matéria orgânica entre outros) como processo artístico e criativo. Com esses encontros os adolescentes tiveram informações sobre: a diminuição e a prevenção da exploração dos recursos naturais: Com a volta dos materiais ao ciclo produtivo; benefícios da coleta seletiva; prejuízos e doenças causadas pelo acúmulo excessivo de lixo. A prática de produção de papel reciclado foi a atividade mais relevante para os adolescentes, esses envolveram-se nas atividades mostrando-se muito interessados;

f) Organização de uma exposição oral sobre o que é lixo - Destino do lixo (aterro sanitário, compostagem, e reciclagem), a importância da coleta seletiva. Ao final conseguimos obter uma apresentação organizada, informativa e de fácil entendimento, podemos perceber que o grupo havia aprendido a importância de termos a habilidade em falar em público, o posicionamento correto, de como é importante utilizarmos uma linguagem adequada e o de quanto eles são capazes de realizar esse tipo de atividade;

g) Foi desenvolvida uma oficina sobre a elaboração de videodocumentários ambientais, nas quais foram trabalhados os seguintes temas: I) noções básicas de fotografia e filmagem e aquisição/captura de imagens e sons; importação das tomadas de vídeo, com tecnologia digital, utilizando o computador e as câmeras fotográficas; II) decupagem semi-automática (procedimento pelo qual a imagem e som contidos nas câmeras fotográficas são transferidos para o computador) - cada filmagem é digitalizada integralmente e segmentada em cenas gravadas em arquivos individuais; III) montagem dos vídeos documentários de forma que cenas inteiras fossem incluídas na linha de montagem e cortadas, aceleradas ou desaceleradas de acordo com a necessidade.

A partir do trabalho desenvolvidos os jovens do CRAS II trabalharam na montagem de um videodocumentário sobre a problemática do lixo no Bairro Parque Livia – O videodocumentário teve a finalidade de estimular os adolescentes a explorar e refletir sobre os conteúdos estudados; discutir ideias acerca dos problemas na comunidade e desenvolver a capacidade de análise crítica da informação. Este trabalho aconteceu em etapas: a) inicialmente dividiram-se em grupos de trabalho e levantaram possíveis temas para a construção de um videodocumentário ambiental; b) realizaram pesquisas sobre o assunto com



o intuito de definir o tema mais adequado ao grupo; c) desenvolveram um aprofundamento teórico sobre o tema definido para o videodocumentário por meio de pesquisa bibliográfica e na internet; d) construíram a sinopse e a ideia original do vídeo que foi traduzida em um projeto audiovisual e elaboraram a argumentação da relevância do tema escolhido, a fim de justificar a importância de transformá-lo em um produto audiovisual; e) elaboraram um roteiro, organizando a estrutura do videodocumentário e cronograma de trabalho; f) capturaram as imagens e realizaram as entrevistas seguindo o cronograma previsto e editaram o vídeo.

O videodocumentário *Lixo não é Lixo é Luxo* foi apresentado na II Mostra de Cinema Ambiental do Alto Uruguai Gaúcho. O processo de produção de vídeo de curta-metragem desenvolve nos jovens auto-estima, capacidade reflexiva, trabalho em equipe, possibilitou o debate, reflexão e compreensão sobre diversos assuntos ligados a questão do lixo e estimulou o interesse pelas manifestações artísticas em geral, facilitando o processo de difusão cultural.

Também os jovens elaboraram outros materiais para intervenção social: folders com alternativas para a destinação de resíduos orgânicos e organização de uma palestra. A palestra denominada “Lixo não é lixo, é luxo”, tratou sobre: o que é Lixo? Destinos do lixo, importância da reciclagem, coleta seletiva, prejuízo do acúmulo de lixo, dicas para a reutilização de materiais. A palestra e videodocumentário foram apresentadas no Encontro de Jovens dos CRAS do município de Erechim, que também contou com a participação das comunidades e de lideranças municipais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante estudos da realidade local, os jovens observaram e concluíram que: a) a falta de cuidados com a destinação adequada dos resíduos produzidos no Bairro, estava trazendo sérios prejuízos, como o entupimento de bueiros e criação de animais vetores de doenças (ratos, baratas, moscas); b) as condições de trabalho das populações que residem no Bairro e que dependem do trabalho com a coleta seletiva, triagem e comercialização do lixo seco, não estão gerando um processo de inclusão social. Uma melhor compreensão da realidade local foi determinante para mobilizar os jovens a investigar sobre a temática, buscando alternativas para amenizar a problemática vivenciada na comunidade.

As ações desenvolvidas contribuíram para os jovens desenvolverem competências e habilidades importantes para a vida, no exercício de sua cidadania. Criando um ambiente acolhedor e respeitando as características de cada jovem, o trabalho contribuiu para a inclusão

social. Durante o processo, os jovens tiveram oportunidade de acesso a locais e informações, construíram conhecimentos e desenvolveram a compreensão sobre as questões socioambientais associadas aos resíduos sólidos urbanos, assumiram responsabilidades e compromissos com a transformação das realidades em que vivem. Reconheceram o quanto os jovens são importantes para a sociedade.

Para as estudantes, voluntárias do Curso de Ciências Biológicas da URI – Campus de Erechim, o contato com esse grupo social possibilitou uma reflexão acerca dos desafios e condições necessárias para o processo de inclusão social de jovens. Enquanto educadores, temos por obrigação ética e profissional, que rever nossos valores, atitudes e comportamentos; repensar o que nos coloca como diferentes e como agimos dentro dessa diferença. A inclusão em educação é um processo de transformação de valores em ação, resultando em práticas e serviços educacionais, em sistemas e estruturas que incorporam tais valores.

## **AGRADECIMENTO**

- À CAPES pelo apoio institucional e pela concessão das bolsas e outros recursos financeiros, viabilizando deste modo o PIBID Biologia;

- À URI pelo apoio institucional, criando condições para a realização das atividades previstas;

- À professora pedagoga Alessandra Montemezzo e aos dois grupos de adolescentes do Projovem envolvidos nas atividades e à toda a equipe do CRAS II, por suas contribuições em nossa aprendizagem e apoio durante todas às atividades da prática de ensino desenvolvida. A eles nossa admiração e respeito!

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. **Orientações Técnicas:** Centro de Referência de Assistência Social – CRAS. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/protecaobasica/cras/documentos/orientacoes-tecnicascentro-de-referencias-de-assistencia-social-cras-1-1.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

BRASIL. Decreto nº 6.629, de 04 de novembro de 2008. Regulamenta o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei no 11.129, de 30 de junho de 2005, e regido pela Lei no 11.692, de 10 de junho de 2008, e dá outras providências. **Presidência da República: Casa Civil – subchefia para assuntos jurídicos**, Brasília, DF, 04 nov. 2008.

BRASIL. FAFE – Fundação de Apoio à Faculdade de Educação – USP (Org.). **Programa Ética e Cidadania** : construindo valores na escola e na sociedade: protagonismo juvenil.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. v. 4. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015523.pdf>>. Acesso em: 03 jan. 2013.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. (Coleção Docência em Formação).

PAIVA, V. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, P., FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2002.

RORIZ, T. M. et al. Inclusão social/escolar de pessoas com necessidades especiais: múltiplas perspectivas e controversas práticas discursivas. **Psicologia USP**, v. 16, n. 3, p. 167-194, 2005. Disponível em: <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/psicousp/v16n3/v16n3a09.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2012.

VIANNA, J. A. Sociedade, Educação e Inclusão Social das Camadas Populares. **InterSciencePlace**, Ano 3, n. 12, p. 117-141, mar./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org/interscienceplace/article/viewFile/145/149>>. Acesso em: 24 jun. 2012.

## **2.3 ARBORIZAÇÃO URBANA DE FREDERICO WESTPHALEN NA PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES**

**Cristina Guntzel<sup>1</sup>**

**Daniela Sponchiado<sup>2</sup>**

**Juciane Pinzon<sup>3</sup>**

**Scheila Busa<sup>4</sup>**

**Tatiana Rossatto<sup>5</sup>**

**Claudia Felin Cerutti Kuhnen<sup>6</sup>**

**Mara Fontana<sup>7</sup>**

**RESUMO:** A arborização da cidade de Frederico Westphalen foi estudada observando os aspectos quantitativa e qualitativa pelos alunos da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiarajú, com intuito de verificar a proporção de espécies arbóreas nativas e exóticas, assim como a identificação de espécies que não se enquadram para a arborização urbana. Para o levantamento destes aspectos foram demarcadas ruas de forma aleatória. Foram identificados 52 indivíduos arbóreos, dentre estes 45 espécies são exóticas e 07 nativas. Observando-se um número baixo em relação às espécies nativas, e os problemas, como danos das calçadas pelas raízes das árvores exóticas, contato dos galhos com a fiação elétrica, queda das folhas, frutos e flores sobre automóveis, algumas espécies arbóreas nativas foram indicadas pelos alunos, para compor a arborização urbana a fim de diminuir estes problemas. O estudo em torno destes aspectos socioambientais presentes no meio urbano de Frederico Westphalen, além de contribuir para o desenvolvimento de um olhar crítico nos alunos, através da construção do interesse pela pesquisa científica. Neste sentido, os dados estudados contribuem no processo de interrelação entre o conhecimento científico adquirido no espaço escolar e a aplicabilidade na prática do cotidiano no que se refere ao planejamento urbano, neste caso. Este trabalho

---

<sup>1</sup> Licencianda do Curso de Ciências Biológicas Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen.

<sup>2</sup> Licencianda do Curso de Ciências Biológicas Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen.

<sup>3</sup> Licencianda do Curso de Ciências Biológicas Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen.

<sup>4</sup> Licencianda do Curso de Ciências Biológicas Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen.

<sup>5</sup> Licencianda do Curso de Ciências Biológicas Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen.

<sup>6</sup> Professora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus Frederico Westphalen. Email: Claudia@uri.edu.br.

<sup>7</sup> Professora supervisora do PIBID na Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiarajú.

também reforça o papel fundamental do licenciado que é a prática e a experimentação no fazer pedagógico, que é premissa na formação profissional docente.

**Palavras-Chave:** Levantamento arbóreo. Planejamento urbano. Flora nativa.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Entre os requisitos básicos mencionados pela Organização Mundial de Saúde, para que uma cidade se torne saudável, é a construção de um ambiente físico limpo e saudável e um ecossistema estável e sustentável (ADRIANO et al, 2000).

A arborização urbana é um quesito importante para proporcionar um ambiente físico saudável e estão relacionadas com a presença de espécies vegetais em espaços públicos como parques, ruas, avenidas, jardins e praças. Atua sobre o conforto humano no ambiente por meio das características naturais das espécies (WESTPHAL, 2000).

Entre os benefícios propiciados pela arborização estão: sombra para pedestres e veículos, redução da poluição sonora, purificação do ar pela fixação de poeiras e gases tóxicos e pela reciclagem de gases através dos mecanismos fotossintéticos; melhoria do microclima da cidade, pela retenção de umidade do solo e do ar; redução na velocidade do vento, influência no balanço hídrico, favorecendo a infiltração da água no solo e provocando evapotranspiração mais lenta; abrigo à fauna, propiciando uma variedade maior de espécies, e o que influencia positivamente ao ambiente, pois propicia maior equilíbrio das cadeias alimentares com a diminuição de pragas e agentes vetores de doenças e amortecimento de ruídos. (ROSSATTO; TUSUBOY; FREI, 2008).

Quando se fala em arborização é dada ênfase a utilização de espécies arbóreas exóticas, pela sua resistência as condições extremas à falta de água e altas temperaturas. Assim as espécies nativas acabam, muitas veze, sendo retiradas do meio urbano e substituídas pelo plantio de árvores exóticas. Mas a preferência pela utilização de espécies nativas é necessária quando se busca a proteção do ecossistema, oferecendo abrigo e alimento para muitos animais e assim favorecendo também a biodiversidade e formação de um ambiente agradável em meio urbano (DEMATTE apud ANDRADE, 2002). Mas ao invés dos valores ecológicos, o principal fator analisando na escolha e implantação de espécies arbóreas nas cidades é o embelezamento que esta proporciona. Contudo, arborizar uma cidade não é uma tarefa simples, pela existência de muitas variáveis envolvidas, como porte da cidade, o modo

como se estabelece a infra-estrutura urbana e também as peculiaridades das espécies arbóreas (SILVA, 2008).

No Brasil a arborização urbana é de competência das administrações municipais. Porém, vários problemas são enfrentados com relação a arborização municipal, entre eles a falta de técnicos capacitados que orientem sobre o plantio correto, escolha da espécie, poda de formação, utilização de tutores, grade de proteção, irrigação e adubação. (RIBEIRO, 2009). A maioria dos problemas de arborização urbana é causada pelo confronto de árvores inadequadas com equipamentos urbanos, como fiações elétricas, encanamentos, calhas, calçamentos, muros e postes de iluminação. Outras causas que acarretam problemas são queda de folhas, flores, frutos e galhos. Quando são plantadas perto dos muros ou crescem tortas, podem facilitar a ação dos assaltantes subirem nas árvores para pularem para dentro das casas. Outra causa é a dificuldade no trânsito de veículos e pedestres ao obstruírem placas de orientação. Os galhos muito baixos dificultam o estacionamento de veículos e passagem dos pedestres. Estragos na calçada por raízes é outro problema em que uma muda mal plantada acarreta a população. E principalmente pelo uso de plantas exóticas alterando o ambiente natural que resta nos centros urbanos. Este procedimento uniformiza as paisagens de diferentes cidades e contribui para a redução da biodiversidade no meio urbano, dissociando-o do contexto ambiental onde se insere.

Sem contar que dentre as espécies exóticas comumente utilizadas na arborização das cidades, muitas são consideradas invasoras biológicas, ou seja, espécies, geralmente, de outros países que, depois de introduzidas, se adaptam e passam a reproduzir-se a ponto de ocupar o espaço de espécies nativas, tendendo a tornarem-se dominantes na paisagem (BRAND, 2005), podendo se dispersar nas áreas campestres ou florestais do entorno das cidades, passando a ocupar o espaço das espécies nativas, o que é uma grande ameaça a biodiversidade (SILVA, 2008).

Dessa forma deve-se ter maior cuidado na hora de plantar uma árvore no meio urbano, o espaço, altura da árvore, se produz frutos, se é atrativa para a fauna, tipo de raiz entre outros aspectos, sendo sempre desejável a utilização de espécies nativas devido aos importantes ganhos ambientais. Perante isso este trabalho tem por objetivo pesquisar se as árvores presentes na cidade de Frederico Westphalen estão adequadas ao espaço urbano.

## **METODOLOGIA**

O trabalho de pesquisa foi realizado na maioria das ruas de Frederico Westphalen pelos alunos da 8ª série do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Básica Sepé Tiarajú.

O levantamento a campo foi realizado por equipes, recebendo orientações pelas bolsistas do PIBID e professores. Primeiramente cada equipe escolheu uma, duas ou quantas ruas desejasse para desenvolver a pesquisa. Tiveram que observar as árvores e verificar quais os danos ou benefícios que estão proporcionando ao local onde se apresentam. Os alunos trouxeram amostras das plantas e fotos para que as bolsistas auxiliassem na identificação das árvores.

Após o levantamento a campo e identificação das espécies, os alunos elaboram um relatório com os resultados encontrados. Cada relatório estava organizado metodologicamente em introdução, resultados, conclusão e referências utilizadas. Além da descrição sobre as condições da rua, as equipes tiveram que sugerir espécies arbóreas que realmente deveriam ser plantadas na cidade. Tiveram um prazo estabelecido para a entrega do trabalho e foram avaliados posteriormente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tabela 1: Número de espécies identificadas.

Plantas exóticas	Nº de indivíduos	Plantas nativas	Nº de indivíduos
Mangifera indica L.	05	Tibouchina mutabilis	01
Hovenia dulcis	01	Psidium guajava L.	02
Euphorbiatirucalli L.	01	Duranta erecta aurea	01
Ligustrum lucidum	07	Tabebuia impetiginosa	01
Ficus auriculata	08	Eugenia uniflora	01
Cinnamomum zeylanicum Blume.	06	Enterolobium contortisiliquum	01
Ficus benamina L.	04		
Lagerstroemia indica	02		
Citrus aurantium	03		
Citrus sinensis	02		
Eriobothrya japonica (Thunh.) Lindl	02		

Melia azedarach	01		
Cupressus lusitanica	01		
Cupressus sempervirens	01		
Ligustrum vulgari	01		

Dentre as ruas analisadas de Frederico Westphalen, foram identificadas 52 espécies arbóreas, dentre elas 45 espécies exóticas identificadas e 07 nativas. Estes resultados se assemelham aos encontrados no trabalho de Rossatto (2008). O mesmo encontrou o número muito baixo de espécies nativas na arborização de Assis- SP, enquanto que Machado et al 2006 cita um número maior de espécies nativas no município de Teresina – PI.

Assim como Ribeiro (2009) também foram avistados problemas de danos nas calçadas causados pelas plantas exóticas. A disputa por espaço entre as árvores nas calçadas e as redes elétricas é, sem dúvida, um dos principais problemas existentes na arborização de uma cidade. Tendo como opção para resolução deste problema, de acordo com Velasco, Lima e Couto (2006), o plantio de arbustos ou espécies de pequeno porte para que não haja interferência nas redes, assim como a poda dos galhos que já estão comprometidos com ela, ainda são as opções mais usadas pelos órgãos responsáveis. Também a queda de folhas, frutos e flores sobre automóveis acabam ocasionando problemas.

De acordo com as pesquisas efetuadas pelos alunos as espécies arbóreas sugeridas para evitar estes tipos de problemas são: Ipê roxo (*tabebuia imeginosa*), Ipê amarelo (*Tabebuia chysotricha*), Pau ferro (*Caesalpina ferrea*), Araçá (*Pisidium catteleianum*), Cauna (*Ilex brevicuspis*), Jaborandi (*Pilocarpus pennatifolius*), Quebra-machado (*Trichilia chausseni*), Sina-Sina (*Parkinsonia aculeata*).

Muitas espécies nativas existentes ainda não foram utilizadas na arborização, sendo importante estudá-las a fim de identificar a adaptabilidade às condições urbanas. Segundo Silva (2008), não inviabiliza o esforço de todos os trabalhadores e pesquisadores da área de arborização urbana no incentivo ao uso de nativas nas cidades.

Durante a realização dos trabalhos, pode-se perceber um grau de conscientização por parte dos alunos quanto à importância de uma cidade arborizada. Através de aspectos colocados pelos alunos durante diálogos, notou-se a iniciativa de análises críticas sobre a deficiência na arborização da cidade, indagando a falta de conscientização da população quanto ao mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS



A constituição das árvores nativas na atual situação da arborização urbana de Frederico Westphalen não foi considerada boa, pois os resultados demonstram que a flora nativa ocorrente na cidade se concentra apenas em alguns pontos, tendo predominância baixa em relação às espécies exóticas que tem mostrado participação na arborização geral da cidade, principalmente nas praças. No entanto, há necessidade de implantar espécies nativas com potencial para a arborização da cidade, principalmente para as calçadas laterais, devido ao número elevado de danos proporcionados pelas espécies exóticas.

## **AGRADECIMENTOS**

À nossa professora orientadora Claudia Felin Cerutti Kuhnen e co-orientadora Mara Fontana, por todo o auxílio que nos prestaram. Também à diretora da escola Ângela Paloschi pelo apoio e espaço cedido na escola. Assim como aos professores de português e demais que nos ajudaram nas correções dos trabalhos.

Somos gratos principalmente a URI através da CAPES nos proporciona a oportunidade realizar atividades como estar junto às escolas, onde além de transmitir os nossos conhecimentos que contribuem para a nossa formação acadêmica.

## **REFERÊNCIAS**

ADRIANO, J.R.; WERNECK, G.A.F.; SANTOS, M.A.; SOUZA, R.C. A construção de cidades saudáveis: uma estratégia viável para a melhoria da qualidade de vida? **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 5, n. 1, p. 53-62, 2000.

ANDRADE, Taís Oetterer de. **Inventário e análise da Arborização Viária da Estância Turística de Campos do Jordão, SP**. 2002. Dissertação (Mestrado) - Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, Piracicaba, São Paulo, set. 2002.

BRAND, K. **América do Sul invadida**. São Paulo: GISP-Programa Global de Espécies Invasoras, 2005.

MACHADO, Roselis Ribeiro Barbosa. et al. Árvores nativas para arborização de Teresina Piauí. **Revista da sociedade brasileira de arborização urbana**, v. 1, n. 1, 2006.

RIBEIRO, Flávia Alice Borges Soares. Arborização urbana em Uberlândia: percepção da população. **Revista da Católica**, Uberlândia, v. 1, n. 1, 2009, p. 224-237.

ROSSATTO, Davi Rodrigo, TSUBOY, Marcela Stefani Ferreira, FREI, Fernando. Arborização urbana na cidade de Assis-SP: uma abordagem quantitativa. **Revista SBAU**, Piracicaba, v. 3, n. 3, p. 1-16, set. 2008.

SILVIA, Lenir Maristela. Reflexões sobre a identidade arbórea das cidades. **Revista SBAU**, Piracicaba, v. 3, n. 3, p. 65-71, set. 2008.

VELASCO, Giuliana Del Nero; LIMA, Ana Maria Liner Pereira; COUTO, Hilton Thadeu Zarate do. Análise comparativa dos custos de diferentes redes de distribuição de energia elétrica no contexto da arborização urbana. **Revista Árvore**, Viçosa-MG, v. 30, n. 4, p. 679-686, 2006.

WESTPHAL, M. F. O Movimento Cidades/Municípios Saudáveis: um compromisso com a qualidade de vida. **Ciência e saúde coletiva**, v. 5, n. 1, p. 39-51, 2000.

# 3 Filosofia



### 3.1 O EDUCADOR: QUEM É ELE?

**Herivelton Antonio Nacht<sup>1</sup>**

**Jorge Junior Santini<sup>2</sup>**

**Maicon Zancan<sup>3</sup>**

**Samuel Rodrigues da Silva<sup>4</sup>**

**Silvana Aparecida Pin<sup>5</sup>**

**Claudir Miguel Zuchi<sup>6</sup>**

**Resumo:** O presente texto é um estudo sobre a identidade do docente. O contexto da educação brasileira, com seus avanços e necessidades, nos leva à reflexão e à discussão de algumas ideias de um grande educador brasileiro, Paulo Freire, que acreditamos possa nos dar pistas para ações que valorizem o educador que trabalha em nossas escolas com o sincero desejo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A realidade das nossas escolas públicas é muito complexa e desafiadora por uma grande série de fatores, entre os quais podemos citar, a falta de condições de infraestrutura, a falta de incentivo aos professores, a falta de motivação dos educandos, a crise de valores vivida na sociedade em geral e tantas outras carências vividas e experimentadas no cotidiano escolar. Diante desse panorama, faz-se urgente a reflexão sobre a identidade do educador, qual é seu papel na sociedade e na escola. Neste trabalho, que pretende ser apenas um apontar caminhos e suscitar questionamentos, queremos buscar, principalmente em Paulo Freire, mas também em outros autores, algumas motivações para nossa reflexão.

**Palavras-chave:** Educação. Identidade. Sujeito.

#### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Filosofia, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID. herivelton.nath@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Acadêmico do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Filosofia, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID. jorgejrsantini@hotmail.com.

<sup>3</sup> Acadêmico do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Filosofia, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID. mzancanesp@hotmail.com.

<sup>4</sup> Acadêmico do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Filosofia, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID. samucasilvasauro@hotmail.com.

<sup>5</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso de Licenciatura em Filosofia, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID. silvana.aparecidapin@gmail.com.

<sup>6</sup> Professor Orientador e Coordenador de Área do Subprojeto PIBID de Filosofia, da URI – Frederico Westphalen. zuchi@uri.edu.br.

Na complexidade do mundo em que vivemos, buscar conceitos para definir o educador coloca-nos diante de uma tarefa enorme e difícil. Muitas são as opiniões, as definições que autores bem conceituados, e outros nem tanto, nos trazem a respeito do educador e da educação em geral. Diante da multiplicidade de respostas que podemos encontrar para definir o educador faz-se necessário salientar que a personalidade do educador, sua formação, o sistema que o envolve e as inúmeras tarefas colocadas sobre seus frágeis ombros devem ser levados em consideração quando queremos dizer quem é o educador.

Considerando o contexto da educação brasileira, seus avanços e necessidades, trazemos à discussão as ideias de um grande educador brasileiro, Paulo Freire, que, acreditamos, pode nos dar pistas de reflexão e ação para definirmos o educador que trabalha em nossas escolas com o sincero desejo de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A realidade das nossas escolas públicas é muito complexa e desafiadora por uma grande série de fatores, entre os quais podemos citar, a falta de condições de infraestrutura, a falta de incentivo aos professores, a falta de motivação dos educandos, a crise de valores, ou melhor, a crise de sentido, vivida na sociedade em geral e tantas outras carências vividas e experimentadas no cotidiano escolar.

Diante do panorama que temos em nossas escolas e da crise de valorização do professor, faz-se urgente a reflexão sobre a identidade do educador, qual é seu papel na sociedade e na escola. Neste trabalho, que pretende ser apenas um apontar caminhos e suscitar questionamentos, queremos buscar, principalmente em Paulo Freire, mas também em outros autores, algumas motivações para nossa reflexão. Na verdade, parece-nos que a questão central passa pela busca de sentido (identidade) do educador, da escola, da educação. A medida em que essa questão se soluciona na vida dos envolvidos, as outras questões, de infraestrutura, de salários, de convivência etc, também se resolvem.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa é um aprofundamento bibliográfico, que procura explicar alguns conceitos de educadores e educação apresentados por Paulo Freire e outros autores. A pesquisa não pretende ser exaustiva, pois o tema da identidade docente é um tema que gera muitas explicações e estudos, conforme a visão e o contexto dos autores que estudam esse tema.

O estudo tem enfoque qualitativo, levando em consideração os vários aspectos apresentados por autores contemporâneos sobre a identidade do docente. Por ser de aspecto

qualitativo, a pesquisa leva em consideração a complexidade do tema e as experiências feitas na escola campo em que os bolsistas PIBID atuam.

A oportunidade de estar em contato com o contexto escolar em seu todo (alunos, professores, funcionários, direção da escola) faz com que os futuros docentes se deparem com diversas situações do cotidiano escolar, desde o ensino e a aprendizagem em sala de aula, até a convivência entre os diversos segmentos do ambiente escolar. A observação da estrutura burocrática e de organização dos espaços também ajuda na compreensão do funcionamento da escola.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A amplitude da investigação desta pesquisa faz com que não seja possível apresentar resultados concluídos, mas podemos apresentar reflexões feitas a partir do estudo e das experiências feitas no cotidiano de uma escola pública, no contato direto com os estudantes, professores e demais funcionários, realizando atividades diversificadas. Estamos cientes, sim, que a qualidade, sentido e inovação do ensino com seus “agentes” melhorou significativamente, mas ainda temos muitas conquistas a fazer.

## **A IDENTIDADE DO DOCENTE**

O professor, formado em nossos cursos de licenciatura, nem sempre sai preparado para enfrentar os desafios que encontrará na escola, em suas atividades docentes. Aqui podemos salientar a importância de políticas como o Pibid, que é uma forma de introduzir o licenciando no contexto escolar, dando-lhe uma ideia mais ampla e concreta do cotidiano escolar. Entretanto, sabemos que a maioria dos acadêmicos não tem essa oportunidade. A necessidade de aproximar mais ainda a Universidade da escola pública faz-se urgente a fim de que os futuros docentes possam preparar-se melhor para os desafios que lhes esperam.

Pimenta (2000, p. 17-18) afirma que

Para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor. Ou que colabore para sua formação. Melhor seria dizer que colabore para o exercício de sua atividade docente, uma vez que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimento e habilidades técnico-mecânicas.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Grifos da autora.

Formar o professor é muito mais que ensinar-lhe práticas e técnicas que o ajudem a transmitir o conhecimento, os conteúdos curriculares, a cumprir aquilo que está estabelecido legalmente. A formação do professor precisa se preocupar em responder aos desafios que se apresentam dentro de um mundo globalizado que exige, muito mais que conhecimento, capacidade de dar conta de inúmeros problemas trazidos pelos alunos e pela estrutura da própria escola. Para além das habilidades técnicas o professor necessita de uma personalidade madura, equilibrada, capaz de superar os desafios e superar-se a si mesmo.

Importante lembrar que a identidade do docente depende também de suas condições de trabalho, de suas condições físicas e psicológicas. E aqui chamamos a atenção para a valorização profissional do docente. Porque ele tem os piores salários? Porque ele precisa trabalhar dia e noite para ganhar um pouco mais e dar conta de seu sustento? Essas e outras questões precisam ser lembradas porque, certamente, se o professor fosse valorizado como merece, estaria mais disposto a enfrentar os desafios e não estaria esgotado física e emocionalmente ao chegar à sala de aula.

A identidade do docente não se faz em um passe de mágica, mas se constrói ao longo de sua caminhada de formação acadêmica e de experiência na atuação escolar. Pimenta (2000, p. 18) diz que

a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto da legalidade.

A partir do pensamento dessa autora podemos considerar que a identidade docente é uma construção que passa pela “revisão constante dos significados sociais da profissão. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas” (PIMENTA, 2000). O desafio está em encontrar o significado da profissão docente no contexto de cada geração, revisar as práticas educativas e descobrir onde está a chave do sucesso para cada etapa de vida da sociedade. A identidade docente como processo de construção começa com a licenciatura, mas precisa muito mais que um diploma. O percurso de formação docente passa também pela inserção no contexto escolar.

Freire, em seus escritos e entrevistas, acentua a necessidade de que a pessoa se construa em sua dimensão individual, mais especificamente, torne-se sujeito de sua própria vida. Podemos sugerir, a partir do que esse autor nos ensina, que o professor também precisa

se tornar sujeito da sua própria atividade docente, pois “todo ser se desenvolve (ou se transforma) dentro de si mesmo, no jogo de suas contradições” (FREIRE, 2011, p. 183). Com isso, não queremos dizer que o educador deva se tornar um egoísta, mas que construa sua própria autonomia e sua forma de educar, levando em conta que ele está inserido em um contexto e em uma equipe de trabalho na escola onde atua.

## **O EDUCADOR COMO SUJEITO DA EDUCAÇÃO**

Freire foi um educador comprometido com a vida. Ele queria ver o ser humano como sujeito de sua própria história, agindo por si mesmo, consciente de sua autonomia e cidadão responsável por suas ações. O educador consciente de sua tarefa de formar e ser formado por seus educandos sabe que se encontra diante de um grande desafio a ser vencido e que precisa captar a realidade, conhecê-la para, então, buscar a sua transformação.

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2011, p. 95-96).

Atualmente, o educador também tem que compreender a realidade em que vive e na qual vivem seus alunos, o contexto de sua escola e da sociedade, para, a partir dessa compreensão começar a transformar a realidade. O contexto em que viveu Freire foi o que ele chamou de período de transição, isto é, de crise de valores e temas tradicionais e de constituição de novas orientações. Uma sociedade em transição que vivia um tempo de crise, um tempo de opções e de luta entre os velhos e os novos temas históricos, e onde se anunciavam intenções que conduziam à democracia. Eram apenas tendências à democracia, pois a democracia, como a liberdade, é um dos temas históricos em debate e sua efetivação vai depender das opções concretas das pessoas que vivem no tempo em que elas se apresentem (cf. FREIRE, 1999, p. 25).

Freire compreende que há uma ruptura entre o passado e o futuro presentes numa etapa de transição. Democracia e liberdade estão presentes como possibilidades históricas e só se efetivam através da luta. As classes populares estão presentes na luta e já não são outros que decidem por elas, mas elas mesmas exercem uma pressão social. Assim acontece nas escolas, na vida dos educadores, em meio às contradições em que vivem e atuam, ou seja, em



meio a uma sociedade em mudanças radicais, que apresenta violentos embates, entre um tempo que se esvazia, com seus valores, com suas peculiares formas de ser, e que pretende preservar-se e outro tempo que está por vir, buscando configurar-se.

A prática pedagógica inaugurada por Freire, seus escritos e estudos foram uma tentativa de responder aos desafios contidos na transição da sociedade. Qualquer busca de resposta a estes desafios implica, necessariamente, numa opção. Conforme o autor, uma opção pelo ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma elite superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais coisa que homem mesmo, ou opção pelo amanhã, constituído por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no indivíduo e no povo sujeitos de sua história. Ele caracteriza a sociedade em que vivia como uma sociedade com temas e tarefas emergentes. Podemos ver-nos hoje em meio a esta mesma sociedade.

E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma sociedade fechada. Sua alienação cultural, de que decorria sua posição de sociedade reflexa e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Povo imerso no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. A nossa preocupação, de resto difícil, era a captação dos novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma sociedade aberta, mas distorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado. (...) O que precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes (FREIRE, 1999, p. 55, 66).

Para Freire, a resposta aos problemas da sociedade em transição se daria através do diálogo e conscientização do poder de mudança que está impresso no coração do povo, e para isso, assumia importante papel a educação. Em meio a uma sociedade semelhante ainda vivemos hoje. Muito se critica a educação tradicional, mas muito ainda se usa dela. Quanto ainda precisam mudar nossos professores? Quanto ainda precisamos nos perguntar até onde evoluiu a nossa forma de educar? Quanto progredimos e avançamos em relação às mudanças provocadas pelas novas tecnologias, pelas novas formas de relação entre as pessoas?

A passagem para uma nova sociedade, ou para uma nova orientação da escola, da educação, dos professores se dá através da conscientização da mudança, da evolução do pensamento e das relações. Para isso, vem colaborar a formação de um professor ativo e reflexivo, capaz de encontrar respostas para os desafios encontrados. Tendências que estudam a formação de professores sugerem que ele se torne um professor reflexivo, como aponta Pimenta (2000, p. 29)

Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua.

O professor como sujeito da educação precisa construir passo a passo, na teoria e na prática, sua própria identidade. Assim, ele se torna um protagonista da educação e um construtor de sujeitos, ou seja, educandos que também sabem refletir sobre sua própria vida, sobre a missão da escola e dos educadores e sobre a sociedade como formadora de opiniões. O educador reflexivo é capaz de ver na escola seu campo de formação contínua e ver-se como sujeito das transformações que ali se realizam, para isso, é preciso educar alunos e professores “como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia” (PIMENTA, 2000, p. 31).

## **O EDUCADOR PROTAGONISTA DE UMA NOVA FORMA DE EDUCAR**

Um grande desafio do nosso tempo é a mudança, a inovação, a transformação. A cada dia novidades batem a nossa porta e a mídia nos faz entender que certas coisas são indispensáveis para a vida. Se agirmos sem muita reflexão, acabamos criando exatamente aquelas necessidades que outros nos sugerem. Contudo, se olhamos para nossas escolas públicas não vemos, ao menos na maioria, uma evolução que responda às exigências da contemporaneidade. O mundo, a tecnologia, a indústria, entre outras coisas, evoluíram de uma forma assombrosa, mas a educação ficou parada, daí a necessidade de dar um sentido novo a ela.

As escolas e a educação em geral não evoluíram ao ritmo das exigências do progresso. Tudo se transforma rapidamente, e bem ou mal, as pessoas acompanham o desenrolar dos fatos e da história. Mas, nós, professores, queremos educar sempre da mesma forma, manter o mesmo ritmo do quadro negro e do giz e continuar na mais pura tradição. Talvez, seja esta uma das dificuldades de entrosamento, de intersubjetividade entre educador e educando. Muitas vezes, não se consegue chegar ao mundo do educando e despertar seu interesse, porque aquilo que estamos tentando explicar não lhes diz da realidade em que vivem, ou não tem relação com seu mundo repleto de tecnologias e novidades a cada instante.

Resgatando os ensinamentos de Paulo Freire que nos traz a concepção da educação dialógica, entendemos que é necessário o diálogo com o educando. O diálogo não se faz só de

palavras, se faz na interação com o outro, no conhecer o seu mundo, no entender a sua forma de pensar e ser. Educar é muito mais que transmitir conhecimentos, educar é transmitir vida, relacionar-se com o outro, conhecer seu mundo, compreender e fazer-se compreender. Educar é troca de vida, é interligar o mundo do educador com o mundo dos educandos, com a sua cultura e com a sua forma de ver o mundo. O educador não deve parar no mundo do educando, mas ao interagir com ele deve levá-lo a dar um passo a mais, a conhecer e compreender novos mundos, novos horizontes e perspectivas.

O professor como protagonista de uma nova forma de educar precisa levar o educando a compreender seu próprio mundo e a pronunciá-lo. Nessa perspectiva nos orienta Freire (1993, p. 78):

a existência, porque humana, não pode ser muda, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é **pronunciar** o mundo, é modificá-lo. O mundo **pronunciado**, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos **pronunciantes**, a exigir deles novo **pronunciar**.

Pronunciar o mundo e “fazer” dos educandos sujeitos pronunciantes e protagonistas é despertá-los para conduzir suas próprias vidas, é levá-los a adquirir autonomia. Dessa forma, o educador se torna um “formador” de sujeitos, como ensina Freire. Mas, para que o professor seja um “formador” de sujeitos, ele mesmo, primeiramente, precisa se sentir um sujeito de suas ações, construir sua maneira de educar, construir seu próprio caminho. E como já dizia um poeta “o caminho se faz ao caminhar”, o professor precisa construir sua forma de educar ao longo da sua caminhada como educador e educando ao mesmo tempo, porque ao ensinar ele também vai aprendendo.

Orientando-nos em Freire (2011, p. 86s), trazemos os pressupostos da concepção problematizadora e libertadora da educação. Segundo o autor, para desenvolver uma educação libertadora é necessário primeiramente orientar-se no sentido da humanização. Quando Freire fala do “ser mais” está falando da humanização do ser humano, entendida como a busca da essência, daquilo que é próprio do humano, como realidade ontológica e como realidade histórica. Ser humano é ser sujeito, é construir a própria história e não viver uma história que outros sugerem. É na práxis, como reflexão e ação dos seres humanos sobre o mundo que se transforma o mundo. Assim também ocorre na educação, a partir da ação dos educadores e educandos é que se transforma a escola e a forma de conceber a ação educativa e colocá-la em prática.

Em seguida, é necessário orientar-se para o pensar autêntico. Essa forma de pensar é capaz de se desvencilhar das amarras da opressão e do engano, é capaz de ver o mundo como ele é. Pensar autêntico é o pensar crítico, ou seja, o pensar capaz de ver o mundo como uma construção humana, enquanto dividido em classes sociais, em pobres e ricos, em inteligentes e ignorantes, e assim por diante. Pensar autenticamente é compreender que aquilo que foi construído pelos homens pode ser mudado por eles, quando se tornam sujeitos de sua própria vida e dão o rumo de sua existência sem esperar que venha tudo definido por aqueles que têm o poder nas mãos.

Outro pressuposto para uma educação libertadora é crer nos homens e mulheres e em seu poder criador. Quando alguém se conscientiza do que é capaz de fazer, então realmente faz coisas grandiosas. Cada pessoa humana é um mundo em si mesma e tem uma grande capacidade de criar e dar conta das relações que a cercam. Quando o sujeito se dá conta de que é alguém, de que é irrepitível, ele é capaz de mudar o mundo, de criar o mundo, de refazer o mundo.

Daí que se identifique com eles como seres que caminham para frente, que olham para frente; como seres a quem o imobilismo ameaça de morte; para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro. Daí que se identifique com o movimento permanente em que se acham inscritos os homens, como seres que se sabem inconclusos; movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo (FREIRE, 2011, p. 103).

O educador que prima por uma educação libertadora precisa, ainda, engajar-se na luta pela libertação como um companheiro dos educandos. Para isso, é fundamental o que Freire chama de educação dialógica. A dialogicidade é essência de uma nova forma de educar. O diálogo, aqui entendido como um ato de criação, uma inspiração criadora que nasce da relação entre educador e educando, juntos na construção do conhecimento. Dialogar com o outro é uma exigência existencial ética, seja esse “outro”, uma pessoa, o mundo, ou simplesmente, aquilo que é diferente de mim. O diálogo é um encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Sabemos que existem muitas dificuldades e desafios a serem vencidos no universo da educação e que não depende somente dos educadores a promoção de mudanças. Mas na medida em que houver uma conscientização dos educadores de que é possível o seu

protagonismo na educação, já teremos dado um grande passo para a realização da utopia de um mundo melhor e mais comprometido com a educação.

As reflexões que aqui trazemos, inspirados no grande educador brasileiro, Paulo Freire, e autores citados, nos sirvam de incentivo e esperança de que sempre é possível fazer acontecer quando sonhamos juntos e caminhamos juntos para alcançar um mesmo objetivo. O somatório das forças nos fará ver resultados surpreendentes e transformadores das realidades experimentadas em nossas escolas públicas. A construção do conhecimento se dá na criatividade e na transformação, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2011, p. 81).

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Questões da Nossa Época)

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GRANDES Educadores. Belo Horizonte: CEDIC, s.d. 1 vídeo: son; color.

MENDES, Durmeval Trigueiro; SAVIANI, Dermeval et al. (Coord.). **Filosofia da Educação brasileira**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1980.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

# 4 Letras



## 4.1 A LEITURA COMO INSTRUMENTO DE CONSCIÊNCIA SOCIAL

**Geruza de Castro Lima<sup>1</sup>**

**Glaucia Cabral de Oliveira<sup>2</sup>**

**Eva Elenice Schorne Pinto<sup>3</sup>**

**Giseli Pricila Moreira Klein<sup>4</sup>**

**Laís Francine Weyh<sup>5</sup>**

**Tânia Maria de Bastos<sup>6</sup>**

**Marilaine Fátima da Costa Gülich Tolomini<sup>7</sup>**

**RESUMO:** Tendo em vista, o desafio que se coloca à escola na contemporaneidade de incentivar a formação de leitores, o presente artigo, busca refletir acerca da importância da leitura na constituição de indivíduos socialmente envolvidos no mundo/meio onde vivem. Trata-se de um trabalho vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES/URI e desenvolvido na Escola Campo Instituto Estadual de Educação João XXIII, com o título do subprojeto: “Docência nas Disciplinas Pedagógicas nas Escolas de Ensino Médio – Formação Magistério”. Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia utilizada, caracterizou-se como bibliográfica, qualitativa e explicativa, tendo como referenciais teóricos Demo (2006) e Freire (1983; 2000). Nesta perspectiva, a leitura propicia ao indivíduo a concepção do mundo que o cerca. Através da relação sujeito-meio, ele vai interagir e relacionar-se apropriando-se da realidade a qual está condicionado, e passando então, a criticamente contestá-la, modificando-a. O incentivo a leitura torna-se essencial não somente para a formação escolar, mas enquanto instrumento no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, sendo até mesmo que permite ao sujeito inserir-se de forma a melhor participar dessa sociedade, onde a notoriedade da pessoa está em saber, em conhecer e discursar, habilidades que são adquiridas por meio da leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Escola. Consciência social.

## INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup>Acadêmica do 3º semestre do Curso de Pedagogia, da URI - Santo Ângelo - bolsista PIBID. E-mail: geruza.lima@live.com.

<sup>2</sup>Acadêmica do 5º semestre do Curso de Pedagogia, da URI - Santo Ângelo - bolsista PIBID. E-mail: glaucia.co@hotmail.com

<sup>3</sup>Acadêmica do 1º semestre do Curso de Pedagogia, da URI - Santo Ângelo - bolsista PIBID. E-mail: eva.schornepinto@gmail.com.

<sup>4</sup>Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia, da URI - Santo Ângelo - bolsista PIBID. E-mail: giseliklein@outlook.com.

<sup>5</sup>Acadêmica do 3º semestre do Curso de Pedagogia, da URI - Santo Ângelo - bolsista PIBID. E-mail: lais.weyh@gmail.com.

<sup>6</sup>Acadêmica do 7º semestre do Curso de Pedagogia, da URI - Santo Ângelo - bolsista PIBID. E-mail: taniabastos27@gmail.com.

<sup>7</sup>Professora Orientadora do Subprojeto Docência nas Disciplinas Pedagógicas nas Escolas de Ensino Médio – Formação Magistério, Letras – Português e Literatura – PIBID. E-mail: marilainebrevi@gmail.com.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. [...] Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. (FREIRE, 1983, p. 11-12).

Tendo em vista, o contexto atual em que a sociedade e a própria escola vem passando por muitas divergências, no que diz respeito aos valores, ao convívio social, o presente estudo busca refletir sobre a importância da leitura não somente para o aspecto cognitivo, mas também para o desenvolvimento social do indivíduo, pressupõe-se que, é urgente a escola ensinar a ler para a vida. Visto que, é preciso que os indivíduos aprendam a fazer uma leitura compreensiva e questionadora, que os ajude a formarem-se como sujeitos críticos, uma formação para a cidadania. Nesse sentido, cabe às instituições de ensino desenvolver processos de leitura mediados, instigando a argumentação e a contra- argumentação. A matemática deve servir para a leitura da realidade e os sujeitos necessitam ser “alfabetizados” tecnologicamente, o que será muito válido na conquista da autonomia intelectual no mundo atual.

Ler compreensivamente é esquadrihar o texto, fazer um contratexto, com isso o leitor se torna autor. Assim, a leitura dentro da escola necessita levar à autonomia onde o professor precisa ser um produtor instigando seus alunos a produzirem também. A leitura é uma ferramenta ao indivíduo visando garantir sua autonomia num mundo letrado,

Lemos para dar conta da realidade e de todos os desafios que dela recebemos ou a ela impomos. A cidadania é a referência maior. Uma democracia de qualidade só é possível com uma população que sabe pensar. Saber pensar inclui, entre outros ingredientes, saber ler. (DEMO, 2006, p. 7).

Desse modo, a leitura ajuda-nos a compreender o mundo e a nele interferir. A leitura crítica é importantíssima à conscientização, pois ela dá o embasamento teórico, ajuda a organizar o pensamento, e a fazer diversas relações entre os conhecimentos. Quem não lê ou não questiona o que lê, acaba por restringir sua compreensão de mundo. A pobreza política não existe apenas entre as pessoas pobres, mas esta pode ser uma característica de qualquer pessoa. Este tipo de pobreza qualifica a pessoa como massa de manobra, o que a mantém como “marionete das oportunidades dos outros”. (DEMO, 2006, p. 10).

A escola, historicamente, foi usada como instituição domesticadora e reprodutora, que usava de um processo classificatório, seletivo e excludente de acordo com os interesses de quem estava no poder. Contudo, ela não apenas reproduz a sociedade, como também tem brechas a outros caminhos que podem abranger a criticidade e a autonomia. Assim, [...] "a escola tende a reproduzir a sociedade capitalista, mas não é apropriado restringir a escola



apenas a este fulcro [...]. É possível oferecer uma escola crítica, mesmo dentro do capitalismo mais feroz". (DEMO, 2006, p. 10).

Mas não são apenas as instituições escolares que intervêm nos rumos sociais, mas também os meios de comunicação, a cultura já estabelecida, e outras instituições. Desta forma, não se pode colocar toda a responsabilidade de transformação social na escola, como se esta fosse uma instituição redentora da sociedade. Mas é necessário reconhecer a importância social das instituições escolares que, por serem o espaço destinado à construção do conhecimento, tendo grande potencial de interferir na sociedade desejável. Como diria Freire (2000, p. 67) "Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda".

Contudo, não se pode dizer que os textos escolares ou os textos eruditos detêm maior qualidade. Nas palavras do autor "[...] qualidade da leitura não está encerrada no erudito e no escolar. A leitura erudita pode ser ainda mais fútil, quando expressa alienação social lancinante" (DEMO, 2006, p. 11). A leitura bem feita é formativa e precisa ser reestruturante de ideias com expectativas além de ser reformuladora de horizontes. "[...] toda leitura bem feita ocorre sob o signo do questionamento, porque, quem não sabe pensar, acredita no que pensa. Mas, quem sabe pensar, questiona o que pensa". (DEMO, 2006, p. 13). A formação de cidadãos críticos, desse modo, passa pela aprendizagem da leitura compreensiva, crítica, e reflexiva.

## **METODOLOGIA**

Para uma compreensão maior acerca do tema a ser desenvolvido, foram feitas discussões, reflexões, baseando-se numa pesquisa caracterizada como bibliográfica e explicativa, servindo de referenciais teóricos Demo (2006) e Freire (1983, 2000) que foram o suporte para o estudo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

É necessário analisar, que, "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de "escrevê-lo" ou "reescrevê-lo", quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 1983, p. 22).

A leitura implica o domínio da sintaxe (gramática), mas se consoma apenas com a semântica (interpretação). Para tanto é importante questionar o próprio texto, ou, em outras

palavras, fazer questões ao que lemos, onde Demo ainda coloca a importância de questionar o próprio questionamento, para assim, desconstruir e construir com autonomia. É reestruturando as ideias que se reformula os horizontes (DEMO, 2006). Para tanto, o autor coloca que “O desafio é arquitetar ambientes adequados de aprendizagem que não sejam penduricalhos de métodos preconcebidos” (DEMO, 2006, p. 28).

Precisamos pensar no ato de ler como um ato de amor, como um propósito existencial. Todo o sujeito nasce apto para a leitura, quer seja ela pobre ou rica, deficiente, especial ou não, pois ler não consiste apenas em decifrar códigos, sinais gráficos, em decodificar letras, mas em saber chegar ao outro. “Escrever implica habilidade motora da mão, transcrever sons, mas principalmente de comunicar-se com alguém que vai ler o que se deixou escrito.” (DEMO, 2006, p. 31).

Devemos ler as pessoas e as coisas, considerando o espaço, o tempo e as circunstâncias que as envolvem e que nos envolvem, pois os textos estão aí, só que é preciso aprender a encontrá-los e lê-los. Saber ler consiste em ler até mesmo o que não está escrito. Pensar as entrelinhas, eis uma habilidade sábia. Para alcançarmos esse grau de conhecimento, temos que percorrer muitos labirintos do saber, com perseverança e criticidade.

Saber ler requer, saber ouvir, saber pensar, saber degustar, saber olhar, saber caminhar, saber sentir, saber amar, enfim, saber viver e também saber morrer. Uma leitura sábia não é algo descartável, não é superficial, não pode estar ligado a um prazer momentâneo, atendendo apenas aos nossos interesses preferenciais, compreensão e gestos pessoais. “Sob esta ótica, o alfabetismo admite infindáveis facetas históricas, antropológicas, sociológicas, psicolinguísticas, linguísticas, discursivas, textuais, literárias, educacionais ou pedagógicas, políticas.” (DEMO, 2006, p. 33).

A educação é um direito de todos inquestionável. Através dela o ser humano conhece o mundo, aprimora a sua autonomia e se reconhece como alguém capaz de criticar, questionar e lutar pelos seus direitos. “Na história, sempre foi assim: os sistemas socioeconômicos e políticos não tem medo do pobre com fome, tem medo do pobre que sabe pensar. Segue daí o cultivo da ignorância popular, para que os privilégios históricos sejam mantidos alargados. Ler nesta acepção, é a alavanca fundamental do combate á pobre política” (DEMO, 2003). Por meio de uma sábia leitura, podemos ter nossas preferências e ideias próprias.

## **O PROFESSOR E A QUALIDADE DA LEITURA**

O fracasso escolar, bem como o fracasso na vida social, pode ser remetido a falta do hábito de leitura. Conforme é apontado

A escolarização da leitura serve à modernização capitalista, à medida que contribui, sob a capa de um verniz insequente e superficial, para encaixar a população escolarizada nas expectativas do mercado. Evita-se a compreensão dos textos, que tanto mais são absorvidos, quanto são "oficiais". Evita-se o leitor autor, cuja autonomia implicaria também recusar-se a ler o que a escola preceitua. (DEMO, 2006, p. 55).

Isso nos remete ao fato de que o próprio professor usa de conformismo, enquanto se submete a esse sistema e, que demonstra inclusive sua falta de conhecimento dos textos que leva para a sala de aula, os quais não lê, ou não tem sentido à prática educativa, mas são simplesmente lançados aos alunos.

A importância da leitura, do hábito que deve fazer parte da rotina do professor, está na questão do exemplo, se o próprio educador não tem esse hábito, ele tão pouco, fará com que seu aluno desenvolva essa atitude. Servindo, como base para a concretização de uma postura que favorece o ato mecânico, que contribui para a sociedade alienante.

Quanto à qualidade de leitura que não é proporcionada pela escola, mas implica na habilidade de fugir da repetição e, fazer com que o indivíduo aprenda a distinguir entre a leitura que aliena e aquela que possibilita o questionamento. A habilidade de ler também pode servir como meio para o desenvolvimento de uma cidadania e uma democracia de qualidade. É importante acrescentar que algumas pessoas sabem ler, mas não o fazem politicamente.

Apesar de que, a leitura e a escrita não são necessariamente requisitos para a cidadania. Pois, antes de aparecer a escrita, exercia-se a cidadania, sendo que os indivíduos sabiam ler e interviam em sua realidade. Ao ignorar o caráter político, produz-se a manutenção do sistema social no qual vivemos.

O método escolástico, que consiste basicamente, em treinar o aluno para seguir determinadas ideias, ainda está muito presente, como meio de evitar a inovação. Baseando-se nisso, a politicidade da leitura necessita ser analisada, voltando ao enfoque de que toda a leitura é política, influenciando a consciência do sujeito; a circulação de determinado texto, diz sobre a sua influência na vida das pessoas, a cultura dita popular, tem mais seguidores, do que a alta cultura, além de que, a citada alta cultura pode favorecer a sujeição a ordem existente.

A leitura é componente imprescindível à formação de uma consciência crítica, possibilitando a formação de um leitor que desconstrói, reconstrói, atualiza e atua. Constituindo-se em um desafio de possibilitar que este consiga ler o mundo no qual vive

[...] decisiva para desenhar futuros alternativos, sobre a habilidade de, alimentando-se sempre da história percorrida e das utopias inexauríveis, lançar horizontes mais desejáveis. A qualidade da democracia depende sumamente da habilidade de saber pensar, porque nela deve predominar a autoridade do argumento, para convencer sem vencer (DEMO apud DEMO, 2005).

Os leitores competentes precisam criar consensos inteligentes, mas frágeis, é importante voltar a questionar, e um consenso democrático inteligente propicia ambientes, em que através da discussão seus participantes se tornem sujeitos. É um dos desafios da leitura a compreensão acerca daquilo que se lê. Para esta ser significativa, o leitor precisa relacionar o que esta lendo com aquilo que já leu. E nesse processo vão acrescentando, refazendo, desconstruindo e reconstruindo.

A escola tem o papel de possibilitar a passagem do mundo da leitura, para a leitura do mundo. O que é dificultado, pelo fato da leitura escolar preconizar além de um ensino apenas inicial, afastado da vida de seus alunos. Daí, a ser indispensável, ainda os textos terem um significado para eles.

A escola precisa cultivar o poder do leitor, em especial do leitor que discorda e que reclama. Prevalece, porém, a leitura da concordância, para que tudo permaneça como sempre foi [...]. Ler jamais é falar pela boca do autor, porque isto já está dito. É procurar no autor argumentos e contra-argumentos para desconstruir e reconstruir outras paragens. É dialogar criticamente com ele, como referência instigadora, não como ponto final. O compromisso do professor é enorme, porque, na prática, é ele que seleciona o que o aluno vai ler, mesmo estando pressionado por livros didáticos oficializados e/ou por editoras. Se não quiser comparecer como mero atravessador de textos alheios e oferecidos de fora para dentro, de cima para baixo, precisa ter formação suficiente para gerar alternativas e nunca deixar desaparecer no horizonte da escola que se trata de ler o mundo (DEMO, 2006, p. 72).

Portanto, a questão a ser analisada não diz respeito somente à qualidade daquilo que é levado como leitura para a sala de aula, mas pensar sobre a motivação que despertará nos alunos, que muitas vezes tem interesses que são simplesmente ignorados. A ênfase na importância da leitura dá-se no desenvolvimento do imaginário, de valores e sensibilidades, comportamentos de uma sociedade que se confronta com suas utopias. Quem sabe pensar se questiona, para Demo (2006, p. 77), "o melhor que a leitura pode fazer é aprimorar a condição de sujeito capaz de interpretar e ser interpretado."

A questão da leitura na contemporaneidade se coloca na confluência das interpretações, na urgência de transformar meros receptores em leitores, sensíveis às menores vibrações lógicas, de modo que textos e discursos deflagrem nele a mobilização dos sujeitos históricos. Não estamos mais no espaço da interpretação exegética, mas no espaço da comunicação expressiva, da interpretação entre obra e leitor. Se o controle dos sentidos se exercita "de fora" e "da origem", agora sua gestação depende de operosidade na relação entre o sujeito e seu tempo, o sujeito e sua memória. Nesta dimensão, ler é condição de estar no mundo, criando-o outra vez (DEMO apud YUNES, 2002 b, p. 102).

Sendo assim, coloca-se como essencial o ato de ler, enquanto possibilitador de uma visão na qual seja possível a compreensão da realidade, a intervenção nesta. E embora a escola, assuma a postura de trabalhar como se as identidades fossem idênticas, mesmo tendo a subjetividade como marca. Demo (2006, p. 79), destaca que "leitura é condição de diálogo crítico, não de aceitação impensada. Educar é postular que o educando pode ir além do educador, porque, se ficar aquém, não houve educação."

## **A MATEMÁTICA E A TECNOLOGIA: APRENDER A LER COM A REALIDADE**

A necessidade de ler e compreender o mundo faz parte da história humana, pois "ler foi e continua sendo recurso civilizatório." (DEMO, 2005, p. 80). Anteriormente à escrita com letras, as pessoas utilizavam como comunicação caligráfica: as imagens, os rituais, costumes e gestos, forma por qual eles expressavam a realidade e buscavam a compreensão do ser humano.

Assim como, Demo nos mostra (2005, p. 81) "Ler o mundo é um desafio crucial" posto que, muito mais do que apenas ler pelo simples ato de passar os olhos sobre as letras, é necessário compreender o texto, fazer questionamentos sobre sua teoria, "precisa-se fazer um contratexto" (DEMO), visto que não se aprende somente lendo é preciso que o leitor torne-se o autor, para tal se efetivar como um aprendizado significativo.

Os professores precisam aprender a escutar a opinião dos alunos, fazer com que eles aprendam a argumentar, pois é dialogando que seus argumentos ganham mais consistência e clareza, no entanto se interrompermos as suas interpretações, corre-se o risco de calarmos os alunos fazendo com que eles fiquem submissos às interpretações dos outros

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. [...] com a convicção de quem cumpre um dever. [...] corresponde o direito que igualmente temos de falar a eles. Escutá-los no sentido acima referido é, no fundo, falar com eles. (FREIRE, 1983, p. 30).

Verifica-se que as famílias não incentivam seus filhos a ler, pois muito pouco ou nada se lê, e a escola também reforça este paradigma, sendo que até mesmo os professores envergonham-se de seus escritos. Ao manter esta postura imagina-se que o mesmo o farão com os escritos de seus alunos, não autorizando-os a aprender a escrever. Identifica-se a importância da leitura e escrita quando Demo (2005, p.83) relata que. “Escrever textos próprios é uma das estratégias mais pertinentes de constituição do sujeito, porque, quem faz texto próprio não está longe de fazer história própria”. A leitura e a escrita precisam permear todos os lugares, e estar presente em nosso cotidiano como meio de aversão aos padrões que nos são impostos.

Além disso, mais do que somente aprender a ler e escrever, a matemática se constitui um dos mais importantes conhecimentos que se possa adquirir ao longo da vida, todavia a mesma é tachada como difícil, chata e sem utilidade. Efetivamente o que ocorre é que nas escolas o tempo reservado para o ensino da mesma é muito pouco, comparado com o que se destina à leitura e à escrita, percebe-se uma certa aversão dos professores em ensinar matemática, pois os mesmos muitas vezes, não a compreendem, e apenas reproduzem o que decorou, ou seja exigindo a mesma decoreba seus alunos.

De acordo com Demo (2005, p. 90) “Na escola, matemática e língua portuguesa não se articulam adequadamente, embora na prática da vida não seja possível interpor qualquer estranhamento”. Desta forma é quase que impossível separarmos as aprendizagens

Para dar conta da realidade precisamos de ambas, leitura/escrita e matemática. Uma pode ser mais, outra menos formal, uma mais, outra menos polissêmica, uma mais, outra menos ambígua, mas ambas fazem parte da comunicação humana, são linguagens e que, como tais expressam não só como dinâmicas podem ser formalizadas, como também a necessidade de as desformalizar, desconstruir, questionar. (DEMO, 2005, p. 93).

A matemática é essencialmente necessária para a formação do cidadão, auxiliando o sujeito na compreensão do mundo, visto que, atualmente cada vez mais ela está presente nas novas tecnologias, e se faz urgente a atribuição de um novo significado e de um novo olhar para tal aprendizagem.

O ensino da Matemática precisa ser significativo para o aluno, estar ligado com a sua realidade, ser trabalhado de forma dinâmica com materiais concretos, por meio de pesquisas. O aluno necessita sentir-se desafiado a descobrir o novo, para só então, adquirir o gosto pela matéria. O professor neste contexto, se faz presente nos questionamentos, fazendo a ligação

com a realidade, instigando o aluno a buscar, mediando e proporcionando as experiências e materiais a serem manuseados por seus alunos

Como em qualquer dinâmica adequada de aprendizagem, é importante que o professor de matemática saiba partir dos saberes existentes dos alunos, não para ai empacar (acabaria atrasando o aluno), mas para proceder de dentro para fora, respeitando o aluno como sujeito (DEMO, 2005, p. 95).

Desta forma, o professor se faz de suma importância neste processo, pois somente ele quem pode desmistificar a visão errada que se tem sobre o ensino e aprendizagem da matemática, se ele instigar o aluno para a busca de um conhecimento ativo, centrado na realidade, assim o aluno o fará.

Cabe ainda, se observar a pretensão pedagógica da mídia, ou seja, seu estatuto pedagógico, para podermos discernir os limites de seu alcance e novas fronteiras que se delineiam no horizonte. A referência sensível está em como a mídia transforma os jovens e outros grupos sociais em imagens de consumo cotidiano, cultivando modos muito específicos de dirigir-se a estes como um todo e no caso particular de cada segmento localizado. Mostrados na TV, nos jornais, nas revistas como alguém a ser ensinado, alguém sujeito a perigos permanentes, a ser acompanhado em todos os seus passos, em todos os seus desejos e sonhos.

É inegável a concorrência que a televisão exerce, junto com o computador. Quem não sabe ler, contrair a mídia, é facilmente devorado por ela. Por isso, deve ser objeto de pesquisa e de elaboração em sala de aula, constantemente. (GHILARDI, 1999; TOLEDO, 1999). O desafio maior está em garantir ambiente significativo, compreensivo, reconstrutivo e interpretativo no uso de computadores na aprendizagem a leitura oferecendo recomendações, como: foco no fortalecimento e o significado da compreensão da leitura; envolver o aprendiz e estimular o pensamento; centrar-se na compreensão da estrutura do texto; abarcar conteúdos de uma grande variedade de áreas; interligar leitura e escrita.

De todos os modos, ultrapassa-se imensamente a simples leitura de textos impressos ou manuscritos, ampliando, ademais o desafio da alfabetização científico- tecnológica. Certamente, depois do uso do mercado e da diversão, o computador é mais utilizado na tecnociências, tornando-se, cada vez mais caminho indispensável de acesso, manejo e produção de conhecimento.

Assim, como saber pensar de certa maneira causa dor, ler bem também causa dor, porque supõe, antes da crítica, a autocrítica, a autodesconstrução, a humildade de aprender a

partir de ideias dissonantes, divergentes, mundos paralelos, expectativas conflitantes. A boa leitura provoca instabilidade, porque sem esta, nada se mexe. O fenômeno da emancipação implica esta trajetória dolorosa, naturalmente.

Há modos de ler bem e mal, muito e pouco, rasos e profundos, corriqueiros e alternativos. Não é formativo imaginar modos fechados, finais de leitura, do que decorre que não há leitura única, mas leituras plurais, principalmente multiculturais.

Essas reflexões merecem ser analisadas pelos professores e pelas escolas, compreendidas como espaço de formação de leitores críticos e politizados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebe-se que a questão do hábito da leitura, do aprender a ler, ultrapassa os muros da escola, que representada também pela figura do professor não deve preocupar-se somente com a leitura das palavras, mas com a formação de sujeitos, que pensem certo.

No entanto, pensar certo não pode caracterizar-se por generalizar uma resposta, mas permitir que cada um tenha a sua própria ideia sobre determinado assunto. A escola não pode estar organizada somente a atender às necessidades que possibilitem a estes sujeitos a instrução escolar.

Cabe, portanto, ao professor influenciar o aluno, de modo que este venha a sentir-se estimulado a ler, mas um fator importante a ser analisado é o comprometimento que o educador deve possuir, de dar o exemplo enquanto formador, pois se um professor não lê, seu aluno não terá o desejo de ler, se o professor lê pouco, seu aluno pode até ser alfabetizado, mas terá dificuldades com a leitura. É tarefa do educador fazer com que seus educandos percebam a leitura não como uma obrigação, mas como uma fonte de prazer, para que se sintam instigados a usufruir desse ato.

Que através da leitura possam questionar, colocar em dúvida, aquilo que muitas vezes é posto como incontestável. Como cita Paulo Freire, no que é seguido por Demo, de que a leitura, além da riqueza de sua incontestável importância para o desenvolvimento intelectual do sujeito, também dignifica a educação e a própria vida de determinada pessoa, sendo que faz com que ela tenha contato, tenha a informação necessária, e por meio de sua leitura prévia do mundo possa então, agir, para melhorar a realidade a sua volta.

A nossa tarefa revolucionária exige de nós não apenas informar corretamente, mas também formar. Ninguém se forma realmente se não assume responsabilidades no ato de formar-se. O nosso Povo não se formará na passividade, mas na ação sempre



em unidade com o pensamento. [...] Daí a nossa preocupação em desafiar os camaradas a pensar, a analisar a realidade (FREIRE, 1983, p. 96).

Assim, o papel da leitura enquanto possibilitador de uma visão de sua realidade, caracteriza-se como uma tomada de consciência por parte do sujeito que compreende através de sua leitura a reescrever sua própria história.

## **REFERÊNCIAS**

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

\_\_\_\_\_. **Argumento de autoridade x autoridade do argumento**: interfaces da cidadania e da epistemologia. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000. I.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1983.

YUNES, E. Elementos para uma história da interpretação. In: YUNES, E. **Pensar a leitura**: complexidade. São Paulo: Loyola, 2002 b, p. 97-103.

## 4.2 LETRAMENTOS E GÊNEROS TEXTUAIS: CONDICIONANTES PARA PRÁTICAS SOCIAIS

**Aline Panizzi<sup>1</sup>**  
**Fabiane Cortina Vieira<sup>2</sup>**  
**Franciele Soares de Mello<sup>3</sup>**  
**Karine Liliane Lamb dos Reis<sup>4</sup>**  
**Jonny Alex Guimarães<sup>5</sup>**  
**Romalina Santos<sup>6</sup>**  
**Ana Maria Dal Zott Mokva<sup>7</sup>**

**RESUMO:** Os indicadores de desempenho dos alunos que concluem tanto o Ensino Fundamental quanto o Médio apontam para um cenário nada animador em relação à proficiência em leitura, compreensão e produção textual. Este cenário educacional real põe em evidência o quanto se deve promover as habilidades de leitura e escrita independentemente do ciclo de ensino. Nas mais diferentes atividades sociodiscursivas, são as práticas de leitura e de produção textual que revelam a competência comunicativa dos sujeitos. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e Literaturas deve estar amparado pelos gêneros discursivos na interação entre alunos e professores, entre as disciplinas, bem como entre as áreas de conhecimento, tendo em vista uma formação crítica e letrada.

**Palavras-chave:** Letramentos. Gêneros discursivos. Formação letrada.

### INTRODUÇÃO

Dados dos sistemas de avaliação como a Prova Brasil, SAEB, ENEM e ENADE têm revelado, por parte dos alunos, um grau considerável de deficiência em relação à leitura, à compreensão e à escrita. Tais resultados nos levam a avaliar as habilidades de ler e de escrever desenvolvidas e praticadas nos diferentes ciclos de ensino, tendo em vista as reais demandas da sociedade. Nos mais variados contextos, de forma cada vez mais pontual, são exigidas práticas de letramentos e não uma mera ação de decodificação. Exigências estas associadas a uma realidade sócio-histórico-cultural.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 3º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, alinepanizzi@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Acadêmica do 3º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, fabianecortina@hotmail.com.

<sup>3</sup> Acadêmica do 3º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, francielesoaresdemello@gmail.com.

<sup>4</sup> Acadêmica do 3º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, karine.lili.r@gmail.com.

<sup>5</sup> Acadêmico do 3º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, jonnygrs@live.com.

<sup>6</sup> Acadêmica do 3º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, romalinasantos@hotmail.com.

<sup>7</sup> Acadêmica do 3º semestre de Letras, da URI – Erechim – Bolsista PIBID, romalinasantos@hotmail.com.

Ao abordarmos o termo letramento em sua forma pluralizada, referimo-nos às diferentes funções que uma pessoa desempenha na sociedade, cada qual com usos de linguagem determinados, o que constitui múltiplos letramentos.

É consenso entre os estudiosos que a língua, por constituir-se um fenômeno social, ideológico e cultural, desperta consciências em todas as esferas da sociedade e não restritamente às aulas de Língua Portuguesa e Literaturas.

Diante de tais pressupostos, verificamos a necessidade de ampliar conhecimentos, por meio de contribuições teóricas de Street (2006), Soares (2005), Kleiman (1995), Ivanic (1998), Andrade (2004), Meurer e Motta-Roth (2002), Bakhtin (2003), Heberle e Motta-Roth (2005), entre outros, no sentido de refletir sobre a importância de se desenvolver, na prática docente, os letramentos por meio dos gêneros discursivos.

## **LETRAMENTOS: UMA MARCA PLURAL E SIGNIFICATIVA**

Em conformidade com Street (2006, apud DE GRANDE, 2010), os letramentos estão sujeitos às relações de poder, nas quais os sujeitos realizam, a cada nova circunstância comunicativa, um novo letramento de acordo com as condições sociais, históricas, políticas e/ou culturais. Ainda, segundo o autor, é viável a pluralização, devido aos objetivos estabelecidos e aos papéis assumidos por diferentes sujeitos no processo interativo.

Sob tal perspectiva, podemos afirmar que os letramentos são sempre sociais, considerando a prática da leitura e da escrita em inúmeros e nos mais variados contextos. Seguindo essa linha de raciocínio, da mesma forma, podemos destacar a inter-relação dos letramentos com os gêneros discursivos, com as diferentes linguagens, com o sistema linguístico como um todo e com as novas tecnologias. Leitura e escrita constituem-se, assim, em práticas diversificadas e múltiplas, uma vez que reúnem diferentes conhecimentos, saberes diversos, discursos próprios, identidades específicas e marcas ideológicas, além das relações de poder.

A escola, diante da variedade e complexidade de letramentos, exerce um papel fundamental no processo de aprendizagem e aperfeiçoamento da leitura e da escrita, tendo em vista que as práticas destas são delimitadas por uma abordagem sociocultural. Isto é, as práticas de leitura e escrita configuram-se em decorrência das histórias de vida dos alunos e dos professores, bem como da participação destes em atividades cotidianas, experiências, vivências, todas circunscritas em contextos sociais.

Ao focar os letramentos no universo escolar pelas ações interativas que constituem práticas sociais, os professores põem em evidência o texto como unidade significativa, sob o viés dos gêneros textuais que circulam socialmente. Sem, é claro, deixar de considerar o conhecimento da norma culta ou o aprendizado de constituintes linguísticos.

Na concepção de Soares (2005, p. 145), letramento é “o estado e condição dos indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e escrita, participando competentemente de eventos de letramento”. Assim sendo, pelo fato de interagirem na/pela linguagem, os professores devem, juntamente com seus alunos, refletir sobre as linguagens, sobre os gêneros e sobre as formas de construção de autoria, pois, segundo Kleiman (1995, p. 19), todo letramento é “determinado contextualmente e culturalmente, ou seja, para cada situação e contexto, novas práticas de letramento são utilizadas”.

A palavra letramento origina-se do inglês *literacy*, o qual origina do latim *littera* (letras) e, em seu conteúdo implícito, carrega a ideia de que a escrita resulta em ações sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas, tanto no aprendizado individual quanto coletivo.

Se pensarmos na concepção literal e na aplicação efetiva do termo, os letramentos devem permear todas as atividades como um compromisso de todas as áreas do conhecimento, em todos os ciclos de ensino. Aos professores de todas as disciplinas cabe, então, a tarefa de criar, em suas aulas, condições para os letramentos, focando o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita a partir da circulação dos mais variados gêneros discursivos, permitindo aos alunos a apreensão de saberes, a interação social e a construção de identidades estudantis, acadêmicas e profissionais. Os professores devem, dessa forma, possibilitar aos alunos a inserção em práticas discursivas, para que os mesmos possam desenvolver um repertório de estratégias que respondam às diferentes demandas sociais.

As práticas de letramentos, em todo o percurso de formação estudantil, requerem envolvimento de todos os sujeitos que participam do processo de construção do conhecimento. A interação entre professores e alunos, é, pois, condicionante para a constituição de sujeitos letrados, reflexivos, críticos e, fundamentalmente, autônomos.

Considerando que o processo interacional pode influenciar positivamente na forma como os alunos demonstram seu desempenho linguístico e sua atuação discursiva, o professor deve levar em consideração, em seu planejamento, alternativas que possam elevar o nível de letramentos dos educandos, de modo que estes possam produzir, efetivamente, saberes para a sociedade. O professor precisa fazer um esforço para conhecer o perfil de letramentos de seus

alunos no início de cada ano ou semestre letivo, bem como as relações que os mesmos estabelecem com as atividades de leitura e escrita, incluindo hábitos e dificuldades, reconhecendo assim, uma história de pré-letramento construída até então.

Essa panorâmica inicial pode mobilizar a prática docente, verificando se há falta de familiaridade com as práticas de leitura e escrita básicas. Sem esta noção, a ação docente pode, ainda mais, distanciar os alunos das práticas sociais de leitura e escrita.

Pesquisas recentes, entre elas, as desenvolvidas por Marinho (2010), Fischer (2007) e Lorgus (2009), registram as lacunas dos alunos ingressantes no meio acadêmico. Lacunas estas que dizem respeito à ausência ou insuficiente proficiência na leitura e na produção textual, pois ao ingressarem na universidade, sem distinção entre os cursos que habilitam para uma atuação profissional, os acadêmicos, em sua grande maioria, descobrem um novo mundo de leituras, até então desconhecido ou com um contato superficial. São artigos científicos, resenhas, *pappers*, teses, dissertações, monografias, relatórios, sínteses, textos informativos de divulgação científica, enfim, gêneros discursivos que configuram as práticas de leitura e escrita no meio acadêmico, os quais contribuem, e muito, para uma formação identitária. São estes textos escritos, de modo geral, que permitem aos futuros profissionais a relação com os novos saberes.

Práticas de letramento incluem não só processos de estratégias mentais, mas também decisões na maneira de se empregar a escrita, em que tipos de leitura e escrita se engajar, que escolhas discursivas fazer, que sentimentos e atitudes, atividades e procedimentos práticos e físicos associar à escrita. Essas práticas são tanto construídas como constroem a identidade das pessoas: adquirir certas práticas de letramento envolve se tornar certo tipo de pessoa (IVANIC, 1998, p. 6 apud DE GRANDE, 2010 p. 357).

Contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos deve ser o principal objetivo de todas as disciplinas que configuram as grades curriculares tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, Médio ou Superior. Não é possível, diante da soma de resultados insuficientes dos sistemas de avaliação que acompanhamos ano após ano, aceitarmos discursos que apontam a responsabilidade de um trabalho eficaz de leitura e produção textual, tanto na modalidade oral quanto escrita, aos professores de Língua Portuguesa e/ou Literaturas apenas. Como se produz conhecimentos nas demais disciplinas? Não é por intermédio da interação professor-aluno? Seja do gênero que for, o texto não é objeto de trabalho, de estudo, de construção do conhecimento? Nos trabalhos e avaliações, os alunos não precisam elaborar textos, desenvolver raciocínio lógico com coerência e coesão? Não é importante considerar, nas elaborações textuais –trabalho extraclasse ou prova - a

progressão textual? Enfim, como se dão as relações discursivas nas diferentes disciplinas que compõem as grades curriculares nos diferentes ciclos de ensino?

Tais questionamentos nos remetem à prática pedagógica em todas as áreas do conhecimento e nos conduzem à análise e reflexão do processo educativo real. Sem o desenvolvimento da competência de ler e de escrever com autonomia, com ponto de vista definido, com domínio dos constituintes linguísticos, semânticos e pragmáticos, como construir uma identidade estudantil, e até mesmo acadêmica, sólida, crítica e reflexiva?

Os professores, sem dúvida, são sujeitos em letramento; por extensão, os alunos são sujeitos em letramento também. As identidades são constituídas ao longo da história de aluno e de profissional e todas as histórias são compostas pelas linguagens, o que dá direito tanto ao corpo docente quanto ao discente a construção sempre de novos sentidos.

Se a prática de leitura e escrita, como sugere Andrade (2004, p. 125), é “o instrumento de base para a condução das aulas [...], o fundamento das estratégias pedagógicas”, os professores das diferentes áreas do conhecimento devem focar seu fazer docente na construção de indivíduos letrados que possam participar de contextos socioculturais, os quais têm exigido, cada vez mais, habilidades cognitivas de pensar diferente, de usar socialmente a leitura e a escrita, ou seja, de responder adequadamente às demandas sociais. Pessoas que não se adequam aos parâmetros dos letramentos, neste novo cenário global, são somente decodificadores ou, em última instância, analfabetos funcionais.

Os contextos sócio-histórico-culturais são totalmente propícios à inserção dos alunos no mundo da leitura e da escrita. Por meio da prática destas, podemos, no processo educativo, ter como resultado a formação de pessoas letradas, fator decisivo no desenvolvimento de leitores e escritores cada vez mais competentes, isto é, sujeitos capazes de recriar, reorganizar, executar e ousar nas diversas esferas sociais, pois viver em sociedade, segundo afirmação de Luft (2004, p. 23), nada mais é que “[...] recriar-se: a vida não está aí apenas para ser suportada nem vivida, mas elaborada. Eventualmente reprogramada. Conscientemente executada. Muitas vezes, ousada.”

Sob tais pressupostos e de acordo com os preceitos estabelecidos por Street (2006, apud DE GRANDE, 2010), os letramentos implicam na aceitação dos diferentes modos de concepção das habilidades de leitura e escrita nos diferentes contextos. Sendo a sala de aula o lócus da construção de saberes, a prática social da leitura e da escrita necessita de uma correlação entre linguagens, gêneros e domínios discursivos, ideologias e, acima de tudo, interação. Isso porque nosso conhecimento advém da leitura, da escrita, do compartilhamento

de saberes, opiniões e pontos de vista, enfim, de um mundo letrado, o que implica construção de sentidos na formação cidadã.

## **OS GÊNEROS DISCURSIVOS NA CONSTRUÇÃO DE LETRAMENTOS**

As vivências e as experiências partilhadas em sala de aula definem a produtividade do processo comunicativo. Se a interação fluir com naturalidade e os novos conhecimentos forem gerados a partir da troca de informações e leituras de mundo, segundo objetivos previamente estabelecidos no planejamento do professor, há possibilidade de compreensão, interpretação, retenção e recriação de um mundo social por parte dos alunos. É, pois, somente através da interação que os professores conseguem desenvolver a percepção dos alunos quanto a um ou outro padrão interacional, adequados para cada tipo de atividade ou circunstância comunicativa.

É preciso, então, considerarmos os gêneros discursivos como estratégias de aprendizagem em um processo de permanente diálogo entre os textos, entre as disciplinas que compõem a área de Linguagens e suas Tecnologias e entre as outras áreas do conhecimento. Diálogo este que fortalece a construção letrada dos alunos.

Para Meurer e Motta-Roth (2002, p. 28):

[...] escrever e explicar gêneros textuais relativamente às representações, relações sociais e identidades nele embutidas, poderá servir para evidenciar que, no discurso, e através dele, como os indivíduos produzem ou desafiam as estruturas e as práticas sociais onde se inserem.

Ao enfatizarmos a importância dos gêneros discursivos para uma formação letrada, é importante destacarmos, também, que todos os campos da atividade humana se interligam pelo uso das linguagens. Compreendemos, assim, que o caráter e as formas de uso são tão multiformes quanto os campos da atividade humana.

A riqueza e a diversidade dos gêneros discursivos são infinitas porque são inesgotáveis as situações de interação, bem como há uma diversidade de gêneros que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica uma determinada área do conhecimento.

Pode parecer que a heterogeneidade dos gêneros discursivos é tão grande que não há nem pode haver um plano único para seu estudo: porque, neste caso, em um plano de estudo aparecem fenômenos sumamente heterogêneos, como as réplicas monovocais do dia a dia e o romance de muitos volumes, a ordem militar padronizada e até obrigatória por sua entonação e uma obra lírica profundamente individual, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Bakhtin (idem) destaca, ainda, a importância da distinção entre os gêneros discursivos primários e secundários. Aos secundários (mais complexos) pertencem romances, dramas, pesquisas científicas, grandes gêneros publicitários, entre outros. Estes incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) formados nas condições da comunicação discursiva imediata. O diálogo cotidiano, por exemplo, é um gênero primário, com origem essencialmente oral e prática. Quando inserido numa crônica ou em um conto (gêneros secundários), distancia-se de sua origem, adquirindo um significado artístico-literário totalmente novo.

Verificamos, assim, a importância de observar a natureza de um enunciado e seu contexto toda vez que fizermos um estudo de gêneros, pois o desconhecimento da natureza do enunciado torna a relação com as características dos diversos gêneros discursivos muito formal ou muito abstrata, o que pode prejudicar a relação da língua com a vida e, conseqüentemente, de um eficiente letramento.

Heberle e Motta-Roth (2005) ressaltam três variáveis necessárias à configuração contextual de um gênero:

- o campo do discurso ou a natureza da prática social realizada pelo uso da linguagem;
- a natureza da relação entre participantes do discurso;
- a natureza do modo do discurso.

Essas variáveis permitem-nos fazer previsões sobre qualquer texto apropriado a um dado contexto, ou seja, prever qual exemplo de gênero melhor responde a uma determinada situação. “Enquanto a configuração contextual determina uma classe de situações, o gênero se configura na linguagem que desempenha o papel apropriado àquela classe de acontecimentos sociais” (idem, p. 17). A configuração contextual, por conseguinte, é a situação na qual o gênero se constitui.

Ao levarmos qualquer gênero para ser apreciado, estudado, analisado e recriado em sala de aula, é imprescindível a observação das variáveis constituintes da configuração contextual, facilitando assim, não só o aprendizado da estrutura de determinado gênero, mas também, sua natureza e função social.

É importante salientarmos, ainda, a distinção entre gênero discursivo e modalidade retórica, também chamada de tipos textuais. De acordo com Meurer (2002), os gêneros discursivos constituem tipos específicos de textos, já as modalidades retóricas constituem as estruturas e as funções textuais tradicionalmente conhecidas como narrativas, descritivas, argumentativas e injuntivas. Essas são modalidades usadas para organizar a linguagem, muitas vezes, independentemente das funções comunicativas associadas aos gêneros



discursivos específicos. Consequentemente, um único texto pode conter mais do que uma modalidade retórica.

Um romance, por exemplo, pode conter trechos narrativos (ações de uma personagem), trechos descritivos (como é o lugar onde ocorre a ação), trechos injuntivos (instruções para alguma outra personagem) e até mesmo trechos argumentativos (defendendo uma determinada perspectiva ou visão de alguma coisa). Assim “[...] as modalidades retóricas podem ser facilmente enumeradas, os gêneros discursivos constituem textos de ordem variada” (idem, p. 150). Para exemplificarmos, podemos citar convites, atas, avisos, programas de auditório, bulas, cartas, comédias, contos de fada, convênios, crônicas, editoriais, ementas, ensaios, entrevistas, circulares, contratos, discursos políticos, histórias, instruções de uso, letras de músicas, leis, notícias, novelas, orações, pareceres, piadas, poemas, projetos, receitas, regimentos, relatórios, reportagens, prestação de serviço, requerimentos, romances, sermões, sumários, palestras, briga de namorados e trabalhos científicos, entre tantos outros gêneros discursivos.

Essa gama de gêneros que circulam socialmente nos faz compreender que a inserção dos mesmos nas mais diferentes atividades desenvolvidas ao longo da formação escolar e acadêmica garante a oportunidade de lidarmos com a língua nos diversos usos do cotidiano. Isso porque ao se constituírem como formas legítimas de agir por meio da linguagem e de lidar com a língua, os gêneros modelam as próprias práticas comunicativas, possibilitando o desenvolvimento da compreensão e apropriação dos mais diferentes discursos, conforme afirma Bazerman (2007, p. 23):

Gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São frames para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos.

Ao considerarmos o ato de ler e de escrever como processos que se complementam, é preciso, também, ressaltar a importância do acréscimo de objetivos sociocomunicativos no planejamento de leitura e produção textual, pois, segundo Bakhtin (2000, p. 279),

[...] todas as atividades da esfera humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua [...] A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Esses três elementos fundem-se

indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

## CONCLUSÕES

Pensarmos na leitura e na escrita como práticas sociais conduz-nos ao entendimento de que o domínio de gêneros discursivos é o que determina os comportamentos sociais. Precisamos, portanto, investir muito mais em estudos, pesquisas, formações continuadas para desfazermos crenças que ainda hoje levam os alunos, nos diferentes níveis de escolaridade, a estabelecer relações equivocadas entre as habilidades de ler e escrever com as necessidades reais da sociedade.

Ler e escrever com proficiência, diferentemente da antipatia que muitos sentem, garante uma formação letrada, o que permite às pessoas o desenvolvimento de autoria e autonomia para agirem sobre si mesmas nas diferentes atividades sociodiscursivas.

É por intermédio dos letramentos que se ampliam os processos interacionais, pela construção de significados e aplicação destes em realidades concretas. Isso é processo de ensino e aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação**: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes. Belo Horizonte: Ceale, Antêntica, 2004.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de BEZERRA, P. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007.

DE GRANDE, P. B. **Processos de construção da identidade profissional de professores em formação continuada**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UNICAMP, Campinas, SP, 2010.

FISCHER, A. **A construção de letramentos na esfera acadêmica**. Tese (Doutorado em Linguística). UFSC, Florianópolis, SC, 2007.

HEBERLE, V. M; MOTTA-ROTH, D. O conceito de estrutura potencial do gênero. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros**: teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola, 2005.

KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LORGUS, L. A. **O TCC como reflexo de letramento acadêmico dos alunos de graduação em Design da Universidade Regional de Blumenau**. Blumenau, SC: FURB, 2009.

LUFT, L. F. **Pensar é transgredir**. São Paulo: Record, 2004.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, MG, v. 10, n. 2, 2010.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais**. Bauru, SP: Edusc, 2002.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STREET, B. V. **Social Literacies**. Critical Approaches to Literacy in Development, Ethnography and Education. Harrow: Pearson, 1995.

## Notas de rodapé

<sup>1</sup> A prova Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental, tem como intuito, oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade de avaliação e do letramento inicial oferecidos às crianças.

<[http://portal.mec.gov.br/?option=com\\_content&view=article&id=211&Itemid=328](http://portal.mec.gov.br/?option=com_content&view=article&id=211&Itemid=328)>.

<sup>2</sup> Aplicado de dois em dois anos, o SAEB avalia uma amostra de alunos matriculados nas 5<sup>as</sup> e 9<sup>as</sup> anos do Ensino Fundamental e do Terceiro Ano do Ensino Médio de escolas públicas e particulares, rurais e urbanos.

<[http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materiais\\_295032.shtml](http://educarparacrescer.abril.com.br/indicadores/materiais_295032.shtml)>.

<sup>3</sup> O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), é um prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Ela é utilizada para avaliar a qualidade do Ensino Médio no país e seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras através do Sistema de Seleção Unificada (SISU). O Enem é o maior exame do Brasil e o segundo maior do mundo, atrás somente do vestibular da china e conta com 6 milhões de inscritos, divididos em 1.698 cidades do país. A prova também é feita por pessoas com interesses em ganhar bolsas integral ou parcial em universidade particular através do Prouni (Programa Universidade para Todos) ou para obtenção de financiamento através do Fies (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior). Desde 2009, o exame serve também como certificação de conclusão do ensino médio em cursos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), antigo supletivo, substituindo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

<[http://pt.m.wikipedia.org/wiki/Exame\\_Nacional\\_do\\_Ensino\\_M%C3%A9dio](http://pt.m.wikipedia.org/wiki/Exame_Nacional_do_Ensino_M%C3%A9dio)>.

<sup>4</sup> Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), tem o objetivo de aferir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

<<http://portal.inep.gov.br/enade>>.

## **4.3 PIBID: ESTABELECENDO CONEXÕES ENTRE SABERES DA UNIVERSIDADE E PRÁTICAS DOCENTES**

**Cláudia Maíra Oliveira da Silva<sup>1</sup>**

**Emelly Corazza<sup>2</sup>**

**Patrícia Simone Grando<sup>3</sup>**

**Tanise Gobbi dos Reis<sup>4</sup>**

**Thainá Ariane Agostini Markoski<sup>5</sup>**

**Adriane Ester Hoffman<sup>6</sup>**

**Marinês Ulbriki Costa<sup>7</sup>**

**RESUMO:** Este trabalho apresenta um estudo sobre as atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Subprojeto de Letras – desenvolvido na Escola Técnica José Cañellas, no município de Frederico Westphalen, no período de agosto de 2012 a julho de 2013, com alunos do Ensino Médio. O referido Programa tem como foco estabelecer conexões entre os conhecimentos construídos na Universidade e os saberes das práticas pedagógicas, estabelecendo vínculos entre a sala de aula e a prática docente. A metodologia adotada, durante o período em foco, centrou-se em diferentes estratégias de leitura de gêneros textuais, tendo como base os seguintes aspectos: propósito comunicativo, composição, unidade temática e estilo. A partir das atividades realizadas, percebemos que os alunos identificaram a finalidade dos textos, os recursos linguísticos usados na sua composição e os efeitos de sentido que visa a provocar. Decifraram as marcas linguísticas deixadas pelo autor para que a compreensão se efetivasse. A inserção dos gêneros textuais na sala de aula significa uma oportunidade ímpar de lidar com a língua em seus mais diversos usos contextuais. Inserção essa vivenciada pelos bolsistas pibidianos no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Gêneros Textuais. PIBID. Leitura.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

Neste artigo, apresentaremos os resultados obtidos através dos estudos teóricos e das oficinas realizadas no período de agosto de 2012 a julho de 2013, com cerca de 60 alunos de Ensino Médio da Escola Estadual Técnica José Cañellas, pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID - subprojeto de Letras.

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Frederico Westphalen - mairadeoliveira@live.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras Língua Inglesa da URI - Frederico Westphalen – emellycorazza@hotmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Frederico Westphalen – paty\_grando@yahoo.com.br

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Letras Língua Portuguesa da URI - Frederico Westphalen – tanisegobbi@hotmail.com

<sup>5</sup> Acadêmica do Curso de Letras Língua Inglesa da URI - Frederico Westphalen – thainamarkoski@hotmail.com

<sup>6</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID – Adriane@uri.edu.br

<sup>7</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID- marines@uri.edu.br

Este programa é o resultado de um diálogo entre os saberes discutidos nas salas de aula da universidade e a realidade que será vivenciada na prática docente. Para tanto, a formação inicial do acadêmico deverá estar alicerçada no desenvolvimento de habilidades e competências linguísticas, desafios estes que precisam ir além da teoria, para estabelecer conexões com as escolas de educação básica, visando a uma ressignificação nas práticas de letramento, de forma a propiciar a ampliação das competências de leitura dos alunos.

Sob esta ótica, é relevante considerar que as diferentes formas de leitura, que norteiam esta etapa do trabalho, foram apresentadas aos alunos através dos gêneros textuais. O desenvolvimento de atividades de práticas de leitura contribui para a aquisição da competência leitora dos alunos.

Com a pretensão de socializar as discussões teóricas construídas e as atividades realizadas é que produzimos este texto.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Conforme Bakhtin (2003, p. 261) toda atividade humana está ligada ao uso da linguagem e “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana”.

A linguagem é imprescindível para qualquer sociedade, está presente em todas as esferas, para atingi-la se usa dos gêneros textuais.

Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Em outros termos, partimos da ideia de que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 154).

No estudo dos gêneros podemos observar os mais diversos aspectos relativos a seu funcionamento e a noção de fato social. Um fato social é aquilo em que as pessoas acreditam e passam a tomar como se fosse verdade, agindo de acordo com essa crença. Cada gênero textual tem um propósito bastante claro, que lhe determina e lhe dá uma esfera de circulação.

Os gêneros servem de guia para os interlocutores, assim podemos dizer que são entidades: dinâmicas, históricas, sociais, situadas, e orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, e a domínios discursivos recorrentes e estabilizados de forma mais ou menos clara.

É de fundamental importância abordar os gêneros em sala de aula, usá-los como ferramenta capaz de estimular e despertar o gosto pela leitura nas aulas de Língua Portuguesa; afinal os alunos estão cada vez mais expostos aos diferentes gêneros textuais encontrados na mídia, nas ruas e em diversos outros lugares.

Uma das ênfases das estratégias pedagógicas dos educadores é tornar visíveis, para os alunos, os textos do seu entorno, quer dizer, os textos escritos ou autênticos ou escritos sociais e suas funções. Desse modo, eles podem chamar a atenção sobre letreiros das ruas, os rótulos de propagandas, os jornais e revistas, catálogos, rótulos, lista telefônica, guias turísticos, vídeos, CDs, entre outros. (MEDEL, 2013, p. 33)

A escola, dentre muitas de suas funções, precisa formar leitores críticos capazes de construir significados para além da superfície do texto, ou seja, ler o que se está explícito e implícito no texto; despertando também o interesse dos alunos para as questões sociais, e as diferentes formas e estruturas do texto, que se organizam nos mais diversos gêneros textuais.

[...] a educação linguística básica para a vida, o aprendizado, a cidadania e o trabalho; o ensino da literatura como acesso às tradições culturais (“heranças”); a necessidade de trabalho com as diferentes mídias, modalidades de linguagem e tecnologias da informação e da comunicação; a análise e o funcionamento da linguagem (oral, escrita) situada, em contextos diversos de uso, para diferentes propósitos e de maneira adequada a audiências variadas (MEDEL, 2013, p. 77).

O estudo foi pautado pelos gêneros textuais, embasado na leitura, com a finalidade de promover e estimular a utilização de estratégias de leitura que permitam interpretar e compreender textos escritos de forma clara. Segundo Solé (1998) as estratégias de leitura devem ser usadas como procedimentos de ensino.

Percebemos que, para compreender a Língua Portuguesa, é necessário aprender estratégias de compreensão de leitura, organização textual, argumentação, nível de formalidade na fala e na escrita, turno de fala, saber escutar.

A leitura é um processo de interação entre o texto e o leitor, sempre que lemos, temos uma finalidade. Além disso, é um processo perante o qual se compreende a linguagem escrita, “para ler necessitamos simultaneamente manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias” (SOLÉ, 1989 p. 23).

A tarefa de excelência da escola está relacionada com a formação de leitores. A aquisição da leitura é indispensável para agir com autonomia nas sociedades letradas, porém, a mesma ainda não é tão utilizada como deveria.

Ao propormos a oficina, nosso objetivo foi trabalhar as diferentes formas de leitura, assim, situar o aluno diante de novas perspectivas que podem ser construídos a partir do texto. Esta foi à caminhada de envolvimento entre os pibidianos e os alunos do Ensino Médio.

O professor ajuda a criar uma atmosfera afetiva (emocional e psicológica) positiva para facilitar o aprendizado dos seus alunos – isso significa que o professor não assume a atitude de falsa erudição, de arrogância, que o leva a menosprezar os estudantes; (OLIVEIRA, 1964, p. 29).

Na etapa inicial, priorizamos a leitura, e para que ela fosse bem sucedida foi necessário estabelecermos estratégias de compreensão, para que o leitor desenvolvem-se competências e habilidades para ler e de compreender o texto.

A relação do leitor com o texto sofre influência de várias áreas: influência da família, da escola, cultural, influência de características individuais. O conhecimento prévio sobre a história e a cultura de um lugar ajuda na compreensão do texto.

A partir do exposto, observamos que o texto só passa a ter existência a partir da interação com o leitor. Um mesmo texto pode ser lido de diferentes formas, trazendo assim diferentes interpretações, foi com este intuito que realizamos o estudo nesta fase do programa.

## **METODOLOGIA: ATIVIDADES E OFICINAS DESENVOLVIDAS NA ESCOLA**

Diagnóstico: Realizado no mês de novembro de 2012, com o objetivo de sondarmos as dificuldades dos alunos na compreensão leitora, também para obtermos dados referentes às necessidades socioculturais dos alunos que estariam envolvidos no Programa. Este diagnóstico propiciou a análise da realidade e das dificuldades dos alunos no que refere à leitura e compreensão textual.

O diagnóstico foi muito valioso e importante, pois possibilitou-nos identificar e priorizar as necessidades apresentadas, para então propormos as intervenções.

Após a análise do diagnóstico com o auxílio das coordenadoras e professoras supervisoras, foram traçadas algumas metas e objetivos que seriam priorizados nas oficinas, atendendo ao diagnóstico inicial.

Neste primeiro semestre de 2013, o PIBID marcou presença significativa na escola, através das atividades organizadas em forma de oficinas.

Descreveremos três das oficinas realizadas neste semestre na Escola Estadual Técnica José Cañellas.



## **Oficina I:**



Sequenciar partes do texto: esta atividade consistiu em levar ao aluno um texto fragmentado em tiras, e solicitar a ordenação na sequência correta; para esta atividade os alunos utilizaram seus conhecimentos. O objetivo desta oficina foi fazer com que os alunos formulassem hipóteses, e descobrissem uma sequência harmônica entre as frases do texto, produzindo sentido.

Esta atividade consistiu na ordenação da crônica “Duas peças”, de Luís Fernando Veríssimo. Para essa tarefa, os alunos foram divididos em grupos de cinco, estes receberam o texto fragmentado em tiras desordenadas, em papel colorido para que, em seguida, fossem dispostas na sequência correta do texto. Ao realizar a atividade, os alunos precisaram contextualizar, observando aspectos estruturais, estilísticos, comunicativos e discursivos do texto.

No decorrer desta oficina foi possível explorar o gênero textual crônica, o qual apresenta humor e crítica; voltando-se a importância do contexto social e histórico, para possibilitar a compreensão de todos.

O gênero textual crônica consiste em um gênero que faz uma reflexão pessoal sobre acontecimentos do dia a dia, um texto curto e rápido, em linguagem comum e familiar. É altamente pessoal uma íntima e individual reação diante de um fato da vida, capaz de tirar grandeza de algo banal. (BALTAR, 2004, p. 131).

## **Oficina II:**



Método Close: este método foi utilizado para desenvolver a compreensão leitora, tem por objetivo observar as estratégias de antecipação e adivinhação, proporcionando a compreensão do contexto. Tem como vantagem a fácil elaboração, e as respostas dos alunos estão baseadas apenas nos indícios do texto. A atividade consiste em omitir algumas palavras de um texto, estas omissões são feitas em intervalos regulares podendo variar entre 5 e 10 palavras, solicita-se que os alunos, preencham corretamente os espaços.

Para aplicar este método, escolhemos o texto “rstuv” extraído do jornal Zero Hora do dia vinte e um de abril de dois mil e treze, do autor Marcelo Pires; do texto foram retiradas palavras chaves, que ficaram armazenadas aleatoriamente em uma caixa abaixo do texto. Os alunos tinham que lê-lo e preencher os espaços com as palavras corretas que estavam dispostas no quadro.

Essa atividade exigiu muita atenção e ativação do conhecimento prévio dos leitores. O objetivo desta oficina foi proporcionar o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora e a constituição dos sentidos do texto, através da escolha de um léxico adequado, observando a coerência, utilizando adequadamente os conectivos numa sequência lógica.

A oficina III: completar lacunas: esta atividade consistiu em retirar algumas palavras do texto, o aluno ao ler deveria pensar qual a palavra que se encaixa melhor em cada lacuna, posteriormente colocá-las, estabelecendo sentido às frases e ao texto. Através desta oficina, a compreensão leitora foi estimulada, este exercício proporcionou ao aluno construir e produzir sentido dos textos de maneira ativa e estratégica.

Esta oficina foi realizada individualmente, ou seja, cada aluno recebeu uma folha com o texto da cronista Martha Medeiros; no mesmo continham parênteses enumerados, e em cada um deles faltava uma frase, as quais estavam dispostas em um quadro abaixo. Conforme os alunos liam, verificavam quais das frases adequavam-se em cada um dos parênteses.

Esta atividade visou a desenvolver a sequência, o sentido da frase em determinado contexto, além de estimular a leitura de forma prazerosa, buscando desenvolver no aluno a gosto e o apreço, transformando a leitura numa atividade agradável.

As atividades realizadas oportunizaram ao aluno à percepção que o texto é lacunar, que há sentido no texto que precisam ser lidos e compreendidos por cada leitor, e este deverá ser proficiente para realizar a leitura de forma interativa.

## **EVENTOS EM QUE OS PIBIDIANOS ESTIVERAM INSERIDOS**

Um poema em cada árvore: O Curso de Letras da URI – Campus de Frederico Westphalen envolveu-se no Projeto que foi realizado em parceria com o Instituto PSIA de Minas Gerais e ocorreu simultaneamente em nível nacional. O ato consistiu em utilizar as árvores como suporte para a leitura pendurando poemas selecionados de escritores nacionais e locais.

O evento teve como objetivo incentivar a leitura através da poesia, no mês de setembro de 2012 (sexta-feira, 21/09) no Dia da Árvore. O objetivo foi construir novos espaços de fruição poética, ampliando o acesso da população à leitura e destacando o trabalho e as produções de poetas locais, que nesta ocasião tiveram suas criações recitadas nas praças pelos alunos.

O teatro A máscara de Taré: Os pibidianos também marcaram presença na oficina de teatro realizada no período de 30 e 31 de agosto nas dependências da Uri Campus de Frederico Westphalen; uma programação especial voltada para o conhecimento e desenvolvimento das habilidades essenciais de interpretação e organização de peças de teatro, com o Grupo Teatral “A turma do Dionísio”. Além das oficinas aconteceram apresentações, e debates. O espetáculo de atores, bonecos e máscaras abordou a história dos índios guaranis que viveram nas Missões Jesuítas, responsáveis pela construção das ruínas. Os demais temas abordados na oficina foram: ensaios, texto, improvisação, interpretação, direção, cenário, figurino, sonoplastia, iluminação e a criação do espetáculo de teatro. Sendo que à noite a atenção voltou-se para o teatro “A máscara de Taré”.

Encontro de Magia, Arte e Literatura: Aconteceu na Biblioteca Central da URI-Câmpus de Frederico Westphalen, no dia 21 de outubro, das 8horas e 30minutos às 12horas, reunindo cerca de 200 crianças, sendo elas alunos das escolas de Frederico Westphalen, Cardeal Roncalli, Sepé Tiarajú e Afonso Pena. Participaram de atividades, tais como Hora do Conto, Varal Literário, Leitura de Poesias, oficinas teatrais, atividades de leitura, interpretação e representação.

O evento teve a intenção de incentivar o hábito da leitura e despertar o gosto pelos livros. Na ocasião foram realizadas oficinas de dramatização, contação e criação de histórias.

Os resultados obtidos com as atividades têm sido extremamente positivos, uma vez que farão os pibidianos agregar novos conhecimentos, e desenvolver competências necessárias para a prática docente, e aos alunos do Ensino Médio proporcionou, através das oficinas, estímulos à leitura e a produção textual.



Uma das maiores preocupações do grupo foi levar para os alunos participantes das oficinas, uma forma de ensino contextualizada, que os marcasse de forma positiva e construtiva, pois só um ensino atrativo e inserido na realidade seria válido para a real interação entre os mesmos. Descobrimos alunos apaixonados pela produção textual, mas com receio, com uma visão amedrontada dos resultados que obteriam caso se arriscassem neste caminho. As oficinas mostraram a eles que os textos podem ser aprimorados pelos leitores, através das diferentes formas de leituras que apresentamos. O gosto pela produção textual e pela leitura foi crescendo muito, o que nos deixou extremamente satisfeitos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O cronograma de atividades propostas para a unidade didática, englobou o estudo da teoria e as diferentes formas de leitura, foi realizado com resultados satisfatórios tendo em vista a participação e o rendimento dos alunos nas oficinas, bem como o comprometimento da Coordenação e dos respectivos bolsistas.

O objetivo de inserir o graduando no ambiente escolar foi efetivado, uma vez que estamos adquirindo conhecimento com relação à docência, além de propiciar aos discentes que participam de nossas oficinas novas maneiras de interagir com o texto, despertando o interesse em leitura, a consequente produção de textos e análise dos mesmos.

Retomando os propósitos do PIBID, que é promover o diálogo entre a universidade e a escola pública, oportunizando a relação entre o saber e o fazer, entre a teoria e a prática, atestamos que a proposta foi extremamente positiva. Estamos, enquanto bolsistas, nos construindo na prática docente e nos preparando para no futuro assumirmos a posição de professores, ressignificando as práticas de linguagem na Educação Básica.

## **AGRADECIMENTOS**

Deixamos aqui expressos nossos sinceros agradecimentos às seguintes instituições, sem as quais o presente trabalho não teria sido possível:

- à Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen pela receptividade, acolhida e apoio e incentivo ao desenvolvimento deste trabalho;

- à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, pelo apoio técnico, pelo estímulo à pesquisa, críticas, sugestões.

- à Escola Estadual Técnica José Cañellas por ter nos acolhido e nos ajudado a trilhar este caminho.

## **REFERÊNCIAS**

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MEDEL, Ravana Mulin de A. Medel. **Ensino Fundamental 1**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

BALTAR, Marcos. **Competência Discursiva e Gêneros Textuais: uma experiência com o jornal de sala de aula**. Caxias do Sul/RS: Educs, 2004.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

## 4.4 GÊNEROS TEXTUAIS E COMPREENSÃO LEITORA: EXPERIÊNCIA PIBIDIANA NO ESPAÇO ESCOLAR

Cláudia Aline Silva Vargas<sup>1</sup>  
Daniela Tur<sup>2</sup>  
Janete Campos<sup>3</sup>  
Marcelo Santos da Rosa<sup>4</sup>  
Minéia Carine Huber<sup>5</sup>  
Rafael da Cruz Freitas<sup>6</sup>  
Adriane Ester Hoffmann<sup>7</sup>  
Marinês Ulbriki Costa<sup>8</sup>

**Resumo:** O artigo apresentado a seguir é resultante do trabalho que os bolsistas do PIBID de Letras realizaram no período de 2012 até o presente momento na Escola Estadual Técnica José Cañellas, da cidade de Frederico Westphalen. As atividades efetuadas e descritas no *corpus* tiveram seus objetivos específicos; ao mesmo tempo, elas buscam integrar-se ao objetivo maior do trabalho: ajudar os alunos do ensino médio em dificuldades recorrentes na língua materna, priorizando a leitura e a interpretação de textos a serem discutidos e trabalhados, compactuando com referências teóricas da área de língua portuguesa. É também escopo a incorporação dos acadêmicos da licenciatura referida na sala de aula, como forma de experiência e prática docente, através da inserção dos bolsistas em atividades que desde já os insiram em seu futuro ambiente de trabalho: a sala de aula. Partindo da perspectiva metodológica exposta, buscou-se um trabalho dinamizado para alcançar os resultados; dentre os quais, o aprimoramento dos pibidianos em sua atuação de ensino-aprendizagem e também o aperfeiçoamento dos alunos do ensino médio frente às suas dificuldades na língua-materna. Os bolsistas avaliaram os resultados de forma positiva, pois os alunos tiveram contato com os gêneros textuais diversificados e desenvolveram habilidades de leitura por meio de estratégias de compreensão leitora.

**Palavras-chaves:** PIBID. Gêneros textuais. Leitura.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo tem por objetivo relatar as atividades e oficinas concretizadas por nós bolsistas integrantes do grupo do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen

<sup>2</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen

<sup>3</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen

<sup>4</sup> Acadêmico do 1º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen

<sup>5</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen

<sup>6</sup> Acadêmico do 1º semestre do Curso de Letras da URI – Frederico Westphalen

<sup>7</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID da URI – Frederico Westphalen

<sup>8</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID da URI – Frederico Westphalen

Docência) em Letras da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, em conjunto com as orientadoras e supervisoras do Projeto.

Após a leitura de alguns autores da área de língua portuguesa e prática docente, promovemos discussões sobre as teorias lidas para, em segundo momento, apresentá-las e debatê-las. Seguente às apresentações e debates, expomos ideias para o trabalho em sala de aula, desenvolvendo a metodologia de ensino baseada nos estudos sobre gêneros textuais, leitura e compreensão leitora.

Subsequente às discussões teóricas e elaboração de oficinas, inserimo-nos em sala de aula para a aplicação do que fora proposto ao término das discussões. As atividades aplicadas objetivaram, além da nossa inserção no âmbito escolar, auxiliar os alunos da Escola Estadual Técnica José Cañellas no desenvolvimento das suas habilidades de compreensão leitora.

Nesse sentido, o enfoque a ser trabalhado é alusivo à leitura de textos de diferentes gêneros para a efetivação das atividades desenvolvidas. Em segundo plano, estratégias de leitura, interpretação e produção textuais também se constituíram como objetivos.

Com a realização do nosso trabalho, em quase um ano de experiência, observamos resultados alcançados ante a prática, os quais serão expostos ao longo deste artigo.

Considerando os objetivos estabelecidos, apresentamos os pressupostos teóricos e, na sequência, a explanação das atividades desenvolvidas enquanto pibidianos.

## **OS PRIMEIROS PASSOS: BUSCANDO A TEORIA PARA DESENVOLVER A PRÁTICA**

Para a realização dos trabalhos do PIBID de Letras na Escola Estadual Técnica José Cañellas, realizamos leituras teóricas que contemplaram o ensino da língua portuguesa pelo viés dos gêneros textuais. Essa etapa constituiu-se de leitura individual, discussão em pequenos grupos e explanação de apontamentos teóricos ao grupo de todos os pibidianos, seus orientadores e supervisores.

Essa etapa constituiu-se de embasamento teórico que permeasse a prática na sala de aula. Dessa forma, a teoria estudada foi a de Oliveira (2010), que afirma que “ao professor cabe a tarefa de propiciar aos alunos o ambiente e os meios necessários para que eles construam seus conhecimentos” (OLIVEIRA, 2010, p. 29). A partir do exposto, buscamos um ambiente de aprendizagem que fosse possível vincular a ideia de Oliveira (2010) antes mesmo da nossa inserção no ambiente escolar.

A explanação dessa teoria de Oliveira (2010), referiu-se ao fundamental que um professor de língua portuguesa necessita para o bom desenvolvimento de seu trabalho enquanto profissional do ensino. Permeia-se por alguns questionamentos que suscitam apontamentos e reflexões sobre tais necessidades. Durante a pergunta “O que é ensinar?”, o autor considera que:

Ora, ensinar não é uma simples e irreal transferência de conhecimentos. [...] Conceber o ato de ensinar como ato de facilitar o aprendizado dos estudantes faz com que o professor os veja como seres ativos e responsáveis pela construção de seus conhecimentos, enquanto ele passa a ser visto pelos alunos como o facilitador dessa construção, como o mediador do processo de aprendizagem, e não como aquele que detém os conhecimentos a serem distribuídos (OLIVEIRA, 2010, p. 29).

O estudioso apresenta, também, a concepção das motivações que levam falantes de língua portuguesa a terem de estudar sua própria língua. A consideração que se tem diante dos pensamentos do autor é a de que se faz necessária uma adequação do uso do idioma diante de cada situação comunicativa. Cabe ao professor de língua portuguesa, ainda segundo os estudos de Oliveira (2010), ser um contribuinte para o aperfeiçoamento do falante da língua-materna.

Outras contribuições teóricas foram da autora Gomes (2009) que expõe as quatro habilidades em língua materna: ler, escrever, ouvir e falar. Demonstra, ainda, como elas podem ser incorporadas à sala de aula de forma específica e integrada para que o aprendizado da própria língua seja expandido.

Ao comentar sobre o sujeito leitor, a autora aponta que “o contato com a escola [...] fornece a possibilidade de conhecer outras variedades de língua e outras realidades de mundo.” (GOMES, 2009, p. 108). Nesse sentido, a inserção de textos que acompanham outras realidades, ou mesmo, o aprofundamento na qual o aluno está inserido, possibilita reflexões que ultrapassam as linhas do conteúdo e trazem um contexto significativo.

O estudo com os gêneros também pôde se integrar nessa perspectiva de inserir os conteúdos na realidade vivida pelo aluno. De acordo com Marcuschi (2008), “[...] o estudo dos gêneros textuais é hoje uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.” (MARCUSCHI, 2008, p. 151). Para esse autor, ainda, a base do estudo dos gêneros textuais é: propósito comunicativo, composição, unidade temática e estilo. Em concomitância com Gomes (2009), o autor aponta para a necessidade de um estudo que contemple o conteúdo, mas que também



dê ênfase para o trabalho integrado a outras áreas para que se realizem perspectivas reflexivas e interdisciplinares.

A importância da integração entre saberes auxilia aprimoramento da leitura. Para Solé (1998), “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto” (SOLÉ, 1998, p. 22). A interação que existe entre leitor e texto permite ao leitor um pensamento crítico sobre o próprio texto. Isso, diante do conhecimento prévio que cada um traz consigo para reflexão sobre o lido.

Após a base teórica ter sido estabelecida, pensamos em estratégias capazes de incorporar as ideias estudadas. As atividades propostas e percorridas na próxima seção contemplam os objetivos propostos pelo PIBID, embasados nas teorias aqui destacadas.

## **PIBID E OS PRIMEIROS PASSOS À PRÁTICA DOCENTE**

Iniciamos a experiência docente com um diagnóstico realizado no mês de novembro de 2012. Nesse primeiro contato com os discentes, realizamos uma pesquisa nas turmas em que, na sequência, realizaríamos a prática. Com o diagnóstico, procuramos constatar dificuldades de leitura e de interpretação que os alunos apresentaram ao respondê-lo. Além disso, intencionamos conhecer um pouco mais a realidade e a expectativa dos alunos ante a língua materna. Os resultados do diagnóstico foram de suma importância para a elaboração das oficinas que estão apresentadas a seguir.

### **Oficinas do PIBID**

A oficina de número I, intitulada de **A crônica e o passar dos tempos**, teve como objetivo contactar com o gênero crônica, utilizando uma estratégia de leitura para desenvolver o senso crítico.



Imagem 1: Acervo PIBID Letras – URI FW



Imagem 2: Acervo PIBID Letras – URI FW

Na metodologia empregada, escolhemos a crônica “Duas peças”, de Luís Fernando Veríssimo, que foi fragmentada em tiras. Os alunos foram dispostos em grupos e solicitamos que ordenassem a crônica coerentemente. Essa atividade exigiu que os alunos ativassem seus conhecimentos em relação ao gênero e ao autor para realizarem a tarefa.

Durante a aplicação, notamos algumas dificuldades na habilidade de leitura, pois nem todos os grupos conseguiram encaixar todas as frases e montar novamente a crônica.

A oficina de número II, chamada de **O artigo de opinião e a constituição do argumento**, teve como objetivo reconstituir o texto a partir das pistas que o próprio gênero apresentava. Assim, o método *Close*, auxiliou no preenchimento de lacunas, que é utilizado para o desenvolvimento da compreensão leitora.

A metodologia primou pelo desenvolvimento de estratégias de antecipação e adivinhação, proporcionando a compreensão do contexto. Assim, essa atividade consistiu em

omitir algumas palavras do texto; tais omissões foram feitas em intervalos regulares podendo variar entre 5 e 10 palavras. Em geral são suprimidos substantivos, verbos, adjetivos e advérbios. O texto escolhido por nós foi o artigo de opinião “Rstuv”, de Marcelo Pires.

Durante a aplicação da atividade, os discentes não apresentaram muitas dificuldades para realização da tarefa, pois o gênero textual referido é de conhecimento de alunos do Ensino Médio. Assim, a atividade pôde ser executada de forma positiva e o desafio conclusivo.

Posterior à realização e correção da atividade, questionamos os alunos sobre quais foram as estratégias utilizadas para colocar as palavras nos lugares. A maioria dos alunos respondeu que para recolocar as palavras utilizaram a interpretação textual e a lógica, sendo complementado por nós que a adivinhação e a antecipação também são estratégias que podem ser utilizadas e que talvez eles o tenham feito.

A oficina de número III, denominada **A crônica e desvelar de sentimentos**, objetivou aprofundar conhecimentos sobre o gênero em questão para reafirmar a importância da compreensão leitora. Dessa forma, solicitamos aos alunos que completassem lacunas. Através dessa oficina a compreensão leitora foi estimulada, fazendo com que os alunos construíssem e produzissem sentido ao texto de maneira ativa e estratégica.

O gênero privilegiado neste trabalho foi uma crônica de Martha Medeiros, “Dialogando com a Dor”. Para aplicação do texto realizou-se uma apresentação sobre o gênero textual crônica e no que este consistia. Os alunos apresentaram dúvidas referentes à sinonímia de algumas palavras, o que dificultou, um pouco, a execução da tarefa.

### **1.1 Atividades com participação do grupo PIBID**

O grupo PIBID também participou de alguns eventos que reforçaram o trabalho com os gêneros textuais e a leitura. O primeiro, ocorrido em setembro de 2012, consistiu em um trabalho com o gênero poema, que utilizava as árvores como suporte para a leitura, pendurando poemas selecionados de escritores nacionais e locais. O evento teve como objetivo incentivar a leitura e o gosto pela poesia.

A segunda atividade ocorreu na Biblioteca Central da URI - Câmpus de Frederico Westphalen, em outubro de 2012, com o título “Encontro de magia, arte e literatura”. Reuniram-se cerca de 200 alunos de escolas de Ensino Fundamental de Frederico Westphalen. Participaram de atividades como Hora do Conto, Varal Literário, Histórias em Quadrinhos, Leitura de Poesias e atividade com teatro.

O evento teve a finalidade de incentivar o hábito da leitura e despertar o gosto pelos livros. Na ocasião foram realizadas oficinas de dramatização, através de contação de histórias a partir das quais pequenas esquetes teatrais foram desenvolvidas; histórias em quadrinhos foram criadas pelos alunos, a partir de sequência de histórias apresentadas.



Imagem 3: Acervo PIBID Letras – URI FW

O PIBID participou ainda de seminários de iniciação científica e à docência. Além disso, participou de palestras e encontros acerca de leitura, literatura, música e educação inclusiva e diversidades, além de assistir e apresentar produções teatrais elucidativas sobre diversos temas, como a escravidão, o Sítio do Pica-Pau Amarelo e as missões jesuíticas.

Feitas as considerações teóricas e explanações sobre as práticas realizadas e atividades participadas, a próxima etapa deste artigo traz uma breve consideração sobre as conclusões obtidas a partir do apresentado.



Imagem 4: Acervo PIBID Letras - URI

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou os resultados alcançados com a participação dos acadêmicos de Letras no PIBID. Participação esta muito positiva para nós bolsistas, pois nos inserimos no ambiente escolar, aproximando-nos da prática docente. E, para os alunos da escola participante, eles puderam aprofundar seus conhecimentos em língua portuguesa com atividades diferenciadas que proporcionamos a eles.

É de grande valia para nós bolsistas aliarmos a teoria aprendida no ambiente de estudos do PIBID à prática em sala de aula, pois assim formamo-nos profissionais mais capacitados e comprometidos com seu papel de educadores, cientes de sua responsabilidade com a educação.

A **bolsista 1**, acredita que a experiência proporcionada pelo PIBID servirá como capacitação para seu trabalho futuro como profissional do ensino em Língua Portuguesa, enquanto o **bolsista 2** atenta para o desenvolvimento da leitura dos alunos das turmas trabalhadas comparando a forma como o trabalho aconteceu na primeira oficina e na última efetivada até o momento.

Ressaltando que o objetivo do PIBID de Letras é aprimorar a compreensão leitora dos alunos, proporcionando uma aproximação entre a universidade, por meio dos alunos bolsistas, e a escola pública, com os alunos do Ensino Médio, valorizando a leitura e o trabalho com os gêneros textuais, para a construção de uma educação com mais qualidade; constatamos o aprofundamento de conhecimentos, bem como a aprendizagem dos alunos da escola onde foram desenvolvidas as atividades.

## **AGRADECIMENTOS**

Sinceros agradecimentos à:

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen e ao curso e Coordenação de Letras da mesma instituição pela oportunidade de integração ao PIBID e pelo apoio aos bolsistas.

Escola Estadual Técnica José Cañellas pela abertura conferida ao Programa e pelo acolhimento dos bolsistas em suas dependências para que o trabalho do PIBID pudesse ser realizado.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pela oportunidade de arraigar conhecimentos através do PIBID, desenvolver atividades que visam ao aprofundamento de conhecimentos em língua portuguesa, e aliar a teoria com a prática em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

GOMES, Maria Lúcia de Castro. O poder da palavra – capacidade para a comunicação. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 90-127.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de língua. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 146-225.

MEDEIROS, Martha. Dialogando com a dor. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 21 abr. 2013.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Coisas que todo professor de português precisa saber. In: \_\_\_\_\_. **Coisas que todo professor de português precisa saber: teoria na prática**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p. 23-57.

PIRES, Marcelo. Rstuv. **Jornal Zero Hora**, Porto Alegre, 21 abr. 2013.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VERÍSSIMO, Luís Fernando. **Duas Peças**. Mais comédias para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008. Disponível em: <<http://humornatela0.blogspot.com.br/2010/04/duas-pecas-cronica-de-luis-fernando.html>>. Acesso em: 11 mar. 2013.

## **4.5 PIBID – LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA A PARTIR DE DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS**

**Alessandra Kramer<sup>1</sup>**  
**Daiane Stocker<sup>2</sup>**  
**Laís W. Telocken<sup>3</sup>**  
**Jocelaine Spatt dos Santos<sup>4</sup>**  
**Dinalva Agissé Alves se Souza<sup>5</sup>**  
**Silvana Aparecida Calegari<sup>6</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

O trabalho visa explorar a criticidade do aluno através do estudo de gêneros textuais, propondo uma leitura e também uma releitura do texto, oportunizando que o aluno coloque sua subjetividade ao responder as tarefas propostas a cada aula. Considerando a relevância dos mais diversos textos que circulam no meio social e sua função no desenvolvimento da capacidade argumentativa e comunicativa de cada indivíduo, através de uma metodologia baseada na leitura, interpretação, compreensão, estudo das palavras, de acordo com o uso real da língua, culminando com a produção textual de acordo com o gênero textual abordado.

Tendo em vista a necessidade da leitura e da prática escrita, propõe-se subsídios com o respaldo da universidade para trazer aos alunos do ensino médio, mais precisamente aos discentes do 1º ano do ensino médio, um momento de valoração ao trabalho com diferentes abordagens acerca de diversos gêneros. As oficinas de leitura e produção textual são ministradas no Colégio Estadual Onofre Pires, localizado na cidade de Santo Ângelo - RS, nas turmas iniciais do ensino médio, em horário disposto pela própria instituição escolar.

Dessa forma, foi preciso elaborarmos um cronograma pontuando uma sequência de trabalho vindo ao encontro com a proposta desenvolvida em sala de aula com a professora regente da turma, aprimorando, assim, a capacidade discursiva dos alunos.

Paralelamente às oficinas com os alunos da primeira série, estão sendo desenvolvidas atividades com turmas variadas de 1ª série do Ensino Médio, centradas na unidade didática de

---

<sup>1</sup> Acadêmica do curso de Letras. Bolsista PIBID-URI.

<sup>2</sup> Acadêmica do curso de Letras. Bolsista PIBID-URI.

<sup>3</sup> Acadêmica do curso de Letras. Bolsista PIBID-URI.

<sup>4</sup> Acadêmica do curso de Letras. Bolsista PIBID-URI.

<sup>5</sup> Coordenadora do sub-projeto no Curso de Letras na Universidade, no campus de Santo Ângelo

<sup>6</sup> Supervisora do Projeto PIBID na escola campo.

leitura, interpretação e produção textual. Nessas, após a interpretação de textos de gêneros diversificados e interação das ideias pelo grupo de estudos, foi proposta a produção textual do mesmo gênero abordado no momento.

## **PROBLEMA**

Nas oficinas da primeira série, o problema refere-se à abordagem do professor para despertar o interesse do aluno pela proposta a ser trabalhada em aula, sabendo que a leitura e a escrita constituem as duas vertentes de uma mesma atividade comunicativa, sendo inerente ao professor propor atividades onde o aluno interaja e motive-se para a escrita.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O tema norteador deste projeto é a forma de trabalhar com textos na sala de aula, tendo em vista a falta de esclarecimentos referentes a esse tema, sendo, às vezes, inadequada a prática do professor de Língua Portuguesa nas questões tangentes à apresentação de textos para os alunos e solicitação de produção textual para a classe.

O professor é o agente transformador da realidade e não mais um simples transmissor de informações. Ele precisa despertar no seu aluno habilidades intelectuais que o permitam comunicar-se e interagir com facilidade no ambiente do qual faz parte.

O perfil do profissional da área da linguagem não é de uma pessoa que dá respostas prontas mas sim que faça o aluno pensar nas possibilidades, que permeie o conhecimento no âmbito escolar, deixando ele próprio tornar-se autor de seu texto, de sua história. E nesse processo amplo e complexo, a leitura faz-se imprescindível. O ato de ler fornece subsídios para escrever. Solicitações de produção de texto sem leitura prévia não situa o aluno num contexto. O texto é o elemento norteador desse processo e sem ele o ensino torna-se desfocado e desvinculado da realidade.

Decorrente da leitura e da aquisição de informações a produção textual torna-se mais rica e completa. O trabalho criativo com a linguagem, a prática de expressão livre manifestam-se no texto, seja ele pertencente ao gênero textual que for. Para um ensino eficaz torna-se necessária a reflexão, o ato de ler livremente, de posicionar-se frente aquilo que lê e quanto mais gêneros de texto explorar para que isso aconteça, melhor.

Na medida em que o aluno conseguir adequar a sua fala às diversas situações comunicativas existentes ele mesmo será livre, pois a linguagem deve ser utilizada com



liberdade e aí entra a responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. É importante conhecer a parte estrutural da língua mas ter consciência da mensagem que imitamos ao outro e dos ambientes em que isso ocorre é fundamental.

Não há apenas uma chave que abra as portas de uma boa produção textual mas cabe ao professor buscar as melhores alternativas para que o aprendizado aconteça de forma contextualizada e eloquente e seja capaz de fazer o aluno circular livremente pelas técnicas de texto. O processo de produção textual remete a um trabalho em sala de aula que vai desde a escolha do assunto, seleção de recursos expressivos, elaboração até a revisão do texto escrito. A percepção das escolas de que o trabalho com textos deve ser aprimorado o máximo possível está acontecendo. Nas aulas de Língua Portuguesa faz-se necessário o trabalho com diversos gêneros textuais.

Os diversos gêneros textuais não se isolam do meio social, muito pelo contrário, refletem as condições e finalidades das esferas sociais. Expressar ideias e opiniões oralmente é um processo natural para muitos alunos, porém quando é necessário escrever essas ideias o trabalho parece ser árduo e penoso. O profissional de Língua Portuguesa deve ter a consciência de que trabalhar com a linguagem não é apenas ensinar as palavras mas também seus significados num contexto social e cultural.

Entender que a principal função do texto é a interlocução é obter bons resultados num trabalho com produção de textos. Ao se ter essa consciência o aluno será capaz de produzir textos que estabeleçam comunicação efetiva no seu ambiente de circulação.

Por intermédio da linguagem articula-se e compartilha-se significados, tal é sua importância para mediar as práticas sociais. Compreender que a linguagem existe a serviço da comunicação é promover um trabalho amplo e significativo através dos textos, ensinando o ser humano a comunicar-se eficientemente com o mundo. O texto é considerado a base do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e deve ser abordado também na sua dimensão textual-discursiva, atribuindo o devido valor à interlocução.

É através dos gêneros textuais que os indivíduos produzem e reproduzem a realidade social que os cerca, na qual vão construindo a sua própria história. A vida social contemporânea exige que o ser humano desenvolva as suas capacidades comunicativas, para que o indivíduo participe de forma crítica e efetiva no mundo, intervindo positivamente na sociedade. É totalmente relevante colocar o aluno em contato com os gêneros e desenvolver a capacidade de produção textual através deles.

Ao obter o conhecimento sobre os gêneros textuais, os quais são considerados como práticas discursivas e sociais, o sujeito é capaz de ingressar na dinâmica social com menos

ingenuidade e, claro, mais capacidade de compreender e produzir linguagem. No mundo contemporâneo há uma relevante conscientização sobre a importância da linguagem, pois é a forma mais expressiva de comunicação humana. É imprescindível que a escola ofereça ao aluno a capacidade engajar-se no discurso da contemporaneidade. No mundo globalizado,

[...] aumenta a necessidade e a relevância de novas práticas educacionais relativas ao uso de diferentes gêneros textuais e aos requisitos de um letramento adequado ao contexto atual. (JOSÉ LUIZ MEURER, 2002, p. 10).

É necessário desenvolver no aluno, através do ensino de gêneros textuais, a consciência acerca de três aspectos básicos: sobre o que se fala, quem fala e como se fala. Tais aspectos definem o contexto em que a linguagem é produzida e possibilita desenvolver no aluno o conhecimento sobre o contexto de uso da linguagem. É necessário desenvolver a expansão do repertório de gêneros textuais através da leitura e produção textual dos mesmos. A importância do ensino de gêneros textuais reflete nos eventos cotidianos de comunicação que envolve papéis e relações sociais mediados pela linguagem.

Os gêneros textuais, objeto e instrumento de trabalho para professores, colaboram significativamente no desenvolvimento da linguagem. Para o domínio de diferentes gêneros textuais é necessário que o professor construa uma técnica de ensino que proporcionará isso. A importância da inserção dos gêneros textuais no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa é enorme, pois são “peças” fundamentais para aprimorar a linguagem. Os gêneros são os princípios que sustentam o trabalho escolar, uma vez que não há como trabalhar com a linguagem não utilizando-se deles, mas é importante que a técnica de ensino seja eficaz, explorando os diferentes gêneros a partir da compreensão de que fazem parte da prática social.

A expansão do uso social da linguagem é uma das contribuições dos gêneros textuais, ajudando o aluno a produzir e compreender textos orais e escritos nas diversas esferas existentes.

A partir desse significado que o sujeito atribui aos gêneros textuais é a aprendizagem será valorosa e satisfatória. É importante situar o ensino da Língua Portuguesa na realidade e contexto social do discente. É como encontrar sentidos já dados, significados que são estabelecidos na sociedade. Para que as perspectivas, que são desenvolver capacidades linguísticas orais e escritas nos alunos, obtenham sucesso, é necessário que o trabalho com gêneros textuais seja um processo com início, meio e fim, obedecendo a todas as etapas. Ler,

compreender o sentido do texto, assimilar a sua estrutura própria e elaborar um texto fornecem precisão e clareza para produzir textos.

Pode-se constatar que se o objetivo da atividade sugerida é culminar com a produção textual, na aula de gêneros textuais, as especificidades do gênero devem ser apresentadas aos alunos através da leitura de um texto pertencente à esse gênero, interpretação do mesmo, explicação sobre o gênero textual abordado e identificação dessas particularidades no texto, para que somente após essas etapas seguidas solicite-se uma atividade de produção textual. Assim, os alunos terão informações e conhecimento para realizar a prática da escrita.

Isso é feito com o intuito de fazê-los indagar a necessidade de fazer um trabalho com esses passos: explorar o conhecimento que os alunos já têm; reconhecer o gênero; reconhecer seu contexto de produção; caracterizar o gênero [...] (VERA LÚCIA LOPES CRISTÓVÃO, 2002, p. 57).

Assim, quando os alunos forem capazes de reconhecer as características do gênero textual estudado, estarão capacitados a escrever um texto com a mesma estrutura desse gênero, escrevendo assim, com qualidade e conhecimento. Se o docente estiver realmente preocupado com a aprendizagem do aluno acerca dos gêneros textuais e sua capacidade de produzir textos que circulam socialmente, então preparará aulas em que as produções textuais sejam solicitações a partir de atividades prévias pois

O contexto de produção é constituído pelas representações sobre o local e o momento da produção, sobre o emissor e o receptor considerados do ponto de vista físico e de seu papel social, sobre a instituição social onde se dá a interação e sobre o(s) objetivo(s) ou efeitos que o produtor quer atingir em relação ao destinatário. (ANNA RACHEL MACHADO, 2005, p.140).

Portanto, o trabalho com gêneros textuais no âmbito escolar é muito importante para desenvolver as habilidades linguísticas do educandos, sendo um trabalho que deve ser direcionado e planejado, incluindo a leitura, estrutura do gênero e produção textual. Dessa forma o aluno será capaz de compreender a realidade à sua volta e aprender efetivamente.

## **RESULTADOS**

Após desenvolvidas as propostas de trabalho com variados gêneros textuais em sala de aula, estamos observando o envolvimento participativo no decorrer das aulas, tanto no que tange a leitura interpretativa e compreensiva do texto, bem como na produção escrita. Considerando um grande desafio para as professoras levar para a sala de aula textos que sejam

atuais e de diversos gêneros, o que faz com que os docentes estejam sempre atualizados e preparados para refletir com seus alunos as mais diversas situações comunicativas, emergentes na escola e fora dela.

A proposta é reafirmada a cada momento em que se constata o envolvimento do aluno durante as aulas e principalmente na produção textual, por ser esse o momento em que cada um coloca a sua subjetividade a partir do tema proposto em aula e na leitura crítica e reflexiva da realidade que o cerca.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista o andamento das oficinas, percebe-se os aspectos positivos inerentes a proposta de trabalho realizada em sala de aula, é possível afirmar que o caminho percorrido pelas alunas bolsistas do curso de Letras/Português – Inglês é positivo, levando em conta o progresso das mesmas e a qualidade de suas aulas, vindo confirmar o objetivo do Projeto PIBID, que vem a ser oportunizar aos acadêmicos uma experiência real de trabalho com a comunidade escolar.

## **REFERÊNCIAS**

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

DIONISIO, Angela Paiva (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. 229 p.: il.

FÁVERO, Leonor Lopes e. **Linguística textual: uma introdução**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2000. (Série gramática portuguesa na pesquisa e no ensino).

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Susana Bornéo (Orgs.). **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001.

MEURER, José Luís. **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru: EDUSC, 2002. 316 p.

## 4.6 CINEMA NA ESCOLA: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!

**Andréia Dalla Costa<sup>1</sup>**

**Bibiane Trevisol<sup>2</sup>**

**Vanderlei Atalábio Machado<sup>3</sup>**

**Adriane Ester Hoffmann<sup>4</sup>**

**Marinês Ulbriki Costa<sup>5</sup>**

**Ângela Paloschi Mazzonetto<sup>6</sup>**

**Resumo:** O trabalho apresentado tem como tema norteador o cinema na escola. Seu objetivo foi o de proporcionar aos alunos do Ensino Médio contato com filmes que promovessem o encontro da cultura cinematográfica com assuntos relativos ao ambiente escolar para ampliar seus conhecimentos através do projeto CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! A metodologia centrou-se na seleção de filmes para posterior discussão com professores convidados e bolsistas do PIBID, além da revisão de material teórico e fílmico para embasar tais escolhas. A partir da realização das sessões cinematográficas, concluiu-se que a participação dos alunos foi proveitosa no sentido de acrescentar conhecimentos à respeito de cinema, educação, leitura, escrita, realidades sociais e a importância da música como forma de enriquecimento cultural e ideológico. O evento foi prestigiado por professores, funcionários e alunos do Ensino Médio da E. E. E. B. Sepé Tiaraju.

**Palavras-chave:** Cinema. Educação. Leitura. Escrita. Música. PIBID.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Objetivamos, neste artigo, propor a utilização do gênero fílmico como proposta motivadora de leitura em sala de aula, a fim de despertar o prazer e o aprendizado do aluno e também propor estratégias pedagógicas ao futuro professor. Reafirmamos o evento filme como gênero, adotando a postura de Marcuschi (2003) que convencionou o filme como gênero, por apresentar características, conteúdo temático, estilo convencional socialmente.

Em se tratando de definição do gênero fílmico, Costa (2009) afirma que esse gênero se constitui de qualquer sequência de cenas cinematográficas (drama, comédia, documentário, etc), registrada em filme/fita (película de acetato de celulose - primitivamente de nitrato de celulose - revestida por uma emulsão sensível à luz e destinada a registrar imagens cinematográficas). Há vários tipos de obra cinematográfica: filme de curta, média e longa

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Letras, da URI Frederico Westphalen – bolsista PIBID.

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Letras, da URI Frederico Westphalen – bolsista PIBID.

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Letras, da URI Frederico Westphalen – bolsista PIBID.

<sup>4</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID.

<sup>5</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Letras do PIBID.

<sup>6</sup> Professora Supervisora da escola Sepé Tiaraju

metragens, conforme a construção que se faz do discurso fílmico (conteúdo, estilo, narratividade, período de duração, etc.).

O cinema constitui-se em um dos variados modos de expressão cultural da sociedade industrial e tecnológica contemporânea. A relação entre cinema e educação, seja no contexto da educação escolar ou da educação informal, é parte da própria história do cinema. Desde os primórdios das produções cinematográficas, produtores e diretores de cinema o consideravam como uma poderosa ferramenta para instrução, educação e reflexão humanas.

Tudo isso constitui um complexo ritual a que chamamos de cinema e que envolve mil e um elementos diferentes, a começar pelo seu gosto para este tipo de espetáculo, a publicidade, pessoas e firmas estrangeiras e nacionais que fazem e investem dinheiro em filmes, firmas distribuidoras que encaminham os filmes para os donos das salas e, finalmente estes, os exibidores que os projetam para os espectadores que pagaram para sentar numa poltrona e ficar olhando as imagens na tela. Envolve também a censura, processos de adaptação do filme, aos espectadores que não falam a língua original. Mas em geral não pensamos nesta complexa máquina internacional da indústria, do comércio e controle cinematográfico; para nós, cinema é apenas essa estória que vimos na tela, de que gostamos ou não, cujas brigas ou lances amorosos nos emocionam ou não. (BERNARDET, 2006)

Cabe ressaltar que a relação entre cinema e conhecimento excede o campo da educação formal. O cinema em relação ao conhecimento pode ser localizado no campo da imagem e da edição das imagens, em primeiro lugar, mas também envolvendo outros elementos como o som. Considerando-se a variedade de saberes apresentados nos filmes, é possível transcender a simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma ilustração da realidade. Deve-se trazer para o campo da educação e da didática a reflexão e a investigação sobre como os filmes, as imagens e os estímulos audiovisuais educam as pessoas e influenciam seu imaginário. Para isso deve-se partir de uma análise sob um enfoque sociocultural para se construir uma didática que identifique e discuta as questões ideológicas e mercadológicas que envolvem produções culturais como o cinema.

A história da educação da humanidade podem-se identificar processos sociais de aprendizagem, bem antes de processos formalizados de ensino. Ao fazer essa afirmativa Brandão (1981) mostra que na produção e transmissão histórica do conhecimento, desde as culturas primitivas, os lugares de aprender e ensinar, não são e/ou estão restritos à escola.

Esparramados pelos cantos do cotidiano, todas as situações entre pessoas, e entre pessoas e a natureza - situações sempre mediadas pelas regras, símbolos e valores da cultura do grupo - têm, em menor ou maior escala a sua dimensão pedagógica. Ali todos os que convivem aprendem, aprendem da sabedoria do grupo social e da força da norma dos costumes da tribo, o saber que torna todos e cada um pessoalmente

aptos e socialmente reconhecidos e legitimados para a convivência social, o trabalho, as artes da guerra e os ofícios do amor.

Embora isso pareça óbvio, não é demais considerar que toda ação humana é potencialmente geradora de significados, no entanto, nem toda ação humana pode reservar seu lugar no futuro do outro como a educação, embora seu produto não seja imediatamente visível e reconhecível.

E se a educação se dá em uma variedade de lugares sociais, incluindo o espaço escolar, mas não se restringindo a ele, é necessário ampliar a ideia de Pedagogia e de Currículo como artefatos culturais que se espraiam em outros contextos.

Assim, é inegável que a modernidade ou pós-modernidade têm trazido consigo inúmeros avanços à humanidade. Embora esses avanços não estejam disponíveis a todos igualmente e nos circundem de perplexidades, incertezas e desafios sobre onde chegaremos, é preciso reconhecer que as novas tecnologias revolucionam a comunicação, difundem a informação, modificam processos de trabalho, imprimem novas formas de pensar e fazer educação.

Desta forma, são inúmeros os contextos educacionais que temos disponíveis hoje - entre os quais, cinemas, teatros, escolas, igrejas, partidos políticos, praças, shoppings, clubes recreativos, e as mídias (jornais, revistas, programas de rádio e TV, Internet, etc.) exigem de nós, educadores, determinados posicionamentos, sejam eles científicos e/ou éticos.

A ideia de utilizar filmes como recurso didático é bastante antiga e acompanha as quase duas décadas de experiência profissional, durante as quais não foram poucas as mudanças que ocorreram em termos tecnológicos. Dentre elas, a possibilidade de utilizar recursos multimídia em sala de aula foi sem dúvida a principal. Atualmente, praticamente em qualquer escola, é realidade o uso do computador, a internet, o vídeo/DVD e suas possibilidades. O problema não é tanto o acesso a esses recursos mas sim um despreparo bastante grande por parte de alguns professores no uso dos recursos de que dispõe (MODRO, 2006).

A utilização do cinema como veículo e ferramenta de ensino-aprendizagem oportuniza enfocar os aspectos culturais, históricos, literários e políticos, proporcionando uma visão integral do cinema enquanto mídia educativa. A inserção de novas estratégias de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem é primordial para a inovação pedagógica e a adequação às mudanças sociais com a finalidade de proporcionar uma formação integral aos cidadãos. Nesse contexto o cinema se torna uma ferramenta educativa cheia de potencialidades ao constituir-se em um meio de contribuir para a mudança social. Ao

ser percebido como uma mídia educacional o cinema tem a possibilidade de inserir-se na sala de aula de forma promissora.

Para haver interação entre cinema e educação deve-se realizar uma análise correta da mensagem cinematográfica aliada ao contexto educativo. O professor deve auxiliar o aluno funcionando como elo entre o que o cinema proporciona e o conjunto de conhecimentos a serem construídos na relação de aprendizagem.

É comum alguns educadores denominarem "educativo" apenas os filmes cuja temática tem relação direta com os conteúdos e capacidades desenvolvidas no contexto escolar, considerando importante que tenham intenções formativas e didáticas bem definidas. Também é comum a utilização do termo "filme educativo" relacionado a filmes instrucionais, que tem a finalidade de assessorar ou suprir parcial ou totalmente a função desempenhada pelo professor. Essas duas situações constituem um reducionismo que limita a utilização do cinema como instrumento didático. Como nos propõe:

dizer que algo participa da educação não é propor conteúdos, objetivos e delinear métodos. Dizer que algo participa da educação é mostrar que determinado entendimento, sentimento ou julgamento não é natural, ou seja, aprendemos a tê-los. No caso das imagens, é dizer que vemos porque aprendemos a olhar (MIRANDA, 2005).

Qualquer filme retrata o pensamento e a criação humana em um determinado modelo social e momento histórico, e portanto, educa a quem o assiste, gerando uma reflexão e uma impressão sobre o mundo.

Nesse aspecto, Napolitano (2005) argumenta que o trabalho com o cinema na escola, possibilita ajudá-la “a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.” (NAPOLITANO, 2005).

O cinema, enquanto mídia educativa possui grande potencial educacional uma vez que é muito mais fácil, tanto para uma criança, quanto para um adulto, absorver informações advindas de estímulos audiovisuais. O filme auxilia o professor a romper com o modelo tradicional de aula baseada na explanação, podendo servir tanto para expor conteúdos quanto para ilustrar conceitos e demonstrar experiências.

Antes de apresentarmos nossa metodologia de trabalho com o gênero fílmico, é importante tratarmos sobre a concepção de gênero segundo Marcuschi (2003) e (2009) que, segundo ele, trata-se de textos orais ou escritos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária com



padrões sócio comunicativos característicos, definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizado por forças histórica, social, institucional e tecnológica.

## **METODOLOGIA**

O CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO! surgiu de uma antiga ideia de desenvolver uma oficina que privilegiasse sessões cinematográficas. Com o intuito de organizar uma oficina de cinema em que o filme fosse visionado de forma contextualizada, os alunos do PIBID e professores orientadores decidiram transformar a oficina em um ciclo de cinema e interlocução com as áreas da educação. Com a finalidade de enaltecer o evento e proporcionar aos alunos o contato com professores universitários e alunos de mestrado, foram convidados para guiar a discussão dos filmes os professores Jubila Laforce (Professora universitária da URI/FW, Mestre em Letras) e Clênio Mazzonetto (professor de História e de Filosofia da rede pública e Mestrando em Educação na URI/FW), além da presença dos bolsistas do PIBID que representaram o curso de Letras.

O projeto teve o total de três encontros que foram realizados nos dias 16, 22 e 27 de maio de 2013, no turno da tarde no auditório da Escola Estadual de Educação Básica Sepé Tiaraju. Os encontros iniciaram às 13 horas e 30 minutos e tiveram a duração de três horas. O público alvo do Ciclo foram alunos de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, professores, funcionários e equipe diretiva.

O encontro do dia 16 de maio foi presidido pela professora Mestre Jubila Laforce, representando o curso de Letras da URI – FW, e que discutiu a relevância dos livros, a alienação cultural e intelectual além da importância do conhecimento adquirido através da leitura como forma de libertação a partir do filme *Fahrenheit 451* (filme de 1966, dirigido por François Truffaut, baseado na obra com o mesmo nome de Ray Bradbury. Tem como tema um futuro hipotético, em que os livros e a escrita são proibidos por um regime totalitário, sob o argumento que estes materiais tornam as pessoas infelizes e improdutivas. Foi indicado a vários prêmios como *BAFTA Awards (British Academy of Film and Television Arts)* em 1967, pela atuação de Julie Christie; Festival de Veneza em 1966, onde foi indicado ao prêmio de Leão de Ouro e ao *Hugo Award* na categoria “Melhor Apresentação Dramática”.

No segundo encontro, realizado dia 22 de maio, os bolsistas do PIBID de Letras presidiram o encontro, que abordou a primazia da leitura e da escrita em sala de aula, além de discutir questões referentes ao preconceito racial e econômico a partir do filme *Escritores da*

*Liberdade* (filme de 2007, dirigido por Richard LaGravenese, baseado na história real da professora Erin Gruwell, que escreveu juntamente com seus alunos o livro *The Freedom Writers Diary*. Foi indicado ao prêmio *Golden Camera* em 2008 pela atuação de Hilary Swank; em 2007, foi indicado ao *Humanitas Prize* pela direção de Richard LaGravenese e, em 2008, foi indicado ao *Image Award* na categoria de melhor roteiro).

No terceiro e último encontro, que foi realizado no dia 27 de maio, o professor Clênio Mazzonetto, representando a área da História e da Filosofia, além do Mestrado em Educação da URI – FW, abordou a importância da música para unir as pessoas e como meio de formação de opinião frente aos problemas sociais. O filme *O som do coração* (de 2007, dirigido por Kirsten Sheridan) conta a história de um menino abandonado que é um gênio da música e tem o sonho de encontrar seus verdadeiros pais. Foi indicado a mais de dez prêmios cinematográficos, dentre eles os mais importantes foram o *Oscar* em 2008 pela melhor trilha sonora; em 2008 foi o ganhador do *Saturn Award* na categoria “Melhor atuação de ator jovem”; em 2008 foi indicado ao *Golden Trailer* na categoria de “melhor animação e *Family poster*” em 2009 foi indicado ao *Grammy*, na categoria “melhor trilha sonora”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto teve uma grande repercussão em toda a escola. Desde o primeiro encontro a participação dos alunos e da comunidade escolar foi massiva. O que não foi esperado, mas aconteceu, foi a participação de professores de áreas distintas do conhecimento que não possuem relação com o Curso de Letras e com a Área das Ciências Humanas. Também, uma das maiores surpresas que os bolsistas tiveram foi que os funcionários da escola (incluindo as serventes, merendeiras, guardas e secretários) solicitaram permissão à Direção para participarem da exibição dos filmes e posteriormente ficarem presentes e debatendo juntamente com os palestrantes.



Evento:  
**CINE SEDÉ**  
*Luz, Câmera, Educação!*

Palestrantes: 16/05 - Jubila Laforce 22/05 - Bolsistas / PIBID 27/05 - Clênio Mazzonetto	Local e Horário: Auditório da Escola Sepé Tiaraju 13:30h
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

Participe e encante-se com a Sétima Arte!

Logos: PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), URI (Universidade de Rio Grande), and FTA (Faculdade de Teatros e Artes).

Para confirmar essa premissa, os bolsistas solicitaram que alguns dos participantes que presenciaram os três encontros fizessem um depoimento com sua percepção à respeito do projeto realizado na escola, enfatizando a sua importância e culminância para o desenvolvimento escolar e humano dos alunos.

“O trabalho desenvolvido pelos bolsistas do PIBID de Letras foi muito interessante, pois proporcionou momentos de lazer e cultura. Tendo como título CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!, os alunos participaram ativamente das discussões acerca dos filmes assistidos. Acreditamos que mais atividades como essas devem permear o ensino aprendizagem, pois estas diferentes formas de leitura é que impulsionam a vontade de aprender, de participar e de principalmente acreditar que não é só com giz que se formam valores, cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Pelo contrário, é justamente no debate diferenciado que se formam opiniões e se revelam posturas.” (Diretora da Escola Sepé Tiaraju e Supervisora escolar do PIBID de Letras – 50 anos)

“Durante anos, na faculdade de Química, tinha ouvido falar sobre o 1º filme apresentado, o Fahrenheit 451. O foco como sempre era a transformação dos graus em Celsius. Tinha a curiosidade de assisti-lo, mas nunca apareceu uma boa oportunidade. Achei a iniciativa do projeto excelente. Oportunizando a comunidade escolar algo que dificilmente seria vivenciado em outro lugar. A escola como local que contribui para a educação, deve incentivar projetos como esse. Não podemos avalia-lo pela imediata reação dos alunos. No primeiro momento eles tudo criticaram. Temos que ter a visão do futuro, da visão que ficou nas mentes deles. Parabéns a todos que participaram do projeto e de sua iniciativa” ( Professor de Química da Escola Sepé Tiaraju – 52 anos)

“Este projeto realizado pelos bolsistas do PIBID de Letras CINE SEPÉ: LUZ, CAMERA, EDUCAÇÃO! Foi um projeto super elaborado, criativo e que integra muito bem a realidade dos jovens de hoje. Por serem atividades desenvolvidas com filmes, fez com que todos se interessassem. E no final de cada filme, retirava-se através da fala dos palestrantes uma grande lição de vida e moral. Provavelmente a grande maioria dos espectadores gostaram deste projeto de descontração e aprendizagem.” (Aluna do 3º ano do ensino médio – 16 anos)



“As oficinas de cinema propostas pelos alunos do PIBID proporcionaram uma visão de cultura diferenciada, pois muitas vezes os alunos acham que o filme tem que servir como uma forma de distração, não veem que com o cinema podemos aprender muito. As oficinas proporcionam informações teóricas e práticas sobre a produção audiovisual e faz uma introdução que permeiam o campo de estudos e a prática do cinema em questão. As oficinas foram bem elaboradas e pensadas a partir de temáticas que proporcionem conhecimentos aos jovens. Vivemos em uma sociedade que cultua cinema ou porque está na fase de lançamento ou porque não temos o que fazer no final de semana, então optamos por assistir um filme, não tendo a noção de que assistir um filme é muito mais que uma simples diversão, pois em seu contexto de imagens, sons, temas abordados temos uma série de informações que precisam ser entendidas, questionadas e reelaboradas. Portanto, as oficinas demonstram outra face da realidade, podemos sempre manter-nos questionadores sobre suas exibições e produção geral, a fim de analisarmos se estamos fazendo parte de uma cultura em massa, conhecida como indústria cultural de massa ou estamos diante de um filme que realmente nos proporcione reflexões e conhecimentos sobre a ficção, podendo assim possibilitar conhecimentos que enriqueçam nosso aprendizado. Isso tudo foi encontrado na oficina CINE SEPÉ: LUZ, CAMERA, EDUCAÇÃO!” (Professora de Filosofia da Escola Sepé Tiaraju – 28 anos)

“Genial o projeto dos bolsistas do PIBID de Letras em trazer uma oficina de cinema para a escola, em uma época tão conturbada e em uma cidade tão pobre em atividades culturais como esta. Deve-se pensar seriamente em se desenvolver mais ideias como esta para que os jovens tenham acesso a outras formas de aprendizagem. A diversidade dos filmes apresentados também foi muito interessante, pois fugiu dos filmes de massa e a linguagem geralmente utilizada, ouvida e reproduzida pela maioria, num contexto linear de ideias, os três filmes enfocaram a leitura, a realidade dos jovens que buscam na leitura e na escrita um refugio e na importância da música para unir as pessoas. Tudo isso contribuiu para o amadurecimento pessoas de quem assistiu.” (Funcionária da Escola Sepé Tiaraju (servente) – 45 anos).



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto podemos entender que o cinema é uma ferramenta de trabalho motivadora, inovadora, bem como instrumento capaz de envolver várias disciplinas e conteúdos programáticos em um mesmo momento. De acordo com Napolitano (2005) a utilização do cinema na escola pode ser inserida, em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica. Uma das justificativas mais comuns para o uso do cinema na educação é que o cinema motiva para o processo de aprendizagem.

Entendemos que esta metodologia por si só não resolverá a problemática da educação no Brasil. Porém, precisamos compreender que a possibilidade da adequação do cinema na sala de aula deve condicionar-se à existência de uma sala, tela, projetor, vídeo, DVD e som. Além do mais, deve-se trabalhar de forma interdisciplinar para que não haja quebra do conteúdo, uma vez que o filme a ser trabalhado não dura somente cinquenta minutos, e o aluno precisa compreender que se faz necessária a contextualização, e a interdisciplinaridade. O professor ao optar por esta metodologia deve estar preparado para buscar todas as fontes possíveis, tomando como base o contexto sócio-histórico-cultural.

Considerando os resultados obtidos, o CINE SEPÉ: LUZ, CÂMERA, EDUCAÇÃO!, pode-se concluir que a experiência em unir filmes consagrados com a contextualização da realidade educacional, através da discussão realizada pelos professores convidados e os bolsistas do PIBID de Letras, foi valorosa no sentido de proporcionar aos alunos a empatia com o cinema, para que no futuro todos os que estiveram presentes na oficina possam assistir obras cinematográficas com outro viés de pensamento.

## **REFERÊNCIAS**

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema?**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Coleção Primeiros Passos).

COSTA, Sérgio Roberto. **Dicionário de gêneros textuais**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FAHRENHEIT 451. Produção de François Truffaut. Inglaterra: Universal Home Video, 1966. 1 DVD (112 min), color.

ESCRITORES DA LIBERDADE (Freedom Writers). Produção de Richard LaGravenese. Estados Unidos: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (123 min), color.

O SOM DO CORAÇÃO (August Rush). Produção de Kirsten Sheridan. Estados Unidos: Warner Bros. 2008. 1 DVD (102 min), color.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Questão do suporte dos gêneros textuais**. [S.l.: s.n.], 2003. Disponível em: <<http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/gesuporte.doc>>. Acesso em: 20 maio 2013.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MIRANDA, C. E. A. **A Educação da Face: o cinema e as expressões das paixões**. Campinas: [s.n.], 2000.

MODRO, Nielson Ribeiro. **Cineducação 2: usando o cinema na sala de aula**. Joinville: Univille, 2006.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

## **4.7 LEITURA E FORMAÇÃO CIDADÃ: BENEFÍCIOS DA BOLSA PIBID/CAPEIS**

**Francine Bastilha Santos<sup>1</sup>**  
**Jéssica Vielmo Putzke<sup>2</sup>**  
**Maíra Regina Gavioli Ramos<sup>3</sup>**  
**Marilia Bordin Moleta<sup>4</sup>**  
**Thaís dos Santos Marques<sup>5</sup>**  
**Jane Cléa Minuzzi<sup>6</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

Sabemos que a leitura é de fundamental importância na formação cidadã dentro e fora da escola. Todo aquele indivíduo que não lê não está apto para viver de forma livre e integrada na sociedade, pois a leitura nos cerca diariamente de várias formas e estilos, que são fundamentais à comunicação e expressão de ideias.

Conhecendo e convivendo com o ambiente escolar constatamos o que praticamente a sociedade brasileira já sabe: Os alunos não leem e tampouco sabem interpretar e, até mesmo, elaborar textos coesos e coerentes. O PIBID – Letras tem abraçado essa causa e auxiliado os alunos do Ensino Médio da Escola de Ensino Médio Thomás Fortes e aprimorarem essas práticas que são indispensáveis na vida escolar, pois é praticamente inadmissível que um aluno conclua a educação básica sem uma noção mínima de leitura e interpretação.

### **METODOLOGIA**

Reconhecendo a leitura como processo básico à aprendizagem e sabendo que nem sempre a escola consegue suprir todas as necessidades uma vez que a mesma é cobrada (na maioria das vezes) apenas na disciplina de Língua Portuguesa, que foi proposto pelo PIBID/LETRAS realizar oficinas de práticas de leitura. Pretendemos, dessa forma, suprir as dificuldades dos alunos e estimulá-los ao hábito de ler, pois na realidade só essa disciplina

---

<sup>1</sup> Bolsita PIBID/Letras e acadêmica do VII Semestre na URI – Campus Santiago (fran\_bastilha@hotmail.com).

<sup>2</sup> Bolsita PIBID/Letras e acadêmica do VII Semestre na URI – Campus Santiago (jssica\_vielmo@yahoo.com.br).

<sup>3</sup> Bolsita PIBID/Letras e acadêmica do VII Semestre na URI – Campus Santiago (mairaregr@gmail.com).

<sup>4</sup> Bolsita PIBID/Letras e acadêmica do VII Semestre na URI – Campus Santiago (mariliamoleta@hotmail.com).

<sup>5</sup> Bolsita PIBID/Letras e acadêmica do VII Semestre na URI – Campus Santiago (thaisinha-marques@hotmail.com).

<sup>6</sup> Supervisora do Projeto Pibid – Letras na Escola de Ensino Médio Thomás Fortes.

não é suficiente para garantir a evolução desejada. Com isso o trabalho proposto visa auxiliar na melhoria da compreensão, interpretação e produção de textos dos alunos do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Thomás Fortes.

O desenvolvimento da metodologia será feito a partir de pesquisa bibliográfica profunda, elaborada a partir de materiais já publicados, constituído principalmente de consultas a livros, materiais disponibilizados na Internet e bibliografias de autores que possuem obras relacionadas ao objeto de estudo com estimulação de leitura, interpretação e produção textual com base em diversos gêneros textuais.

As oficinas são realizadas quinzenalmente, em turno oposto, tendo como instrumentos de avaliação: análise de textos, produção e interpretação e, para a fixação dos conteúdos propostos, explanação de conhecimentos pelos alunos. Cada bolsista é encarregada de uma turma, onde há um acompanhamento semanal nas aulas das professoras regentes. O objetivo não é substituir ou ocupar o lugar da professora titular. Pelo contrário, as alunas realizam monitoria nas salas de aula a fim de se integrar com a turma e adquirir experiência em práticas docentes. Os alunos de cada turma são quinzenalmente convidados pela bolsista/PIBID a participarem das atividades propostas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A partir desse trabalho foi possibilitado aos alunos a tornarem-se leitores mais críticos, capazes de opinar diante da sociedade, interpretar textos conseguindo perceber seus implícitos, produzir textos com coesão e coerência, trocar ideias com os colegas através de seminários, debates, etc.

Através disso, consideramos que nossas oficinas são um auxílio para as aulas de Língua Portuguesa, pois com elas, conseguimos dar um suporte maior para os alunos esclarecerem suas dúvidas frequentes em relação à leitura, já que o trabalho é desempenhado em conjunto e há uma excelente interação entre a escola, as regentes e as bolsistas.

## **CONCLUSÕES**

O Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID proporciona para nós bolsistas uma visão mais ampla do contexto escolar. Por meio de oficinas realizadas pretendemos estimular os alunos para práticas de leitura, e com isso desenvolver sua interpretação e produção, fazendo com que os mesmos se tornem leitores críticos e com



posicionamentos consistentes perante a sociedade. Muitos dos objetivos estão sendo alcançados, pois a leitura é um processo que constitui-se essencialmente de práticas diárias, que são construídas constantemente pelos educandos participantes do projeto.

A partir dessas oficinas propostas esperamos contribuir para a elevação da autoestima dos estudantes, pois eles são motivados a participar de forma mais intensa do espaço escolar, desenvolvendo a expressão da criatividade, pensamento reflexivo, investigativo, senso de responsabilidade e de colaboração. Com essas atividades o projeto também pretende possibilitar entretenimento e interação entre alunos, professores e bolsistas, pois sabemos que a leitura e a escrita permitem ao estudante introduzir-se nas práticas sociais de linguagem e na vida profissional.

## **AGRADECIMENTOS**

Acreditamos que ser uma bolsista/PIBID é um privilégio imenso na formação acadêmica. Além de proporcionar contato direto com o contexto escolar, temos a oportunidade de produzir e publicar textos que levam, também, o nome de instituições sérias e de grande credibilidade no meio acadêmico: CAPES e URI – Campus Santiago. Agradecemos, primeiramente a aquele órgão, que financia e mantém esse belíssimo projeto, e à nossa Universidade que tem confiado e apoiado de forma responsável o nosso trabalho. Além disso, recebemos mensalmente uma das melhores ajudas de custo de nível de graduação, que nos auxilia grandemente na aquisição de materiais que enriquecem a nossa jornada na academia.

A CAPES e a URI formaram uma excelente parceria e isso tem se estendido além dos portões da universidade, pois muitas pessoas têm sido beneficiadas e positivamente atingidas pelo trabalho dos bolsistas e professores.

## **BIBLIOGRAFIA**

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1948.

## 4.8 LEITURA E INTERAÇÃO

**Francine Bastilha Santos<sup>1</sup>**

**Jéssica Vielmo Putzke<sup>2</sup>**

**Maíra Regina Gavioli Ramos<sup>3</sup>**

**Marília Bordin Moleta<sup>4</sup>**

**Thaís dos Santos Marques**

**Jane Clea Minuzzi<sup>5</sup>**

**Resumo:** Sabemos que a leitura é indispensável na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Constatando que os jovens da atualidade não leem e as escolas e professores das redes de ensino nem sempre conseguem dar o enfoque necessário à leitura, que se percebeu a necessidade da intervenção do PIBID nas práticas escolares do Ensino Médio. Nosso objetivo é instigar jovens a lerem e, conseqüentemente, interpretarem melhor a textos e aprimorar as condições de aprendizagem. Este trabalho é de fundamental importância para o desenvolvimento intelectual e social dos educandos. Nossa metodologia consiste na observação e acompanhamento de diferentes turmas de Ensino Médio. Cada bolsista é responsável por uma turma. No decorrer do semestre são trabalhados diversas temáticas e a partir delas, são realizadas oficinas quinzenais em turno oposto, que dão enfoque para a leitura, interpretação e produção textual. Com isso acreditamos que estamos contribuindo para futuras práticas, como vestibular e ENEM. Os resultados são constatados diariamente. Os alunos que participam ativamente dos trabalhos estão desenvolvendo melhores condições de aprendizagem e leituras mais dinâmicas e interativas, além do maior enriquecimento do vocabulário e das produções textuais. O projeto tem auxiliado não só no contexto escolar, como também no cotidiano dos educandos, pois quem lê tem uma visão mais ampla do mundo.

**Palavras-chave:** PIBID. Leitura. Interação.

### INTRODUÇÃO

A leitura tem um papel *sine qua non* no processo cognitivo do aluno, pois ela é um elemento indispensável na a inserção social do indivíduo e em sua formação para a cidadania. Por meio dela ele terá acesso a uma enorme gama de informações e novos conhecimentos que serão de fundamental importância para uma interação mais consciente na sociedade.

Segundo Silva (1991), a leitura é um ato de conhecimento, pois ler significa perceber e compreender as relações existentes no mundo. Nesse sentido podemos definir leitura como

---

<sup>1</sup> Acadêmica do VII Semestre do Curso de Letras da URI – Santiago e bolsista do PIBID.

<sup>2</sup> Acadêmica do VII Semestre do Curso de Letras da URI – Santiago e bolsista do PIBID.

<sup>3</sup> Acadêmica do VII Semestre do Curso de Letras da URI – Santiago e bolsista do PIBID.

<sup>4</sup> Acadêmica do VII Semestre do Curso de Letras da URI – Santiago e bolsista do PIBID.

<sup>5</sup> Supervisora do Projeto PIBID na Escola de Ensino Médio Thomás Fortes em Santiago.

“[...] um ato individual, voluntário e interior [...]”, (SANDRONI; MACHADO, 1998, p. 22), pois cada ser é único e tem sua forma de expressar, interpretar e escrever.

Vista como um instrumento de poder, a leitura é um processo de conquista, uma vez que o leitor não se forma apenas nas academias, mas no cotidiano. Trabalhar com leitura não é apenas tarefa da Língua Portuguesa, mas de todos os componentes curriculares, pois junto com a leitura vem a interpretação e a escrita, que fundamentais e indispensáveis a todas as áreas do conhecimento. Não podemos mais pensar no ensino sem incluirmos o projeto de leitura na escola em todos os níveis de ensino e interligado a todas as disciplinas.

A leitura não é um meio de adquirir somente informações. Ela torna os indivíduos críticos e criativos em relação ao conhecimento. A mesma influencia a escrita por vários motivos: o leitor toma contato com novas formas linguísticas, enriquece o vocabulário, descobre mundos e amplia seus conhecimentos.

Existem várias formas de trabalhar a leitura, pois é evidente que as mesmas podem auxiliar o discente na sua formação cognitiva. Não é só de livros que vivem os bons leitores. Eles precisam da distinção de textos para leituras rápidas. Então uma das soluções é propiciar ao aluno ambientes agradáveis com leituras variadas, fazendo com que o mesmo identifique-se com os textos oferecidos. “É oportuno recordar Richard Steele quando diz que a leitura é para a mente o que o exercício é para o corpo. É preciso tornar os alunos sadios (Mundo Jovem, 2007).

A leitura é abordada como um processo interativo de construção e sentido que envolve várias habilidades que possibilitem o posicionamento crítico do leitor com o texto e o mundo. É necessário estarmos interados na leitura do mundo e no mundo da leitura de maneira séria e eficaz.

Há inúmeros benefícios de sermos um leitor assíduo, já a leitura proporciona diferentes ângulos de entendimento, e existe uma fundamentação para cada gênero que lemos. No momento em que tivermos total interação de uma leitura, podemos nos posicionar a respeito do assunto.

A leitura é mais do que “ler linhas”, identificar as formações apresentadas e produzi-las. Leitores críticos precisam também ler “por trás das linhas” e avaliar o que foi lido por meio de comentários orais, escritos ou reflexões pessoais acerca do assunto abordado em determinado texto. O professor deve estar apto a trabalhar a leitura de forma coerente e contextualizada, a fim de proporcionar a seus educandos uma verdadeira reflexão acerca da importância e da necessidade de ler e compreender o que foi apresentado.

## **METODOLOGIA**

Com relação à leitura como prática formativo-social, que deveria ser trabalhada por todas as instituições de ensino, acreditamos que sua promoção é fundamentada nas múltiplas relações que compõe a cadeia do mundo globalizado.

O PIBID tem sido trabalhado na Escola de Ensino Médio Thomás Fortes e na disciplina de Língua Portuguesa, do primeiro ano do Ensino Médio, porque se percebeu a necessidade de demonstrá-la como fonte de informação e disseminação de cultura, apontando a escola como interventor principal na formação do gosto e hábito de ler.

Nosso trabalho é realizado com base nas orientações das regentes das turmas observadas desde o início do primeiro semestre de dois mil e treze. O enfoque principal é a leitura e os gêneros textuais como aliados na formação de uma metodologia lúdica e adequada ao contexto em que nossos alunos estão inseridos. Cada bolsista recebeu a incumbência de participar das aulas da turma selecionada, auxiliando e favorecendo o contato com as práticas de sala de aula. Nosso trabalho é auxiliador, sendo que as professoras são totalmente responsáveis pelo andamento da aula, bem como planejamento e metodologia. As bolsistas PIBID assistem os momentos em sala de aula e, posteriormente, e em turno oposto, realizam oficinas didáticas de letramento utilizando métodos de leitura e produção textual, com duração de 2h, nas dependências da Escola de Ensino Médio Thomás Fortes.



Oficina de Produção textual, 1º ano do Ensino Médio

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Sabemos que o processo de ensino aprendizagem dá-se de forma desafiadora no que diz respeito à formação da cidadania e do leitor competente e atuante na sociedade.

Alcançar e desenvolver a capacidade de ler compreende, sobretudo, em preparar-se para um mundo que vai se mostrando cada vez mais admirável a vista de quem contempla com “olhos leitores”. E, infelizmente, nessas descobertas voltadas ao mundo letrado, que muitos alunos apresentam maiores dificuldades que os demais.

A partir de nossas breves experiências em sala de aula, percebemos como a maioria dos alunos não têm consciência da importância dessa prática fundamental ao processo de ensino-aprendizagem. Muitos jovens ainda possuem uma visão distorcida acerca da leitura, pois pensam que a mesma é um processo obrigatório, e deve ser feito para cumprir um procedimento arbitrário para a realização de provas, como o vestibular. E muitas escolas, ainda, tem uma grande parcela de culpa nisso tudo, pois “cobram” e preocupam-se com a leitura apenas nos anos finais do Ensino Médio, quando os educandos já não têm mais nenhuma perspectiva em relação à leitura e produção textual. Compreendemos, no entanto, que a sociedade atual é uma organização exclusivamente letrada. E é praticamente uma afirmação de senso comum dizer que quem não lê torna-se alienado, pois somos constantemente rodeados por informações escritas.

Foucambert (1994, p. 5) postula que

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que se é (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

As palavras fazem parte das mais diferentes situações que vivemos. Com elas informamos o que somos e sentimos, contamos feitos, extravasamos nossos desejos, brincamos, fazemos arte, aprendemos, declaramos o amor... Com as palavras agimos e interagimos com as pessoas e com o mundo.

Fazemos parte de uma sociedade em que quem não lê, não está apto a conviver de forma plena no contexto da coletividade. Nessas situações de comunicação, entretanto, as palavras não são empregadas soltas ou construídas aleatoriamente. Elas se unem, constituindo textos orais ou escritos. Estes por sua vez, organizam-se de modo diferente uns dos outros, dependendo de quem produz, do interlocutor, do assunto e da intenção com que são

produzidas. Para isso, basta que tenhamos vontade de explorar os múltiplos caminhos da linguagem e disponibilidade para produzir textos e realizar projetos.

Os dias de hoje são caracterizados, principalmente, por crianças, jovens e adultos, que passam, ou estão na escola, sem ao menos adquirir gosto pela leitura. A princípio atribuíam-se essa lacuna ao meio em que os alunos estavam inseridos: falta de acessibilidade aos livros, meio rural e sem nenhuma aproximação aos avanços tecnológicos, falta de estímulo, famílias de baixa renda e pais pouco ou nada conscientes acerca da formação leitora. Mas hoje compreendemos que não só o ambiente influencia, pois este problema ultrapassa os limites da zona urbana, da alta sociedade, das escolas públicas e particulares. É preciso criar o apreço necessário às práticas leitoras, para, ao longo desse processo formativo, adquirir o hábito e torná-lo comum ao cotidiano.

Lerner (2002) concorda que

O desafio é formar pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária (LERNER, 2002, p. 28).

Enfatizamos aqui que quando recorremos a textos buscamos, também, respostas para os problemas do dia a dia, como uma fonte de lazer, cultura e entretenimento. A leitura que transforma, que motiva, que alicerça, que faz do indivíduo um ser absoluto. E é essa mesma prática que nos torna capazes de reconhecer o verdadeiro sentido da literatura como formadora de mentes e opiniões.

Quando lemos atribuímos sentido ao texto, pois o relacionamos direta ou indiretamente às experiências e conhecimentos prévios adquiridos através da interação com o meio e seus diversos rochedos.

As atividades de leitura proporcionadas pelo PIBID têm obtido êxito desde as atividades iniciais da proposta metodológica. Este trabalho é de fundamental importância a todos os envolvidos direta ou indiretamente.

Os alunos têm percebido a necessidade desse estímulo e de como as práticas de leitura e produção textual desenvolvem e influem em novas aprendizagens, pois a juventude traz consigo inúmeras dúvidas e novas concepções. E escola deve estar apta a sanar esses anseios e canalizá-los de forma produtiva e construtiva.



Oficina de Leitura e Produção Textual, 1º ano do Ensino Médio

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos que o processo de leitura situa-se num plano em que nem sempre a escola consegue viabilizar, pois é apenas na disciplina de Língua Portuguesa que se concentram os esforços para alcançar resultados, objetivos nessa tarefa de desenvolvimento da prática de leitura. Na verdade só essa disciplina não é suficiente para garantir a evolução desejada. Pressupondo isso o PIBID/LETRAS realiza oficinas de práticas de leitura, onde pretende suprir as dificuldades dos alunos.

Por meio das oficinas realizadas pretendemos alcançar resultados positivos numa prática que redunde o desenvolvimento das habilidades de leitura, a mesma possui papel um importante, pois “[...] amplia e integra conhecimentos [...], abrindo cada vez mais os horizontes do saber, enriquecendo o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplinando a mente e alargando a consciência [...]” (RUIZ, 2002, p. 35).

Oportunizando leituras no dia a dia, conseguimos ensinar os alunos a compreender o texto, e não apenas a reproduzir o que está escrito. Acreditamos que quem sabe ler bem pode facilitar o seu desempenho escolar e sua vida secular de maneira satisfatória e enriquecedora. Devemos desenvolver a capacidade de ler, compreender e interpretar os textos, mas muitos não sabem como fazer. Pensando em todas essas dificuldades mencionadas, não só nessa área do conhecimento, que a CAPES em parceria com o governo federal criou o Programa



Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Além de proporcionar uma bolsa remunerada aos bolsistas de cursos de licenciatura, favorece crescimento pessoal e profissional às mesmas, uma vez que a produção de artigos acadêmicos influi em nossas produções textuais e, certamente, facilitará futuras práticas docentes.

Esperamos que esse trabalho contribua não apenas para ampliar a capacidade de lidar com as dificuldades e exigências da vida escolar, mas também para preparar os alunos para enfrentar os desafios do mundo da leitura.

## **REFERÊNCIAS**

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Papyrus, 1948.

# 5 Matemática



## 5.1 FEIRA DE MATEMÁTICA NA ESCOLA PÚBLICA: UMA ALTERNATIVA PARA MOTIVAR E FACILITAR A APRENDIZAGEM.

César Rodrigo da Silva<sup>1</sup>

Fernanda Levandoski da Silva<sup>2</sup>

Larissa Ronsoni<sup>3</sup>

Patricia Sandri<sup>4</sup>

Raquel Anger Bulling<sup>5</sup>

Nilce Fátima Scheffer<sup>6</sup>

Simone Fátima Zanoello<sup>7</sup>

**Resumo:** Este trabalho, visa descrever uma das atividades que está sendo desenvolvida no projeto PIBID junto a uma escola estadual pertencente a 15ª Coordenadoria Regional de Educação do estado do Rio Grande do Sul. A mesma envolve a construção de uma Feira de Matemática com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, totalizando 18 turmas. A Feira de Matemática tem como objetivos desafiar e motivar os alunos na exploração de conteúdos matemáticos bem como, auxiliar na aprendizagem problematizando um tema de interesse de cada turma. O projeto teve início no mês de março de 2013 e é desenvolvido em seis etapas. Primeiramente, as professoras orientadoras do Projeto PIBID Matemática da URI e os bolsistas reuniram-se para um primeiro planejamento da Feira de Matemática. Após o grupo apresentou as ideias a direção e as professoras orientadoras da escola parceira. Na terceira etapa deste trabalho elaborou-se o projeto para a Feira, onde definiu-se os conteúdos e temas a serem trabalhados por cada turma e cada bolsista. Após foi desenvolvido em sala de aula, pesquisas com orientação dos bolsistas do PIBID e do professor regente da escola sobre os temas delimitados para cada turma e produziu-se o material a ser apresentado na Feira. As outras duas etapas, ou seja, seleção dos trabalhos a serem apresentados na Feira e a realização da mesma, vão se desenvolver na sequência, culminando no final do mês de junho. Até o momento foi possível observar que este evento trouxe grande comprometimento dos alunos com a disciplina de Matemática bem como enriqueceu o trabalho desenvolvido em aula, pois os alunos pesquisaram e buscaram ideias para alcançar o objetivo proposto, bem como trabalharam em equipe e se ajudaram mutuamente para fazer da Feira de Matemática um grande sucesso. Sem falar, que a abordagem empírica e lúdica usada no desenvolvimento das atividades permitiu que os alunos enxergassem a Matemática como uma ciência mais acessível e compreensível.

**Palavras- chave:** Educação Matemática. PIBID. Feira de Matemática.

---

<sup>1</sup> cezarrodrigodasilva@hotmail.com.

<sup>2</sup> fernanda\_edu@hotmail.com.

<sup>3</sup> larissaronsoni@hotmail.com.

<sup>4</sup> patriciasandri11@hotmail.com.

<sup>5</sup> raquelangerbulling@hotmail.com.

<sup>6</sup> snilce@uri.com.br.

<sup>7</sup> simonez@uri.com.br.

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo visa descrever uma das atividades desenvolvidas no projeto PIBID junto a uma escola estadual pertencente a 15ª Coordenadoria Regional de Educação (15ª CRE) do estado do Rio Grande do Sul que envolveu uma Feira de Matemática com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, proposta inovadora de ensino e aprendizagem de Matemática que desafia todos os participantes a realizarem uma aprendizagem qualitativa.

A Feira de Matemática tem como objetivos desafiar e motivar os alunos na exploração de conteúdos matemáticos bem como, auxiliar na aprendizagem problematizando um tema de interesse de cada turma.

Segundo Soares e Bayer (2004, p. 11) Feira de Matemática é uma “[...] exposição de trabalhos envolvendo Matemática, produzidos por alunos e orientados por professores, na qual o aluno produtor-expositor torna-se sujeito da aprendizagem, mostrando ao público sua pesquisa”. Essa tem por propósito despertar nos alunos maior interesse pela Matemática, promover a integração das turmas em virtude das diferentes atividades, estabelecendo então, uma relação de coleguismo entre as mesmas, constituiu-se também em alternativa para aprender e revisar conteúdos matemáticos de forma lúdica.

Sendo considerado um processo educativo científico cultural que associa teoria e prática, torna-se “[...] um ambiente que venha propiciar momentos de construção de conhecimento, de descoberta, de troca de idéias, de produção de significados e de crítica [...]”. (SANTOS e BISOGNIN, 2007, p. 102) Isso vem a confirmar que a Feira de Matemática, assume um caráter científico e cultural.

Nesse sentido, Bayer e Soares (2004) destacam que, “[...] se para motivar é preciso dar um significado ao trabalho, então a Feira de Matemática pode ser um instrumento pelo qual os alunos tentam dar significado aos conteúdos e temas”. Seguindo o raciocínio, em que o trabalho com essas características, procura-se aliar a motivação com a ação optando-se pela realização de trabalhos que provocam a curiosidade, a reflexão e a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Na sequência deste artigo apresenta-se inicialmente a metodologia empregada na realizada da presente atividade e os resultados até então alcançados.

## **METODOLOGIA**

O trabalho envolve alunos do 6º ano do Ensino Fundamental (EF) e alunos do 3º ano do Ensino Médio (EM) da escola estadual parceira do programa PIBID subprojeto de Matemática da URI/Erechim. A mesma abrange seis etapas, sendo elas:

1ª etapa: Reunião das professoras orientadoras do Projeto PIBID subprojeto de Matemática da URI/Erechim e os bolsistas para um primeiro planejamento da Feira de Matemática.

2ª etapa: Apresentação da idéia da Feira, a direção a as professoras orientadoras do subprojeto na escola parceira.

3ª etapa: Elaboração do projeto para a Feira de Matemática, no qual os conteúdos e temas foram definidos por turma e bolsista, sendo eles: 6º ano - simetria; 7º ano - escalas; 7ª série - mosaicos; 8ª série - Matemática e Música; 1º ano do Ensino Médio - Jogos envolvendo Matemática; 2º ano do Ensino Médio - Brincadeiras infantis envolvendo Matemática para as séries iniciais; 3º ano do Ensino Médio - Ornamentos envolvendo Matemática e 3º ano do Ensino médio – Matemática no dia a dia.

4ª etapa: Construção do material a ser exposto na Feira.

As outras duas etapas vão ser realizadas até o final do mês de junho e são: seleção dos trabalhos a serem apresentados na Feira e a realização da I Feira de Matemática na escola parceira do programa PIBID subprojeto de Matemática da URI/Erechim.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Ao lançarmos o desafio da Feira de Matemática observamos que houve uma aprovação por parte dos professores e alunos da escola e, que a idéia provocou uma grande curiosidade e uma motivação em buscar conteúdos envolvendo a Matemática.

Seguindo o raciocínio geral, no qual a Matemática é uma disciplina muito difícil e trabalhada mais no quadro e giz, a Feira de Matemática irá provocar a curiosidade nos alunos em conhecer maneiras lúdicas para explorar essa disciplina, tão interessante e rica.

Na busca de promover a divulgação e a popularização dos conhecimentos matemáticos, socializando os resultados de pesquisa dessa área, a Feira se torna um desafio para todos os participantes, na qual demanda ampliar não só o conhecimento, mas o interesse dos alunos.

De acordo com Tapia e Fita (2001)

[...] os alunos que se apresentam mais motivados pela necessidade de conquista: selecionam problemas que apresentam desafios moderados, esforçam-se longo tempo diante de problemas difíceis, diminuem sua motivação se alcançam êxito com muita facilidade, respondem melhor a tarefas que implicam maiores desafios, costumam conseguir melhores qualificações que outros de coeficientes intelectuais parecidos. Os alunos que se motivam basicamente pela necessidade de evitar o fracasso: escolhem problemas fáceis ou irracionalmente difíceis, desanimam com os fracassos e são estimulados pelos êxitos, preferem como colegas de trabalho os que se mostram amistosos, respondem melhor a tarefas que apresentam desafios reduzidos e diante de uma aprendizagem fracionada em pequenas etapas (TAPIA; FITA, 2001, p. 81).

A Feira de Matemática trouxe aos alunos uma nova motivação em aprender Matemática, em buscar novas idéias, em trabalhar com a Matemática no dia-a-dia, em perceber a importância e reconhecer a disciplina em materiais concretos. De acordo com Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 9) afirmam que “[...] a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso”.

Corroborando com esta idéia Brophy (1999, p. 75), afirma que “[...] os alunos que são motivados para aprender não necessariamente acham as tarefas intensamente prazerosas ou excitantes, mas abraçam-nas com seriedade, acham-nas significativas e as valorizam, esforçando-se por auferir delas benefícios esperados”.

Talvez a maior adversidade dos educadores é não perceber a deficiência de argumentos racionais para cativar os alunos pelo estudo. Não basta a motivação extrínseca, tentando fazer o estudante interessar-se pelos estudos porque isto é bom para o futuro, ou mesmo que “estudar é gostoso”. É preciso fazer uma escola onde estudar torna-se agradável e prazeroso.

Segundo Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 14) “[...] os professores de todos os níveis escolares queixam-se de alunos desmotivados”, sem vontade de buscar novos conhecimentos, principalmente na área de Matemática, a qual para alguns alunos causa verdadeiro receio, porém podemos constatar que esses mesmos alunos motivam-se para praticar outras atividades.

Sendo a motivação algo dinâmico, é incoerente querermos que os alunos estejam motivados em salas de aula estáticas e repetitivas.

[...] os alunos não estão motivados ou desmotivados abstratamente. Estão motivados ou não em função do significado do trabalho que têm a realizar, significado que percebem num contexto e em relação com alguns objetivos, e que pode mudar à medida que a atividade transcorre (ALONSO TAPIA; FITA, 2001, p. 14).

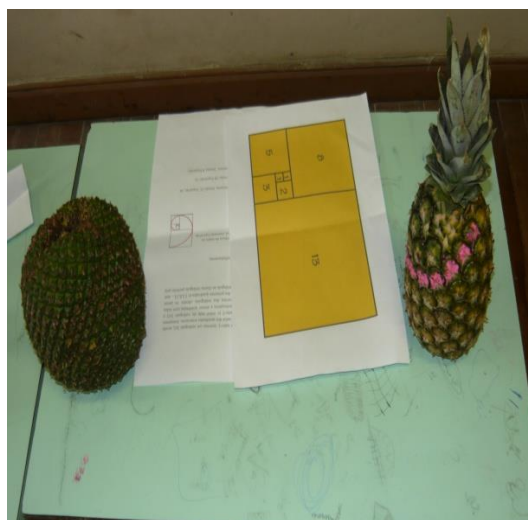
Se para motivar é preciso dar um sentido ao trabalho, então a Feira de Matemática torna-se um grande agente motivador e pode ser um atrativo pelo qual os alunos tentam dar significado aos conteúdos e temas e, buscar novos conhecimentos.

Na Matemática talvez o que esteja faltando sejam atividades que impulsionem a motivação e que traga significado ao que os alunos aprendem, nas quais eles sejam responsável pelo conhecimento próprio, o que vai ao encontro da teoria construtivista, pela qual priorizamos a ação do sujeito, para que a partir desta o conhecimento possa ser criado. Desta forma, direciona-se uma Feira, na qual os alunos possam expor seus conhecimentos pesquisados, criados e modificados, para assim motivarem-se e transformarem a realidade.

Com uma abordagem empírica e lúdica, as atividades foram sendo elaboradas pelos alunos, de forma que cada turma apresente os assuntos destinados da melhor forma possível, tornando assim a Matemática uma ciência acessível e compreensível, saindo unicamente do plano abstrato.

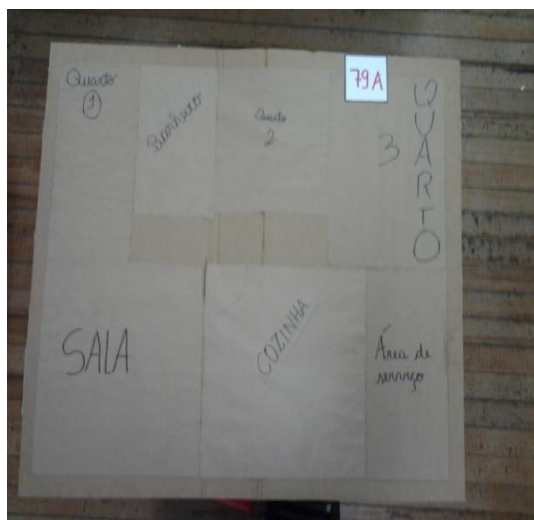
A mostra vai ser composta por trabalhos envolvendo simetria, história dos números, desafios matemáticos; escalas; mosaicos: mosaicos de Escher, cata ventos; Matemática e música; Matemática no dia a dia; jogos envolvendo Matemática; brincadeiras infantis envolvendo Matemática para series iniciais; ornamentos envolvendo Matemática, conforme mostram as figuras de 1 a 8.

Figura 1: Simetria trabalhada pelos alunos do 7º ano.



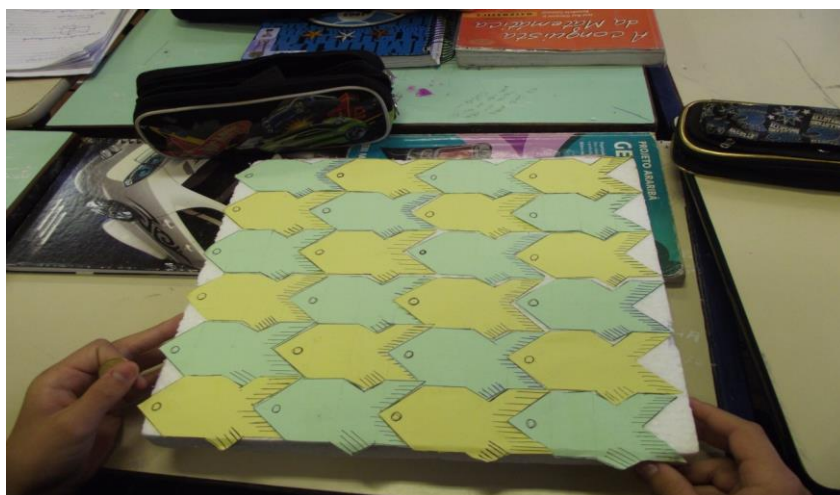
Fonte: PIBID Matemática

Figura 2: Planta Baixa produzida pelos alunos 6º ano.



Fonte: PIBID Matemática

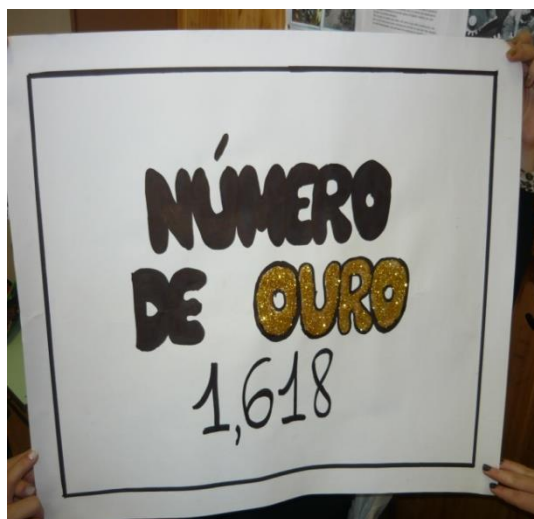
Figura 3: Mosaicos, trabalhado com alunos da 7ª série.



Fonte: PIBID Matemática

Figura 4: Número de ouro explorado na Música pelos alunos da 8ª série.





Fonte: PIBID Matemática

Figura 5: Jogos na Matemática, explorado pelos alunos 1º ano do EM.



Fonte: PIBID Matemática

Figura 6: Brincadeiras Infantis produzidas pelos alunos do 2º ano do EM;



Fonte: PIBID Matemática

Figura 7: Ornamentos na Matemática, construído pelos alunos do 3º ano do EM.



Fonte: PIBID Matemática

Figura 8: Material produzido pelos alunos do 3º ano do EM, para demonstrar o foco da parábola.



Fonte: PIBID Matemática

A Matemática está presente em todas as partes e a Feira mostra bons exemplos de aplicações desta ciência tão interessante.

## **CONCLUSÃO**

Baseados nas etapas concluídas até o presente momento, verificou-se que a idéia de construir uma Feira de Matemática na escola foi muito bem aceita pelos professores e pelos alunos. Percebeu-se grande motivação na elaboração e construção do material a ser apresentado na mesma, os alunos trabalharam em equipe desenvolvendo as atividades a fim de alcançar o objetivo proposto da melhor forma possível.

Com uma abordagem empírica e lúdica da Matemática, as atividades desenvolvidas pelos alunos possibilitou colocar os mesmos em contato com a Matemática, tornando-a uma ciência mais acessível e compreensível.

A mostra irá apresentar os temas: simetria: história dos números, desafios matemáticos; escalas; mosaicos: mosaicos de Escher, cata ventos; Matemática e música; Matemática no dia a dia; jogos envolvendo Matemática; brincadeiras infantis envolvendo Matemática para series iniciais; ornamentos envolvendo Matemática, de forma atraente e acessível.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a CAPES e URI por nos proporcionar através do Projeto PIBID sub-projeto de Matemática a adquirir e contribuir com os demais bolsistas e docentes os conhecimentos adquiridos nessa etapa através da Feira de Matemática. Objetivo este alcançado através do esforço dos bolsistas, professoras orientadoras e professoras supervisoras do projeto.

## REFERÊNCIAS

TAPIA, J.A; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**. São Paulo: Loyola, 2001.

BROPHY, J. Research on motivation in education: past, present and future. In: URDAN, T. C.; MAEHR, M.; PINTRICH, P. R. (Ed.). **Advances in motivation and achievement**. Greenwich: Jai Press, 1999. v. 11.

BZUNECK, J. A; BORUCHOVITCH, E. **A Motivação do Aluno**. Contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. 183 p.

SANTOS, L. M. M; BISOGNIN, V. Experiências de ensino por meio da Modelagem Matemática na educação fundamental. In: BARBOSA, J.C; CALDEIRA, A. D; ARAÚJO, J. L. **Modelagem Matemática na Educação Brasileira: pesquisas e práticas educacionais**. Recife: Biblioteca do Educador Matemático SBEM, 2007, p. 99 a 114.

SOARES, R. C. S; BAYER, A. Feira de Matemática como Agente Motivador do Ensino e da Aprendizagem de Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ENEM. 8., 2004, Recife. **Anais...** Recife: SBEM, 2004. (CD-ROM).

FEIRA DE MATEMÁTICA COMO AGENTE MOTIVADOR DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2011/matematica/artigo\\_Feira\\_de\\_matematica.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/matematica/artigo_Feira_de_matematica.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2013.

## 5.2 OLIMPIADAS DE MATEMÁTICA: UMA PRÁTICA DESENVOLVIDA NA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DO PROGRAMA PIBID

**Daniela Jéssica Veroneze<sup>1</sup>**

**Jaque Willian Scotton<sup>2</sup>**

**Nelize Fracaro<sup>3</sup>**

**Pietra Pasin<sup>4</sup>**

**Simone Fátima Zanoelo<sup>5</sup>**

**Nilce Fátima Scheffer<sup>6</sup>**

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo principal descrever algumas das atividades desenvolvidas na escola pelos bolsistas, coordenadores e supervisores do PIBID de Matemática da URI Erechim com estudantes de todas as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas atividades são relacionadas às Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e tiveram como foco revisar conteúdos de matemática dos respectivos níveis, bem como preparar e motivar os estudantes para as provas da OBMEP. Para situar o leitor, o artigo traz uma síntese das principais características e objetivos das Olimpíadas de Matemática no Brasil, além de dados nacionais e regionais. As atividades desenvolvidas na escola descritas neste artigo possibilitaram a revisão de conteúdos e a resolução de problemas de uma forma diferente da tradicional, o que envolveu ainda mais os estudantes. A integração de estudantes de diferentes turmas e séries possibilitou a troca de conhecimento entre eles durante a resolução das questões, fator que contribuiu ainda mais para a aprendizagem. Para os bolsistas envolvidos, realizar atividades como essas os prepara ainda mais para sua futura prática pedagógica. O programa PIBID de Matemática, que atua na escola desde 2011, propõe atividades lúdicas, interativas e dinâmicas, com a utilização de metodologias diferenciadas, materiais concretos e recursos tecnológicos, propiciando grande aprendizagem a todos os envolvidos.

**Palavras-chave:** PIBID. Matemática. OBMEP.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup> Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Fundamental, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 5º semestre, e-mail danielaveroneze@uricer.edu.br.

<sup>2</sup> Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Médio, acadêmico do Curso de Matemática, matriculado no 9º semestre, e-mail jaquewillian@gmail.com.br.

<sup>3</sup> Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Fundamental, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 5º semestre, e-mail nelize@uricer.edu.br.

<sup>4</sup> Bolsista do PIBID URI, subprojeto de matemática da URI Erechim, Ensino Médio, acadêmica do Curso de Matemática, matriculada no 9º semestre, e-mail pasin2005@hotmail.com.

<sup>5</sup> Colaboradora do Programa PIBID URI, subprojeto de Matemática da URI Erechim. Professora do Curso de Matemática da URI Erechim, e-mail simonez@uricer.edu.br.

<sup>6</sup> Colaboradora do Programa PIBID URI, subprojeto de Matemática da URI Erechim. Coordenadora do Curso de Matemática da URI Erechim, e-mail snilce@uricer.edu.br.

Este artigo visa apresentar uma prática desenvolvida por bolsistas, coordenadores e supervisores do PIBID de Matemática da URI Erechim, que teve por objetivo principal preparar e motivar estudantes das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da escola onde este programa atua desde 2011, para as provas das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP).

Essa prática envolveu, primeiramente, a resolução de questões de provas das olimpíadas de anos anteriores durante as aulas de matemática. Esses momentos em sala de aula foram importantes para revisar conteúdos de matemática e desenvolver o raciocínio lógico-matemático, que é fundamental para resolver a grande maioria das questões das provas da OBMEP.

Dias anteriores à OBMEP/2013, que aconteceu no dia 04 de junho, realizou-se uma gincana para cada nível (6º e 7ª anos, 7ª e 8ª séries, Ensino Médio, Ensino Médio/Curso Normal) que também contemplou questões de olimpíadas anteriores. No desenvolvimento deste artigo, essa atividade será melhor detalhada.

Este artigo contemplará uma breve apresentação das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas, onde serão apresentados os objetivos e as principais características das Olimpíadas. No outro item, são apresentados os dados nacionais e regionais da OBMEP. No quarto item, a metodologia da prática desenvolvida na escola é descrita. No quinto, os resultados dessa prática são apresentados e, no último, as considerações finais.

## **OLIMPÍADAS DE MATEMÁTICA: OBJETIVOS E CARACTERÍSTICAS**

A OBMEP é organizada pelo Ministério da Ciência e da Tecnologia, em parceria com o Ministério da Educação, com o apoio do Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada e da Sociedade Brasileira de Matemática.

Essa Olimpíada tem como objetivos principais: estimular e promover o estudo da matemática entre alunos das escolas públicas; contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica; identificar jovens talentos e incentivar seu ingresso nas áreas científicas e tecnológicas; incentivar o aperfeiçoamento dos professores das escolas públicas, contribuindo assim para a sua valorização profissional; promover a inclusão social por meio da difusão do conhecimento e ainda contribuir para a integração das escolas públicas com as universidades, os institutos de pesquisa e sociedades científicas.

Participam da OBMEP alunos das séries finais do Ensino Fundamental e alunos do Ensino Médio de escolas públicas. A Olimpíada é realizada em três níveis, sendo o Nível 1 para estudantes dos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, o Nível 2 para estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e o Nível 3 para alunos das 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio.

As provas de todos os níveis são constituídas de duas fases, sendo que a primeira é composta pela aplicação de uma prova com questões de múltipla escolha, já a segunda se caracteriza por uma prova composta de questões discursivas.

Participam da Primeira Fase estudantes inscritos pelas escolas. Cada escola classifica cinco por cento dos estudantes de cada nível para participar da Segunda Fase, de acordo com o desempenho na Primeira Fase.

De acordo com as regras da OBMEP (2013), a premiação se baseia apenas no resultado das provas da Segunda Fase, sendo contemplados alunos, professores, escolas e secretarias municipais de educação.

No ano de 2013, os seis mil alunos premiados na OBMEP com medalhas, terão a oportunidade de participar do Programa de Iniciação Científica Júnior, além disso, os medalhistas de qualquer edição que estão matriculados em Cursos do Ensino Superior, poderão se candidatar ao Programa de Iniciação Científica e Mestrado oferecido por diversas IES.

A premiação dos professores é vinculada à premiação dos alunos, sendo que até mil e dez professores poderão ser contemplados com um *tablet* e/ou com um diploma e uma assinatura anual da Revista do Professor de Matemática da Sociedade Brasileira de Matemática.

A premiação das Escolas também é vinculada à premiação dos estudantes, sendo que até quatrocentos e oitenta escolas podem ser premiadas com diplomas e materiais didáticos.

As Secretarias Municipais de Educação são premiadas de acordo com a pontuação dos alunos de suas escolas municipais inscritas na Segunda Fase da OBMEP, sendo que são concedidos, em cada Unidade da Federação, troféus a duas secretarias.

A seguir, apresentam-se alguns dados nacionais e regionais das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas, que ocorrem desde o ano de 2005.

### **Dados Nacionais e Regionais da OBMEP**

A partir de dados obtidos no site da OBMEP a primeira edição das Olimpíadas ocorreu em 2005 e abrangeu 31.031 escolas, em cerca de 93,5% dos municípios do país. Essa edição envolveu 10.521.831 alunos de escolas públicas municipais, estaduais e federais e distribuiu 31.109 premiações, entre medalhas de ouro, prata e bronze, além de menções honrosas.

Na edição seguinte, o projeto já apresentou uma abrangência um pouco maior, envolvendo cerca de 94,5% dos municípios brasileiros, com a participação de mais de 14.000.000 estudantes. Nessa edição, embora tenham sido oferecidas as mesmas quantidades de medalhas, o número de premiações passou para 34.743, devido ao aumento das menções honrosas.

Já em 2012, as olimpíadas alcançaram mais 19 milhões de alunos, de 46.728 escolas, em cerca de 99,43% dos municípios do país. As premiações, nessa edição, deram um salto significativo, passando para 45.434, tendo aumentado, inclusive, o número de medalhas de ouro, prata e bronze entregues aos participantes.

Na edição deste ano de 2013, mais de 47.000 escolas foram inscritas, envolvendo em torno de 19 milhões de alunos, e cerca de 99,35% dos municípios do país.

### **Metodologia da prática desenvolvida na escola**

A escola pública onde são realizadas as atividades do PIBID de Matemática desde 2011 fica situada no centro da cidade de Erechim, possuindo 1.340 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental, Ensino Médio e Curso Normal.

Durante as aulas de matemática, trabalhou-se com questões de lógica, semelhantes às da OBMEP e com questões de olimpíadas anteriores, tendo em vista aprimorar os conhecimentos dos estudantes e levá-los a melhor interpretar e a resolver problemas.

A gincana realizada na escola teve como fator primordial a preparação dos estudantes para as provas da OBMEP. A aplicação das questões de olimpíadas passadas contribuiu para revisar e complementar conteúdos trabalhados em sala de aula, bem como, retomar conceitos de lógica matemática e sua contextualização, o que preparou e motivou ainda mais os estudantes para as provas da OBMEP.

Essa atividade foi realizada nas seguintes etapas:



Etapa I: No início do ano letivo de 2013, em reunião com coordenadores e acadêmicos envolvidos no subprojeto de matemática do PIBID da URI Erechim, juntamente com os professores regentes da escola parceira, decidiu-se instituir uma gincana de matemática na escola, contemplando questões de olimpíadas anteriores.

Etapa II: Elaborou-se um projeto para a realização da gincana, contemplando os objetivos de: preparar os alunos para a OBMEP, tanto para a primeira quanto para a segunda fase; desenvolver o raciocínio lógico matemático; aprimorar e revisar conceitos Matemáticos; articular os conhecimentos aprendidos em sala de aula com o dia a dia; e integrar os alunos de turmas diferentes na resolução de problemas.

Etapa III: A realização desta atividade aconteceu no ginásio de esportes da escola, em quatro turnos, abrangendo as séries finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, num período que antecedeu a Olimpíada Brasileira de Matemática de 2013.

Os acadêmicos atuantes no PIBID, junto com as professoras regentes das turmas coordenaram a atividade que envolveu cronometrar e apitar o tempo das questões, pontuar, corrigir, entregar e recolher os envelopes com as questões, tomar decisões sobre problemas gerados e fiscalizar.

Para que o andamento da atividade transcorresse conforme o planejado, elaborou-se um regulamento que regeu a gincana. Os itens do regulamento que explicam como as atividades deveriam ser desenvolvidas são:

Todos os grupos devem conter três alunos de cada série, agrupados em cada nível e cada grupo, poderá ter no máximo seis alunos. OBS.: Salvo número insuficiente de alunos presentes no dia.

Cada grupo/equipe deverá escolher um representante e um nome para o grupo. O representante será identificado com um crachá.

Ao sinal do apito o representante de cada grupo, deverá ir até a mesa central para receber o envelope com a questão a ser resolvida.

O tempo para resolver a questão será descrito na atividade.

Em cima da mesa terá um papel em branco que servirá como rascunho. O desenvolvimento da questão deverá ser feito no papel da própria questão e ao sinal do apito, que indicará o término do tempo, deverá ser entregue a mesa central pelo representante da equipe.

Para a questão ser avaliada como correta deverá ter desenvolvimento e resposta final ambos corretos.

A equipe deve colocar seu nome no papel entregue com o resultado. Caso não coloque, não será pontuada. As respostas deverão ser entregues no momento em que o apito de término soar.

Se ao final do tempo estipulado, a equipe não tiver terminado de resolver a questão ou não entregar o envelope, a equipe não marcará nenhum ponto na questão.

A pontuação de cada questão será de 10 pontos.

Qualquer reclamação deverá ser feita por escrito e entregue a comissão, sendo a decisão da mesma soberana.

Será considerada vencedora a equipe que marcar mais pontos.

Em caso de empate será proposto um desafio às equipes.

Cada descumprimento das regras pela equipe, a mesma será punida em 10 pontos.

As três equipes que mais pontuaram foram premiadas com medalhas, simbolizando, ouro prata e bronze para o primeiro, segundo e terceiro lugar, respectivamente.

## **RESULTADOS**

Durante os dias da realização das Olimpíadas de Matemática da Escola, foi possível notar o envolvimento dos alunos com a realização das questões, além de demonstrarem grande concentração nas resoluções. Percebeu-se ainda, o empenho dos alunos, ainda mais, quando motivados a competirem entre eles, com o intuito de receber premiações.

Para que fosse possível avaliar o evento, ao termino de cada fase das olimpíadas, foram feitas entrevistas com alguns alunos participantes. A partir dessas entrevistas, pode-se perceber, que os objetivos do evento foram alcançados, podendo-se notar pelas entrevistas a seguir.

Os alunos, quando questionados sobre o que achavam das olimpíadas, responderam:

*Aluno 1:* Foi uma experiência interessante, além de testar nossos conhecimentos, nos ensinou a trabalharmos em grupo, e ainda, ajuda muito para relembrarmos e estudarmos para a Olimpíada Brasileiras de Matemática.

*Aluno 2:* Gostei muito, a gente pode notar que temos capacidade de aprender matemática e ir bem nas provas das Olimpíadas de Matemática do Brasil.

Ainda, foram questionados sobre o que eles achavam das questões das olimpíadas, e estes responderam:

*Aluno 3:* Havia questões difíceis mas no grupo conseguíamos resolver, eram questões práticas, que falavam da matemática do dia a dia.

É possível comprovar também o envolvimento dos alunos, através das fotos tirada.

Figura 01: Primeira fase das Olimpíadas de Matemática da Escola JB



Figura 02: Olimpíada de Matemática da Escola JB



Contudo, essa atividade demonstrou, ser de grande relevância para o ensino, de forma à complementar as aulas de matemática, e proporcionar aos estudantes, uma das partes práticas da Matemática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo teve como finalidade apresentar uma das inúmeras atividades que o PIBID de Matemática da URI Erechim realiza em uma escola pública, que tem por objetivos principais preparar e motivar os estudantes para as provas das Olimpíadas Brasileiras de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP) e despertar maior interesse por esta disciplina.

Para isso, trabalhou-se durante diversas aulas de matemática com questões de olimpíadas anteriores e, após, realizou-se uma gincana para cada nível (1º - 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; 2º - 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental; 3º - Ensino Médio e Ensino Médio-Magistério) que contemplou questões de provas de olimpíadas de anos anteriores.

Em conjunto, os coordenadores, supervisores e bolsistas desse projeto, planejaram todos os detalhes dessa atividade, o que foi considerado um fator decisivo para o sucesso da mesma.

Foi possível perceber o entusiasmo da grande maioria dos estudantes de todos os níveis para resolver as questões propostas. Além disso, quando questionados sobre a importância dessa atividade, disseram que estavam mais preparados e motivados para participar da OBMEP e que lembraram conteúdos de matemática de uma forma diferente da tradicional e mais divertida. Além disso, verificou-se que a integração entre estudantes de diferentes séries e turmas proporcionou uma troca de conhecimentos, onde uns aprenderam com os outros durante a resolução das questões.

É válido destacar que para os bolsistas, futuros professores, desenvolver esta atividade possibilitou uma grande aprendizagem em relação ao planejamento, organização e desenvolvimento. Além disso, vivenciaram na prática a importância de realizar atividades diferentes da tradicional e de possibilitar a troca de conhecimento entre os estudantes.

O programa PIBID de Matemática da URI-Erechim, desenvolve atividades na escola desde 2011, tendo como objetivos principais tornar a aprendizagem mais dinâmica, lúdica e interativa, utilizando metodologias diferenciadas, materiais concretos

e recursos tecnológicos, proporcionando a construção de conhecimento para todos os envolvidos.

## **REFERÊNCIAS**

OLIMPÍADA BRASILEIRA DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS.  
**Regulamento OBMEP**, 2013. Disponível em:  
<<http://www.obmep.org.br/regulamento.html>>. Acesso em: 10 abr. 2013.

## 5.3 EXPLORANDO CONCEITOS DE GEOMETRIA PLANA COM O GEOGEBRA

**Bruno Roos Bernardi<sup>1</sup>**

**Welita Santos Ribeiro<sup>2</sup>**

**Maria Arlita da Silveira Soares<sup>3</sup>**

**Resumo:** O presente trabalho é resultado de um conjunto de atividades desenvolvidas com um grupo de alunos da 7ª série de uma escola da rede pública de Santiago/RS ao estudarem conceitos de Geometria Plana, em especial, os relacionados a triângulos. As atividades foram realizadas no laboratório de informática da escola, sendo utilizado o software de Geometria Dinâmica, denominado GeoGebra. Para tanto, foi necessário explorar os comandos do software e os passos para a construção dos objetos geométricos. Ao analisarmos as atividades desenvolvidas constatamos que os alunos apresentaram bons resultados, pois os conceitos não foram impostos e, sim “descobertos”, reelaborados e construídos por eles com o auxílio do software. Sendo assim, podemos afirmar que o uso do GeoGebra é uma excelente alternativa para o ensino e aprendizagem de Geometria.

**Palavras-chave:** Ensino de Geometria. Triângulos. Software GeoGebra.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho tem por objetivo apresentar reflexões sobre um conjunto de atividades desenvolvidas com um grupo de alunos da 7ª série de uma escola da rede estadual de Santiago/RS ao estudarem conceitos de Geometria Plana, em especial, os conceitos relacionados a triângulos. Essas atividades fazem parte das ações do subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da URI, pois este subprojeto visa o uso de novas abordagens e tecnologias por parte do(a) licenciando(a) bolsista, tendo em vista melhorias no ensino de Matemática, bem como, a produção de material didático voltado ao enfoque da informática educativa nas aulas de Matemática, elaborando publicações relacionadas ao trabalho desenvolvido na escola, com a finalidade de divulgar o que está sendo desenvolvido pelos bolsistas nas instituições em que atuam. Assim esperamos estar contribuindo com novas possibilidades para professores e bolsistas trabalharem com esse tema em suas aulas.

---

<sup>1</sup> Acadêmico do 9º semestre do Curso de Matemática, da URI - Santiago – bolsista PIBID.

<sup>2</sup> Acadêmica do 9º semestre do Curso de Matemática, da URI - Santiago – bolsista PIBID.

<sup>3</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Matemática do PIBID.

As atividades realizaram-se no laboratório de informática da escola, sendo utilizado o software GeoGebra. Os conceitos explorados foram: tipos de triângulos, soma dos ângulos internos de um triângulo, condição de existência de um triângulo, elementos de um triângulo (mediana, mediatriz, bissetriz e altura), pontos notáveis de um triângulo (baricentro, circuncentro, incentro e ortocentro). Optamos por trabalhar esses conteúdos, devido à professora regente da turma estar abordando esses temas em sala de aula. Nesse momento, percebemos as dificuldades dos alunos em entenderem esses conceitos, apenas observando as construções realizadas no quadro. Sendo assim, optamos por explorar esses conteúdos utilizando o software GeoGebra, com o objetivo de oportunizar aos alunos momentos em que eles pudessem desenvolver suas habilidades de comunicação, de formulação de hipóteses, de troca de ideias, possibilitando aos educandos desenvolver sua intuição matemática.

No laboratório de informática os alunos foram organizados em duplas, em função do número de computadores disponíveis. Com base em nossas experiências, acreditamos que para os alunos alcançarem uma melhor aprendizagem, sempre que possível devem trabalhar individualmente, afim de que todos realizem as construções, elaborando suas próprias conjecturas e conclusões.

Dentre as atividades desenvolvidas, apresentaremos e analisaremos, neste trabalho, a sequência de ensino que explorou a condição de existência de um triângulo, elementos de um triângulo (mediana e mediatriz), pontos notáveis de um triângulo (baricentro e circuncentro). Para o desenvolvimento dessas atividades foram necessárias três horas/aula, distribuídas em três encontros.

Este trabalho está organizado em quatro partes: introdução, fundamentação teórica, análise das atividades e considerações finais.

## **ENSINO DE GEOMETRIA PLANA COM AUXILIO DO SOFTWARE GEOGEBRA**

É consenso por parte dos educadores, que o uso de tecnologias, proporciona avanços no ensino de Matemática. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) salientam a importância do computador como um instrumento que favorece novas possibilidades educativas. Nessa perspectiva, o computador

pode ser usado como elemento de apoio para o ensino (banco de dados, elementos visuais), mas também como fonte de aprendizagem e como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades. O trabalho com o computador pode ensinar o aluno a aprender com seus erros e a aprender junto com seus colegas, trocando suas produções e comparando-as (BRASIL, 1997, p. 35).

Destacam-se, nesse cenário, os softwares voltados para o ensino e aprendizagem de Matemática, em especial, aqueles desenvolvidos para o estudo de Geometria, pois disponibilizam régua e compasso virtuais, “permitindo a construção de figuras geométricas a partir das propriedades que as definem” (GRAVINA et al., 2012, p. 38) e propiciam a exploração e a investigação das figuras da Geometria Plana em movimento.

Garcia (2012) destaca a importância de ser abordado no currículo escolar às transformações geométricas, ou seja, desenvolver atividades que exploram o desenho em movimento, pois:

Na Geometria Euclidiana, as isometrias formam um grupo de transformações congruentes que se caracterizam por manter inalteradas as propriedades das configurações de pontos do plano. São também chamadas de movimentos rígidos, pois preservam linhas retas, retas paralelas, ângulos entre retas e congruências entre segmentos. Ou seja, um quadrado sujeito a uma isometria continua quadrado, com as mesmas medidas, embora ocupe outra posição no plano. Isometrias são as rotações, as reflexões e as translações de objetos do plano. As homotetias preservam a semelhança entre as figuras, mas não a congruência, por isso não são consideradas isometrias. Um quadrado sujeito a uma homotetia pode tornar-se maior ou menor, mas ainda é um quadrado. As transformações geométricas euclidianas têm o mérito de vincular a matemática com o mundo em que vivemos um mundo em constante movimento (GARCIA, 2012, p.15).

Ainda, conforme Garcia (2012) “as transformações geométricas não fazem parte do currículo mais tradicional da escola, mas já estão presentes em livros didáticos mais recentes”. (p. 15) Nesse entendimento, destacamos os livros da coleção *Tudo é Matemática* do autor Luiz Roberto Dante (2007), que realçam as propriedades que se revelam ao movimentarmos as figuras. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) destacam que o ensino de Matemática deve conduzir o aluno a “identificar características das figuras geométricas, percebendo semelhanças e diferenças entre elas, por meio de composição e decomposição, simetrias, ampliações e reduções.” (p. 56).

Dentre os softwares de Geometria Dinâmica, destaca-se o GeoGebra (disponível em <[www.geogebra.org](http://www.geogebra.org)>), por ser um software com consistente e interessante menu para se trabalhar com a Geometria Plana, além disso, é distribuído livremente, ou seja,



não depende de aquisição de licença, facilitando a instalação do GeoGebra em computadores pessoais e nos computadores das escolas (GRAVINA et al., 2012).

As construções realizadas no GeoGebra são feitas “mediante o uso de menus em linguagem natural da geometria – ponto, reta passando por dois pontos, retas paralelas, retas perpendiculares, círculos” (ibid., p. 38). Diferente do que se realiza na maioria das aulas de Matemática, em que faz-se uso apenas de lápis, papel e régua. O trabalho com softwares dessa natureza possibilita ao aluno

aprender Geometria por meio de exploração experimental, do desenho em movimento, pois só assim os alunos conjecturam, reafirmam ou corrigem suas conjecturas, chegando a resultados que resistem ao “desenho em movimento”, passando então para a fase abstrata de argumentação e demonstração matemática. Para tanto, emerge os softwares com propriedades de “desenho em movimento”, isto é, softwares de Geometria Dinâmica, que podem ser ferramentas ideais na superação das dificuldades dos alunos (GRAVINA, 1996, p. 2).

Portanto, entendemos que os softwares de Geometria Dinâmica, oportunizam situações, onde o aluno é desafiado a levantar hipóteses, a elaborar conclusões, potencializando o desenvolvimento de competências essenciais à comunicação oral e escrita, bem como, a aprendizagem de conceitos matemáticos. Por isso, escolhemos o software GeoGebra para desenvolver as atividades envolvendo conceitos de Geometria Plana com alunos da 7ª série do Ensino Fundamental.

## **REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Neste item apresentaremos os objetivos traçados a priori, as atividades desenvolvidas, os passos para a construção dos objetos geométricos no GeoGebra, além disso, traremos nossas considerações sobre o desenvolvimento dessas atividades com o grupo de alunos.

As atividades 1 e 2 tinham por intuito conduzir os alunos a reconhecerem quando três segmentos de reta podem ou não formar um triângulo, propiciando momentos de reflexão, a fim de conduzi-los a perceberem que em todo triângulo a medida de um lado deve ser sempre menor que a soma das medidas dos outros dois lados.

Quadro 1: Atividade com o software GeoGebra envolvendo a condição de existência de um triângulo

1- Construa alguns triângulos no GeoGebra e some as medidas dos lados dois a dois. Verifique se em algum caso você conseguiu encontrar esse valor menor que a medida de um dos lados do triângulo. Justifique sua resposta.

**Passos para a construção dos triângulos utilizando o software GeoGebra**

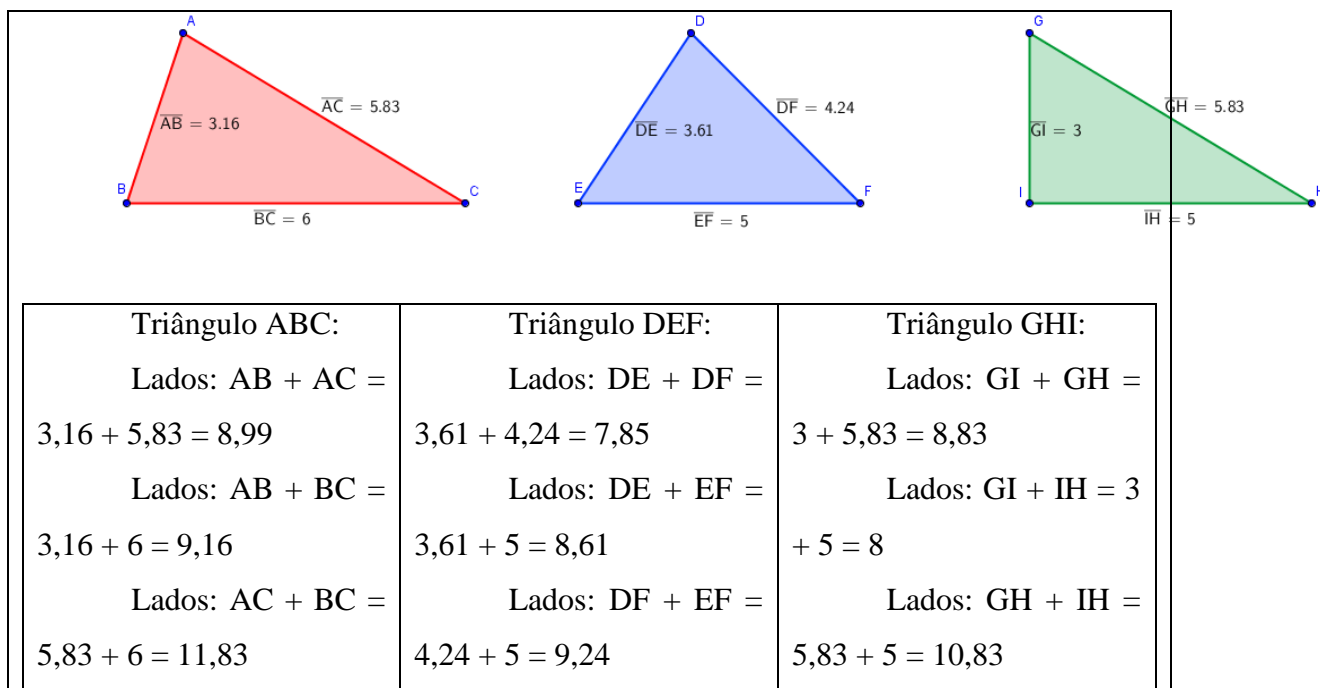
1º Para construir um triângulo, é preciso, primeiramente, escolher a ferramenta **Polígono**, após é só selecionar os vértices do triângulo e, em seguida, clicar novamente no vértice inicial;

2º Para determinar a medida do comprimento dos lados do triângulo, é preciso, escolher a ferramenta **Distância, Comprimento ou Perímetro** e, após, selecionar dois pontos ou um segmento (lado do triângulo).

Salientamos que ao longo do desenvolvimento dessa atividade, procuramos instigar os alunos por meio de questionamentos do tipo: dadas as medidas de três seguimentos, será que é sempre possível construir um triângulo? Ou, ainda, a medida do maior lado do triângulo é menor/maior que a soma das medidas dos outros dois lados?

Posteriormente aos alunos terem construído alguns triângulos e medido o comprimento de seus lados, propomos que adicionassem essas medidas duas a duas, instigando-os a descobrir uma regularidade que se mantivesse em todas as somas. Em seguida, com o objetivo de os alunos confirmarem suas conjecturas, solicitamos que movimentassem as figuras, obtendo outros triângulos e, após, somassem as medidas dos seus lados (quadro 2), verificando que em todo triângulo a soma das medidas de dois lados deve ser sempre maior que a medida do lado remanescente. Cabe destacar, que esta regularidade, não foi percebida de imediato, os alunos levaram um tempo considerável para formalizar essa relação.

Quadro 2: Exemplo das construções dos alunos utilizando o software GeoGebra.



Quadro 3: Atividade com o software GeoGebra envolvendo a condição de existência de um triângulo

2- Entre as situações a seguir, em quais não é possível traçar um triângulo com lados que tenham as medidas dadas?

- a) 4,7 cm; 6,8 cm; 5 cm;
- b) 6,8 cm; 2,5 cm; 3 cm;
- c) 8 cm; 4,6 cm; 3,4 cm;
- d) 10 cm; 12,5 cm; 13,8 cm.

Essa atividade (quadro 3) foi desenvolvida com a finalidade de verificar se os alunos compreenderam o que se almejou alcançar com a realização da situação-problema exposta no quadro 2. Nesse momento, os alunos foram instigados a explorar a condição de existência de um triângulo, uma vez conhecidas as medidas de seus lados. É interessante destacar que em um dos casos (situação c) a medida de um dos lados é igual à soma dos outros dois lados. Esse fato acabou gerando dúvidas quanto à possibilidade da construção desse triângulo. Alguns alunos acreditavam ser possível construir um triângulo com essas medidas e outros defendiam o contrário. Sendo assim, solicitamos que verificassem se era possível a construção de um triângulo com essas

medidas. Logo, os alunos perceberam a impossibilidade de se construir esse polígono, quando a soma de dois de seus lados é igual à medida do lado restante.

A atividade 3 tinha por objetivo levar os alunos a perceberem que: as três medianas de um triângulo encontram-se em um mesmo ponto, denominado baricentro, sendo que este funciona como um ponto de equilíbrio do triângulo. Ou seja, os alunos deveriam constatar que ao movimentarem os vértices do triângulo, o baricentro permaneceria sempre no centro do triângulo. Outra questão a ser ressaltada, é que os alunos deveriam descobrir que ao movimentarem o triângulo as distâncias dos vértices do triângulo até o baricentro seriam sempre o dobro das distâncias do baricentro até os pontos médios dos lados opostos a esses vértices. Portanto, concluindo, que o baricentro de qualquer triângulo divide a mediana na razão de 1 para 2. Por exemplo, no  $\triangle ABC$

(figura 1) tem-se:  $\frac{EG}{AG} = \frac{FG}{BG} = \frac{DG}{CG} = \frac{1}{2}$ .

Quadro 4: Atividade com o software GeoGebra envolvendo medianas de um triângulo e baricentro

\* Mediana: é o segmento de reta com extremidade em um vértice do triângulo e no ponto médio do lado oposto.

- a) Construa um triângulo e as suas medianas.
- b) Como denominamos o ponto de encontro das medianas. O que esse ponto representa?
- c) Determine a distância de um dos vértices do triângulo até o ponto de intersecção e também a distância do ponto intersecção até o ponto médio do lado oposto. O que você pode concluir?

#### **Passos para a construção das medianas de um triângulo utilizando o software GeoGebra**

1º Construa um triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Polígono**, após selecione os vértices do triângulo e, então, clique novamente no vértice inicial;

2º Marque os pontos médios relativos aos lados do triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Ponto Médio ou Centro**, após selecione dois pontos ou o segmento que deseja marcar o ponto médio;

3° Construa as medianas do triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Segmento definido por Dois Pontos**, após selecione dois pontos (vértice e o ponto médio do lado oposto a este vértice);

4° Marque o ponto de encontro das medianas, para isso, escolha a ferramenta **Intersecção de Dois Objetos**, após clique no ponto de intersecção das medianas;

5° Determine as distâncias dos vértices do triângulo até o ponto de intersecção e também as distâncias do ponto de intersecção até os pontos médios dos lados opostos, para isso, escolha a ferramenta **Distância, Comprimento ou Perímetro**, após selecione dois pontos ou um segmento.

O desenvolvimento dessa atividade proporcionou aos alunos relembrem os conceitos de vértice, ponto médio, ponto de intersecção, segmento de reta, essenciais a construção e entendimento das medianas de um triângulo.

Solicitamos, varias vezes, que os alunos movimentassem as construções, para que percebessem as regularidades implícitas ao desenho estático, visualizando que o ponto de encontro das medianas (baricentro) permanece sempre dentro do triângulo, no centro do triângulo. Bem como, conduzindo-os a descobrir que a distancia do vértice até o baricentro é dobra da distancia do baricentro até o ponto médio do lado oposto. Ainda em relação a este último caso, destacamos que os alunos mediram essas distâncias e as compararam, buscando formalizar uma primeira ideia a respeito dessas medidas. Alguns alunos perceberam rapidamente que a distância do vértice do triângulo até o baricentro será sempre o dobro da distância do baricentro até o ponto médio do lado oposto a esse vértice.

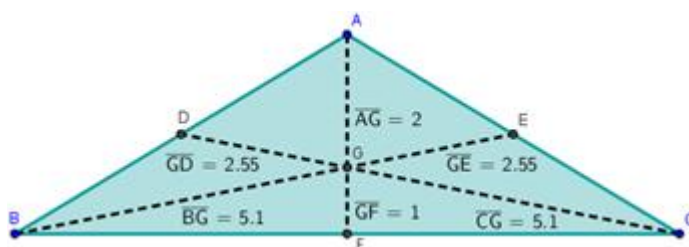


Figura 1: Exemplo da construção das medianas de um triângulo utilizando o software GeoGebra

A atividade 4 visava levar os alunos a perceberem que: as três mediatrizes dos lados de um triângulo encontram-se em um mesmo ponto chamado circuncentro. Além disso, a atividade visava favorecer aos alunos a compreensão de que o circuncentro do triângulo é o centro da circunferência que passa pelos três vértices do triângulo (circunscrita ao triângulo), logo, os segmentos que unem o circuncentro aos vértices do triângulo correspondem ao raio do círculo. Outro aspecto a ser ressaltado, é que ao movimentarem o triângulo, tornando-o retângulo, acutângulo ou obtusângulo, os alunos deveriam constatar que o circuncentro assumiria diferentes posições. Sendo assim, quando temos um triângulo retângulo o circuncentro fica localizado no ponto médio do lado maior (hipotenusa do triângulo), quando temos um triângulo acutângulo o circuncentro fica no interior do triângulo e quando temos um triângulo obtusângulo o circuncentro localiza-se fora da região triangular (figura 2).

Quadro 6: Atividade com o software GeoGebra envolvendo mediatrizes de um triângulo e circuncentro

\* Mediatriz: Mediatriz de um segmento é a reta perpendicular ao segmento que passa pelo seu ponto médio.

- a) Construa um triângulo e marque seus ângulos.
- b) Construa duas das mediatrizes do triângulo. A seguir, construa um círculo com centro no ponto de encontro das duas mediatrizes e que passe por um dos vértices do triângulo. Movimente os vértices desse triângulo. O que você observa?
- c) Construa a terceira mediatriz. O que você conclui?
- d) Como denominamos o ponto de encontro das mediatrizes de um triângulo?
- e) Construa um segmento que vai do ponto de intersecção das mediatrizes até um dos vértices do triângulo. Faça para os três vértices. Meça esse segmento. O que você concluir?

#### **Passos para a construção das mediatrizes de um triângulo utilizando o software GeoGebra**

1º Construa um triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Polígono**, após selecione os vértices do triângulo e, então, clique novamente no vértice inicial;

2° Meça os ângulos do triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Ângulo**, após clique em três pontos ou em dois segmentos de reta (os pontos ou segmentos devem ser selecionados no sentido horário);

3° Marque os pontos médios relativos aos lados do triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Ponto Médio ou Centro**, após selecione dois pontos ou o segmento que deseja apontar o ponto médio;

4° Construa duas das mediatrizes do triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Reta Perpendicular**, após selecione primeiro o ponto médio e, depois, o segmento (lado) onde está localizado esse ponto.

5° Marque o ponto de encontro das mediatrizes, para isso, escolha a ferramenta **Intersecção de Dois Objetos**, após clique no ponto de intersecção das mediatrizes;

6° Construa um círculo com centro no ponto de encontro das duas mediatrizes e que passe por um dos vértices do triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Círculo dados Centro e Um de seus Pontos**, após selecione o centro (ponto de intersecção das mediatrizes) e, depois, um dos vértices do triângulo;

7° Construa a terceira mediatriz;

8° Construa segmentos que vão do ponto de intersecção das mediatrizes até os vértices do triângulo, para isso, escolha a ferramenta **Segmento definido por Dois Pontos**, após selecione dois pontos (ponto de intersecção das mediatrizes e vértice do triângulo);

9° Meça os segmentos traçados anteriormente, para isso, escolha a ferramenta **Distância, Comprimento ou Perímetro**, após selecione dois pontos ou um segmento.

Ao longo do desenvolvimento da atividade, fomos recordando alguns conceitos necessários à construção e entendimento das mediatrizes de um triângulo. Como os conceitos de retas (concorrentes e perpendiculares), ângulos, classificação dos triângulos quanto às medidas dos ângulos. O que nos mostrou a possibilidade de se explorar vários conteúdos em uma mesma atividade.

Para mostrarmos que a mediatriz de um segmento é a reta perpendicular ao segmento que passa pelo seu ponto médio, marcamos os ângulos formados entre as retas perpendiculares e os lados do triângulo, mostrando que esses ângulos medem  $90^\circ$  graus (ângulo reto). A forma como explicamos levou os alunos a atribuírem significados para o conceito de mediatriz.

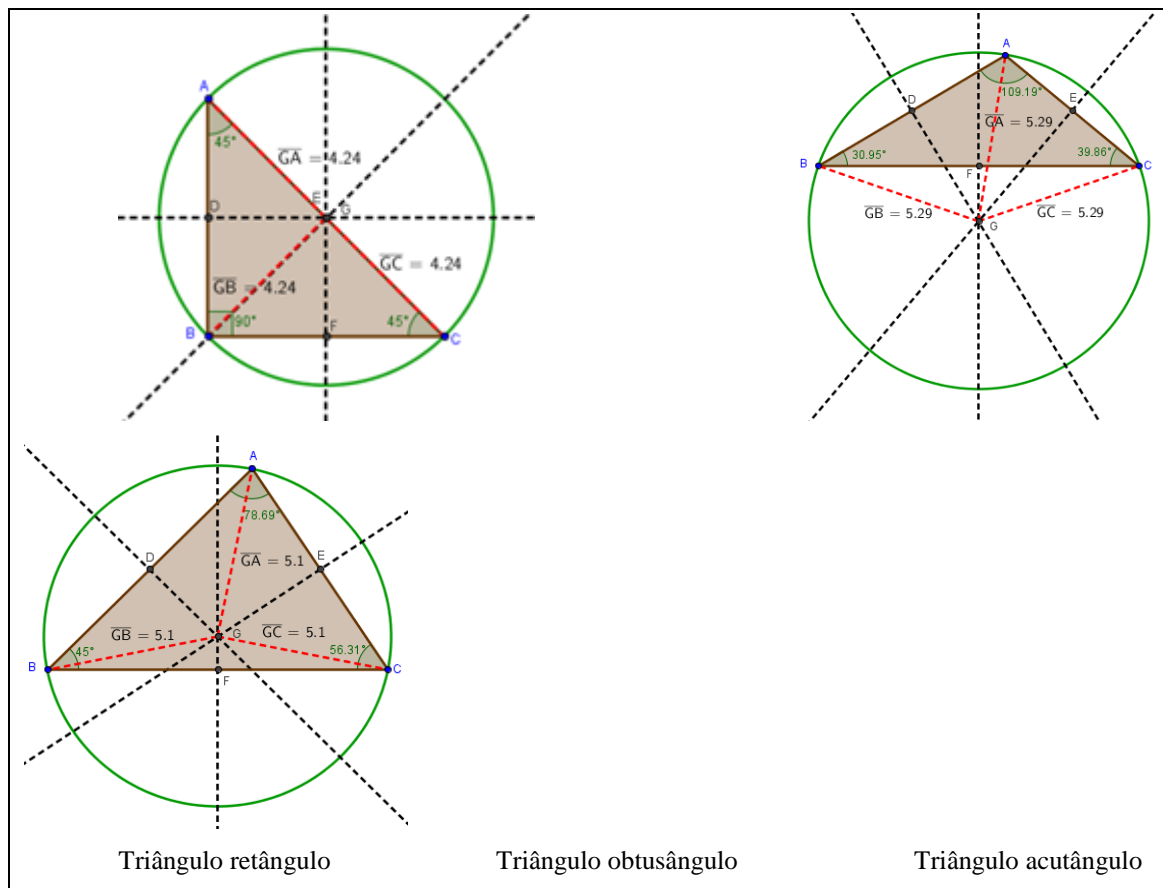


Figura 2: Exemplo da construção das mediatrizes de um triângulo utilizando o software GeoGebra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem de conceitos, em especial geométricos, que não encontramos facilmente formas de relacioná-los ao cotidiano dos alunos não se dá de maneira simples, mas evidenciamos que estas atividades levaram os alunos a pensar e a refletir sobre o conteúdo, tornando a aprendizagem mais significativa. Acreditamos que a sequência de ensino proporcionou bons resultados, pois os conceitos não foram impostos perante os alunos e, sim “descobertos”, reelaborados e construídos por eles com o auxílio do software.

Além disso, é interessante destacar a oportunidade dos alunos entrarem em contato com um software matemático (GeoGebra), que até então eles desconheciam. Para tanto, foi uma experiência nova para eles, que os chamou atenção, pois saímos do contexto usual da sala de aula, onde, na maioria das vezes o ensino se restringe ao uso



do quadro, giz, caderno e lápis. Acreditamos ter proporcionando aos alunos, a oportunidade de experimentar e verificar suas hipóteses a partir das construções realizadas no GeoGebra para depois formalizar os conceitos.

Nesse entendimento, concordamos com as ideias apresentadas por Toledo e Toledo, quando destacam que a:

metodologia de trabalho dessa natureza tem o poder de dar ao aluno a autoconfiança na sua capacidade de criar e fazer Matemática. Com essa abordagem a matemática deixa de ser um corpo de conhecimentos prontos e simplesmente transmitidos aos alunos e passa a ser algo em que o aluno faz parte integrante do processo de construção de seus conceitos (TOLEDO, TOLEDO, p. 14, 1997).

Sendo assim, através das construções realizadas no GeoGebra, os alunos envolveram-se no processo de “fazer” Matemática, pois observaram, interpretaram, levantaram conjecturas, proporcionando aos alunos perceber regularidades chegando a futuras teorizações.

Diante do trabalho realizado, acreditamos ter conseguido alcançar os objetivos traçados, pois procuramos por meio das atividades propostas proporcionar aos alunos momentos de elaboração de estratégias para a resolução das situações-problema, de reflexão, de troca de ideias entre os colegas, de verificação das estratégias, de generalizações, tornando a aprendizagem dos conceitos matemáticos mais significativa.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

DANTE, L. R. **Tudo é Matemática**. v. 7ª série. Ática: São Paulo, 2007.

TOLEDO, M.; TOLEDO, M. **Didática da matemática: como dois e dois: a construção da matemática**. São Paulo: FTD, 1997.

GRAVINA, M. A. et al. Geometria dinâmica na escola. In: GRAVINA, M. A. et al. **Matemática, mídias digitais e didática: tripé para formação de professores de Matemática**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

GARCIA, V. C. V. Formação de Professores de Matemática e Mudanças Curriculares na escola. In: BÚRIGO, E. Z. et al. **A Matemática na escola: novos conteúdos, novas abordagens**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

## **5.4 ENSINO DE MATEMÁTICA ALIADO A TECNOLOGIAS INFORMÁTICAS: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NAS OFICINAS DO PIBID**

**Aline Danelli<sup>1</sup>**

**Dionatan Breskovit de Matos<sup>2</sup>**

**Eduardo Post<sup>3</sup>**

**Elisandra Juliane Hauschild<sup>4</sup>**

**Jéssica Freitas Avrella<sup>5</sup>**

**Carmo Henrique Kamphorst<sup>6</sup>**

**Eliane Miotto Kamphorst<sup>7</sup>**

**Resumo:** Neste artigo são apresentadas reflexões sobre o ensino de Matemática integrado às tecnologias informáticas, decorrentes de experiências vivenciadas por bolsistas do Subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, no desenvolvimento de atividades com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Escola Pública de Educação Básica do município de Frederico Westphalen - RS. Dentre as atividades desenvolvidas, destaca-se a oferta de oficinas didático-pedagógicas, visando favorecer a investigação e o estudo de conteúdos matemáticos a partir da realização de práticas diferenciadas, contexto, no qual, as tecnologias informáticas constituem uma importante aliada na busca de novos conhecimentos. Foram planejadas e aplicadas diversas oficinas abordando conteúdos matemáticos com o auxílio de tecnologias informáticas, das quais três são relatadas neste trabalho. A primeira, denominada “Jogos Virtuais: Diversão no Aprendizado de Matemática” consistiu na revisão de conteúdos de modo a despertar o interesse e motivar os discentes frente aos conceitos matemáticos, além de desenvolver o raciocínio lógico matemático. A segunda, “Estudando as Propriedades dos Triângulos” objetivou revisar conceitos e propriedades referentes aos triângulos através da demonstração da condição de existência com material reciclável, classificação e representação das cevianas com o auxílio de técnicas do desenho geométrico, manualmente e com o auxílio do software livre Régua e Compasso. E, por fim, a oficina intitulada “Descobrimos a História das Frações”, a qual oportunizou aos alunos adquirirem conhecimento referente à origem das frações através de pesquisas bibliográficas e virtuais e a posterior elaboração de uma história em quadrinhos no

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso de Matemática, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, alinedanelli@gmail.com

<sup>2</sup> Acadêmico do 5º semestre do Curso de Matemática, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, dionatanm3t4l@hotmail.com

<sup>3</sup> Acadêmico do 5º semestre do Curso de Matemática, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, edupost32@hotmail.com

<sup>4</sup> Acadêmica do 1º semestre do Curso de Matemática, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, elisandrahauschild@yahoo.com

<sup>5</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso de Matemática, da URI - Frederico Westphalen – bolsista PIBID, jfreitas@uri.edu.br

<sup>6</sup> Professor Orientador do Subprojeto de Matemática do PIBID, URI/FW, carmo@uri.edu.br

<sup>7</sup> Professora Orientadora do Subprojeto de Matemática do PIBID, URI/FW, anne@uri.edu.br

software HagáQuê. As análises efetuadas são baseadas nas implicações ocasionadas a partir de planejamentos de oficinas por meio do uso de tecnologias informáticas e das contribuições e resultados que as mesmas trazem ao processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** PIBID. Tecnologias Informáticas. Oficinas.

## INTRODUÇÃO

Vivenciamos uma era totalmente tecnológica, onde os alunos dominam, conhecem e estão extremamente ligados às inovações e avanços das tecnologias informáticas. Tais tecnologias desempenham e projetam um novo cenário, a partir do momento em que se pode adotá-las na prática didático-pedagógica, percebendo-as como instrumento enriquecedor e facilitador tanto do processo de ensino como de aprendizagem, através das inúmeras possibilidades que esta metodologia agrega ao trabalho do professor (PENTEADO, 1999).

Exatamente pelo caráter sedutor com que a informática apresenta suas variadas ferramentas e potencialidades e, por esta despertar interesse, curiosidade e ser primordial na vida do ser humano, que se justifica sua inclusão nos ambientes de ensino e aprendizagem. Neste cenário, faz-se necessário, que os professores e futuros professores busquem apropriar-se desses recursos, bem como, busquem alternativas que possam favorecer o processo de ensino e aprendizagem a partir da sua utilização como instrumento potencializador da construção e/ou ampliação de conhecimentos necessários para a formação do discente.

Nesse contexto, no campo da educação matemática, a utilização das tecnologias informáticas favorece a realização de atividades investigativas, nas quais os alunos são instigados a construir e/ou ampliar conceitos matemáticos a partir da pesquisa, reflexão, experimentação e/ou observação de regularidades e propriedades, favorecendo ainda, o desenvolvimento de sua autonomia, criatividade e criticidade.

O uso de Tecnologias Informáticas justifica-se, ainda, pela agilidade e o dinamismo que esta pode proporcionar. A realização de atividades investigativas sem o auxílio de tecnologias informáticas, por exemplo, pode constituir tarefas bastante demoradas e, conseqüentemente, pouco atrativas para o aluno.

A interação entre a Matemática e as tecnologias informáticas fornece uma infinidade de possibilidades de abordagens, ficando a critério do professor o estudo e análise da melhor opção a ser utilizada em sala de aula, de acordo com o conteúdo

proposto no momento. Destaca-se o trabalho com softwares matemáticos, que permitem uma maior agilidade, praticidade e precisão nas construções gráficas e geométricas, bem como, na realização de cálculos numéricos ou algébricos. Além disso, ressaltam-se os jogos virtuais como um método eficaz que desperta a atenção, estimula o raciocínio lógico, a curiosidade, levando o aluno à descoberta ou ampliação de conhecimentos matemáticos e, em consequência disso, incentivando-o a agir com autonomia diante de situações-problema.

Todavia, o uso das tecnologias não pode ter um fim em si mesmo, deve ser planejado e utilizado de modo adequado e em momentos oportunos, a fim de que realmente potencialize o processo de ensino e aprendizagem, bem como, auxilie no desenvolvimento de competências e habilidades importantes para a formação do discente.

Diante de tais ponderações, os bolsistas/licenciandos do subprojeto de Matemática do PIBID, da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, vêm planejando e aplicando oficinas que abordam conteúdos matemáticos com o auxílio de tecnologias informáticas. Assim sendo, optou-se por apresentar algumas considerações acerca de três destas oficinas, contemplando construção de conhecimentos matemáticos a partir do emprego de jogos virtuais, um software de geometria dinâmica e um software destinado à elaboração de histórias em quadrinhos, respectivamente.

## **METODOLOGIA**

Borba (2003, p. 87), afirma que “No momento em que os computadores, enquanto artefato cultural e enquanto técnica, ficam cada vez mais presentes em todos os domínios da atividade humana, é fundamental que eles também estejam presentes nas atividades escolares”.

Diante desta perspectiva e, cientes da aceitação dos alunos em realizarem atividades em ambientes informatizados, decorrente do fascínio em relação ao uso destes recursos, bem como, da grande facilidade dos estudantes frente às novas tecnologias, que os bolsistas/licenciandos do subprojeto de Matemática do PIBID, da URI – Câmpus de Frederico Westphalen, planejaram e executaram oficinas pedagógicas contemplando a utilização de tecnologias informáticas, visando a construção e ampliação de conhecimentos matemáticos de uma forma diferenciada da tradicional.

Uma das oficinas foi intitulada por “Jogos Virtuais: Diversão no Aprendizado de Matemática”. Esta objetivou revisar conteúdos matemáticos de uma forma mais atrativa para estimular o interesse dos alunos pelos mesmos.

Figura 1. Alguns jogos utilizados na Oficina de Jogos Virtuais



No Laboratório de Informática da escola campo, os discentes tiveram a oportunidade de, jogando, revisar conteúdos como o de frações (conceito, equivalência e operações), de potenciação, multiplicação, além de desenvolverem o raciocínio lógico. Foram propostos jogos que abordassem esses conteúdos de uma maneira divertida e outros que desafiassem e instigassem os alunos a pensar e raciocinar matematicamente.

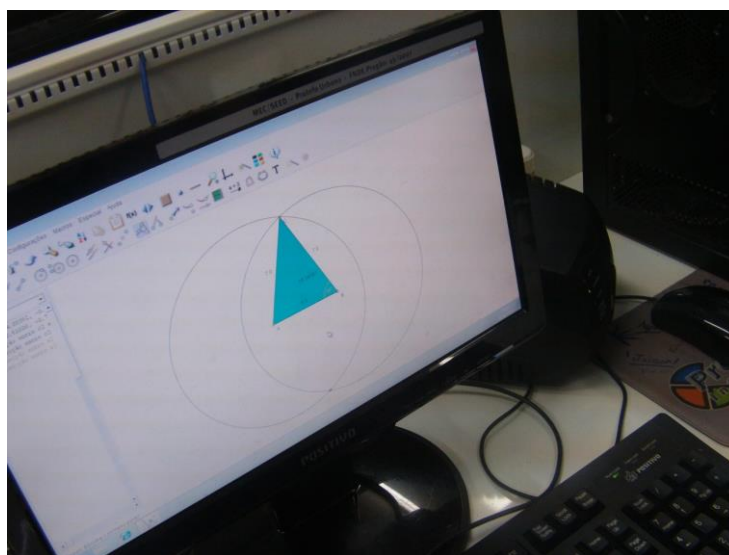
Os jogos utilizados nesta oficina podem ser encontrados nos sites <<http://revistaescola.abril.com.br/matematica/pratica-pedagogica>> e <<http://www.somatematica.com.br/jogos>>, sob as seguintes denominações: Jogo da Antecipação, Enigma das Frações, Labirinto da Tabuada, Feche a Caixa, Sokoban, Torre de Hanói, Palavras Cruzadas, Forca, Jogo da Matemática e Recipientes.

Outra oficina realizada sob o viés da utilização de recursos tecnológicos foi denominada “Estudando as Propriedades dos Triângulos”. A mesma consistiu no estudo das propriedades e classificação dos triângulos, iniciando-se pela abordagem da condição de existência de um triângulo. Por meio de colagem de canudinhos de refrigerante, com medidas pré-determinadas, os estudantes puderam perceber que um triângulo só pode existir se a medida do seu maior lado for menor que a soma dos outros dois, conceito esse, importante para a compreensão dos demais.

Após a verificação da condição de existência dos triângulos, os alunos foram instigados à representação manual da bissetriz, altura e mediana de um triângulo, com o auxílio de régua e compasso e o emprego de técnicas do desenho geométrico. Na oportunidade, puderam observar os pontos de intersecção das cevianas representadas (incentro, ortocentro e baricentro). Em outro momento, os estudantes envolvidos realizaram as mesmas construções com o auxílio do software livre Régua e Compasso. Ocasão na qual puderam observar mais propriedades acerca das cevianas e seus pontos de intersecção, fato propiciado pelas ferramentas disponíveis no software, tais como: ferramentas de medição e de deslocamento de elementos da figura (vértices do triângulo, por exemplo).

O Régua e Compasso é um software de Geometria Dinâmica que permite efetuar as construções geométricas com rapidez e precisão, bem como, possibilita a movimentação das figuras ou elementos da mesma (vértices, arestas, retas, entre outros), facilitando assim a visualização de detalhes e a compreensão de propriedades e conceitos, sem, por exemplo, haver a necessidade de construção de vários triângulos de tamanhos e formatos diferentes.

Figura 2. Construção do triângulo isósceles no software Régua e Compasso



Outra oficina intitula-se “Descobrimos a História das Frações”. Esta objetivou a familiarização dos alunos com a história das frações, aumento do interesse dos mesmos em relação ao conteúdo de frações e o desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos discentes. Primeiramente, foi sugerida a realização de uma pesquisa em livros de

história da Matemática e em sites de busca acerca de fatos relacionados à origem e a empregabilidade das frações. Em outro momento, solicitou-se que os alunos, em duplas, construíssem histórias em quadrinhos a partir das informações obtidas na pesquisa, com o auxílio do software HagáQuê. E, por fim, sucedeu-se a apresentação de cada uma das histórias por seus respectivos autores.

O HagáQuê é um software gratuito, desenvolvido na UNICAMP, que permite a criação e edição de histórias em quadrinhos. Possui em seu banco de imagens diferentes opções de cenários, objetos e personagens, além de possibilitar a busca de outras figuras existentes no computador ou até mesmo da internet para incrementar a história (UNICAMP, 2012). Assim, esse programa dá ao aluno a possibilidade de desenvolver sua inventividade e o familiariza com o conteúdo de uma forma diferenciada e divertida.

Figura 3. Criação da História em Quadrinhos no software HagáQuê



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pedro Demo aborda de maneira significativa, a inserção de tecnologias no ensino: “[...] pode-se hoje defender a **aprendizagem virtual** como uma das formas de aprendizagem, marcada pela tendência visível de predominância no futuro.” (2001, p. 28). Dessa forma, evidencia-se a relevância da utilização de ambientes virtuais na educação matemática, a qual traz benefícios, tanto para o docente, quanto para o discente.

Todas as oficinas provocaram interesse e empenho dos estudantes, durante a execução das atividades propostas. Após a finalização de cada oficina foram detectadas possibilidades, viabilidades e dificuldades frente ao ensino de Matemática.

A oficina “Jogos Virtuais: Diversão no Aprendizado de Matemática” possibilitou aos alunos uma aprendizagem diferenciada, onde puderam adquirir, reformular e reforçar conhecimentos referentes a conteúdos matemáticos, de um modo divertido e interessante. Assim como afirma Alves: “[...] o jogo pode fixar conceitos, motivar os alunos, propiciar a solidariedade entre colegas, desenvolver o senso crítico e criativo, estimular o raciocínio, descobrir novos conceitos” (2001, p. 25).

Nessa perspectiva, a utilização de jogos aumenta a motivação para a aprendizagem, fazendo dela um processo interessante e divertido, desenvolvendo autoconfiança, organização, concentração, atenção, raciocínio lógico-dedutivo e o senso cooperativo. Todavia, os jogos devem ser selecionados criteriosamente a fim de estimular a resolução de problemas, não ser muito fáceis e nem muito difíceis. Devem ser testados pelo professor antes de sua aplicação, para assim, enriquecer as experiências através de propostas de novas atividades.

Outro aspecto importante a ser observado ao se trabalhar com jogos, consiste no papel a ser desempenhado pelo professor, nesse contexto. Ele deve ser o mediador, aquele que questiona os alunos sobre suas jogadas e estratégias, para que o jogar se torne um ambiente de aprendizagem e não apenas de reprodução mecânica do conceito, como ocorre na resolução de listas de exercícios.

Durante a oficina “Estudando as Propriedades dos Triângulos”, percebeu-se que apesar de possuírem dificuldades nas construções manuais, os alunos apresentaram facilidade no manuseio do software Régua e Compasso, aumentando ainda mais a compreensão e visualização das cevianas dos triângulos, seus respectivos pontos de intersecção e principais propriedades. Dessa forma, reafirma-se a importância de o professor munir-se de diferentes métodos, visto que cada aluno aprende de um modo diferente.

Constatou-se que os alunos surpreenderam-se com os inúmeros recursos disponíveis no software Régua e Compasso. Graças ao ambiente de geometria dinâmica proporcionado pelo software, foi possível observar particularidades das cevianas dos triângulos, que certamente não seriam observados tão facilmente com a construção manual de vários triângulos, como por exemplo, a razão “um para três” na qual o baricentro divide todas as medianas em qualquer triângulo.



Na aplicação da oficina “Descobrimo a História das Frações” percebeu-se, em especial, a motivação dos estudantes para a elaboração da história no HagáQuê. Salienta-se ainda que a maior dificuldade consistiu na realização da pesquisa e a sua transposição para a história em quadrinhos, o que proporcionou discussões. Cabe destacar também que essa oficina evidenciou que o uso da metodologia adotada neste trabalho, contribuiu para a compreensão dos conceitos envolvidos de um modo mais atrativo. Os Referenciais Curriculares de Matemática (Lições do Rio Grande) abordam a utilização da história da Matemática no ensino de frações:

O estudo das frações explora a história da Matemática, mostrando que elas surgiram da necessidade do homem de medir no Egito Antigo. [...] evitou-se um trabalho com ênfase em regras, pelo contrário, enfatizou-se a compreensão. Partindo da análise de situações, o aluno tem a oportunidade de estabelecer relações e chegar a conclusões com autonomia (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 57).

Partindo desse pressuposto, é que se pensou numa oficina que investigasse aspectos relevantes da história e suas ligações com o contexto do ensino das frações. O trabalho com a história pode dar significado a diversos conteúdos matemáticos, ainda mais quando aliado às tecnologias.

Salienta-se que na execução desta oficina, a transposição das informações obtidas na pesquisa proposta para a história em quadrinhos e a posterior apresentação da mesma, apesar da dificuldade imposta, não desencorajou os alunos, os quais mostraram-se sempre interessados e participativos. Bem como, cabe salientar ainda, que atividades como esta certamente proporcionam o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos discentes envolvidos.

Tanto essas, como outras oficinas realizadas na escola, permitiram que a Matemática se tornasse mais acessível aos estudantes, pois todas buscaram dar significado aos conteúdos matemáticos, utilizando-se de alguns recursos tecnológicos para facilitar o aprendizado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O caráter sedutor das tecnologias informáticas, o interesse e curiosidade que despertam sua potencialidade e diversidade de aplicações, seu emprego em atividades cotidianas, justificam sua inclusão nos processos de ensino e aprendizagem. Nesse

contexto, destaca-se como recursos didáticos que, se usadas de modo adequado e momentos oportunos, podem contribuir para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem (PAIS, 2002).

No entanto, a simples presença da tecnologia na sala de aula não garante qualidade nem dinamismo à prática pedagógica. Logo, torna-se essencial ao professor, o desenvolvimento de pesquisas visando promover a aquisição de conhecimento necessário para dominar e avaliar possibilidades pedagógicas para o uso destas tecnologias em prol da melhoria de qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

O docente sempre deve se adaptar aos avanços, deixando de lado o uso exclusivo de métodos tradicionais, visto que procedimentos diferenciados e criativos tendem a despertar um maior interesse pela disciplina, e conseqüentemente geram resultados positivos no que diz respeito ao aprendizado do aluno.

Dentre as inúmeras possibilidades oferecidas pelas tecnologias informáticas, citam-se os softwares. Estes geralmente são caros, logo a grande alternativa ao uso ilegal do software “pirata” consiste em aderir aos programas gratuitos, também chamados de softwares livres. Nesta perspectiva, podem ser encontrados inúmeros softwares com propósitos e objetivos específicos, tais como, softwares de geometria dinâmica, como o Régua e Compasso, e que fornecem ambientes para implementação de histórias em quadrinhos, tal como o HagáQuê.

Cita-se ainda as possibilidades e vantagens oriundas da utilização de jogos virtuais, os quais além de serem extremamente atrativos aos alunos, se utilizados de modo adequado, podem favorecer a aquisição e ampliação de competências e habilidade necessárias para a formação do discente.

Contudo, faz-se necessário que o professor, além de se apropriar destes recursos, também prime pela realização de estudos e investigações acerca das potencialidades e possibilidades de cada recurso, a fim de que construa um planejamento que antevêja sua utilização de modo adequado e oportuno, na execução de atividades que realmente propiciem situações de aprendizagem significativas e contribuam para a construção de conhecimentos de um modo dinâmico, favorecendo ainda, o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos discentes.

## **REFERÊNCIAS**

ALVES, Eva Maria Siqueira. **A Ludicidade e o Ensino de Matemática**. São Paulo: Papyrus, 2001.

BORBA, Marcelo de Carvalho. **Informática e Educação Matemática**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

DEMO, Pedro. **Conhecimento e Aprendizagem na nova Mídia**. Brasília: Plano, 2001.

PAIS, Luiz Carlos. **Educação Escolar e as Tecnologias da Informática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PENTEADO, Miriam Godoy. Novos atores, novos cenários: discutindo a inserção dos computadores na profissão docente. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Pesquisa em Educação Matemática: Concepções & Perspectivas**. São Paulo: Unesp, 1999. p. 297- 313.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Matemática e suas Tecnologias**. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

UNICAMP. **Novidades**. Disponível em: <<http://nied.unicamp.br/~agaque/>>. Acesso em: 20 mar. 2013.

## 5.5 CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

**Welita Santos Ribeiro<sup>1</sup>**

**Bruno Roos Bernardi<sup>2</sup>**

**Maria Arlita da Silveira Soares<sup>3</sup>**

**Resumo:** O presente trabalho visa analisar alguns artigos publicados por bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), evidenciando as contribuições do programa para as escolas, universidades e acadêmicos/bolsistas, assim como, as metodologias, os recursos e os pesquisadores citados nestes textos. Percebemos que o PIBID vem proporcionando aos acadêmicos conhecimentos que vão além dos aprendidos em sala de aula, enquanto alunos de um Curso de Licenciatura, que são os saberes da experiência, os quais se dão a partir da vivência dentro de uma escola e de uma sala de aula, do convívio e da troca de saberes entre alunos e professores no espaço da escola.

**Palavras-chave:** PIBID. Formação inicial de professores de Matemática. Contribuições.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Enquanto acadêmicos do Curso de Matemática da URI/Santiago<sup>4</sup> participamos como bolsista do Programa institucional de iniciação a docência (PIBID), em uma escola da rede estadual de Santiago/RS. e também na universidade totalizando 20 horas, sendo 12 horas na escola (desenvolvendo oficinas, monitorias em sala de aula, aulas de reforço, participação nos conselhos de classe e entregas de notas, reuniões com a coordenadora de área da escola) e 8 horas na universidade, elaborando propostas pedagógicas (planos de ensino), encontros entre os bolsistas, entre outras atividades.

O programa tem sido de suma importância e de muito significado para nós, pois através dele estamos adquirindo uma experiência única. Ou seja, presenciamos e participamos da realidade escolar e das atividades realizadas na sala de aula, o que potencializou a ampliação dos nossos conhecimentos sobre os aspectos envolvidos no

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 9º semestre do curso de Matemática da URI – Santiago – bolsista PIBID (wellitasr@hotmail.com)

<sup>2</sup> Acadêmico do 9º semestre do curso de Matemática da URI – Santiago – bolsista PIBID (brunoroosb@hotmail.com)

<sup>3</sup> Professora orientadora do Subprojeto de Matemática do PIBID – URI Campus Santiago (arlita@urisantiago.br)

<sup>4</sup> Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus Santiago

processo ensino-aprendizagem de Matemática. Outro fator é a relação entre teoria e prática que julgamos imprescindível para os acadêmicos de um curso de licenciatura, futuros professores. Segundo D'Ambrósio et al (1996 apud GOMES, 2006), a formação inicial de professores precisa ser pautada na articulação entre teoria e prática, entre o saber específico vinculado a um saber pedagógico.

A oportunidade que temos de presenciar e analisar as aulas dos professores regentes, que auxiliamos, permite refletir sobre nossa prática profissional, bem como, levantar alguns questionamentos: Será que as escolhas didáticas feitas pelo professor (a) proporciona uma aprendizagem significativa? Posso seguir esse exemplo? O que se pode mudar? Que recursos posso utilizar, nesse caso? O PIBID nos proporciona realizar esses questionamentos e buscar respostas, bem como, desenvolver práticas antes da realização dos estágios, o que proporciona segurança, pois estamos cientes da realidade da sala de aula.

Para Hargreaves (2001, apud FIORENTINI, 2008, p. 45)

a sociedade atual, passou a reivindicar da escola a formação de sujeitos capazes de promover continuamente o seu próprio aprendizado. Os saberes e os processos de ensinar e aprender, tradicionalmente desenvolvidos pela escola, se tornaram cada vez mais absolutos e desinteressantes para os alunos. O professor passou, então, a ser continuamente desafiado a atualizar-se e tentar ensinar de um modo diferente daquele vivido em seu processo de escolarização e formação profissional.

Diante desse contexto, verificamos a importância do licenciando entrar cada vez mais cedo no ambiente escolar e se conscientizar que não basta somente ter o diploma de graduado, por exemplo, em Matemática, mas que precisa continuamente participar de cursos de aperfeiçoamento profissional, se atualizar através de formação continuada de professores, precisa ir além dos conhecimentos adquiridos até o momento. Portanto, neste trabalho, pretende-se realizar um estudo com intuito de apontar as contribuições do PIBID para o processo de ensino e aprendizagem de Matemática e a formação inicial de professores.

## **METODOLOGIA**

Para realizarmos o estudo analisamos vinte e um (21) artigos publicados em quatro eventos, a saber: III Escola de Inverno de Educação Matemática (EIEMAT) - I Encontro Nacional PIBID; X Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM);

XIII Conferência Internacional de Educação Matemática (CIEM); XI Encontro Gaúcho de Educação Matemática (EGEM).

Consideramos os seguintes critérios de análise: as contribuições do PIBID para os acadêmicos/bolsistas, bem como para as escolas e universidades abrangidas pelo programa. Também consideramos as metodologias e os recursos que foram utilizados em cada um dos textos.

Eventos	Nº de trabalhos selecionados
3ª Escola de Inverno de Educação Matemática (EIEMAT) - I Encontro Nacional PIBID – Matemática	13
X Encontro Nacional de Educação Matemática	3
XIII Conferência Internacional de Educação Matemática (CIEM)	3
XI Encontro Gaúcho de Educação Matemática (EGEM)	2

Nesse trabalho apresentaremos a análise dos referidos artigos: *Dificuldades de Aprendizado em Matemática: PIBID como possibilidade* (FIORI; TREVISAN e MARCHI, 2012); *Contribuições do PIBID na formação inicial de professores* (SOUZA; GOLDANI e GODINHO, 2012); *Aprendizagens da docência reveladas por licenciandos de Matemática no projeto PIBID* (SOUSA; GAMA e PASSOS, 2010). Os dois primeiros trabalhos foram publicados no III IEMAT (Escola de Inverno de Educação Matemática) e, o terceiro trabalho foi publicado no X Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM).

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao analisar os artigos, primeiramente, foram destacamos o que os autores apontam sobre as contribuições que o PIBID vem trazendo para os acadêmicos, escolas e universidades participantes do programa. Pôde-se concluir que o programa vem intervindo em muitos aspectos, principalmente, em relação à formação inicial dos acadêmicos/bolsistas, através da atuação no programa, eles vão amadurecendo, tendo conhecimento da realidade escolar e construindo seu papel como futuro profissional da

educação. Nos quadros a seguir observam-se essas contribuições apresentadas em cada texto analisado.

Quadro 1: Contribuições do PIBID

Texto 1- Dificuldades de Aprendizado em Matemática: PIBID como possibilidade	
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionou aos bolsistas um contato maior com a sala de aula e seu futuro como profissional (p.4);</li> <li>• Segundo depoimento de uma professora [supervisora do PIBID da escola] proporcionou aos bolsistas perceber a realidade da escola, <b>constatando que teoria e prática são diferentes</b>; (grifo nosso) (p.5);</li> <li>• As oficinas e aulas de reforço são planejadas pelos bolsistas, fato que auxilia na sua formação docente, gerando experiência e uma “biblioteca de atividades” (p.6).</li> </ul>
Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através do programa criou um vínculo entre a universidade e as escolas;</li> <li>• Aconteceu algumas mudanças na escola depois do inicio do programa, a saber: aprendizagem dos alunos, entre outras;</li> <li>• Bolsistas acompanham e auxiliam nas aulas dos professores (p.5);</li> <li>• Alunos atendidos individualmente pelos bolsistas, fato que não seria possível o professor regente sozinho fazer, pelo fato da grande quantidade de alunos em uma única sala de aula (p.6);</li> <li>• Percebeu-se que muitos alunos ainda tem certo receio, talvez um medo com relação ao professor, muitos se sentem mais a vontade em pedir auxílio aos bolsistas (p.6);</li> <li>• Atividades em turno oposto, gerando espaços para tirar as dúvidas e aprimorar o aprendizado, através do mesmo mostrar aos alunos outro lado da matemática, um lado menos complexo e mais próximo da realidade dos alunos, facilitando assim o seu entendimento (p.7).</li> </ul>
Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em relação à universidade percebe-se apenas o destaque para o vinculo com a escola.</li> </ul>
Texto 2- Contribuições do PIBID na formação inicial de professores	
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oportunidade de colocar em prática as teorias estudadas em várias disciplinas ao longo do curso de licenciatura em</li> </ul>

	<p>matemática (p.1);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inserção dos acadêmicos no contexto escolar, o que não ocorre quando estudantes se restringem somente aos conteúdos das disciplinas estudadas ao longo do curso de matemática (p.1);</li> <li>• Oportunizar aos acadêmicos a vivência no ambiente escolar, o que o aproxima da realidade e contexto da sua futura profissão (p.2);</li> <li>• Proporciona também que os mesmos façam as conexões prático-teóricas através das diversas situações vivenciadas neste contexto (p.2);</li> <li>• Acadêmicos comprometidos com a aprendizagem conforme políticas estabelecidas pelo MEC (p.3);</li> <li>• Proporciona aos futuros professores novas experiências pedagógicas, metodológicas, tecnológicas e também a realização de práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (p.3);</li> <li>• Através da inserção do PIBID na escola veio a proporcionar a mobilização de seus professores, motivando-os para que atuem como co-formadores dos estudantes bolsistas do projeto (p.3);</li> <li>• Propõe à construção de práticas pedagógicas que articulem a realidade dos alunos com os conceitos matemáticos, tornando-os, dessa forma, significativos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (p.4).</li> <li>• Crescimento profissional a partir de vários avanços significativos relativos visão do acadêmicos quanto a escola e quanto a atividade docente (p.5);</li> <li>• Reflexão sobre a atuação docente contribuindo para um amadurecimento profissional (p.6).</li> </ul>
Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Através de monitorias atendendo as dificuldades de aprendizagem dos alunos na realização das atividades propostas pelo professor titular e também auxiliar no planejamento e elaboração das atividades a serem realizadas no período de aula;</li> <li>• Criação de projetos por parte dos acadêmicos/bolsistas (p.6);</li> <li>• Atividades extracurriculares que tem como finalidade principal um contato mais próximo com os alunos, facilitando, desta forma, um diagnóstico mais aproximado das dificuldades de aprendizagens apresentadas, individualmente pelos membros do grupo, possibilitando assim um auxílio mais qualificado no processo de ensino destes estudantes, utilizando como estratégia a aplicação de novos caminhos metodológicos que visam atender as necessidades individuais (p.1).</li> </ul>
Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Com a participação dos estudantes do Curso de Licenciatura em Matemática, no projeto, se amplia a atuação do curso na busca</li> </ul>



	<p>por maior qualidade da educação, estando dessa forma em consonância com as exigências apresentadas pelas Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura do Brasil;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A qualificação da formação dos estudantes participantes do PIBID caminha na mesma direção das políticas estabelecidas pelo MEC, quanto à formação docente e a melhoria da qualidade da educação básica.</li> </ul>
<p>Texto 3- Aprendizagens da docência reveladas por licenciandos de Matemática no projeto PIBID</p>	
Acadêmico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionaram momentos de reflexão conjunto entre os licenciandos (bolsistas), os professores da escola (supervisores) e professores formadores da universidade (orientadores) (p.2);</li> <li>• Participação de atividades de estudos teóricos e práticos;</li> <li>• Reflexão crítica de seu papel como futuro profissional;</li> <li>• As experiências docentes acumuladas pelos bolsistas assumem o papel relevante na formação do professor, servindo como espaço de projetos interdisciplinares, ampliando a compreensão e o conhecimento da realidade profissional de ensinar;</li> <li>• Conhecimento da realidade escolar;</li> <li>• A atuação dos bolsistas na escola permitiu momentos significativos em que se destacam valores, ideais, dificuldades, partes do processo de construção da base de conhecimento (p.6);</li> <li>• Possibilitou vivenciar e participar de momentos que fazem parte da carreira docente e conseqüentemente, aprendendo sobre o “ser professor” (p.6);</li> <li>• Convivência com os alunos;</li> <li>• Aprender que a rotina do professor também é composta por uma gama de dificuldades, mas que podem ser superadas com paciência, criatividade, dedicação, interatividade com os membros da escola, entre outros artifícios (p.7);</li> <li>• Trabalho em equipe (p.8);</li> <li>• Reflexão sobre futura prática docente (p.8);</li> <li>• Compartilhar aprendizagens e saberes;</li> <li>• Conviver com diferenças e divergências (p.8);</li> <li>• Diálogo e troca de experiências (professor e bolsista).</li> </ul>
Escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atividades diferenciadas;</li> </ul>
Universidade	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumento do interesse dos licenciandos a atuarem na Educação Básica;</li> <li>• Incentivo aos licenciandos que não participam do programa a seguir na carreira de professor.</li> </ul>

Ao analisarmos o quadro 1 podemos verificar algumas das muitas contribuições que o PIBID vem trazendo, para todos os envolvidos nesse programa. Por exemplo, Souza (2012) destaca que o projeto além de oportunizar aos acadêmicos a vivência no ambiente escolar, o que o aproxima da realidade e contexto da sua futura profissão, proporciona também que os mesmos façam as conexões prático-teóricas através das diversas situações vivenciadas neste contexto. O contato com a realidade escolar e a articulação entre teoria e prática também é destacada nos outros dois trabalhos como sendo uma das contribuições do PIBID, em especial, para os acadêmicos/bolsistas. Destaca, também, a questão da reflexão sobre a futura prática docente.

No que se referem à escola, os textos destacam a importância do auxílio do acadêmico/bolsista nas aulas dos professores titulares, pois, dessa forma, é possível atender os alunos individualmente de acordo com cada dificuldade, o que não aconteceria, com tanta frequência, se o professor titular estivesse sozinho em sala de aula. Outros fatores apontados são as aulas de reforço, oficinas e metodologias diferenciadas desenvolvidas pelos acadêmicos/bolsistas, geralmente, em turno oposto.

Em relação às contribuições para a universidade, os textos trazem que a partir da inserção PIBID nas escolas estabeleceu-se um vínculo “maior” entre escola e universidade. O texto 2 aponta, além da parceria entre escola e universidade, que o programa torna os acadêmicos mais comprometidos com a aprendizagem dos alunos, buscando embasamentos nas Orientações Curriculares Nacionais (PCNs, LDB, entre outras) e Regionais. Observa-se que os acadêmicos têm como base leituras nas pesquisas referentes à área de Educação Matemática.

Outros pesquisadores também destacam as contribuições do PIBID para a formação dos acadêmicos/ bolsistas. Dentre eles citamos Nogueira et al (2011) ao afirmar que o programa colabora de forma significativa para a formação dos alunos bolsistas, futuros professores de Matemática, permitindo que os mesmos tenham uma perspectiva mais abrangente da problemática do ambiente escolar e do ensino e aprendizagem da Matemática; proporciona a vivência de situações reais de um ambiente escolar com toda a sua complexidade inerente, conhecer novas opções metodológicas que servirão para sua prática docente e experiências que lhes permitiram identificar alguns dos problemas atuais no processo de ensino-aprendizagem; possibilita a participação em eventos científicos, que permite aos bolsistas do PIBID tanto divulgar os trabalhos do grupo, como também conhecer outros trabalhos. Com essas participações, novas portas se abrem para a troca de experiências, auxiliando na

construção de novas ações que podem ser aplicadas pelo grupo na sala de aula da Escola Básica.

No quadro 2, apresentamos a metodologia utilizada pelos autores dos textos.

Quadro 2: Metodologia

Texto 1	Os bolsistas realizaram aulas de reforço e oficinas, mas não trouxeram detalhes de quais metodologias foram adotadas para o desenvolvimento das mesmas, pois o foco do texto era descrever algumas das dificuldades mostradas pelos alunos e apresentar o PIBID como oportunidade de superá-las.
Texto 2	Oficinas através de softwares matemáticos, jogos manipuláveis, dinâmicas de grupos, teatro, vídeos, projetos e pesquisas.
Texto 3	Oficinas Científicas e Culturais, Projetos interdisciplinares, acompanhamentos das aulas do professor titular da turma, aulas de reforço. Visita a universidade, atividades de estudo teórico e práticos (subsidiaram as ações nas escolas bem como as reflexões sobre o próprio desenvolvimento profissional), trabalho em grupo interdisciplinar (entre licenciandos de Biologia, Física e Química)

O quadro 2 revela que a metodologia de trabalho utilizada pelos acadêmico-bolsistas, para realizar as atividades do programa, foi bem variada, mas percebe-se uma tendência por organizar oficinas, nas quais os conceitos/conteúdos matemáticos são desenvolvidos a partir da utilização de vários recursos, por exemplo, softwares matemáticos.

No quadro 3 descrevemos os Recursos Utilizados pelos autores para desenvolverem suas atividades.

Quadro 3: Recursos Utilizados

Texto 1	O texto não traz os recursos utilizados pelos bolsistas.
Texto 2	Jogos didáticos tais como: Jogo de cartas na cabeça, Jogo da senha, Jogo da vida e Jogos com cartas comuns-, softwares matemáticos, oficinas de Origami,

	teatro, maquete da escola e vídeos.
Texto 3	Oficinas, Parceria Colaborativa (Problemáticas definidas por situações e demandas reais e intervenção de formação estratégica para a abordagem dos problemas), e Laboratório de Informática.

Conforme já afirmamos anteriormente, os autores dos textos analisados citam que fazem uso de vários recursos para desenvolver as atividades do programa e destacam a importância desses para a aprendizagem dos alunos. No entanto, no texto 1 não conseguimos identificar dados sobre os tipos de recursos utilizados que são utilizados pelo autor.

Quadro 4: Autores que fundamentam os textos/Documents Oficiais

Texto 1	(SAVIANI,1994, p47); (CURY,2006,p. 93); (MORIN,p29); (MOREIRA,2005,p56);
Texto 2	ROTA,apud LIZARBURU E SOTTO(2006); Diretrizes Curriculares dos cursos de Licenciatura do Brasil; Projeto Político Pedagógico do curso;
Texto 3	GATTI (2003); <b>BRASIL(2001)</b> ; FREIRE (2003); PERRENOUD (1993); RIBEIRO (1993); MIZUKAMI (2004); MIZUKAMI (2005); LARROSA (1999);

Num primeiro momento cabe destacar que só foram analisados os autores que foram citados ao longo dos três textos e que constavam nas referências bibliográficas dos textos. Percebemos que não há nenhum autor comum entre os textos 1,2 e 3.

No texto 1, o autor traz uma citação de SAVIANI o qual trata da e pedagogia histórico-crítica, algumas ideias de Cury, que é um psiquiatra que estuda sobre as dinâmicas da emoção e da construção dos pensamentos, na sequência vem MORIN, o qual aborda em seu livro temas fundamentais para a educação contemporânea, após MOREIRA falando sobre a Formação Matemática do professor.

Em relação ao texto 2, o autor aponta alguns trechos das Diretrizes Curriculares e do Projeto Político Pedagógico do seu curso. Observamos que o autor também cita

ROTA porém nas referências bibliográficas não constam informações sobre o título do trabalho que foi retirada a citação.

Já o texto 3, traz uma citação de MIZUKAMI autor que aborda em seu trabalho algumas ideias sobre Aprendizagens da docência, GATTI falando sobre a formação de professores, após vem FREIRE com a Pedagogia do Oprimido, PERRENOUD falando sobre Práticas Pedagógicas e Formação de Professores, RIBEIRO teoria e prática na formação de professores e LARROSA expondo suas concepções a respeito da experiência e saber da experiência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base em nossas análises acreditamos que o PIBID vem contribuindo no que tange o processo de ensino e aprendizagem de Matemática em termos de metodologias tais como recursos tecnológicos, investigação matemática, entre outros. Além disso, os alunos são atendidos pelos bolsistas de forma individualizada, desenvolvendo atividades diferenciadas com base no que os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam. Tendo em vista isso podemos afirmar que a Capes bem como o Subprojeto de Matemática da URI-Campus Santiago estão alcançando seus objetivos através deste programa

O PIBID vem proporcionando além de uma experiência única para nós quanto alunos de um curso de licenciatura, também, permite a criação de instâncias que permitam a interação com outros professores (reuniões de coordenação, de grupos de estudo e de investigação, participação em eventos escolares, conselhos escolares etc);)

Nogueira (2011, p. 2) destaca a importância do futuro professor inserir-se o quanto antes no espaço escolar.

A formação inicial do futuro professor de Matemática está diretamente relacionada com a possibilidade deste profissional inserir-se no ambiente da Escola Pública, para conhecer, experienciar e vivenciar a ampla problemática que o caracteriza, no intuito de suscitar-lhe o desejo permanente de aperfeiçoamento formativo como também a aquisição de prática efetiva do exercício de atividades relacionadas ao ensinar e aprender matemática, considerando as especificidades deste ambiente escolar.

Enquanto bolsistas do PIBID podemos afirmar que esse programa tem colaborado para relacionar teoria e prática, sem falar na valiosa experiência, pois até então, antes de termos contato com o programa só tínhamos conhecimentos teóricos,

porém na prática não tínhamos noção de como funcionava, mas quando passamos a fazer parte do programa pudemos fazer essa ligação entre teoria e prática.

## REFERÊNCIAS

FIorentini, D. A. **Pesquisa e as Práticas de Formação de professores de Matemática em face das Políticas Públicas no Brasil**. Bolema, Rio Claro (SP), 2008.

FIORI, A. F.; TREVISAN, E.; MARCHI, A. Dificuldades de aprendizado em Matemática: PIBID como possibilidade. In: ESCOLA DE INVERNO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2012, Santa Maria. Agosto/2012.

GOMES, J. O, M. **A formação do professor de matemática**: Um estudo sobre a implantação de novas metodologias nos cursos de Licenciatura de Matemática da Paraíba. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Paraíba, João Pessoa, 2006.

NOGUEIRA, A. P. C. K. et al. A Contribuição do Pibid/Capes para a Formação de Professores: a Experiência da Feg/UNESP. In: CONFERÊNCIA INTERAMERICANA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 13., Recife, Brasil, 2011.

SOUZA, E. F.; GOLDANI, A.; GOLDINHO, D. S. Contribuições do PIBID na formação inicial de professores. In: ESCOLA DE INVERNO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 3., 2012, Santa Maria. Agosto/2012.

SOUSA, M.C.; GAMA, R.P; PASSOS, C. L. B. Aprendizagens da docência reveladas por licenciandos de Matemática no projeto PIBID. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador, Julho/2010.

# 6 Pedagogia Alfabetização



## 6.1 DA CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ORAL À CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Ana Thiele Silva Machado<sup>1</sup>  
Aline Marques de Lima<sup>2</sup>  
Gláucia Cabral de Oliveira<sup>3</sup>  
Heloisa Helena Appel Mazo<sup>4</sup>  
Laís Francine Weyh<sup>5</sup>  
Rosangela Brissow<sup>6</sup>  
Sonia Maria Piccoli<sup>7</sup>

**RESUMO:** O presente artigo é o resultado de um estudo de cunho bibliográfico, apoiado nos autores Ausubel (1982), Kato (1988), Kleiman (2000;2005), Mazo (1999), Morais (2005), Piccoli; Camini (2012), Soares (2004;2006), Smolka (1989) e Vygotsky (1989). Tem como objetivo contextualizar a alfabetização na escola contemporânea, assim como problematizar os conceitos de alfabetização e letramento. Ainda, busca fazer uma reflexão sobre ações pedagógicas que podem ser realizadas na sala de aula para contemplar esses dois aspectos no decorrer do processo de construção da leitura e da escrita. Para isso, inicialmente faz uma breve comparação entre a aquisição da linguagem oral e a aquisição da linguagem escrita, buscando evidenciar porque a criança aprende a falar e utiliza essa aprendizagem no decorrer da sua vida, fato que não ocorre com muitos educandos que saem da escola compreender como, por que e para que serve a escrita e a leitura na sua vida cotidiana. Ao revelar as singularidades do processo de alfabetização e de letramento, coloca o educador como articulador, organizador das situações. É o profissional responsável em promover aprendizagens qualitativas, que venham contribuir para o educando perceber a escrita como ferramenta indispensável para a humanização da sociedade, assim como um instrumento indispensável para que cada sujeito sinta-se um cidadão em plenitude.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Letramento. Escola contemporânea

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 5º semestre Curso de Pedagogia da URI – Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID. E-mail: anathiele8@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID. E-mail: aline\_ron@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID. E-mail: glaucia.co@hotmail.com

<sup>4</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Santo Ângelo. Colaboradora do PIBID. E-mail: heloisamazo@santoangelo.uri.br

<sup>5</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID. E-mail: lais.weyh@gmail.com

<sup>6</sup> Acadêmica do 3º semestre do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Santo Ângelo. Bolsista do PIBID. E-mail: robrissow@hotmail.com

<sup>7</sup> Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Santo Ângelo. Colaboradora do PIBID. E-mail: spiccoli@santoangelo.uri.br



## **INTRODUÇÃO**

Uma das questões mais inquietantes no atual discurso sobre alfabetização são os altos índices de analfabetismo, assim como a pouca habilidade que muitas crianças apresentam com relação à leitura e a escrita. Os alarmantes resultados do IDEB<sup>8</sup> exprimem o baixo rendimento dos alunos em termos de leitura e interpretação textual. A reduzida capacidade tem sido diagnosticada como o resultado de processos de alfabetização que ainda estão ancorados na repetição e na cópia, destituindo a linguagem do seu caráter discursivo, transformando-a em um código a ser aprendido.

Para compreender a existência de tantas dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita, se apresenta brevemente o percurso que a criança realiza para se apropriar da linguagem oral, explicitando os elementos que contribuem para que se torne uma competente e eterna usuária da mesma. Após, se discute a forma empobrecida como a linguagem escrita é apresentada à maioria dos educandos. Para finalizar, se faz uma análise da importância do processo de letramento acontecer amalgamado ao processo de alfabetização. Ressalta-se também a necessidade do educador compreender as singularidades de cada processo, pois nem o letramento e nem a apropriação do sistema de escrita alfabética acontecem espontaneamente. Neste contexto, o papel do educador é fundamental, na perspectiva de organizar situações de aprendizagem ricas nas duas perspectivas.

## **METODOLOGIA**

O estudo ora apresentado é produto de uma pesquisa de cunho bibliográfica, na perspectiva de melhor compreender a o processo de alfabetização na contemporaneidade e suas especificidades. De acordo com Santos (2002),

[...] os livros (de leitura corrente ou de referência, tais como dicionários, enciclopédias, anuários, etc.), as publicações periódicas (jornais, revistas, panfletos, etc.), fitas gravadas de áudio e vídeo, páginas da web sites, relatórios de simpósios, seminários, anais de congressos etc. A utilização total ou parcial de quaisquer dessas fontes caracteriza a pesquisa bibliográfica (SANTOS, 2002, p. 31-32).

---

<sup>8</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

O diálogo com diferentes pesquisadores permitiu ampliar o entendimento do tema proposto, assim como permitiu o desenvolvimento da capacidade reflexiva e do espírito investigativo dos sujeitos envolvidos no processo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **A Construção da Linguagem Oral**

A criança desde que nasce apresenta inúmeras formas para se comunicar. Através do sorriso, do choro, do balbúcio ela expressa suas necessidades, assim como sua vontade de interagir com o contexto sociocultural. Nesse processo interativo vai sendo estimulada a se apropriar da linguagem oral, aprendizagem complexa que demanda capacidade cognitiva e um aparelho fonador em perfeitas condições. Ainda necessita que o aprendente participe de um grupo social que a estimule a conquistar esse novo saber. Como assevera Mazo (1999),

Assim, estando imersa num universo amplo de comunicação e tendo liberdade para expressar seus sentimentos e necessidades, a criança conseguirá formar um conceito próprio sobre a comunicação oral, o que permitirá a mesma tornar-se um ser individuado, que não lança mão de um discurso vazio, mas usa a fala como forma de representação concreta dos seus pensamentos. (p. 30).

A permissão para a criança participar de espaços socioculturais e para utilizar a linguagem oral antes de ser uma usuária competente é nesse contexto, elemento-chave para que tenha uma aprendizagem significativa<sup>9</sup>. É nessa interação, que ela compreende como se comunicar, assim como percebe porque é fundamental ter o domínio competente da linguagem oral.

### **A Construção da Linguagem Escrita: um processo vazio de significados**

Ao falarmos na conquista da linguagem escrita observa-se que a aprendizagem ocorre, na maioria, das vezes, de forma diferente. Ainda hoje, a construção da leitura e da escrita, em muitas instituições de ensino, é sinônimo de memorização, repetição e

---

<sup>9</sup> Aprendizagem significativa segundo Ausubel ocorre quando os conhecimentos novos que se adquirem são ancorados em conhecimentos prévios que o aluno já possui, esse processo faz com que haja a melhor compreensão desses novos conhecimentos dando real significado ao aprendizado.

imobilidade cognitiva e corpórea. A criança ao ser inserida no universo simbólico dos signos linguísticos, tem sua capacidade de pensar empalidecida. Os saberes que ela traz, assim como as carências culturais existentes, são desconsiderados, valorizando-se somente os conhecimentos que a escola precisa transmitir. Ao desconsiderar o acervo linguístico expressivo que a criança construiu antes de ingressar na escola “[...] o ensino da escrita tem se reduzido a uma simples técnica, enquanto a própria escrita é reduzida e apresentada como uma técnica que serve e funciona num sistema de reprodução cultural e produção em massa” (SMOLKA, 1989, p. 37).

A mudança dessa postura é urgente. A escola necessita perceber que o empenho excessivo em dominar a técnica da leitura/escrita, em mostrar a semelhança gráfica sonora entre as palavras, tem contribuído para que a linguagem escrita perca a sua dimensão simbólica, lúdica, pragmática e principalmente a dialógica. Como explica Smolka (op cit, p. 49), com esse encaminhamento:

[...] a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida das crianças. É estéril, estática porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico.

Ao esvaziar o conteúdo sócio-cultural da língua escrita ao desconsiderar o significado social embutido em sua gênese, a escola não permite à criança compreendê-la como um objeto socialmente elaborado para atender a uma necessidade concreta do homem, para eternizar conhecimentos ou para preencher um espaço onde a fala não pode estar presente.

Nessa lógica, o processo de alfabetização se constitui, principalmente para as crianças provenientes de classes populares de baixa renda, em um período angustiante e nada prazeroso. O desconhecimento das possibilidades que a leitura e a escrita oferecem é um empecilho para que o desejo de ler e escrever praticamente inexista. Logo, a falta de significado tem sido eleita como uma das razões do Brasil ter um percentual de analfabetismo ainda tão expressivo.

Segundo o IBGE 2011 a taxa de analfabetismo é de 8,6%, ou seja, 12,9 milhões de brasileiros são analfabetos. Esses percentuais são ainda mais preocupantes, uma vez

que nesse universo não estão os 20,3% de analfabetos funcionais<sup>10</sup> existentes em nosso país (IBGE, 2009). Cabe ainda sinalizar, que a pesquisa realizada sobre o analfabetismo funcional aponta somente as pessoas de 15 anos ou mais de idade que não concluíram o 4º ano do ensino fundamental, desconsiderando que há deficiência em termos de domínio da leitura e da escrita em todos os demais níveis de ensino.

Esforços vêm sendo organizados na perspectiva de buscar soluções para os problemas da educação brasileira, especialmente nos primeiros anos de escolarização tais como,

[...] a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos como forma de garantir que os alunos da rede pública de ensino iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade (BEAUCHAMP; PAGEL; NASCIMENTO, 2007), a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização (PNE 2011/2020 - BRASIL, 2011), o investimento na formação continuada de professores, por meio da criação da Rede Nacional de Formação de Professores e do desenvolvimento de programas de formação continuada como o Pró-Letramento (Pacto de Alfabetização na Idade Certa – Caderno 3).

Também, nessa direção especialistas da educação como Soares (2004), Smolka (1989), Moraes (2005) e Kleiman (2000) discutem a necessidade da instituição escolar rever a forma como vem sendo conduzido o processo de alfabetização. Segundo esses teóricos, a escola além de se preocupar com o processo de codificação e decodificação deve apresentar ao educando a riqueza do universo da leitura e da escrita em diferentes contextos e gêneros, ou seja, a escola necessita promover situações que estimulem o processo de letramento. Segundo Soares letramento é a “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimentos e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (2004, p. 15).

Soares (2006) salienta ainda que letramento se refere ao processo de aquisição da linguagem escrita, de maneira dinâmica e contextualizada com as práticas sociais reais, oportunizando a reflexão sobre a língua escrita e a sua apropriação. Mais do que isso, ela ocorre ao longo da vida para além da escolarização. Kleiman (2005) complementa dizendo que o letramento abrange o processo de desenvolvimento histórico e o uso dos sistemas de escrita na sociedade, refletindo também em outras mudanças sociais e tecnológicas.

---

<sup>10</sup> Engloba as pessoas de 15 anos ou mais de idade com menos de quatro anos completos de estudo, ou seja, que não concluíram o 4º ano do ensino fundamental.

O letramento busca trazer o aluno para o universo da escrita, onde a criança assume uma postura de leitor. Nesse processo ela vai atribuindo significado ao texto para posteriormente compreender que o mesmo é uma [...] “unidade linguística que confere sentido a outras unidades, como fonema/letra, sílaba, palavra e frase” (sic). (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 55). É importante ressaltar que essa caminhada permite que sejam construídas noções de texto e textualidade. Assim, a criança letrada consegue transitar nas práticas sociais que envolvem a escrita e a leitura com eficiência, compreendendo as intenções dessas, no contexto sociocultural.

Ao oportunizar experiências que promovam o processo de letramento, o educando se apropria da linguagem escrita com mais competência, uma vez entender sua função social e seu valor para a humanidade. De acordo com Lemos (apud KATO, 1988, p. 9-14), o aluno, “[...] vai reconhecer o ato de ler como um outro modo de falar e que o objeto portador de texto se torna mediador de um outro tipo de relação com o mundo e com o outro.” Assim, muito mais do que somente ler, irá compreender a função social dos diferentes portadores de textos, fazendo a articulação dos conhecimentos, apropriando-se não somente de uma técnica, mas fundamentalmente do desenvolvimento de habilidades para o uso da linguagem escrita nas práticas sociais de leitura e escrita.

Para isso, especialistas como Soares (2004), Kato (1988) dentre outros enfatizam que o educador deve ter muito cuidado ao encaminhar o processo de letramento e alfabetização, uma vez que cada um possui especificidades que devem ser observadas e respeitadas. Tal advertência é feita por se perceber que algumas escolas, possivelmente por não terem compreendido a diferença entre alfabetizar e letrar, estão priorizando somente uma das interfaces do processo. Essa condução equivocada tem trazido prejuízos aos educandos, pois ser letrado sem ter os conhecimentos instrumentais sobre o sistema de escrita alfabética, ou o inverso dominar o sistema de escrita alfabética sem ser letrado, inviabiliza o educando de utilizá-la de forma crítica e independente.

### **O sistema de escrita Alfabética: Caminho a ser percorrido**

O processo de alfabetização é concebido, hoje, como um período de aprendizagem de conceitos complexos, no qual o indivíduo desenvolve a capacidade de compreender e produzir textos, podendo, dessa forma, participar de eventos sociais mediados pela escrita. O domínio dos processos de produção e compreensão textual

pressupõe não apenas a capacidade de codificação e decodificação, como também os conhecimentos acerca das situações de interação mediadas pela língua escrita, incluindo os conhecimentos textuais necessários à estruturação do texto e ao resgate do sentido. Logo, é de fundamental importância que, na escolarização inicial, sejam encaminhadas atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética simultaneamente às atividades de apropriação dos usos e funções sociais da mesma, através de reflexões acerca dos diversos gêneros de textos que circulam socialmente.

O sistema de escrita alfabética possui ligação entre a escrita e os sons, ou seja, entre grafemas e fonemas. Partindo-se desse pressuposto, o processo de alfabetização deve contemplar situações de experiência em que o educando possa aprimorar a [...] “consciência fonológica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 20).

Como asseveram as autoras acima citadas, cabe ao alfabetizador planejar, diariamente, atividades de reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética. Nesse sentido, dentre as atividades a serem realizadas destaca-se o reconhecimento das letras do alfabeto, diferenciando-as de números e outros símbolos. É necessário conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros, assim como a criança deve compreender que palavras diferentes compartilham certas letras e perceber que essas variam quanto ao número, repertório e ordem. Além disso, é necessário segmentar oralmente as sílabas de palavras e compará-las quanto ao tamanho, identificando semelhanças sonoras em sílabas e rimas. O educador deve ainda propor atividades que permitam reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições levando o educando a perceber que as vogais estão presentes em todas elas. Além desses saberes, deverá ler, ajustando a pauta sonora ao escrito. Visto isso, é importante salientar que o educador necessita ler textos chamando a atenção dos educandos de que: se escreve da esquerda para a direita, de cima para baixo, na folha, com letra de imprensa ou cursiva, dentre outros aspectos instrumentais da língua escrita.

## **CONCLUSÕES**

O presente estudo possibilitou uma reflexão sobre as peculiaridades do processo de alfabetização e letramento, oportunizando que se ampliasse a compreensão desses

conceitos, assim como viabilizou que se compreendesse os motivos pelos quais o Brasil apresenta índices tão alarmantes de fracasso escolar no período de alfabetização.

As leituras realizadas permitiram identificar que o insucesso na alfabetização, pode, em grande parte, ser resultante da falta de compreensão da função social da leitura e da escrita por parte do educando. Segundo os autores estudados, para que existam usuários competentes da linguagem escrita é necessário que o processo de alfabetização ocorra em uma perspectiva de letramento, salientando-se que um processo não deve se sobrepor ao outro, mas ser complementar.

Nessa direção, cabe ao educador propor situações de aprendizagem que levem o educando a identificar a intertextualidade da escrita. A instituição escolar deve mostrar para a criança o porquê e para que ela está escrevendo. Segundo Vygotsky (1989), ao não observar os aspectos discursivos da linguagem escrita a criança não estabelece [...] “a relação escrita-mundo, escrita-contexto” [...]. Nesse sentido, a escola está trabalhando para a construção de palavras vazias, pois a mesma não permite a elaboração de pensamentos e escritas críticas de seus educandos.

Para ressignificar a aquisição da leitura e da o educador deve lembrar que a significação da escrita perpassa por um processo de alfabetização que leve em conta as vivências dos educandos e os contextos em que estão inseridos. Posto que para uma aprendizagem qualitativa exige que se saiba ler e escrever nos diferentes contextos sociais, de forma crítica e pautada por um pensamento reflexivo.

A busca pelo aprendizado instituído na base da reflexão deve nortear o trabalho do professor alfabetizador, para que ele possa disponibilizar para o aluno a oportunidade de construir seu conhecimento baseado em sua realidade, com atividades que compõe seu cotidiano, sem elementos prontos. Preocupando-se em conciliar alfabetização e letramento, o educador demonstre estar trabalhando não só o conhecimento do Sistema de Escrita Alfabética, mas também o seu processo de uso dentro das suas infinitas possibilidades.

Diante do exposto, fica claro que além das políticas públicas implementadas como a ampliação do ensino fundamental, o ciclo de alfabetização de três anos, assim como o investimento na formação dos professores via Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, resultados positivos acontecerão no momento em que os educadores revisarem a compreensão existente sobre alfabetização e letramento, e se perceberem como profissionais responsáveis pela organização de práticas educativas de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CAPES e a URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões pela oportunidade de desenvolver o espírito investigativo, aspecto imprescindível que contribui para a construção de conhecimentos e aprendizagens significativas, para a nossa formação enquanto futuras pedagogas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&id=1&busca=1&idnoticia=222>>. Acesso em: 27 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS\\_2010.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/sinteseindicsoais2010/SIS_2010.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Pacto de Alfabetização na Idade Certa - Caderno 3**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2013.

AUSUBEL, D.P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

KATO, Mary (Org.). **A concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: \_\_\_\_\_. **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

MAZO, Heloisa Helena Appel. **Alfabetizar-se pela pesquisa**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. 142 p.

MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 2. ed. São Paulo, Campinas: Cortez: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, 2004.



VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989.

## 6.2 A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

**Adriana Carlosso Irion<sup>1</sup>**  
**Andrea Mirela Obens de Bairos<sup>2</sup>**  
**Cátia Aparecida Jornada Nunes**  
**Gilvana Aparecida Nicola Rosso**  
**Michele Corrêa da Rosa.**

Eu estou, à procura dos vestígio de uma razão que reconduza sem apagar as distâncias que una, sem reduzir o que é distinto ao mesmo denominador que entre estranhos torne reconhecível o que é comum mas deixe ao outro a sua alteridade. (HABERMAS, 1993, p. 112).

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências vivenciais pelas acadêmicas/bolsistas no Programa PIBID/CAPEES, realizado na Escola Estadual de Ensino Médio Thomás Fortes. A participação no Programa tem possibilitado as bolsistas juntamente com as educadoras da escola, realizarem a interlocução de saberes entre as experiências e o conhecimento acadêmico de forma reflexiva e crítica buscando a edificação da identidade docente. A metodologia tem como direção a observação atenta do ambiente institucional e da dinâmica da práxis pedagógica, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa. A trajetória no PIBID instiga a busca entendimentos conceituais acerca do aprender e do ensinar docente. Destaca-se aqui a importância de socializar as primeiras experiências das bolsistas/PIBID, que ainda em formação inicial no curso de Pedagogia, encontram-se atuando em espaços escolares, experienciando saberes docentes de forma diversificada.

**Palavras-chaves:** PIBID. Docência. Identidade.

### CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

A complexidade e a pluralidade do mundo contemporâneo acabaram por fazer recrudescer uma tendência que se alicerça desde o final do século passado: as intensas mudanças sociais, tecnológicas e culturais transformaram as certezas do mundo moderno em incertezas que, hoje, são intrínsecas ao tempo vivido, nada mais é seguro. Em face disso, o resultado é um desnortamento coletivo que reflete inclusive, na práxis docente.

A proposta do Programa Institucional de Bolsas para iniciação à Docência (PIBID) efetiva a articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas públicos de ensino, visando a melhoria do ensino nas escolas da Rede Pública, articulando reflexivamente ações teórico-práticas que complementem a formação inicial acadêmica,

diante da vivência no espaço escolar. Desta forma, o subprojeto Alfabetização, do PIBID do curso de Pedagogia da URI Campus de Santiago, leva em consideração os critérios estabelecidos pela CAPES, atuando na Escola Estadual de Ensino Médio Thomás Fortes, que possui o índice do IDEB 6.6 no ano de 2011. Contando com quatro pibidianas, uma coordenadora de área, uma coordenadora institucional e duas supervisoras na escola.

## **CONTEXTUALIZANDO A EXPERIÊNCIA PIBIDIANA**



A presente discussão, traz a contribuição do PIBID, na construção da identidade docente. Nesse sentido, o Programa como articulador entre escola pública e formação inicial na trajetória de formação docente. As bolsistas buscam aprofundamento epistemológico e metodológico do aprender e do ensinar, edificando o fazer e o ser professor. Nesse sentido, cabe salientar a importância dos saberes experienciados na práxis pedagógica do segundo ciclo de alfabetização dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizando uma interlocução com os saberes acadêmicos.

O processo de construção da identidade docente realiza-se permeado pela interlocução teoria e prática, oportunizando possibilidades de reflexão, inquietações pela busca do conhecimento, instigando à pesquisa no contexto acadêmico implica no desenvolvimento do conceito de identidade docente, pois este esta em constante evolução e desenvolvimento, tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se constrói durante a vida, sendo um fenômeno relacional. O seu desenvolvimento ocorre de forma processual, buscando a interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa. É resultado de um complexo e dinâmico equilíbrio onde a própria imagem como profissional tem que se harmonizar com uma variedade de papéis que os professores sentem que devem desempenhar.

## Trajectoria metodológica

Não nascemos humanos, nos fazemos. Aprendemos a ser. Todos passamos por longos processos de aprendizagem humana. Se preferimos, toda criança nasce humana, mas isso não basta: temos que aprender a sê-lo. Podemos acertar ou fracassar. Nessa aprendizagem também há sucesso e fracasso (ARROYO, 2000, p. 53)

A construção metodológica foi construída pensando a melhor direção, o terreno mais apropriado para a pesquisa ser conduzida. O primeiro passo de qualquer atividade humana é o planejamento e iniciamos pela observação atenta do ambiente institucional e da dinâmica da práxis pedagógica, através de uma pesquisa de abordagem qualitativa.

Conforme comenta Minayo apud Thiollent (2004, p. 26)

A pesquisa-ação é um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou colaborativo.

Desta forma, valoriza o contexto no qual os indivíduos estão inseridos e a dimensão intersubjetiva, que deve fazer parte da práxis educativa, objetivando sujeitos mais reflexivos e humanizados. Paralelamente, foi realizada uma revisão teórica que alicerçam o processo do aprender/ensinar, realizando então uma investigação bibliográfica no sentido de fazer uma revisão teórica epistemológica, que fosse ao encontro das questões conceituais, discutidas na interlocução dos saberes pedagógicos (universidade) e dos saberes da experiência (escola – campo) para construção de aprendizagens e dizeres contextualizados pela intervenção pedagógica.

Na atualidade, trabalha-se com o pressuposto que o homem constrói sua formação de ser humano através de uma concepção histórico/ social, na relação homem-sujeito e o conhecimento. Paulo Freire (1989, p. 35) em sua vasta obra frisou que: “Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados”, afirmando que o homem é um ser social, que possui “raízes espaço temporais”, “situado e temporalizado”, cuja vocação ontológica lhe permitiu se desenvolver como “sujeito e não objeto”, a partir da reflexão sobre as suas condições, de forma crítica sobre a realidade. Nesse sentido, o homem se percebe no aqui e no agora, no tempo e no espaço, como ser historicamente finito, inconcluso, consciente de sua finitude.

Assim a formação da identidade docente deve ser constituída sob a prática docente e fundar-se na ética, no respeito à dignidade e na autonomia do educando, no compromisso como práxis (ação e reflexão da realidade), carregada de humanismo e fundada cientificamente. O compromisso profissional, portanto:

seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade. O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos. (FREIRE, 1983, p. 21).

Neste contexto a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, ela envolve tanto a pessoa, como o contexto. A identidade profissional não é única. Espera-se que os docentes se comportem de maneira profissional, adotando características profissionais (conhecimentos e atitudes), na qual compreendam a importância dessas características, desenvolvendo sua própria resposta ao contexto. A identidade profissional docente tem relação com os diferentes contextos nos quais os professores se movimentam, na qual a construção clara de valores e atitudes contribui para a percepção de autoeficácia, motivação, compromisso e satisfação no trabalho, sendo um fator importante para que se tornem bons professores. É influenciada por aspectos pessoais, sociais e cognitivos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na contemporaneidade a construção de novos conhecimentos e experiências contribui na construção da trajetória profissional de maneira primordial, possibilitando novas reflexões na maneira de pensar e fazer à práxis pedagógica, implicando no ato de aprender a aprender permanente. Neste sentido Pimenta (2000, p. 11) salienta que valorizar o trabalho docente significa dotar os professores de perspectivas de análise que os ajudem a compreender os contextos históricos, culturais, sociais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente. A interlocução de saberes, possibilitada pelo PIBID/CAPES as acadêmicas com situações discutidas no curso de Pedagogia e que nos espaços escolares tem-se a possibilidade de realizar o contraponto quanto aos sujeitos com saberes lacunados que não aprendem dentro dos padrões considerados “normais”, ainda, com os alunos de inclusão. De fato, o acadêmico bolsista do Programa tem

oportunidade experienciar através de situações vivenciais a articulação entre o ideal, o real e suas representações acerca destes indivíduos, exigindo capacidade de análise e compreensão do processo pedagógico.



Durante a trajetória no PIBID as bolsistas realizam entendimentos conceituais acerca do aprender e do ensinar docente, focam o desejo de aprender na busca de reconhecimento de como se dá a produção de ser e de se fazer professor. As reflexões sobre os processos da construção do ser professor vêm ocorrendo através das experiências que o Programa de Iniciação a Docência- CAPES (PIBID) tem possibilitado. Destaca-se aqui a importância de socializar as primeiras experiências das bolsistas/PIBID, que ainda em formação inicial no curso de Pedagogia, encontram-se atuando em espaços escolares, experienciando saberes docentes de forma diversificada.

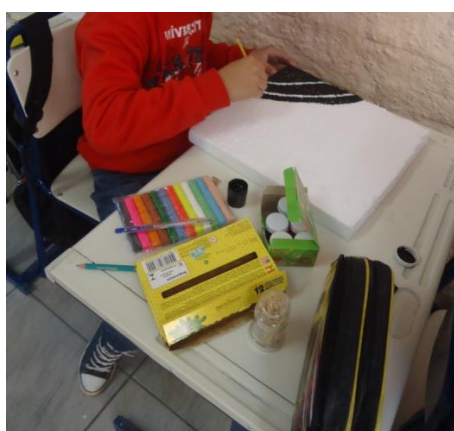
[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. (TARDIF, 2002, p. 11)

A construção da identidade docente é um processo histórico /social, pois delegam da necessidade de responder as necessidades propostas pela sociedade num processo de reflexão posta pela formação que se quer como professor, em caráter dinâmico na prática social, a fim de atuarem criticamente sendo capaz de modificar o contexto vivido. Conforme Nóvoa (1997, p. 28):

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a vida.

É pertinente destacar, que mobilizar os saberes construídos a partir das experiências, se faz necessário, em um cenário que se busca mediar o processo de construção de identidade dos professores. Os processos formativos são constituídos tanto por fases da vida quanto da profissão, envolvendo, assim, a dimensão pessoal e a dimensão profissional. Portanto, há uma intrínseca relação entre os processos formativos, trajetórias de formação e experiências práticas, pois estes compreendem o movimento construtivo dos professores na dimensão pessoal e profissional. Pimenta (2000, p. 18) destaca que “a identidade não é um dado imutável”. Nem externo, que possa ser adquirido, toda via é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade.

Com isso entende-se que a profissão docente encontra-se em processo de caráter dinâmico, sendo esta como prática social, buscando leitura crítica da realidade, para assim modificá-la de forma significativa com base em seus referenciais. Neste sentido, o PIBID possibilita com muita competência a interface de saberes vivenciais e acadêmicos, que transforma vivências em reflexões, hipótese de investigação da práxis educativa e do fazer docente. É a prática pedagógica desenvolvida no cotidiano da sala de aula, que vai suscitar desafios e questões na busca e aquisição de novas alternativas que propiciem a construção do conhecimento e da identidade docente.



A formação docente é, pois, construir uma identidade profissional, e o eixo dessa formação é o trabalho pedagógico, entendido como ação educativa intencional, que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão. A formação não se transforma por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é válido investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Entende-se que o programa PIBID/CAPES comprometido na formação inicial de professores, visa estimular e ajudar os futuros educadores na construção conjunta de planejamentos cooperando para o conhecimento da realidade escolar. O PIBID é concebido tendo em vista o desenvolvimento de novas competências que possam levar os futuros docentes a elaborarem coletivamente conhecimentos, perceber as diferenças, a complementaridade e as possibilidades e limitações de sua profissão, relacionando teoria e prática durante a graduação, respeitando as diferenças e formas de olhar para o mundo, para reconhecer a sua identidade profissional, buscando a sua realização dentro do que é ser professor.

A práxis pedagógica possibilitada pelo Programa consolida-se na fundamentação do saber, sendo assim o professor interioriza e constroi sua identidade ao se deparar com uma nova realidade em seu contexto profissional, isto é, um ser limitado em seu modo de ser no âmbito pessoal e profissional, de acordo com as relações que faz com o mundo, com as pessoas, nas instituições, na academia e isso de certa forma vai modelando a construção da identidade, “nos diferenciando e nos igualando conforme os vários grupos sociais que existem objetivamente (suas famílias, suas histórias, suas tradições, suas normas, seus interesses na escolha da profissão), cujo espaço fazemos parte” e vamos nos construindo como sujeitos sociais como prefere dizer Ciampa (2004, p. 63-64).

Salienta-se que as novas propostas para a formação de professores ocultam intenções que dizem respeito à maneira que se compreende o papel e a função do professor na sociedade. É importante lembrar que a especificidade do professor se torna cada vez mais focada nas distintas maneiras de mediação de conteúdos, e mais distantes da produção e aprofundamento nas diversas áreas do conhecimento. Reconhece-se que o professor não é e nem deve ser aquele que domina as ciências, porém quanto mais



remota a relação deste com os conteúdos presentes na prática escolar menos autônomo e crítico se torna o profissional.

Manowski (2007, p. 18) salienta que

Para a identidade do professor, é necessário examinar também a questão da autonomia. O professor é autônomo? É auto-regulado? A essência da autonomia está na capacidade dos sujeitos de tomarem decisões por si próprios. Autonomia difere de liberdade completa, pois significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual será o melhor caminho da ação.

Neste sentido o docente tornar-se autônomo ao buscar aprofundamentos que contribuem para o desenvolvimento integrado de saberes e forma de atuar, por meio de formações continuadas, em que está presente a multiplicidade de experiências profissionais. Desse modo, entende-se que articular a formação científica e o desenvolvimento de saberes o professor potencializa sua maneira de pensar e agir, na qual reflete a autonomia presente em suas ações docentes, bem como a formação da identidade profissional. Compreender a profissão docente pressupõe compreender a complexidade do processo ensino-aprendizagem que a constitui.

Aprimorando a prática diária de sala de aula, é essencial, uma prática reflexiva, sendo que esta só terá sentido para os professores que desejarem pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere. Não tendo espaço para a neutralidade e a imparcialidade.

Zeichner, (1995, p. 397), apud, Geraldi, Fiorentini, Pereira (Orgs, 1998, p. 42)

Devemos favorecer as [propostas] que dispõe-se a transcender à exclusiva preocupação pela capacitação individual e pela transformação pessoal, incluindo também uma preocupação explícita com a reconstrução social, reconstrução que nos ajude a nos aproximarmos de um mundo em que esteja ao alcance de todos o que desejamos para nossos filhos. Este é o único tipo de mundo que nos satisfaria e nada, nem se quer coisa tão sagrada como o ensino reflexivo e a pesquisa-ação, merece nosso apoio, salve que os ajude, a nos aproximarmos desta ordem de mundo.

Acreditamos que à formação do professor-pesquisador ou reflexivo não é à saída dos problemas sociais e educacionais, mas que é preciso apoiar e preservar estas ações, fortalecendo a autonomia e o controle local dos professores, garantindo um processo potencializado no desenvolvimento social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As sociedades contemporâneas, que vêm passando por imensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais, têm sido cada vez maiores as exigências de qualificação. Nesse contexto, as exigências para com o professor se multiplicam. Urge diante dessas mudanças, um docente capaz de exercer a docência em correspondência com as novas exigências do mundo pós-moderno, que não vê mais a realidade e a construção do conhecimento, de forma linear, mas através da diversidade, da pluralidade de ideias, dos meios de comunicação e informação, agregando transformações no desempenho dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir e provocando a necessidade da permanente atualização. As experiências de atualização profissional confrontam-se com os saberes que eles possuem e com as informações que vão sendo processadas e articuladas a um processo de valorização identitária e profissional.

Ao concluir esta reflexão percebe-se que o PIBID possibilita o movimento construtivo e formativo das acadêmicas/bolsistas na dimensão pessoal e profissional. Sendo que o processo de formação e de fundamentação do trabalho cotidiano das bolsistas é construído por meio do saber pedagógico e pela interação com seus alunos, no contexto da escola onde atua. Ao usar a expressão “saber-pedagógico”, relacionam-se ao saberes construídos pelas acadêmicas na trajetória de seu trabalho, com isso o saber pedagógico indica o nível da práxis em que situa o desenvolvimento do seu trabalho.

De acordo com Oliveira (2000, p. 13):

As concepções sobre as práticas docentes não se formam a partir do momento em que os alunos e professores entram em contato com as teorias pedagógicas, mas encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo o percurso de vida escolar e profissional.

Assim as bolsistas do PIBID, na prática do dia a dia, estão inseridas no ambiente escolar na busca de contribuir para o desenvolvimento efetivo dos alunos, dependendo da sua capacidade e habilidade de leitura da realidade, e também do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. Sendo esta práxis, como atividade humana, pressupondo a idealização consciente que se propõe a interferir e a transformar a realidade. Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem

do cotidiano da sala de aula necessitam do estudo teórico apreendido na universidade, pois esse serve de sustentação para a mediação necessária no contexto escolar.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. Petrópolis, Vozes, 2000.

CIAMPA, Antônio Costa. Identidade. In: LANE, S. T. & CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: O Homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

DE OLIVEIRA, Valeska Fortes. **Imagem de Professor: Significações do trabalho docente**. Ijuí, Ed. UNIJUÍ, 2000. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/2824p.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

NÓVOA, A. (Coord.). **Formação de professores e profissão docente: os professores e a sua formação**, Lisboa: Dom Quixote, 3. ed. 1997.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**, 2. ed. São Paulo, ed. Cortez, 2000.

ROMANOWSKI J. P. **Formação e Profissionalização Docente**, 3. ed. Curitiba, IBPEX, 2007.

## 6.3 TRAJETÓRIA DE ENTRALÇAAMENTOS DE SABERES PEDAGÓGICOS: ESPAÇO ESCOLAR X ESPAÇO ACADÊMICO

Ricardo Dorneles Correa<sup>1</sup>  
Tatiane Machado da Rocha<sup>2</sup>  
ANTUNES, Valéria Bierger<sup>3</sup>  
Jéssica Rodrigues dos Santos Vargas<sup>4</sup>  
Paola Terezinha da Silva Martins<sup>5</sup>  
Mara Rúbia Santos Melo<sup>6</sup>

**Resumo:** O presente artigo relata, de forma sucinta, as atividades desenvolvidas pelas bolsistas do PIBID, do curso de Pedagogia da URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões/Câmpus de Santiago, atendendo ao subprojeto Alfabetização. O PIBID é um Programa desenvolvido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de apoio e incentivo às licenciaturas e de valorização ao Magistério. O Subprojeto Alfabetização, acontece na Escola Estadual de Ensino Médio Thómas Fortes, na cidade de Santiago/RS e visa, promover a formação dos acadêmicos acompanhada da inserção destes no contexto educacional. A atividade acontece no contexto das salas de aulas de turmas de 1º, 2º e 3º Anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, preconizando práticas alfabetizadoras criativas, inovadoras e eficientes. A dinâmica compreende o aprofundamento teórico/prático, levando em consideração e compreensão a realidade educacional e a contextualização da prática alfabetizadora através da observação, acompanhamento e engajamento das atividades docentes, envolvendo uma cultura profissional de pensar a ação docente de forma coletiva.

**Palavras-chave:** Saberes Pedagógicos. Alfabetização. Espaço escolar/universitário.

### VIVÊNCIA PIBIDIANA: TROCA DE SABERES PROFISSIONAIS

Considero gratificante fazer parte do PIBID, pois possibilita por em prática os conhecimentos realizados na academia, desenvolvendo atitudes frente aos alunos, atuando com sensibilidade, valorizando os saberes da experiência dos (as) professores (as) regentes, aprendendo na prática e com a prática a ser professor. A meta principal é o desenvolvimento do aluno como pessoa e a construção de nossa identidade docente. (Valéria Bierger Antunes - Bolsista/PIBID)

---

<sup>1</sup> Acadêmica do 7º semestre do Curso Pedagogia da URI - Santiago – bolsista PIBID/Santiago

<sup>2</sup> Acadêmica do 1º semestre do Curso Pedagogia da URI - Santiago – bolsista PIBID/Santiago

<sup>3</sup> Acadêmica do 5º semestre do Curso Pedagogia da URI - Santiago – bolsista PIBID/Santiago

<sup>4</sup> Acadêmica do 1º semestre do Curso Pedagogia da URI - Santiago – bolsista PIBID/Santiago

<sup>5</sup> Acadêmica do 7º semestre do Curso Pedagogia da URI - Santiago – bolsista PIBID/Santiago

<sup>6</sup> Mestres em Educação, Professora Orientadora do Subprojeto - Curso de Pedagogia da URI/Santiago e Supervisora do PIBID na escola. mararubia@urisantiago.br

Nossa história começa a ser entrelaçada pela opção por uma trajetória formativa voltada para a docência. A escolha ousada, pela profissão docente, diante das dificuldades e desafios presentes no exercício da atividade do magistério, reafirma nosso desejo de viver diante de uma busca permanente de “aprender e enfrentar as incertezas” provenientes das transformações ocorridas na Sociedade, na Escola e conseqüentemente na forma de mediar o conhecimento. O fato descrito, suscita a efetivação de políticas voltadas para a formação inicial e continuada de professores, pois a trajetória formativa deve proporcionar a construção e reflexão de saberes que serão utilizados durante a trajetória profissional, pois desta forma, será possível escrever um novo tempo e uma nova história pedagógica. De acordo com Delors (2004, p. 162):

o mundo no seu conjunto evolui tão rapidamente que os professores, como, aliás, todos os membros das outras profissões, devem começar a admitir que sua formação inicial não lhes basta para o resto da vida: precisam se atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos e técnicas ao longo de toda a vida. O equilíbrio entre competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica deve ser cuidadosamente respeitado.

Afirmamos nossa convicção de que o diálogo com o processo da aprendizagem docente será um desafio permanente, pois a mediação do conhecimento volta-se para a busca de compreender a escola e a função social. Através do Projeto PIBID/CAPES, lançamos o olhar para a troca de experiência com docentes em serviço, diante da vivência cotidiana com a dinâmica da sala de aula. O processo interativo estabelecido (universidade/escola) constitui-se em um espaço de ensino e pesquisa, onde os envolvidos revelam-se como protagonistas de suas histórias formativas e profissionais. A experiência vivida, suscita um olhar questionador, reflexivo e inquietante por parte dos bolsistas, diante de um método formativo que provoca o diálogo permanente com a atividade docente, os saberes inerentes à mediação alfabetizadora e as contradições do cotidiano escolar.

Pensar as práticas e métodos de leitura e escrita vai além de ensinar a ler e escrever, pois segundo Soares (1999, 2003) alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar, sendo necessário pensar a respeito do uso do sistema de escrita, diante das situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam presentes, desta forma, se faz necessário alfabetizar/letrando.

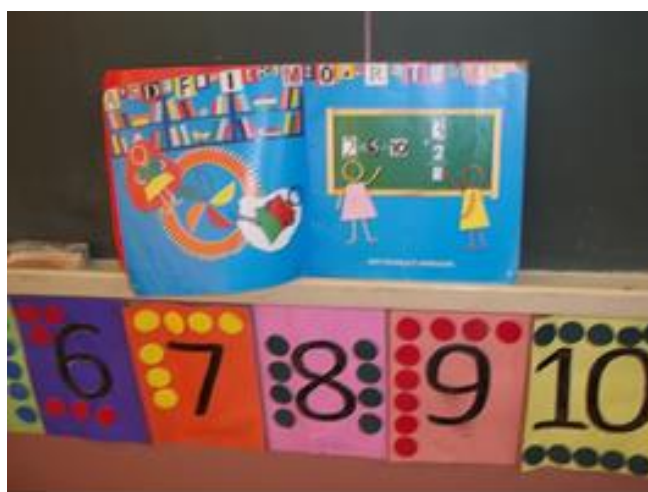
O processo educativo na perspectiva da educação cidadã, segundo Schungurensky (2000, p. 190): “é uma educação que promove o desenvolvimento dos

sujeitos pedagógicos com melhores capacidades para analisar criticamente a realidade e transformá-la”. O desafio é adquirir competências em termos de procedimentos e métodos no sentido de alfabetizar e letrar, levando em consideração a ideia de Soares (2003), que alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza diferente, interdependentes e indissociáveis, e assim, o sujeito pode ser alfabetizado e não ser letrado ou ser letrado e não ser alfabetizado.

### **ENTRELAÇANDO DE CONHECIMENTOS DE FORMA COLETIVA: MUDANDO A CULTURA PROFISSIONAL**

O desafio de aprender coletivamente através da construção colaborativa e dialógica entre escola campo e universidade oportuniza perceber a prática de forma contextulizada, dando cor e emoção para para a construção teórica e a trajetória formativa. (Paola Terezinha da Silva Martins - Bolsista/PIBID)

Durante a vivência na experiência pibidiana, temos buscado construir nossa identidade docente e cotidianamente (re)elaborar os saberes inicialmente identificados e reconhecidos da ação docente. Os olhares, as descrições e as reflexões que emergem das práticas cotidianas vivenciadas na escola nos auxiliam a ter uma atitude reflexiva aprofundada a respeito do ser professor alfabetizador. A cultura de pensar coletivamente o contexto escolar e as tramas do processo de aprendizagem tem produzido o estabelecimento de vínculos de trabalho, onde aprendemos diariamente com os regentes e com a comunidade escolar. A experiência na escola, provoca e favorece a socialização de nossas intenções, crenças e conhecimentos renovados no contexto da Universidade.



- Fotos autorizadas/pertencem ao acervo do projeto

O movimento descrito ativa um processo de (re) construção da experiência, espaço interativo que possibilita situação reais de “afetamentos dos saberes docentes” no sentido de modificar atitudes, gerando envolvimento, desejo de mudança e busca coletiva ao enfrentamento das dificuldades que emergem da prática profissional. Desta forma, o professor existente na prática (regente), o ser professor presente no imaginário dos pibidianos e os professores idealizados pelo coletivo, vão sendo significados e ressignificados. Mello (2000, p. 98) destaca que:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove aprendizagem daquilo que não domina, é preciso que o professor experimente, enquanto aluno aquilo que ele deverá ensinar a seus próprios alunos.

De acordo com Nóvoa (1992), três processos são essenciais diante da construção da identidade docente: o desenvolvimento pessoal, que está relacionado com os processos de produção da vida do professor; o desenvolvimento profissional, intimamente relacionado com os aspectos da profissionalização e o desenvolvimento institucional que envolve os investimentos da instituição para a consecução dos objetivos educacionais. Ainda segundo o autor “a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NOVOA, 1992, p. 16). Vivemos enquanto acadêmicos e bolsistas do Pibid, a riqueza de experimentar e refletir a trajetória de nossa construção identitária de ser professor alfabetizador.

## **A TRAJETÓRIA DE APRENDIZAGEM**

Como Pibidiano acredito que o estímulo diário e o incentivo da atividade autônoma da criança proporciona a motivação facilitadora da aprendizagem. No processo de alfabetização e letramento a contextualização dos saberes, as atividades lúdicas e desafiadoras mobilizam a construção do conhecimento. O professor alfabetizador precisa ser criativo, acolher a singularidade humana e estar atento para aprender a aprender com os desafios. (Ricardo Dorneles Correa – Bolsista do PIBID)

Sabemos que o ensino com pesquisa proposto pelo Projeto PIBID, suscita uma prática metodológica, e desta forma, optamos pela pesquisa qualitativa, diante da pertinência apresentada enquanto instrumento de análise da realidade e ainda, considerar a relação dinâmica entre o sujeito e o mundo real. O pesquisador constitui-se peça importante enquanto observador ativo e interativo com o objeto de estudo obtendo dados descritivos da realidade, numa perspectiva de análise descritiva.

Desse modo, pensar o “ensino” por meio da metodologia da pesquisa, vem provocando a ação voltada para a autoria de pensamento dos envolvidos, bolsistas do Pibid. Atuamos no primeiro ciclo de alfabetização, na Escola Estadual de Ensino Médio Thomás Fortes e buscamos socializar reflexões de ordem teórica e prática a respeito do vivido no espaço de sala de aula. Destacamos nas doze horas que atuamos diretamente na escola, realizamos e efetuamos mediações de ordem prática e teórica com os professores regentes, ora somos aprendizes atentos e em outros momentos ousamos, e de forma responsável, sugerimos e executamos atividades aprendidas no espaço acadêmico. Realizamos nestes momentos o que denominamos “**Entrelaçamento**



**de Saberes Pedagógicos**”, advindos da interação e da coresponsabilidade com o fazer pedagógico.

O momento descrito exige a compreensão de elementos teóricos que justifiquem as propostas e o olhar prático/ contextualizado da realidade e necessidades do grupo de alunos atendidos. No decorrer das atividades refletimos e reavaliamos os currículos adotados e as maneiras de ensinar diante do desafio de alfabetizar/letrando. Nesta dinâmica de pensar o processo de aprendizagem na ação, realizamos cotidianamente a reavaliação e redefinição dos lugares, modos, sentidos, atribuídos para a mediação do conhecimento. Olhamos para a prática docente voltada para a construção de uma cultura profissional aberta para aprender com os outros. Buscamos ambientes de aprendizagem flexíveis, motivadores, alegres e dinâmicos, evitando a padronização e rigidez de currículos tradicionais, traduzindo a contextualização e a interdisciplinaridade como foco da ação.

Muitas são as possibilidades efetivas de aprendizagem, entre elas referendamos o compartilhando da ação interdisciplinar e colaborativa entre professores regentes e professor do AEE (Atendimento Educacional Especializado). Podemos verificar em loco, a união de esforços na busca de garantir a aprendizagem dos alunos buscando eliminar/amenizar as barreiras impedoras/limitadoras da participação autônoma dos alunos, diante do desafio da busca do conhecimento.

Destacamos também, a atividade de “Contar histórias para as crianças”, na qual, registramos o encantamento e a magia do momento, por ser uma atividade alegre e envolvente. Sabemos a importância da leitura para a ampliação do universo do conhecimento, momento que aspectos relativos a escrita e a interpretação são vivenciados. De acordo com Bamberger (1987, p. 99): (...) “a leitura poderia tornar-se com facilidade o mais difundido instrumento de treino mental e fortalecimento do poder da imaginação”. Assim, a leitura, possibilita à criança a capacidade de imaginação, o reconhecimento do mundo que a cerca, sendo capaz de refletir sobre acontecimentos e fatos cotidianos.

O jogo e o lúdico constituem ferramentas significativas da rotina das atividades do ato aprendente alfabetizador na escola, pois temos convicção da relevância do brincar para a construção do processo da aprendizagem infantil. De acordo com Machado, Frescura, Melo: (2011, p. 5):

O lúdico tem a função explícita de dar prazer a esse ato, permitindo ao aluno descobrir nesse processo motivos intrínsecos, significativos para sua aprendizagem. O Lúdico e a afetividade interligados ganham espaço e valorização no processo de ensino e aprendizagem, promovendo o desenvolvimento e o desejo de aprender.



Fotos autorizadas/ pertencem ao acervo do projeto

O que desejamos é que as crianças possam vivenciar a mesma emoção e sensações agradáveis vivenciadas enquanto bolsistas do PIBID, diante do ato aprendente, pois temos articulado saberes, pensamentos e a alegria de pertencimento na atividade docente. O fato descrito tem promovido o despertar de nossas potencialidades e assim, aprendemos a aprender com prazer e amar a profissão docente.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

PIBID, primeira experiência com a profissão que escolhemos. Contato direto com a realidade que atuamos, espaço que colocamos em prática nossas ideias. A experiência adquirida abre portas do caminho a seguir, orientando o olhar em relação à postura que devemos ter perante nossos alunos. Estou feliz, participar do projeto PIBID, está sendo muito importante para a minha formação. (Jéssica Rodrigues dos Santos Vargas \_ Bolsista/PIBID)

Destacamos inicialmente a certeza de que existe um espaço amplamente produtivo de aprendizagem na relação interativa entre o espaço escolar e o espaço universitário. Os objetivos do Programa PIBID/CAPES de promover a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, assim como, a inserção dos estudantes no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica, ampliou os caminhos de aprendizagem, produzindo impactos no processo formativo dos envolvidos (professores regentes da escola/campo, bolsistas do PIBID e professores da universidade).

A emoção e o sentimento de pertença diante da relação mediadora do processo de alfabetização tem colaborado para que a convicção inicial de ser professor se constitua em certeza do caminho formativo escolhido. Como sujeitos aprendentes vivemos o encantamento pela ação docente e aprendemos na ação, formas de encontrar respostas para as dificuldades, contrastes e obstáculos que emergem no dia-a-dia e que se transformam em desafios permanentes e compromisso pessoal dos envolvidos.

Desta forma, as interções realizadas na escola, dão cor e sabor aos conhecimentos disciplinares a serem mediados e os conhecimentos didáticos/pedagógicos dos conteúdos, espaço de inquietação diante da busca de encontrar mecanismos facilitadores da aprendizagem dos alunos. Momento de reflexão diante do compromisso de mediar conhecimentos significativos, atendendo a diversidade e singularidade dos alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O VIVIDO**

Dentre as experiências vivenciadas, no Projeto PIBID, destaco como significativa e instigante quando consigo ocupar o espaço autônoma da docência com os alunos, momento em que me sinto desafiada a colocar em prática a teoria estudada na universidade. É simplesmente emocionante e gratificante! Fico feliz! (Tatiana Machado da Rocha\_ Bolsista/PIBID)

Gostaríamos para finalizar, agradecendo a oportunidade formativa que estamos vivenciando, pois a participação no Programa PIBID/CAPES tem possibilitado aprender a ser professor alfabetizador, mediado pela intersubjetividade de saberes, pelo fenômeno relacional estabelecido em um “contexto escolar real” (contextualizado), produzindo a possibilidade de interpretação e reinterpretação das práticas existentes.

Entendemos fundamental o comprometimento dos professores da Universidade na busca de contextualização teórica e reflexão dos conhecimentos oriundos do contexto escolar, sendo necessário dar voz ao professor da escola, fazendo uma escuta atenta e colaborativa. A atitude epistemológica sugerida colabora de forma significativa com a nossa aprendizagem. Segundo Andre (2001, p. 66):

a importância de uma atitude reflexiva no trabalho docente é o domínio, pelo professor, de procedimentos de investigação científica como registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses e verificação, por meio dos quais poderá produzir e socializar o conhecimento pedagógico.

A oportunidade de fazer a reflexão permanente da ação enquanto acadêmico (a) com os professores(as) implica compreender “a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica” (VEIGA, 2008, p. 14). Finalmente agradecemos a CAPES, URI e a Escola Campo pela partilha de possibilidades apresentadas para a nossa trajetória formativa.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. Tradução de Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1987.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC UNESCO, 2004.

MACHADO, Angela Fernandes; FRESCURA, Kelen DalSouto; MELO, Mara Rúbia Santos. Aprender brincando: Pedagogia Ludica como espaço de Aprendizagem. ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E CICLO DE ESTUDOS DA PEDAGOGIA: UNIJUI, 14., 2011, Santa Rosa. ISSN 2175-0122. 02 a 06 de maio e 22 a 26 de agosto/2011. Org Celso José Martinazzo, Stefani Daiana Kreutz \_ Santa Rosa, Ed. UNIJUI, 2011.- 1 CD\_ROM; 43/4 pol.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Revista São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 98-110, jan./mar. 2000.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

SCHUGURENSEKY, Daniel. Globalização, democracia participativa e educação cidadã: o cruzamento da pedagogia e da política pública. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Qual conhecimento? Qual currículo?**. 2. ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008.

## **6.4 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA REDUÇÃO DE SAN ANGEL CUSTÓDIO ATRAVÉS DO ACERVO DO MUSEU MUNICIPAL DR. JOSÉ OLAVO MACHADO**

**Giseli Pricila Moreira Klein<sup>1</sup>**

**Lauren Maydana Grinchpum Dalongaro<sup>2</sup>**

**Nadir Lurdes Damiani<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Esta pesquisa está vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES/URI, com o título do subprojeto: “Docência nas Disciplinas Pedagógicas nas Escolas de Ensino Médio – Formação Magistério”. Através desse artigo, objetiva-se desenvolver uma das possibilidades de estudo do processo de colonização europeia no atual território do Rio Grande do Sul, a partir de uma pesquisa de campo no Museu Municipal Dr. José Olavo Machado. O estudo faz um recorte em relação ao tema, envolvendo a história da Redução de San Angel Custódio, um dos povoados missioneiros que integravam o conjunto dos chamados “Sete Povos das Missões”, resultantes do processo de colonização europeia desenvolvido pelos padres jesuítas a serviço da coroa espanhola na América Latina, durante os séculos XVII e XVIII. Essa proposta tem como foco estudantes dos Anos Iniciais, com objetivo de promover e ampliar aprendizagens significativas, através da “Educação Patrimonial”. Acredita-se, que o trabalho a partir de objetos concretos pode despertar maior significação e compreensão por parte dos alunos. Assim, a partir destes estudos busca-se contribuir com aulas mais diversificadas, interativas, significativas e que despertem a valorização do Patrimônio Histórico Cultural, referente à construção histórica da formação de San Angel Custódio.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial. Redução de San Angel Custódio. Museu Municipal Dr. José Olavo Machado.

### **INTRODUÇÃO**

Através deste trabalho, buscou-se apresentar o desenvolvimento de uma das possibilidades de se trabalhar, a Redução de San Angel Custódio, com foco nos estudantes dos Anos Iniciais, partindo de uma pesquisa de campo no Museu Municipal Dr. José Olavo Machado, com base no acervo do museu para, através da “Educação Patrimonial”, tornar as aprendizagens mais significativas para os estudantes.

---

<sup>1</sup> Bolsista do PIBID no I.E.E João XXIII, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. E-mail: giseliklein@outlook.com.

<sup>2</sup> Bolsista do PIBID no I.E.E Odão Felipe Pippi, pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. E-mail: lauren\_luana@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. Parceira Voluntária do PIBID. E-mail: damiani@santoangelo.uri.br.

Este tipo de trabalho desenvolvido é de extrema importância para a formação dos sujeitos, tendo em vista que a partir do resgate histórico consegue-se compreender como ocorreram diversos processos, que influenciam na constituição da sociedade atual, oportunizando ampliações de conhecimentos históricos de forma atrativa e repleta de significado para os sujeitos.

## **METODOLOGIA**

Para o desenvolvimento deste estudo, a metodologia utilizada iniciou com uma visita técnica ao Museu Municipal Dr. José Olavo Machado, fundamentando esta vivência com suporte teórico provindo de estudos bibliográficos, caracterizando, assim a pesquisa como qualitativa e explicativa, tendo como referenciais teóricos, Fernanda Bordin Tochetto, Júlio Ricardo Quevedo, Liane Maria Nagel, Arno Alvarez Kern, Nadir Lurdes Damiani, Maria de Lourdes Parreiras Horta, Evelina Grunberg e Adriane Queiroz Monteiro, entre outros que embasaram a presente investigação.

## **A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DA HISTÓRIA**

O ser humano caracteriza-se como um ser histórico, ou seja, como sujeito que carrega consigo toda sua historicidade, tendo a possibilidade de intervir nela. Além disso, como sujeito social, pertence a uma cultura, que carrega consigo diversas crenças, costumes, ideologias, etc. que devem ser consideradas e respeitadas. Desse modo, qualquer estudo que se referir aos indivíduos e seu convívio coletivo, precisa levar em conta estes princípios.

Para entender-se a sociedade atual, faz-se necessário um estudo histórico, aprofundado e de fácil compreensão. Contudo, o estudo da história nas instituições escolares, muitas vezes, peca pelo seu caráter conteudista, fragmentado, e descontextualizado. Transforma-se, assim, o estudo histórico em práticas bancárias e alienantes, que se findam na *decoreba*<sup>4</sup> de datas e nomes *heroicos*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Decoreba (na linguagem informal) significa decorar ou memorizar informações carentes de sentido, cujo único fim dessa prática é acumular informações, sem a preocupação de contextualizá-las.

<sup>5</sup> Os “heróis” na história são escolhidos conforme os interesses que existem por trás dessa escolha, conforme a ideologia que se quer passar. A escolha de heróis não tem compromisso com a verdade.

O entendimento da história está relacionado à criação de consciência do processo em que resultou a sociedade atual, e com isso, cria-se a consciência crítica, na qual entende-se a história, é possível fazer uma crítica à atualidade, e a partir desta, mobilizar-se para mudá-la. Assim, a educação passa a instigar o sujeito a desenvolver-se como ser pensante e atuante na sociedade. O conceito de processo traz consigo a ideia de mudança, que pode significar um *retrocesso* ou um *progresso*<sup>6</sup> à sociedade. Este entendimento é fundamental para que se compreenda que os acontecimentos passados influenciam o hoje, e as ações atuais influenciarão o amanhã.

Neste sentido, a Educação Patrimonial pode vir a ser uma importante ferramenta provocadora de reflexões em torno da história, podendo-se usar de sua metodologia para se trabalhar o processo histórico de constituição da sociedade e o respeito às diferenças culturais de outros povos e etnias. Portanto, faz-se necessário entender as propriedades e os conceitos que a Educação Patrimonial traz consigo.

### **A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO FERRAMENTA NA CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA NO ESTUDO DA HISTÓRIA.**

A Educação Patrimonial exprime um estudo sobre a importância de preservação do patrimônio histórico, como também da valorização da identidade cultural dos grupos sociais, valorizando suas tradições e compartilhando-as com gerações futuras. Desse modo, pretende-se auxiliar as comunidades a reafirmarem sua autoestima, não deixando que sua história se perca ou acabe sendo “soterrada” por outra cultura. Os autores Horta, Grunberg, e Monteiro, remetem a ideia de “alfabetização cultural” como uma possibilidade de entender questões pertinentes aos indivíduos.

A Educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o a compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. Esse processo leva ao reforço da auto-estima dos indivíduos e comunidades e a valorização da cultura brasileira, compreendida como múltipla e plural (1999, p. 6, grifos do autor).

Sendo assim, alfabetizar culturalmente significa dar suporte ao indivíduo para que esse consiga ler sua realidade de modo mais aprofundado, entendendo o porquê de

---

<sup>6</sup> O entendimento de acontecimentos como progresso ou retrocesso varia conforme os interesses que este acontecido acaba contemplando. O que pode significar um progresso para um determinado grupo, pode significar um retrocesso para outro.



certos fatores e contextos, relacionando estes efeitos à sua própria história de vida. A atividade sugerida neste artigo explana as possibilidades de estudar a história da região missioneira a partir de objetos concretos do patrimônio histórico. Desse modo, aborda-se toda a trajetória das Missões através do próprio patrimônio encontrado e preservado. Como afirma Soares, “Objetos comuns, em lugares comuns e em tempos passados (ou esquecidos) adquirem outro sentido quando nos possibilitam visualizar outros modos de vida, outras utilizações do espaço e outros tempos diferentes d nosso”. (2003, p. 21). Dessa forma, fazer uso do patrimônio histórico na educação escolar permite aos indivíduos a valorização das formas de representação cultural, respeitando assim, outras crenças, outras formas de viver, de trabalhar, de relaciona-se com a natureza, etc.

É importante demonstrar que a diversidade deve ser valorizada e resguardada, porque é a partir do diferente que se estabelecem as identidades dos povos e dos indivíduos. [...] Tudo isso se faz através da educação, e educar para a preservação, conservação e valorização cultural é denominado de Educação Patrimonial (SOARES, 2003, p. 25).

Assim, ao analisar um objeto histórico, não se pode apenas admirar seus detalhes e características externas, mas precisa ser explicado na sua utilidade em tempos passados. A pesquisa de Soares (2003, p. 21) remete que “[...] a contextualização é fundamental para a existência do objeto, dado o perigo de serem realizadas ‘coleções museológicas’ desprovidas de qualquer sentido de preservação da memória”. Dessa forma, o trabalho pedagógico no museu não pode ficar apenas a caráter de visita, pois assim, perderá a riqueza da exploração e investigação histórica. Sem a agregação de sentidos nos objetos, estes se tornam apenas artefatos para serem admirados e contemplados.

A metodologia da Educação Patrimonial busca “[...] despertar a curiosidade dos educandos, para que, estudando um objeto concreto, descubram por meio dele, mais informações”. (SOARES, 2003, p. 25). O objeto concreto aqui remetido pelo autor é entendido tanto como aqueles de ordem material, como também os de ordem intelectual e emocional. Entende-se que os conhecimentos que determinada cultura adquiriu ao longo dos anos, e os sentimentos agregados a determinados rituais, e crenças também formam o que é chamado de Patrimônio Cultural. Soares esclarece, ao educador, que pretende trabalhar os contextos históricos, que primeiramente faz-se necessário despertar o interesse dos educandos, instigando sua curiosidade, e trabalhando o assunto

antes e depois do trabalho do museu. Desse modo, ressalta-se a importância da metodologia no trabalho sobre patrimônios culturais.

## **ETAPAS METODOLÓGICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA NO MUSEU**

A metodologia da “[...] Educação Patrimonial consiste em provocar situações de aprendizado sobre o processo cultural e seus produtos e manifestações, que despertem nos alunos o interesse em resolver questões significativas para sua própria vida, pessoal e coletiva”. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 8). Desse modo, o professor precisa instigar a percepção, a interpretação e o processo de análise das expressões culturais. Para tanto, é preciso, num primeiro momento delimitar os objetivos e as metas educacionais que se pretende atingir com cada atividade, de acordo com os resultados que se pretende alcançar.

Os autores Horta, Grunberg e Monteiro (1999) propõem o desenvolvimento de diferentes etapas metodológicas durante a realização dos estudos sobre os contextos históricos que podem embasar a pesquisa de campo no museu.

Num primeiro momento os autores remetem a etapa de observação, onde o aluno observara as características de diferentes objetos, perguntando e fazendo anotações. Com isso se objetiva a identificação do objeto, o conhecimento de sua função e significado, além de ser uma atividade que pode auxiliar o desenvolvimento da percepção visual.

O registro dessas observações é fundamental e podem ser realizado tanto no momento da pesquisa de campo (por fotos, anotações, descrições, vídeos), como também na volta à sala de aula, a partir de desenhos, maquetes, mapas, plantas baixas, etc., visando lembrar e repensar o que foi visto.

Depois disso, é interessante que o educador aprofunde estes conhecimentos, propondo leituras em diversos portadores de texto - como revistas, jornais, catálogos, livros, dentre outros, além de poder buscar mais informações em cartórios, entrevistas, etc. Pretende-se que com esta atividade, os alunos confrontem seus conhecimentos já formados até então, a partir de pesquisas em diferentes âmbitos, que consigam relacionar os conhecimentos, desenvolvendo a capacidade de interpretar as evidências e significados encontrados, como também analisá-los e julgá-los de forma crítica.

Para o fechamento das atividades, é possível que os alunos recriem, dramatizem, façam uma releitura através de diferentes meios de expressão, como danças, pinturas, música, vídeo, poesia, etc., objetivando oportunizá-los a se apropriarem dos estudos desenvolvidos, promovendo a valorização do bem cultural e ainda, envolvendo-os afetivamente na produção do trabalho, além de desenvolver a capacidade de expressar-se, explorando sua criatividade. Com isso, “[...] a maioria das crianças vai sentir que aproveitou mais a experiência se tiver um produto final tangível. Uma seção de diapositivos, um vídeo ou uma pequena exposição podem documentar todo o processo”.

(HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 11).

Dessa forma, se entende que o estudo do patrimônio histórico não pode ter como fim apenas uma visita, pois, assim, o patrimônio acabará se esvaziando de sentido para o aluno. É importante usar a investigação de campo, como uma instigação inicial e objetivos claros, para realizar um estudo aprofundado do contexto histórico estudado. A partir desta investigação, o docente pode propor questionamentos, análises, debates, pesquisas em outras fontes, como também a produção textual e a releitura artística.

Assim, na investigação de campo, é importante que seja dado significados aos objetos e patrimônios analisados. Para tanto, o professor deve conhecer muito bem a história ou solicitar um guia que faça explanações e apontamentos sobre os objetos estudados, remetendo a importância destes em tempos passados. Na parte a seguir, foi realizado um trabalho investigativo a partir do acervo histórico encontrado no Museu Municipal Dr. José Olavo Machado. O estudo enfocou a história missioneira, pré-colonização e pós-colonização que pode ser explicada a partir dos objetos do museu.

## **1ª SALA: O ÍNDIGENA ANTES DO PROCESSO DE COLONIZAÇÃO EUROPEIA**

O Guarani veio para o que hoje é o atual estado do Rio Grande do Sul, a mais ou menos 2000 anos atrás. Viviam da caça, da pesca, da coleta, e também já praticava a agricultura/ horticultura, onde cultivavam: milho, mandioca, batata doce, abóbora, amendoim, entre outros. Este trabalho era realizado pelas mulheres, que plantavam, colhiam e depois preparavam. Enquanto que os homens cuidavam da defesa das aldeias. Assim, eles habitavam as várzeas, próximas aos rios, onde a terra era fértil. As machadinhas (Figura 2) e boleadeiras (Figura 1) eram usadas como instrumento de trabalho e como armas de defesa. Conforme figura 3.

Figura 1. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



Figura 2. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



Figura 3. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



Visualizando o modelo de casa guarani em miniatura, encontrada no museu é possível explicar que eles viviam de forma comunitária, plantando e colhendo para toda a aldeia. O material utilizado para a construção das casas era taquara, capim e barro. Na grande maioria das casas, o barro preenchia os espaços entre as taquaras, a cobertura era de capim, e a base também era de taquaras. Estas casas coletivas abrigavam até 200 pessoas de parentescos próximos, onde de cinco a seis casas coletivas formavam uma aldeia, que tinham como líder político o cacique e o líder religioso e curandeiro, o Page. O líder político era escolhido pela comunidade, pelo poder de oratória e pela

reciprocidade, sendo esse um dos motivos pelos quais os caciques tinham liberdade para ser *poligâmicos*<sup>7</sup>.

Através da urna funerária que integra o acervo do museu hoje, e que tem mais de quatro séculos, pode-se explicar sobre a religiosidade dos indígenas Guarani e a representação da morte para eles. Os indígenas acreditavam num ser superior que eles chamavam de *Tupã*, também em espíritos, tanto do bem, quando do mal. A religião deles possuía e possui semelhanças com o espiritismo praticado atualmente. Eles acreditavam na reencarnação, e por esse motivo enterravam seus mortos na posição fetal, conforme a figura 4 e 5. Praticavam rituais na passagem da criança para a fase adulta, nos enterros, entre outros. Utilizando ervas tanto para os rituais, quanto para os tratamentos de saúde.



Figura 4. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



Figura 5. Arquivo do PIBID Santo Ângelo

Estes povos indígenas da etnia Guarani, tinham um grande conhecimento no trabalho com cerâmica queimada, corrugada (figura 6), escovada, pintada, onde utilizavam desenhos de figuras geométricas e normalmente utilizavam três cores: preto, vermelho e branco. As tintas eram tiradas de raízes, sementes, da pedra gres (arenito), e da própria terra.



Figura 6. Arquivo do PIBID Santo Ângelo

Sobre as vestimentas, pode-se dizer que praticamente não usavam roupas e quando usavam, era uma espécie de saia (saiote) de fibras de urtigas ou de outras plantas, também havia um vestuário em couro, amarrado no corpo para proteger do frio e em caçadas. Usavam adornos como colares feitos com dentes de animais, sementes e também usavam o *batoque* (um pedaço de madeira colocado embaixo do lábio inferior), *tembenta* (também feito de madeira, mas colocado na orelha). Os Guarani pintavam o corpo especialmente em rituais, sendo que umas das mais usadas era o desenho do “bigode” da onça, por ela ser um símbolo de força.

A conquista e a colonização da América, efetuada pelos impérios ibéricos<sup>8</sup>, determinaram profundas mudanças sócio culturais nos grupos indígenas pré-coloniais, pelo complexo processo das relações estabelecidas com os europeus, que passaram a cooptar e inserir as comunidades nativas nas instituições *luso hispânicas*<sup>9</sup>, assim como nas da Igreja Católica. (KERN, 1982).

## **2ª SALA: O INDÍGENA A PARTIR DA COLONIZAÇÃO EUROPÉIA**

Através da sala ao lado é possível trabalhar a colonização indígenas a partir da colonização Europeia. Entre os séculos XVII e XVIII, com o processo de conquista e colonização das terras da América do Sul pelos europeus, por mais ou menos 150 anos, desenvolveu-se na Região Platina a experiência missionária das reduções Guarani Jesuíticas em áreas de colonização espanhola, que hoje integram territórios que pertencem ao Paraguai, à Argentina e ao Brasil. Representando a monarquia absolutista espanhola, os Jesuítas, face à frente da expansão do colonialismo português, onde organizavam-se o sistema reducional num processo de transculturação, ao qual se originam os Trinta Povos Guaranis (NAGEL, 1994).

Para Tochetto (1999), as Missões Jesuíticas caracterizam-se como uma empresa religiosa com intenção explícita de conversão dos Guarani, pois, com o surgimento do Protestantismo ou Reforma Protestante, a Igreja Católica passava por uma crise e necessitava difundir o catolicismo entre as populações indígenas para não perder o seu poder. Esse processo de “catequese”, das populações ao cristianismo, também serviam aos interesses do colonato (colônias) e da coroa. Através delas, foram implantadas as reduções jesuítico-Guarani, locais de concentração dos indígenas.

---

<sup>8</sup> Povos ibéricos: povos portugueses e espanhóis.

<sup>9</sup> Luso: Português, Hispânico: Espanhol

Para o autor citado a cima, vista como um método missionário, a “redução foi a alternativa para o aproveitamento colonial da população indígena, integrando-a dentro do sistema, principalmente nas regiões de conflito territorial dos dois impérios ibéricos”

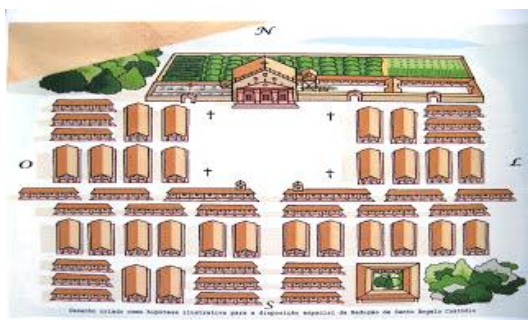


Figura 7. Paulo Louzada

(1999, p. 14). Constituía-se também, nesse processo, um meio educativo privilegiado para conversão e para a prática cristã, ou seja, a condição para realização da Missão.

Quanto à localização das reduções (figura 7), os jesuítas levavam em consideração alguns critérios que eram comuns à implantação das demais cidades

jesuíticas. Entre esses critérios, Miorim (1975, p. 7) destaca: comunicação, estratégia fácil, proximidade das colônias espanholas, relevo de ondulações suaves, terras férteis, zonas de matas, cursos d'água (para a navegação, pesca e abastecimento da população).



Figura 8. Arquivo do PIBID Santo Ângelo

As reduções apresentavam a mesma forma de organização (figura 8), bem como estrutura urbana semelhante “inspirado no ‘plano damero’ – sistema de construção das cidades hispano-americanas em que ruas paralelas centralizam para a praça”. (DAMIANI, 2004, 35). De acordo com Simon:

[...] havia uma espécie de plano diretor único [...]. O jesuíta escolhia invariavelmente um plano alto para facilitar o escoamento das águas. Feito isso, traçava o quadrilátero da praça que era sempre, o centro, para onde convergiam as ruas principais. Então escolhia o norte ou o sul para implantar a Igreja. (1987, p. 97)

Analisando a maquete do museu (figura 8), pode-se explicar de forma mais fácil de ser entendida, a organização urbana, pois pode ser visualizada, facilitando o imaginário, onde a partir da implantação da igreja e da praça se estruturava o restante do

povoado. De um dos lados da igreja (figura 9) ficava o *claustro*<sup>10</sup> (figura 10), a escola das primeiras letras (figura 11), uma *adega*<sup>11</sup> e as oficinas. No outro lado da igreja ficava o cemitério (figura 12) e normalmente o *cotiguaçu*<sup>12</sup>. Porém, na redução de Santo Ângelo, a localização do *cotiguaçu* era ao sul da redução na periferia.

Figura 9. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



Figura 10. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



Figura 11. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



As casas dos indígenas eram organizadas no entorno da praça. E do outro lado da praça, de frente para a igreja era localizado o *cabildo*<sup>13</sup> e atrás da igreja havia a *quinta*<sup>14</sup>.

De acordo com, Verri (1991) para que as reduções obtivessem sucesso foi necessário estruturar a proposta reducional sobre aspectos originais da sociedade Guarani, como o trabalho coletivo e comunitário, a distribuição igualitária dos bens e alimentos, o misticismo, a ritualização da vida entre outros agregados a valores

---

<sup>10</sup> Casa dos padres.

<sup>11</sup> buraco escavado, como um porão, onde se guardavam as bebidas

<sup>12</sup> Casa das viúvas e dos órfãos

<sup>13</sup> Sede administrativa da redução que era organizada por um conselho administrativo formado pelos caciques guaranis e um padre jesuíta.

<sup>14</sup> Horta e pomar da redução.



Europeus, o que o diferenciou do sistema colonialista da época, tanto no aspecto econômico, como no político e cultural.

Nas reduções, o aproveitamento da terra era feito coletivamente e, paralelo ao desenvolvimento da produção agrícola (cultivo de erva-mate, algodão, milho, cevada, cana-de-açúcar, trigo, e frutas trazidas da Europa como a uva, a pêra, o marmelo, a maçã, o pêssego e a laranja, além das verduras e legumes) e da pecuária (criação de bovinos, equinos e ovinos). Desenvolvia-se a tecelagem, a fiação, a metalurgia, a arquitetura, a música, a escultura, e a aprendizagem de ofícios diversos (música, escultura, pintura, fundição entre outros). De forma intercalada, eram realizadas as atividades de trabalho, oração, cultura e lazer, pois o ensino religioso era sistematizado e o trabalho desenvolvido por todos e tinha um fim comum.

Além dessas atividades, os índios missioneiros foram utilizados pelos colonizadores espanhóis para a formação das milícias missioneiras que eram utilizadas no combate aos índios infieis e aos bandeirantes portugueses, além da execução de obras públicas nas cidades espanholas bem como para o transporte e construção naval.

A figura 12 retrata como passaram a serem sepultados os mortos a partir do processo de colonização. Diferente da original cultura Guarani, os mortos deixaram de serem colocados dentro de vasos de cerâmica, na posição fetal, para serem enterrados de baixo da terra, deitados de costas para baixo.

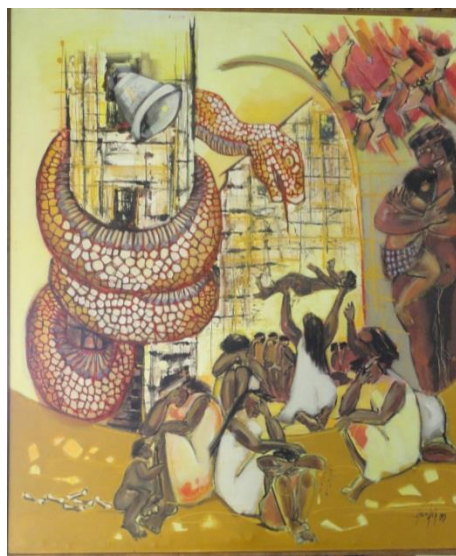
A decadência dos povoados missioneiros iniciou-se com o Tratado de Madri (1750), logo em seguida a Guerra Guaranítica, que era a batalha entre os indígenas Guarani dos Sete Povos contra portugueses e espanhóis, e ainda ocorreu à expulsão dos jesuítas das terras espanholas e portuguesas, todos estes fatos contribuíram para o fim das reduções. Da antiga redução de Santo Ângelo, poucos vestígios arquitetônicos restaram, pois, o novo povoado que deu origem ao atual município da cidade foi organizado em cima da antiga redução, também foram utilizadas as pedras da mesma nas novas construções, conforme mostra a figura 13.

Figura 13. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



Além de objetos palpáveis, pode-se trabalhar com lendas, conforme a figura 14, um painel sobre a lenda da D' Mboy Guaçu, pintado pela artista Dirce Pippi, que segundo o imaginário da mesma, está relacionado com o fim das reduções. Também se pode utilizar fotografias, músicas e outros, usando a metodologia da Educação Patrimonial que tem no objeto o instrumento principal o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

Figura 14. Arquivo do PIBID Santo Ângelo



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, através desta pesquisa, pode-se ampliar os conhecimentos a cerca dos assuntos abordados, no qual percebe-se que trabalhar na proposta de pesquisa de campo no Museu Municipal Dr. José Olavo Machado, sobre a história da Redução de San Angel Custódio, torna-se uma possibilidade muito mais compreensível para os alunos, pois, trabalha-se de maneira explicativa, onde eles tem a possibilidade de visualizar o acervo, registrar, analisar etc. Também percebe-se que é de extrema importância o educador, ter claro os objetivos que pretende com o trabalho no museu, não simplificá-lo apenas a uma visita, sem significados a não ser o de visualizar, é interessante também registrar e resgatar em sala de aula o que foi proposto no museu, ampliando os conhecimentos, ressaltando a relevância de conhecer e compreender os processos históricos, a fim de dar sentido significado aos fatos atuais. Haigert só vem reforçar o que já se citou, colocando que: “Desta forma, a Educação Patrimonial se apresenta

como um dos possíveis caminhos através dos quais se pode apostar na construção e solidificação da consciência da identidade e da cidadania”. (2003. p. 38).

## REFERÊNCIAS

COLVERO, Ronaldo. **Negócios na madrugada**. O comércio ilícito na fronteira do Rio Grande do Sul. Passo Fundo: UPF, 2004.

DAMIANI, Nadir Lurdes. **Cultura material, Patrimônio e Educação: As Reduções Jesuítico-Guarani e o Ensino de História**. São Leopoldo: UNISINOS, 2004. (Dissertação de Mestrado não publicada).

HAIGERT, Cynthia Gindri. Estado da arte sobre Educação Patrimonial. In: SOARES, André Luis R. (Org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003. 120 p.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KERN, Arno Alvarez. **Missões: uma utopia política**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

MACHADO, Alexander da Silva; HAIGERT, Cynthia Gindri; POSSEL, Vanessa Rodrigues. Cultura material, Educação Patrimonial e ensino de história: uma parceria possível. In: SOARES, André Luis R. (Org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

NAGEL, Liane Maria. **A importância de San Angel Custódio – Redução de Fronteira – no contexto dos Trinta Povos Guarani – Jesuíticos da Região Platina**. Porto Alegre: PUC/RS, 1994. (Dissertação de Mestrado não publicada).

QUEVEDO, Júlio Ricardo. **A Guerra Guaranítica**. São Paulo: Ática, 1996.

SCHALLEMBERGER, Erneldo. **O Gaurá e o espaço missioneiro: índios e jesuítas no tempo das missões rio-platenses**. Cascavel: Coluna do saber, 2006.

SIMON, Mario. **Os sete Povos das Missões**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1987.

SOARES, André Luis R. (Org.). **Educação patrimonial: relatos e experiências**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2003.

TOCHETTO, Fernanda Bordin. **A cultura material do Guarani Missioneiro como símbolo de identidade étnica**. Florianópolis: UFSC, 1991. (Dissertação não publicada).

VERRI, Liane M. A história das Missões e a questão da identidade missioneira em Santo Ângelo. In GONÇALVES, Ana B. R; BOFF, Claudete (Orgs.). **Turismo e Cultura História Regional**. Santo Ângelo: Gráfica Venâncio Ayres, 2001. v. 2.

# 7 Pedagogia - Formação de professores



## **7.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO PARA A UNIVERSIDADE E A ESCOLA**

**Eliane de Lourdes Felden<sup>1</sup>**

**Eliena Garlet<sup>2</sup>**

**Maria Lorete Thomas Flores<sup>3</sup>**

**Graciele Denise Kramer<sup>4</sup>**

**Rosângela da Silva Prestes<sup>5</sup>**

**Daniela David Maciel<sup>6</sup>**

**Pâmela Schmidt Sulimann<sup>7</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo resulta de uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de conhecer teóricos que tradicionalmente discutem a formação de professores, compreendendo suas contribuições para o campo da educação. Essa atividade nasceu no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID - uma iniciativa que tem proporcionado a valorização da formação dos professores para a educação básica. Esse programa oportuniza a inserção nas escolas de Ensino Médio e no Curso Normal, das acadêmicas da Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo, instigando-as a construir saberes a respeito da formação de professores, como temática que perpassa cotidianamente as reuniões periódicas de planejamento e estudo. É imprescindível reconhecer a importância dos professores para a sociedade, observando-se que há uma intencionalidade de analisar a universidade e a escola como lócus de formação docente na perspectiva de Abdalla (2006), Marcelo Garcia (1999), Nóvoa, (1992) Pimenta (2005), Tardif (2002, 2008), entre outros. Com base nas pesquisas realizadas, foi possível perceber que é um tema que, nas últimas décadas, tem sido intensamente discutido no meio acadêmico, tendo em vista a necessidade de refletir sobre as tendências atuais para a formação de professores, o que implica buscar teorias vigentes que se preocupam em preparar os educadores aos novos tempos, às novas metodologias pedagógicas, às novas linguagens, às tecnologias contemporâneas, com vistas a garantir um processo educacional com qualidade. A realidade brasileira revela a necessidade de haver maiores investimentos na formação de professores, fortalecendo a relação da universidade e da escola como espaços privilegiados de formação docente. O estudo

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. Coordenadora do Curso de Pedagogia. E-mail: elianefelden@gmail.com

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. Parceira voluntária do PIBID. E-mail: eliena@santoangelo.uri.br

<sup>3</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. Parceira voluntária do PIBID. E-mail: lorete@urisan.tche.br

<sup>4</sup> Bolsista do PIBID. Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. E-mail: graciele.kramer@yahoo.com.br

<sup>5</sup> Bolsista do PIBID. Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. E-mail:claudiomardemoura@bol.com.br

<sup>6</sup> Bolsista do PIBID. Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. E-MAIL: danizinhamaciel81@hotmail.com

<sup>7</sup> Bolsista do PIBID. Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Santo Ângelo. E-mail: pame017.sulimann@hotmail.com

proporcionou às Pibidianas ampliar seus conhecimentos em torno do assunto, identificando os autores que, na contemporaneidade, estão sensibilizados pelo tema e têm contribuído para impulsionar mudanças no processo de formação docente. Constata-se que a possibilidade de construção de parcerias escola-universidade é um caminho necessário quando a questão é a formação teórico-prática dos futuros professores.

**Palavras-chave:** PIBID. Formação Docente. Parceria universidade e escola.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da temática da formação de professores, produzidas a partir dos debates que foram surgindo durante as reuniões de planejamento e estudos das alunas do Curso de Licenciatura em Pedagogia, que integram o PIBID na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI-Campus de Santo Ângelo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é uma iniciativa do governo federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, o qual se efetiva mediante a parceria das Instituições de Educação Superior (IES) e escolas de educação básica da rede pública de ensino, proporcionando a inserção no espaço educacional dos acadêmicos das licenciaturas. Essa ação tem se constituído em uma experiência cujo objetivo é oportunizar o contato com escolas e seus professores que, em exercício, aceitam receber e orientar os futuros professores no processo de aprendizagem da docência.

A cada atividade desenvolvida e acompanhada na escola, as alunas do Curso de Pedagogia retornavam para a universidade com algumas incertezas em relação à formação docente e as estratégias metodológicas que precisavam ser empreendidas para qualificar a educação escolar.

Nessa perspectiva, nasceu a ideia de ampliar e aprofundar os conhecimentos em torno da formação de professores, em especial naquilo que se refere à parceria da escola com a universidade na formação dos profissionais da educação.

Inicialmente, os esforços foram no sentido de construir concepções a respeito de formação e formação de professores considerando que entre tantas funções da universidade está a formação profissional nas mais diferentes áreas do conhecimento.

A formação profissional qualifica e faculta a integração de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores e, conseqüentemente, o desenvolvimento

de experiências de uma determinada área, preparando os sujeitos para certas profissões. O sujeito que ingressa na universidade fez, obviamente, uma escolha por um curso ou outro, visando seguir uma carreira profissional num contexto restrito de ofertas de emprego e trabalho. Assim, jovens e adultos, cada vez mais conscientes de que precisam investir na sua formação global, procuram os cursos universitários.

A formação pode ser compreendida como uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber-ser, que se desempenha em benefício do sistema socioeconômico, ou da cultura dominante. A formação pode igualmente ser entendida como um processo de aperfeiçoamento e de estruturação da pessoa, a qual se efetua com o duplo efeito de uma maturação interna de possibilidades de aprendizagem e experiências do sujeito. (MARCELO GARCÍA, 1999).

Percebe-se que o conceito de formação, como tantos outros na área educacional, é susceptível de inúmeras perspectivas. Em geral, há uma associação do conceito de formação com o desenvolvimento pessoal, pois “formar-se nada mais é senão um trabalho sobre si mesmo, livremente imaginado, desejado e procurado, realizado através de meios que são oferecidos ou que o próprio procura”. (FERRY apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 19).

Os escritos de Marcelo García mostram que o conceito de formação conduz a uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, que também deduz capacidade e desejo de formação. Ou seja, o desenvolvimento dos processos formativos tem como responsabilidade única a pessoa, o sujeito<sup>8</sup> que pretende aperfeiçoar-se profissionalmente.

[...] os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos (...). Os profissionais devem assim autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais (...) a formação profissional ocupa uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2002, p. 249).

Assim como Marcelo García, Tardif igualmente reitera a necessidade da busca permanente da autoformação, tendo presente que os conhecimentos profissionais são progressivos e estão em contínuo desenvolvimento. É importante salientar que à

---

<sup>8</sup> Começar a pensar em como é importante perceber e apreciar as mudanças pode ser um *primeiro* passo. Entretanto, acreditamos que também é necessário refletir sobre como é possível mudar-se por dentro. Conhecer as necessidades e as perspectivas que temos no enfrentamento da profissão. (ABDALLA, 2006, p.45).



educação superior está determinado o papel de alicerçar e difundir os conhecimentos administrados em diferentes modalidades de ensino. Dessa maneira, formar profissionais é uma relevante missão da universidade. Tendo em vista que um dos focos da pesquisa é o trabalho da universidade enquanto formadora de professores, é nessa perspectiva que se aborda o estudo sem desconsiderar os inúmeros profissionais que se constituem no espaço da educação superior.

## **O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A inquietação com a formação de professores não é recente, ela acompanha a história da educação. Estudos atuais sobre formação docente têm evidenciado o cunho de estruturação do conhecimento profissional, apresentando reflexões e evidências que contribuem para alargar o entendimento a respeito do assunto em questão.

O trabalho da universidade quanto à formação de professores demanda que, entre a educação do ensino superior e os demais níveis, deve haver articulação e comprometimento com o conjunto do sistema educacional brasileiro.

Quanto à formação do professor, alguns autores manifestam-se da seguinte forma:

Consideramos a formação de professores como a preparação e emancipação profissional do docente para realizar crítica, reflexiva e eficazmente um estilo de ensino que promova uma aprendizagem significativa nos alunos e consiga um pensamento-ação inovador, trabalhando em equipe com os colegas para desenvolver um projeto educativo comum. (MEDINA; DOMINGUES apud MARCELO GARCÍA, 1999, p. 23).

A formação, desse modo, é conhecida como área de discernimento, sondagem e investigação, constituindo envolvimento pessoal ou de um grupo estabelecido que almeje planejar atividades, dispondo-se a avançar, progressivamente, na sua área educacional, com o objetivo de construir aprendizagens pelo processo de ensinar crítico-reflexivo.

Importante conceito de formação de professores, é assim explicitado:

[...] é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no

desenvolvimento do seu ensino, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 26).

Nas considerações que o referido autor faz a respeito da formação de professores, evidencia-se a preocupação com a formação inicial e a formação continuada dos docentes, entendidas como essenciais no processo de habilitação dos professores, favorecendo as atividades de aprendizagem dos educandos. Nos seus estudos, revela preocupação em definir alguns princípios básicos para referendar esse processo, dos quais destaca o da individualização como elemento integrante e sobre o qual afirma que “o ensino é uma atividade com implicações científicas, tecnológicas e artísticas”. (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 29).

Esse autor pressupõe que aprender a ensinar não é um processo idêntico a todos os sujeitos, julga necessário que se saiba distinguir as características pessoais, cognitivas, contextuais, relacionais, de cada educador ou grupo de educadores, para que se desenvolvam plenamente suas aptidões e potencialidades.

Assim como Marcelo García, outro pesquisador também afirma que a formação implica “um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade funcional”. (NÓVOA, 1992, p.25).

As pesquisas de Pimenta sobre as atividades docentes demonstram que uma das discussões mais importantes dos anos 90 tem sido efetivamente o repensar da formação inicial e contínua, partindo dos estudos das práticas pedagógicas. (PIMENTA, 2005<sup>a</sup>).

Com base nas ideias desses teóricos, faz-se referência à formação inicial dos professores, partindo da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional a respeito da formação dos professores, no artigo 61:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço e o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (CARNEIRO, 2010, p. 430).

Já no artigo 62, a lei discorre sobre a formação mínima exigida para o exercício da docência na educação básica:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e

institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (CARNEIRO, 2010, p. 433).

O artigo 64 dessa mesma Lei também merece atenção, pois se reporta à formação dos profissionais de educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. De acordo com esse artigo, para trabalhar nessas modalidades atendendo às necessidades da educação básica, a formação será feita em “cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional. (CARNEIRO, 2010, p. 444)

A prática de ensino também está garantida na legislação, em seu artigo 65, determinando, no mínimo, trezentas horas para a formação docente, exceto para a educação superior:

[...] as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar, de modo a que se integrem diferentes dimensões (...) durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento (...) e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento. (MARCELO GARCÍA, 1999, p.103).

Vinculando-se a opinião dos teóricos citados até aqui com os preceitos da LDB sobre a formação dos professores, cabe a reflexão: Como os conhecimentos profissionais vêm sendo construídos nos cursos de formação? Há uma articulação com a prática de ensino? Quais os investimentos da universidade na formação de professores, que possibilitem capacitá-los para um desempenho eficaz?

Nesse campo, é relevante refletir:

Quanto à qualidade profissional de um programa de formação inicial de professores, observa-se que: tem a ver com o modo como os formadores de professores relacionam os conteúdos das suas matérias e a prática de ensino. (...) em que medida o conhecimento que o professores em formação estão a receber ou a construir é relevante para ser desenvolvido em contextos reais de ensino. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 107).

O autor faz referência à importância que exerce, na formação, o modo como é conduzida e articulada à teoria/prática, bem como a relevância das temáticas estudadas,

objetivando preparar o docente em formação para o enfrentamento dos contextos reais da prática educativa.

Mas, afinal, qual é o papel que desempenha a formação dos professores para a sociedade? Na busca de respostas, procura-se conhecer quais as tarefas que são imprescindíveis atualmente. A concepção da sociedade, em relação à formação dos professores, pode servir de referencial para analisar e definir os pressupostos que norteiam, hoje, os cursos de licenciatura que formam profissionais da educação? O fato de que aprender, ao longo da vida, é um desafio, representaria um valor? O papel social do professor de educar, orientar, estimular a aprendizagem, profetizando e provocando no aluno o desejo de interagir com o conhecimento, construindo aprendizagens significativas, assegura preocupação da sociedade com a formação docente? As competências dos professores e as dimensões nelas abrangidas chamam a atenção das comunidades?

Nesse sentido, é válida a indagação:

E então, para que formar professores? (...) Contrapondo-me a essa corrente de desvalorização profissional do professor e as concepções que o consideram como simples técnico reprodutor de conhecimento e/ou monitor de programas pré-elaborados, tenho investido na formação de professores, entendendo que na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constituídos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares. (PIMENTA, 2005a, p. 15).

Ao referir-se sobre a formação docente, a pesquisadora revela que há necessidade de formar professores, pois, na sociedade atual, é ele o mediador de processos que formam a essência da cidadania no aluno, estabelecendo pressupostos para a transposição de inúmeros desafios colocados aos estabelecimentos de ensino, entre eles as desigualdades escolares.

Assim como nos estudos de Pimenta, na tese de doutorado da professora Abdalla, encontram-se referenciais para a qualidade da educação na universidade, em especial à formação de professores, definidos a partir de princípios estruturantes. A pesquisadora define como um desses princípios a parceria escola e universidade, agilizando o movimento produtivo em diálogo e informações a respeito das necessidades individuais, profissionais e institucionais (organizacionais). A escola e a universidade são vistas como redes que devem atuar de forma articulada, cujo objetivo é analisar conhecimentos que favoreçam o ‘aprender’ a ensinar. (ABDALLA, 2006).

Nesse sentido, Tardif (2008) também apresenta alguns princípios<sup>9</sup> para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino, organizados a partir de experiência coletiva que está sendo realizada na Haute Ecole Pédagogique (HEP<sup>10</sup>) dos cantões,<sup>11</sup> de Berna, Jura e Neuchâtel (BEJUNE), na Suíça francesa (HEP-BEJUNE).

Esses princípios têm por base os resultados da pesquisa internacional sobre a formação de professores para o ensino fundamental e médio, além dos estudos de Tardif que, há mais de duas décadas, pesquisa e estuda os saberes docentes e a formação profissional docente. Poder-se-ia enunciar como um dos princípios as parcerias fortes com o meio escolar.

Esse princípio explicita a importância da parceria com as escolas para o fortalecimento de uma formação docente de qualidade. Há um esclarecimento de que essas parcerias consideram repetidamente as instituições escolares como “estabelecimentos formadores”. (TARDIF, 2008, p. 24).

Assegura o pesquisador que certamente essa parceria tem um efeito positivo em relação à qualidade da formação, mas, além disso, também sobre as aprendizagens dos alunos em formação. Daí ser relevante o valor a ser dado à formação como uma co-formação que faz a articulação do trabalho dos formadores do Ensino Superior com o dos docentes dos estabelecimentos de ensino que oportunizam espaço para os acadêmicos, acolhendo-os como profissionais em formação.

Essa consequência resulta de duas ideias: em primeiro lugar, a ideia que a formação profissional é largamente adquirida nos meios de prática, não somente durante a formação inicial, mas também durante a fase de inserção e, em seguida, ao longo da carreira; o “meio escolar”, portanto, não é um apêndice da formação, mas sua base. (...); em segundo lugar, a ideia de que os docentes são depositários de conhecimentos e de competências próprios, ligados a experiência de seu trabalho cotidiano. O seu trabalho não se limita, portanto, à aplicação dos conhecimentos produzidos por outros (os especialistas, os pesquisadores, os formadores da HEP, etc.): eles produzem e validam um saber próprio à profissão e resultante da prática profissional. (TARDIF, 2008, p. 25).

---

<sup>9</sup> Princípios apresentados por TARDIF no XIV ENDIPE 2008 – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores, realizado em POA, nas dependências da PUC/RS, nos dias 27, 28, 29 e 30 de abril de 2008 (Anais do ENDIPE, 2008).

<sup>10</sup> Uma HEP é uma universidade profissional que se dedica à formação dos docentes e à pesquisa sobre o ensino. Desde 2005, a HEPBEJUNE começou a fazer reformas importantes nos seus programas de formação dos docentes de primeiro e segundo graus. (Anais do ENDIPE, 2008).

<sup>11</sup> Cantão: divisão geográfica da Suíça, correspondendo aproximadamente a um estado brasileiro (Anais do ENDIPE, 2008).

Sendo assim, compreende-se que a formação profissional é assegurada em meio aos momentos vivenciados na prática, e é entendida pelo pesquisador Tardif como base da formação, na qual se constroem e se validam os saberes próprios da experiência da profissão.

Na sequência, acrescenta, ainda, que o “objetivo da formação prática em estabelecimento é justamente colocar os estudantes em contato com esse saber de experiência e sua fonte: a prática profissional”. (TARDIF, 2008, p. 25).

Para tanto, é relevante criar um programa de formação de qualidade, em que os professores associados e os professores formadores desenvolvam parcerias expressivas, compartilhando conhecimentos comuns a respeito do ensino e da aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi realizado a partir de uma pesquisa bibliográfica que “é fundamentada nos conhecimentos de biblioteconomia, documentação e bibliografia<sup>12</sup>: sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa” (PÁDUA, 2000, p. 52).

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica desenvolvida teve como fonte de estudo e análise, materiais disponíveis, constituídos especialmente de livros e artigos científicos. São referenciais teóricos que, nos dias atuais, orientam educadores e educandos a respeito do trabalho com pesquisa. É imprescindível reconhecer que os livros, constituem fontes bibliográficas notáveis.

Ao buscar compreender a pesquisa bibliográfica, observou-se que:

A pesquisa bibliográfica significa o levantamento da bibliografia referente ao assunto que se deseja estudar. A pesquisa bibliográfica apresenta quatro etapas: identificação, localização, compilação e fichamento. (MEDEIROS, 2008, p. 36).

Ao explicitar essas importantes etapas da pesquisa, o autor argumenta que a identificação é o recolhimento e o levantamento bibliográfico realizado, tendo em vista o tema a ser pesquisado. Esse movimento foi realizado pelas pibidianas e pelos

---

<sup>12</sup> Bibliografia é o conjunto de obras derivadas sobre determinado assunto, escritas por vários autores, em épocas diversas, utilizando todas ou partes das fontes. O conceito de fonte se diferencia do de bibliografia, sendo considerado **fonte** todo material imprescindível à elaboração do trabalho de pesquisa. (PÁDUA, 2000, p. 53).

professores que apoiaram o trabalho. Já a localização é a fase posterior ao levantamento bibliográfico e significa situar e limitar as obras específicas, tendo em vista obter as informações necessárias. A compilação pressupõe o período da obtenção e agrupamento do material desejado. Enquanto o fichamento é a transcrição dos dados para, numa fase subsequente, fazer consulta e referência.

Dessa maneira, compreende-se o quanto a pesquisa bibliográfica é tecida a partir de um rigor metodológico e teórico. Nesse sentido, enquanto pesquisadores do campo da educação, vai-se compreendendo os pressupostos fundamentais que precisam pautar os trabalhos de pesquisa: as opções metodológicas articuladas à teoria enquanto processo de construção de conhecimento.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Atribuições, cada vez mais exigentes e contínuas, são impostas à universidade em relação à formação e desenvolvimento profissional dos docentes que esperam da instituição a satisfação plena, definindo o papel do professor na contemporaneidade e os conhecimentos essenciais para que desfrutem de aprovação profissional da sociedade como um todo.

Com a dimensão e velocidade das transformações tecnológicas, sociais, econômicas e culturais que acontecem, há dificuldade para supor como ficarão as atividades profissionais, as relações e situações de trabalho nos próximos anos. Sendo assim, são inúmeras as exigências ao ensino superior, visando preparar novos sujeitos para esse contexto tão imprevisível.

A literatura pedagógica sugere importante reflexão ao discutir que do curso de formação inicial, se espera que *forme* o professor, ou que contribua para sua *formação*. Melhor esclarecer “que colabore para o exercício de sua *atividade docente*”. (PIMENTA, 2005a).

Portanto, fazer articulação com as escolas, apreendendo e construindo um estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental no processo de formação de professores, reconhecendo a ação pedagógica como um compromisso com o homem concreto. Sendo assim, o ato pedagógico se constitui como um exercício continuado de diálogo entre educadores e educandos mediados pelo conhecimento.

## **CONCLUSÕES**

Efetivamente, o rigor científico e epistemológico que acompanhou este trabalho contribui sobremaneira para a construção do conhecimento teórico apoiado em rigor conceitual, fruto de análise acurada, argumentação e ampliação da capacidade explicativa de alunas e professoras.

A formação na Universidade é tarefa que exige responsabilidade das instituições superiores, de seus agentes, professores, alunos, enfim de todos os envolvidos no processo de ensinar e aprender. Como serviço público, há necessidade de que a Universidade produza e manifeste seus princípios e trabalhe para melhorar as suas práticas de formação de professores, no sentido de conseguir, com profundidade, restabelecer o caminho sempre que julgar necessário.

O debate sobre a formação inicial de professores<sup>13</sup> é um tema que vem conquistando os inúmeros espaços do cenário educacional brasileiro, tendo presente que os cursos em formação necessitam desenvolver um currículo formal com conteúdos e atividades de prática docente articulada à realidade das escolas.

A importância da relação teoria e prática<sup>14</sup> tem sido analisada por inúmeros teóricos e confirma a essência da articulação de pressupostos filosóficos, epistemológicos, políticos e pedagógicos, demandando diálogo entre os campos do conhecimento no processo de formação docente, além da articulação ao contexto real das escolas.

Não é mais admissível que a universidade apenas oportunize aprendizagem acadêmica de conteúdos, é imprescindível que estimule sua aplicação consciente e reflexiva na vida cotidiana, compreendendo que os conhecimentos científicos e culturais precisam provocar a reconstrução do conhecimento e da experiência dos alunos e alunas no cotidiano das instituições escolares.

---

<sup>13</sup> A discussão sobre a formação inicial de professores é uma temática que tem frequentado os diversos espaços de debates no cenário brasileiro frente à avalanche de reformas realizadas na última década. A proposta trazida pelo discurso oficial aponta para a necessidade de currículos organizados em processos que privilegiem a temática dos conhecimentos escolarizados, dos saberes da experiência, da iniciação científica, da inserção no campo profissional desde o início do curso, do estágio curricular supervisionado a partir da metade do curso, da identidade do curso de Licenciatura (cursos de formação de professores, ou o que nomino de *professores em formação*) sem ser um apêndice do bacharelado. (FERNANDES, 2008, p. 116-117).

<sup>14</sup> A relação teoria e prática apresenta-se como um problema ainda não resolvido em nossa tradição filosófica, epistemológica e pedagógica. A teoria, vista na ótica da marca positivista traz como representação a ideia de que teoria se comprova na prática, condicionando uma visão de que a teoria antecede à prática e, que esta aplica soluções trazidas pela teoria. Essa polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com a prática (FERNANDES, 2008, p. 119).



É nessa perspectiva que se acredita que a formação de professores precisa ser reorientada nas instituições de ensino superior, para que professores pesquisadores, inovadores e progressistas<sup>15</sup> sejam formados como profissionais de educação comprometidos com as mudanças educacionais que se fazem necessárias e urgentes no contexto educacional do Brasil e do mundo.

## **AGRADECIMENTOS**

Essa pesquisa foi realizada com o apoio da Capes - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Santo Ângelo, instituições que tradicionalmente investem em pesquisa e que merecem nosso reconhecimento e agradecimentos.

## **REFERÊNCIAS**

ABDALLA, M. de F. B. **O senso prático de ser e estar na profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

FERNANDES, C. M. B. Diálogos epistemológicos nas licenciaturas: re-invenção e mediações em campos movediços? In: FORSTER, M. M. dos S.; BROILO, C. L. (Orgs.). **Licenciaturas, escolas e conhecimento**. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2008. p. 115-128.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores: para uma Mudança Educativa**. Portugal: Porto, 1999.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos e resenhas**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

NÓVOA, A. (Coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1992.

PÁDUA, Elisabete M. Marchesini. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico-prática**. 6. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2000.

---

<sup>15</sup> “Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar Matemática ou Ciências Biológicas mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva.” (FREIRE, 1996, p. 124).

PIMENTA, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005a.

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

\_\_\_\_\_. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. ENDIPE: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 14., 2008, Porto Alegre, RS. **Anais...** Porto Alegre: PUC, 2008. p. 17-46.

## 7.2 FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE NO PIBID

**Eliane Matias Queiroz Martins<sup>1</sup>**

**Marcieli Salete Schu<sup>2</sup>**

**Vanessa Dal Canton<sup>3</sup>**

**Luci Mary Duso Pacheco<sup>4</sup>**

**Resumo:** O presente artigo intitula-se “Formação e profissão docente no PIBID” e tem por objetivo propor uma reflexão referente a importância da formação docente, bem como, compreender o desenvolvimento de ações teórico-práticas em uma instituição de ensino que faz parte do PIBID, a relação professor-aluno, a metodologia e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal. As atividades realizadas neste educandário são referentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, subprojeto de Pedagogia Ensino Médio, vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, Campus de Frederico Westphalen. Pensar em educação pressupõe pensar a formação docente e a prática pedagógica com qualidade. Para tanto, se faz necessário entender a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando o lócus de trabalho do professor. A formação de professores é um campo que vem se alastrando e requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Em uma visão mais restrita, é necessário o entendimento de escola, professor e de formação de professores, temática que passamos a refletir com referência à formação continuada e inicial dos docentes. A metodologia utilizada para a construção deste ensaio tem por base um estudo bibliográfico acerca da formação dos professores permeado pelas observações de práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e demais atividades realizadas no âmbito escolar. Neste intento, percebe-se uma ampliação e também construção de novos conhecimentos por parte das bolsistas que realizam tais atividades, visto que, a partir dos estudos realizados pode-se fazer uma relação da teoria apresentada na graduação com a prática observada e vivenciada na Escola Campo. Tal relação é muito importante, pois, fortalece a formação inicial das acadêmicas bolsistas.

**Palavras-chave:** Formação Docente. PIBID. Prática Pedagógica.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. elianeqmartins@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. marcinha.marcy@yahoo.com.br

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. vanessadalcanton@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

Refletir a educação em dias atuais perpassados pela globalização, vai além do que reconhecer o significado do termo educação, é preciso reconhecer politicamente a real situação em que se encontra nosso país, tomar conhecimento sobre o contexto em que se vive atualmente e analisar o verdadeiro sentido que a educação precisa tomar frente a estas demandas.

Um dos determinantes da educação que é afetada por tais demandas é a formação dos professores. Esta tem sido o foco de grandes debates em nosso país pelos acadêmicos da área, pelo governo e pela sociedade civil em geral. Esta ação evidencia-se a partir da promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°9394/96 – e, que nos dias de hoje está recebendo um maior enfoque, mas essa discussão não tem sido tranquila e consensual, havendo diversas posições sobre o assunto.

A educação está ligada diretamente com o desenvolvimento da sociedade, já que a mesma desempenha um papel chave para o crescimento econômico e para a empregabilidade das pessoas. Em função disso, ressaltamos a importância da preparação do professor para a qualidade do ensino. Para que isso ocorra é preciso que o governo desenvolva políticas capazes de fazer do ensino uma escolha profissional atraente e que garanta o aprimoramento dos conhecimentos e das competências dos professores, colocando em ação leis que tornem a prática educativa valorizada e que proporcione uma formação docente qualificada e contínua.

Os efeitos e benefícios da educação para os indivíduos e para a sociedade vão muito além da esfera econômica, pois, a educação pode contribuir em investimentos e políticas sociais em geral, com o bom funcionamento da democracia e a estabilidade política, que visa a convivência da sociedade em um estado de bem-estar econômico, político e social.

Um impacto positivo da educação sobre a vida democrática gera um ambiente favorável para o desenvolvimento e progresso social. Mas, há o fato de que a educação não vem acompanhando, na velocidade exigida, as mudanças que estão ocorrendo na sociedade do conhecimento, precisando rever algumas ações, conceitos e cenários para contemplar o desenvolvimento da sociedade em todos os seus aspectos.

O acesso à educação tornou-se alvo do meio econômico e social, colocando-o frente ao processo de globalização para ocorrer através dele o ressurgimento econômico e a transformação cultural. Para tanto, os governos focam na formação docente as possibilidades de haver reformas nos sistemas educacionais.

“A globalização, com efeito, é a força motriz da redefinição dos tempos e espaços que estamos vivenciando. Afeta todas as esferas da vida e da produção humana.” (VEIGA, 2010, p. 20). Afeta até o processo de ensino-aprendizagem que está diretamente ligado ao processo de produção de conhecimento, sendo ele transformado pelos novos meios presentes na manipulação do mundo em que vivemos.

O processo de globalização juntamente com a nova tecnologia da informação trazem novas regras – econômicas, sociais, religiosas, educacionais – para a convivência no mundo moderno, são oferecidas diversas possibilidades para estarmos nos situando neste contexto que envolve informação e inovação, gerando impactos no campo educacional que podem ser vistos nos dias de hoje na organização do trabalho e futuramente em outras áreas. Ocorre a expansão do ensino superior, a fim de produzir trabalhadores qualificados para as demandas existentes e, atrair novos investimentos para determinados locais com o intuito de haver um crescimento e desenvolvimento da região/país.

A educação se torna alvo prioritário dos governos e esta faz exigências de expansão do sistema educacional, procura promover uma melhor escolaridade e organização de ações eficientes, de escolas bem equipadas e de professores bem preparados para estarem atuando neste meio repleto de mudanças.

Alguns países “correm” atrás do prejuízo gerado pelo processo de globalização e investem em programas de informatização e na ensino à distância para tentar aproximar-se dos países desenvolvidos, mas, não levam em consideração que tais mudanças são lentas, tanto no cotidiano da escola como na formação de seus professores. As reformas no ensino devem ser amplas e que surtem efeitos positivos, que não seja algo superficial, mas sim, que se torne permanente os investimentos na educação, nas instituições escolares e na formação de professores, para que haja uma educação de qualidade em nosso país.

Em síntese, pode-se dizer que o processo de globalização impõem novos requerimentos de qualificação profissional, nos quais está incluída a formação de professores, havendo a exigência de profissionais cada vez mais qualificados e que permaneçam em constante atualização, percebendo o movimento evolutivo que acontece na sociedade e diagnosticando o que realmente é necessário ser posto em pauta nos debates educacionais.

## **APROXIMAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DOCENTE**

O professor precisa se atualizar constantemente, ou seja, não pode contentar-se em apenas repassar conhecimentos, deve ter como objetivo formar cidadãos críticos capazes de mudar a sociedade na qual vivemos. O docente deve estar aberto às mudanças, sempre dando prioridade as necessidades do aluno.

A formação dos professores deve conter novas maneiras de ver a educação e de interpretar a realidade, desmascarando o currículo oculto que existe na sua formação, acabando assim, com o currículo igual, com a gestão idêntica, com as normas iguais e com a formação homogênea para todos.

Neste sentido Imbernón (2009, p. 14) nos afirma que:

A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizarem-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir-se entre eles e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

Desta forma, é preciso que a formação dos professores se volte aos sistemas anteriores de ensino para uma análise reflexiva para posteriormente agir no sistema atual, compreendendo as novas formas de ensinar e de construir conhecimento, focalizando na realidade do aluno, colocando-o frente ao desenvolvimento e planejamento da aula, contribuindo assim, para uma aprendizagem significativa dos conteúdos e temas transversais.

A respeito do planejamento, pode-se dizer que este faz parte de uma constatação e diagnóstico da realidade, para logo após serem pensadas e analisadas algumas ações para que ocorra uma intervenção, ou ainda, atividades que colaborem na transformação da mesma. O que se percebe muitas vezes é que falta um sentido no planejamento, o qual pode ser percebido nas ações diárias das pessoas. Planejar faz parte do ser humano e não é esta atitude que lhe falta, mas sim, a coerência das intenções expressas com as práticas realizadas. (VASCONCELLOS, 2010).

O problema maior da falta de sentido ou até mesmo veracidade do planejamento está no âmbito educacional por se tratar da formação do ser humano. Não basta supervalorizar as ideias sem as relacionar com a prática. Uma ideia clara e bem sugestionada não é suficiente para que ocorra a alteração da realidade. Planejar implica em

Decidir que tipo de sociedade e de homem se quer e que tipo de ação educacional é necessária para isso; verificar a que distância se está deste tipo de ação e até que ponto se está contribuindo para o resultado final que se pretende; propor uma série orgânica de ações para diminuir essa distância e para contribuir mais para o resultado final estabelecido[...] (GANDIN, 1983, p. 23).

Neste sentido, é de fundamental importância ter objetivos para toda e qualquer atividade planejada. Planejar sem ter uma intencionalidade é não estar comprometido com a mudança da realidade observada. O que se espera de uma instituição escolar é que todo o corpo docente trabalhe em prol de um mesmo objetivo – a humanização dos sujeitos. Esta talvez, é a mais gritante necessidade do momento de toda a sociedade e os professores não podem fechar os olhos diante desta.

Em se tratando de formação de professores, pode-se dizer que ela não acontece por mero acúmulo de conhecimentos, mas é construída a partir do suporte que muitos subsídios possibilitam ao sujeito, alguns destes podem ser citados: livros, mestres, aulas, conversas com e entre professores, internet, entre outros. Tais instrumentos vêm a favorecer no processo de construção do profissional da educação. Além disso, não se pode ignorar a personalidade de cada um que se relaciona intrinsecamente com a profissionalidade neste processo construtivo.

Nóvoa (1995, p. 25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Desse modo, construir-se como professor significa construir-se como pessoa também, visto que as instâncias do pessoal e do profissional não podem ser analisadas separadamente.

Em se tratando de identidade profissional do docente, Pimenta (1997) enfatiza que esta não é imutável e externa ao sujeito, mas, construída a partir de um processo pelo sujeito historicamente situado. A autora afirma ainda que

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão pegas de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas

representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. [...] (PIMENTA, 1997, p. 7).

Neste sentido, o que se percebe é que a identidade construída pelo professor perpassa não só a sua profissionalidade, mas também, a sua personalidade implicando em um compromisso do seu ser com o seu fazer. A construção do sujeito enquanto docente requer uma prática reflexiva constante, o que permitirá uma análise do seu trabalho, um confronto do que está posto com o que pode ser melhorado e uma mudança de postura quando for necessária.

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2002), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Dessa forma, sendo o professor quem melhor conhece a sua realidade com as problemáticas e questões que surgem no seu ambiente de trabalho, torna-se necessário haver um processo de formação continuada centrado na escola sendo permeado pelas situações diárias com que se depara, além de ancorar-se no trabalho coletivo, o qual, propicia uma revisão de práticas de forma crítica e consciente, permitindo rever as suas experiências enquanto docente que se qualifica constantemente.

Aprender a ser professor exige uma formação centrada nas dimensões “teórica” da universidade e “prática” da escola, instituições jamais entendidas como sobrepostas, mas articuladas em função de um perfil de formação. Não se pode deter-se exclusivamente em apenas uma dessas instituições, ambas devem andar lado a lado para que a formação ocorra de forma coerente.

Segundo Vasconcellos (2001), a formação inicial deve romper com a visão do professor nato, aquele que tem ou não vocação para a docência, ou ainda a visão do professor instrumental, o qual se restringe a um saber-fazer. Na formação continuada ou permanente, o professor precisa saber aproveitar os espaços de trabalho, ou seja, utilizar-se do coletivo para estudar, compartilhar vivências e/ou práticas fazendo uma reflexão sobre as mesmas, aproveitar as oportunidades de cursos, enfim, são várias as possibilidades do profissional docente estar em constante busca e aprimoramento do seu trabalho.

## **METODOLOGIA**



Para a construção deste artigo foi realizada primeiramente uma pesquisa bibliográfica buscando aportes teóricos que embasassem a pesquisa acerca da formação de professores. Além do estudo teórico, a pesquisa também é descritiva pelo fato de terem ocorrido observações nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal da Escola Campo, além do envolvimento das bolsistas em outras atividades da Escola. Tais observações estão relacionadas à formação docente, à práxis pedagógica, à relação professor-aluno e ao planejamento pedagógico desenvolvido em sala de aula, o que proporcionou uma relatividade entre o que foi lido e discutido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Através das observações realizadas nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal – Magistério da Escola Campo, podemos relatar que os professores desenvolvem suas aulas utilizando-se de uma metodologia de ensino baseada na realidade dos estudantes, buscando conciliar os conteúdos em sala de aula com os acontecimentos e situações que ocorrem no dia a dia da sociedade, buscando fazer análises e reflexões sobre os mesmos.

Neste sentido, destacamos a importância dos docentes trabalharem os conteúdos programáticos relacionados com a realidade dos educandos, bem como, com as situações cotidianas vivenciadas por outras pessoas que podem ser observadas pelos mesmos. A partir de um currículo que é imposto pelo sistema de ensino, os educadores se veem desafiados para desenvolver uma prática qualificada visando à eficácia dos resultados.

Desta forma, podemos ressaltar que o planejamento dos professores tem o princípio de estar sempre atualizado, trazendo assuntos e temas atuais, envolvendo seus alunos nos conteúdos de forma que todos possam estar contribuindo de uma forma ou de outra com as aulas.

Benjamin (2004) sugere aos professores que se deve planejar, propondo e coordenando atividades que sejam significativas e desafiadoras aos alunos, para serem capazes de impulsionar o desenvolvimento deles, ampliando as suas experiências. Cabendo assim, ao professor mediar as relações das crianças e jovens com os elementos da natureza e da cultura. Deve-se disponibilizar diversos materiais, onde se possa promover situações que abram caminhos, que possam provocar descobertas e trocas de

informações, podendo, assim, se expressar por meio de diferentes linguagens, articulando as diferentes áreas do conhecimento.

O diálogo é uma ferramenta de fundamental importância para o desenvolvimento de todas e quaisquer atividades, pois, estabelece uma harmonia entre os integrantes da turma e da escola como um todo. Tal instrumento contribui na exploração dos conhecimentos prévios dos alunos, bem como, auxilia no processo de aprendizagem dos educandos, tornando este processo agradável e dinâmico, possibilitando a construção dos conhecimentos.

Com base na relação professor-aluno, a mesma acontece de forma ampla e sem conflitos, os alunos dialogam com os professores de maneira natural, sanando suas dúvidas referentes aos conteúdos e contribuindo com as explicações dos professores. Ocorre uma boa interação entre ambos de modo que ocorre uma boa execução do planejamento proposto pelos professores.

É preciso salientar que muitas vezes o planejamento assim como é programado não consegue ser posto em prática. Ao chegar na sala de aula o professor pode se deparar com variadas outras situações que necessitam ser trabalhadas e o que foi planejado pode acabar ficando de lado. Isto não significa que o que surgir no momento não é importante para ser discutido e trabalhado.

Para o aluno aprender de uma forma mais fácil, tanto os conteúdos curriculares, quanto o entendimento de si na sociedade, é de extrema importância que o mesmo tenha uma relação de confiança muito grande em seu professor, o que não significa que não vai questionar e até mesmo discordar de algumas opiniões do educador. Com o professor e aluno tendo uma relação amigável e harmoniosa o ensino acontece de uma maneira mais natural e sendo assim o professor se sentirá mais motivado ao planejar suas aulas, transformando-as mais interessantes e o aluno estará mais presente e participativo da mesma.

O que importa na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, de modo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem (FREIRE, 2004, p. 45).

Portanto, para que se possa haver um bom aproveitamento dos conhecimentos repassados é preciso, antes de mais nada, haver uma interação entre aluno e professor,

educando e educador, estabelecendo laços de confiança e respeito, motivando a ambos a estarem comprometidos nas aulas e no desfrute de saberes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos concluir através das observações realizadas a importância de haver uma boa prática pedagógica em sala de aula, sendo o professor o mediador do conhecimento ali construído, objetivando uma boa formação a seus alunos.

Através das observações, das pesquisas e leituras realizadas, conseguimos direcionar nosso olhar para a prática do professor em sala de aula, sua metodologia utilizada, seus métodos avaliativos, seu planejamento e relação com seus alunos, possibilitando haver a compreensão da atuação do professor em sala de aula, analisando como ocorre a troca de conhecimentos e informações, bem como, perceber a prática envolvida neste ambiente.

Pode-se perceber que ocorre uma boa relação entre professor-aluno, onde ambos trocam ideias e expressam-se de forma natural, havendo um bom diálogo entre eles. Também destaca-se a importância que se tem em trabalhar os conteúdos curriculares voltados ao cotidiano do aluno, desta forma as atividades ficam mais reais e os alunos tem um melhor entendimento do assunto, facilitando sua aprendizagem. Sendo assim, o planejamento é a base de toda e qualquer aula que deve estar voltada para o cotidiano do aluno, sendo flexível quando necessário e adaptando-o conforme for preciso, para que a educação seja realmente de qualidade.

Faz-se necessário destacar a importância do PIBID na construção de muitos saberes, tanto para as acadêmicas envolvidas, como para os componentes da Escola que faz parte do programa. Por meio deste, consegue-se organizar, relacionar, ampliar e construir o conhecimento apreendido na Universidade com a prática observada na Escola Campo. O programa é um aproximador entre essas duas instâncias do saber que, como vimos, não podem estar separadas, mas sim, andarem juntas para obter o sucesso dos resultados esperados pela educação.

## **AGRADECIMENTOS**

Deixamos expressos aqui nossos sinceros agradecimentos a CAPES, enquanto órgão financiador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

– programa este desenvolvido na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Campus de Frederico Westphalen, RS, a quem também agradecemos pela oportunidade de sermos bolsistas nesta Instituição de Ensino. Ressaltamos ainda, a importância deste programa na contribuição em nossa formação como futuros docentes.

## REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas 2**. Rua de Mão Única. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz eTerra, 2004.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio Manuel Seixas de Sampaio Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 11-30.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, set. 1997. p. 05-13, 1997.

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

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor?**: resgate do professor como sujeito de transformação. 8. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Planejamento Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 20. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2010.

VEIGA, Ilma P. V. **Formação de professores**: políticas e debates. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2010.

## 7.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR ACERCA DA VISÃO FREIREANA NAS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS PELO PIBID NA ESCOLA CAMPO

Catia Albarello<sup>1</sup>  
Raquel da Silva Brochier<sup>2</sup>  
Vanessa Taís Eloy<sup>3</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>4</sup>

**RESUMO:** O artigo em voga intitulado “Formação de Professores: um olhar acerca da visão Freireana nas práticas desenvolvidas pelo PIBID na Escola Campo”, propõe trabalhar a importância da formação de professores desde o início da formação, já que a mesma reflete na vida profissional que o mesmo terá, e conseqüentemente na formação de seus alunos. Pensando na importância da formação de professores e entendendo que as obras de Paulo Freire têm muito a contribuir com esta formação, foi realizada uma prática de Leituras Pedagógicas, organizada pelas bolsistas Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, com os alunos e alunas do Curso Normal, sendo uma atividade que envolveu algumas obras pré-selecionadas de Paulo Freire. Na oportunidade foi realizado um seminário de lançamento das Leituras Pedagógicas, posteriormente foram realizados encontros de leituras, estudos e debates sobre as obras, o que oportunizou um conhecimento mais abrangente com relação aos temas tratados nas obras, e como fechamento da atividade foi realizado um seminário que foi apresentado pelos alunos do curso normal todas as obras estudadas. A atividade foi de grande enriquecimento de conhecimentos, além de aproximar ainda mais os alunos do Curso Normal com as Bolsistas do PIBID.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. PIBID. Leituras Pedagógicas. Debate Freireano.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A formação de professores, como muito se ouve, é de suma importância para o exercício da docência, refletindo diretamente na qualidade da educação. Diante dessa

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. albarelo\_catia@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. raquelbrochier@hotmail.com

<sup>3</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. vanessataiseloy2@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

perspectiva, a formação inicial não deve ser vista como um processo acabado e suficiente, mas nela está presente a importante tarefa do incentivo para uma formação permanente, de modo que o profissional docente sinta sede de conhecimento, não se contentando com uma simples resposta, mas buscando conhecer vários pontos de vista, com o intuito de formar a sua própria visão sobre diferentes temas, tendo argumentos suficientes para defender a sua ideia, sem esquecer também que um professor que busca uma formação contínua, não terá uma visão fixa, mas uma visão que mesmo “formada” está sujeita a reavaliação, desconstruindo uma idéia a fim de construir outra mais coerente com o que se pensa e que está se vivenciando no momento.

Por isso a necessidade de se trabalhar a importância da formação de professores desde o início da formação, para tanto foi organizado uma atividade de Leituras Pedagógicas para serem desenvolvidas na Escola Campo com alunas e alunos do Curso Normal, para todos, inclusive os que estão iniciando a formação esse ano, já vão de adaptando ao magistério, bem como ir criando o hábito e o gosto pela leitura e pelos estudos.

A realidade em questão é algo imprescindível a ser levado em conta, pois a mesma é capaz de por em dúvida fatos já esclarecidos. A educação pode até transformar um ambiente, mas, para isso antes ela deve conhecê-lo e se ajustar conforme a realidade, para a partir daí dar início a uma educação transformadora, a fim de melhorar a qualidade de vida da população ali presente.

Freire (2000, p. 92) coloca sua preocupação quanto a isso dizendo:

[...] como educador, me pergunto em torno da prática educativa que, histórica, não pode estar alheia às condições concretas do tempo-espço em que se dá, tem que ser fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – a dos seres humanos – no mundo. As nossas relações com a História e a Cultura.

A formação do professor reflete na vida profissional que o mesmo terá, e consequentemente na formação de seus alunos. O educador deve ter consciência de sua responsabilidade em conduzir o processo de ensino, exercendo seu papel com comprometimento e ética, afinal, a qualidade da educação de uma turma de alunos esta sobre seu comando. É igualmente importante também que o professor enxergue as necessidades de cada aluno no individual, levando em conta a realidade aonde o mesmo vive, e utilizando suas vivencias nas aulas, sendo assim, os conteúdos ficam mais reais e interessantes.

Ainda segundo Freire (1996, p. 96),

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

E é isso o que pretendemos com as atividades no Curso Normal, desafiar os alunos e alunas a buscar, a se inquietar, e pesquisar, buscando aprender sempre mais, ir além do conteúdo de sala de aula, além de incentivar a leitura como hábito diário, que irá acrescentar e muito na sua formação.

## **METODOLOGIA**

Pensando na importância da formação de professores e entendendo que as obras de Paulo Freire têm muito a contribuir com esta formação, foi pensado em oportunizar aos alunos e alunas do Curso Normal conhecer e estudar mais a fundo as obras de Freire, assim as bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID organizaram uma atividade de leituras pedagógicas, a fim de investigar de forma crítica cada obra pré-selecionadas para a formação, que são: Educação como prática da Liberdade, Professora sim tia não, Importância do ato de ler, Pedagogia da Indignação, Pedagogia da Esperança, Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia, Ação Cultural para a Liberdade.

Para a formação, os alunos foram separados em grupos, (cada grupo com um livro dos citados à cima), para início de conversa, foi realizado abertura das leituras Pedagógicas, na oportunidade foi colocado sobre a vida e obra de Paulo Freire, autor de todas as obras que seriam estudadas, esse dialogo sobre o autor foi bem informal, sendo utilizado um vídeo para complementar o diálogo, foram também apresentados os livros que iriam ser estudados, e os grupos de cada livro, nesse momento, cada grupo encenou eu Esquete Teatral a cerca de seu livro, os Esquetes foram criados pelas Bolsistas do PIBID estando sujeitos a mudanças pelos alunos do curso, e foram encenados por eles. Foi uma experiência muito interessante e construtiva, tanto para os alunos, como para as acadêmicas.

Para um melhor entendimento das obras, foram realizados grupos de estudos, oportunizando um debate referente a temas pertinentes da educação que estão no livro, bem como os demais assuntos que surgirem a partir da leitura e debate do mesmo.

Após cada grupo estudar e discutir de forma crítica o seu livro, foi realizado um seminário em que os grupos apresentaram o que aprenderam com os livros. Desse modo, todos os livros foram apresentados a todos os alunos e alunas do Curso Normal, oportunizando um dialogo/debate acerca das obras, assim todos os alunos formaram uma ideia do que representa cada livro apresentado, incentivando e aguçando a curiosidade dos alunos em buscar a leitura dos livros apresentados, e não apenas aquele em que realizou as atividades.

Nas oportunidades de encontros para estudo, é possível constatar a importância das formações de professores no ambiente escolar, pois desse modo, é possível estudar os matérias teóricos (no caso as obras de Paulo Freire), relacionando com as práticas vivenciadas, sustentando ainda mais a importância da práxis pedagógica na educação.

Como nos afirma Nóvoa (2002, p. 32) “é no espaço concreto de cada escola, em torno de problemas pedagógicos ou educativos reais de cada escola, que se desenvolve a verdadeira formação”.

Desse modo é possível constatar que no momento em que a formação acontece no espaço escolar é possível que os professores tragam os seus anseios do trabalho realizado, podendo discutir juntos uma melhor solução para cada caso, o que a maioria das formações de professores não oferecem em congressos, cursos, etc, não sendo o suficiente para o professor, por se distanciarem da realidade encontrada nas escolas.

Como todos os livros de Freire trazem assuntos pertinentes à educação não é nada difícil, trazer as falas do autor para a realidade vivenciada pelas alunas do Curso Normal, nas suas experiências de observações e práticas desenvolvidas através das atividades do Curso.

Diante de um mundo de mudanças a pesquisa deve ser tomada como hábito pelo educador, trazendo sempre também para a sala de aula, em forma de resultados das pesquisas realizadas, e principalmente como desafio de busca para o educando, é muito mais interessante aprender descobrindo, do que apenas ter sido transferido do professor para o aluno, o aluno desafiado irá buscar e aprender muito mais, tomando gosto pela pesquisa e interagindo mais e melhor em aula. E isso também pode ser reafirmado nos grupos de estudos realizados, onde foi destacada a importância da pesquisa para melhor



compreenderem a leitura, também foram levados vídeos e realizadas dinâmicas diversificadas esclarecendo e ampliando o conhecimento a cerca das leituras pedagógicas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Através das leituras pedagógicas realizadas com as alunas e alunos do Curso Normal, foi possível oportunizar um aprendizado maior a cerca das obras de Paulo Freire, contextualizando a teoria da leitura com as práticas vivenciadas pelos alunos e alunas ali presentes.

A formação foi um importante espaço de diálogo reflexão e discussão que aproximou ainda mais as bolsistas do PIBID com os alunos da escola Campo, nos expondo os anseios e dúvidas que os alunos e alunas sentem a cerca da escolha da profissão, possibilitando a eles um entendimento maior do que é ser professor hoje, dos desafios encontrados na profissão, ressaltando a importância da profissão docente para a qualidade da educação, o que reflete consequentemente na qualidade de vida da população em geral.

O ato de ler em sua plenitude é uma importante ferramenta para a formação de pessoas críticas, reflexivas, pensantes, como afirma Freire (1921, p. 43); “Se é praticando que se aprende a nadar, se é praticando que se aprende a trabalhar. É praticando também que se aprende a ler e a escrever. Vamos praticar para aprender e aprender. Para praticar melhor”.

Com esta citação o autor relata a grande importância de praticar o ato de ler e escrever, uma vez que não se aprende a ler sem escrever e não se aprende a escrever sem ler de forma que ambas precisam estar interligadas.

Ler, além de proporcionar a descoberta de novos mundos nos leva a construir o conhecimento, fato este que somente se constrói a partir da leitura, da interpretação e da escrita. O grande desafio na formação docente é construir, instigar primeiramente o gosto pela leitura para que a partir daí lançar o desafio da mesma para que esta formação aconteça de forma construtiva. As crianças e jovens estão cada vez mais criativos, pois o meio em que vivem, na sua maioria, os proporciona a isso, são tecnologias diferenciadas, propagandas que exploram o máximo do produto e da forma mais diferente possível, todo para chamar a atenção. E é essa realidade que o profissional docente deve explorar ao trabalhar a leitura, o aluno ao ser incentivado e desafiado vai buscar resolver o “problema” em questão, com muito mais animo, o que

proporcionará um aprendizado maior e mais amplo do que se pretendia. É preciso acreditar no potencial dos educandos, só assim poderão mostrar seu potencial.

Segundo Schmidt (2008, p. 1)

A leitura representa uma ferramenta eficaz nos processos de aprendizagem, há vista, que através da leitura é possível criar uma série de conceitos e significações acerca do objeto estudado. O contato com livro torna-se um encontro sagrado, comprometimento cultural, é possibilidade de voar, de encarnar personagens, de sonhar, de manifestação, reconhecimento com aquilo que se lê.

A cada conceito formado pelo aluno através da leitura, o mesmo desenvolve o seu intelectual, a leitura quando for de qualidade oportuniza uma visão de mundo ampliada, havendo uma maior consciência por parte do leitor, consciência essa capaz de formar cidadãos mais justos e humanos.

Para Freire (2005) aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de tudo, aprender a ler o mundo, o contexto em que o sujeito está inserido e não apenas uma manipulação mecânica de símbolos. É um processo que une linguagem e a realidade, fazendo com que a leitura da palavra seja antes de tudo a leitura da “palavra mundo”.

Pode-se afirmar o quão é importante o ato de ler, observar o mundo que nos rodeia para a partir de então podermos pensar em realizar leituras que auxiliem na formação de seres críticos, uma vez que não possui significado algum ler sem contextualizar com a leitura do mundo em sua volta, como cita Paulo Freire, “ a leitura da palavra mundo”, porque não começar a observar o mundo, este mundo a ser observado seria o conhecimento que o aluno adquire em toda sua vida para então começar a entendê-lo e realizar, a partir daí a leitura dita como de palavras. (FREIRE, 2005).

Neste contexto podemos trazer para a vivência de professor e aluno onde o processo de ensino aprendizagem da leitura é sem dúvida, muito instigante e desafiador, tanto para o aluno como para o professor. Adquirir a capacidade de ler significa ter a condição de compreender um mundo que vai se mostrando cada vez maior e mais surpreendente, são nessas descobertas que alguns alunos apresentam mais dificuldades do que outros, e aí a intervenção do educador para orientar/sanar essa dificuldade.

Formar leitores faz o processo de emancipação de um país, e o ato da leitura e da escrita conduz a um processo de aprender, de conhecer, de aprender novos significados que ajuda aos educandos a viverem com mais plenitude. Um dos primeiros passos é a

oferta de uma educação que esteja próxima a realidade de cada educando, que suscite sugestões e ações significativas para a sua vida. Algo muito importante é a construção de relações de confiança entre professor e aluno, pois são aspectos que se constituem num estímulo para que o educando possa perceber-se como cidadão e, como ser social e histórico.

Atualmente a TV, o computador e a internet são peças chaves da sociedade, a leitura e a escrita não perderam o seu valor como necessidade social, mas pelo contrario, ganharam ainda mais força, tantos nos livros, quanto nos demais meios de comunicação citados a cima, pois neles também está presente, a leitura, ampliando ainda mais esse universo.

O grande desafio da escola é mostrar a sua importância, considerando a conscientização sobre o hábito da leitura e da escrita, cada vez mais, os alunos apresentam sérios problemas na organização do pensamento e da escrita. Falta-lhes o senso crítico diante da realidade e condições de fazerem escolhas pessoais para o seu futuro, o de sua comunidade e de seu país. Pois educar hoje, tem outra conotação, a de formar seres críticos com consciência, leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, de reflexão. Por isso, a escola que não “lê” para os seus alunos e não lhes dão a oportunidade de leitura, está fadada ao insucesso.

Diante disso, e com o objetivo de realizar um trabalho diferenciado e dinâmico surgiu à necessidade de resgatar algumas atividades, como o Esquete Teatral, que foi realizado para introduzir os livros das leituras Pedagógicas, a atividade foi muito bem aceita pelas alunas e alunos do curso, que se empenharam na realização da mesma, além de ser uma atividade que envolve interação entre o grupo, é uma excelente forma de incentivo a leitura, deixando-os ainda mais curiosos para a leitura de seus livros, e também porque não, um convite a realizarem a leitura de outros livros além do seu em específico.

A leitura é o caminho para a realização do exercício da escrita. Quem, escreve, escreve para ser lido. Na maioria das vezes, ler é um processo de descoberta, como a busca do saber científico. Outras vezes requer um trabalho paciente, perseverante, desafiador. A leitura pode também ser uma atividade lúdica, pois está confirmado hoje que, o lúdico bem trabalhado é um dos recursos mais produtivos, ou seja, faz com que a criança compreenda, vivencie o momento, é de total interação. Como diz Freire (1996, p. 46) “educar é como viver e exige a consciência do inacabado”.

A leitura como ato importantíssimo nos remete o grande evento de nos tornarmos cidadãos críticos, pessoas que vão em busca de seus ideais. Como estamos falando da formação de educadores nada mais interessante do que falarmos do desenvolvimento da leitura, principalmente de mundo para que possam anexar a leitura ao seu mundo.

Ler não é o simples fato de juntar letras, sílabas ou palavras é saber entendê-la, anexá-la a seu conhecimento como relembrar algum fato muito importante de nossa vida. A leitura é vista como um monstro desde o início pelas crianças como um monstro, que somente nos remete o fato de ler sem ser estimulado o gosto pela leitura, ela torna-se chata, sem fundamento, a leitura deve ser estimulada desde cedo, transmitindo a grande importância que abrir um livro, olhar uma paisagem, enfim ler é importante.

O exercício da leitura por si só já é muito importante, e para o profissional docente deve ser uma prática quase que diária, utilizando principalmente de leituras formativas, que contribuam para sua prática em sala de aula. Professor que gosta de ler mesmo de forma inconsciente passa isso para seus alunos, de nada adiante dizer para seus alunos que precisam ler se o mesmo nunca foi visto com um livro. A leitura em sala de aula não deve ser forçada, mas vista como algo prazeroso, que instigue a curiosidade e o interesse próprio no que se está lendo. E esse era de certa forma o objetivo de trabalhar com as leituras pedagógicas na Escola Campo, mostras para as futuras e futuros professores como ler pode ser agradável, e quantos novos conceitos podem ser formados através de uma leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente artigo retrata sobre a importância da formação de professores, e da necessidade dessa formação ocorrer de forma contínua e permanente, sempre buscando atualizar o conhecimento, já que as mudanças na sociedade estão ocorrendo de forma muito rápida nos últimos anos. Assim se uma professora de crianças e adolescentes não estiver atenta às mudanças que ocorrem com seus alunos de ano a ano, logo ela ficará desatualizada, não tendo mais o domínio da turma, além de dificultar o processo de aprendizagem.

A aprendizagem está diretamente ligada à realidade local, por mais que não seja a mais adequada, não há como negá-la, sendo necessária a realização de projetos que

supram as necessidades dos educandos, o que não é uma tarefa fácil, mas necessária e desafiadora, que instiga o professor a buscar uma educação de qualidade para seus alunos.

O professor precisa reconhecer e valorizar a diversidade cultural dos alunos, superar discriminações, trabalhar a autoestima, consciente de que poderá estar revertendo um dos mais fortes dos mecanismos de exclusão social, a marginalização pela negação do direito ao domínio da cultura escrita, cumprindo assim uma tarefa essencial para a promoção da cidadania.

Essa é uma realidade que precisa ser estudada e trabalhada desde o início na formação de professores, vendo essa formação como de suma importância para a qualidade da educação, e que a leitura é uma das peças chaves para a construção do conhecimento, bem como, entendendo que as obras de Paulo Freire podem contribuir e muito para essa formação, foi pensado então em realizar um trabalho de leituras pedagógicas com os alunos do Curso Normal, trabalho esse realizado pelas bolsistas do PIBID, e que teve uma repercussão positiva na escola.

As atividades realizadas para o estudo das obras como o esquete teatral para introduzir e apresentar os livros foi muito bem aceito pelos alunos, que se empenharam em realizar a atividade, e acompanharam atentos ao trabalho dos colegas, já os deixando curiosos para a leitura.

O incentivo a leitura é fundamental, sendo importante que esse incentivo ocorra desde muito cedo, assim crianças já criam o hábito da leitura, facilitando a adaptação para leituras mais complexas, são essas leituras que darão sustentação na vida profissional, principalmente se tratando do profissional docente.

É importante destacar que foram realizados grupos de estudos para trabalhar com os livros, nesses encontros forma oportunizados momentos diálogo e reflexão acerca das obras, facilitando o entendimento do livro, o que abrangendo um conhecimento maior para os presentes no grupo.

Por fim, a realização do seminário que encerrava a atividade de leituras pedagógicas mostrou que mesmo os alunos que iniciaram o Curso Normal esse ano, quando desafiados são capazes de responder a altura, não ficando para trás nas apresentações dos livros. Cada grupo apresentou uma obra de Paulo Freire, a qual já vinha estudando há algum tempo, sob orientação de uma bolsista do PIBID, os trabalhos ficaram excelentes, não havendo duvidas de que atividades como essa só vem a enriquecer o conhecimento de cada um ali presente, sendo uma experiência de grande

valia, que certamente ficou plantada uma sementinha para que as leituras não parem por ali.

## **AGRADECIMENTO**

Gostaríamos de agradecer a CAPES, enquanto órgão financiador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o mesmo ao ser desenvolvido na Universidade Regional integrada do auto Uruguai e das Missões - URI- Campus de Frederico Westphalen, oportunizando um conhecimento maior das teorias e práticas que envolvem o ensino, contribuindo para a nossa formação. Desse modo queremos agradecer também a Universidade pela oportunidade de sermos bolsistas desta Instituição.

## **REFERÊNCIAS**

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 34. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo. Editora UEMESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 16. ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

NÓVOA, António. Professor se forma na escola. **Nova Escola**, São Paulo, n. 142, maio 2002.

SCHMUTDT, Cassiane. **A leitura no contexto escolar**. Disponível em: <<http://overmundo.com.br/overblog/a-leitura-no-contexto-escolar#-overblog-9018>>. Acesso em: 10 jun. 2013

# **A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE: A EXPERIÊNCIA DO PIBID PEDAGOGIA DA URI – FREDERICO WESTPHALEN**

**Anilce Angela Arboit<sup>1</sup>**  
**Janaíne Souza Gazzola<sup>2</sup>**  
**Luci Mary Duso Pacheco<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O trabalho em voga, intitulado “A construção da Identidade Docente: a experiência do PIBID Pedagogia da URI – Frederico Westphalen” traz à tona elementos essenciais para a construção da profissão professor, com ênfase à profissionalidade e à personalidade docente. Uma das questões que nortearam a proposta deste estudo balisou-se numa perspectiva cultural: Qual é a Identidade da Profissão Docente hoje? Objetivase, portanto, configurar trocas e interações entre diferentes modos de ensinar e aprender, os quais dão forma ao compartilhamento de aprendizagens significativas ao constituir-se professor. Nesta trajetória, os docentes também aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola, envolvendo, portanto, um processo colaborativo de trocas e interações. O foco deste estudo situa-se no campo da Formação Docente, enfatizando a análise da prática desenvolvida na Escola Campo. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se no estudo bibliográfico de caráter qualitativo e descritivo. Este percurso embasou-se na reflexão da prática pedagógica, ancorada nos escritos de Nóvoa (2013), os quais contribuíram para a construção da Identidade Docente durante a realização do encontro. Nesta perspectiva, delinearam-se contornos formativos/reflexivos de modo a manter a indissociabilidade entre a profissionalidade e a personalidade docente.

**Palavras-chave:** Formação Docente. Profissionalidade/pessoalidade. Profissão Professor.

## **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho objetiva retratar aspectos fundamentais para a construção da profissão professor, com evidência à profissionalidade e a personalidade docente, por serem espaços em aberto que envolvem uma gama de processos de ação e reflexão. A questão fundante deste estudo estruturou-se numa perspectiva cultural: Qual é a Identidade da Profissão Docente hoje? Propõe-se, com isso, configurar trocas e

---

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do PIBID – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

2 Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do PIBID – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

3 Doutora em Educação. Coordenadora de Área e Orientadora do PIBID/Pedagogia – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.

interações entre diferentes modos de ensinar e aprender, os quais dão forma ao compartilhamento de aprendizagens significativas ao constituir-se professor.

Abordado de forma qualitativa e descritiva, o tema exposto propõe uma abertura para diferentes modos deste “que fazer” docente e amplia conhecimentos, sejam epistemológicos ou metodológicos inerentes à profissão professor. Nesta trajetória, os docentes também aprendem o ofício da docência nas suas práticas cotidianas com seus discentes, no exercício da escola, envolvendo, portanto, um processo colaborativo de trocas e interações.

Nesta ótica, focou-se a Formação Docente, questionando se é possível que sua construção aconteça dentro da própria profissão docente; além disso, buscou-se analisar a prática desenvolvida na Escola Campo, com o intuito de solidificar a abordagem teórica apresentada neste estudo. Para tal, a pesquisa fundamentou-se no estudo bibliográfico de estudiosos como Nóvoa (1999), Pimenta (1997), Tardif (2002), entre outros.

A formação experienciada revisitou aspectos do cenário da construção da Identidade Docente, o que repercutiu significativamente. No entanto, questiona-se a identidade, mas não se sabe em que sentido transformá-la. Na esteira de Marcelo e Vaillant (2009, p. 36), citados por Selbach (2012, p. 02-03,) “a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta de ‘quem sou (neste momento)’, mas a resposta à pergunta de ‘quem quero chegar a ser?’”.

## **METODOLOGIA**

O caminho metodológico inscreve-se numa abordagem qualitativa e descritiva do tema exposto. O estudo tem caráter bibliográfico, no entendimento de sua relevância para a compreensão da temática. Além disso, utilizou-se da análise descritiva da prática desenvolvida sobre a formação pedagógica construída no Curso Normal, em contraponto com a Prática de Ensino do Estágio Supervisionado das alunas estagiárias da Escola Campo.

A investigação serviu-se da análise de textos teóricos que contêm posicionamentos acerca da formação de professores, relacionando-os com estudos teóricos no campo da profissão docente.



Assim, pretende-se contribuir para o entendimento de algumas discontinuidades de medidas educativas, procurando evidenciar a influência que a formação de professores abrange na construção da profissionalidade e da personalidade do professor.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

### **Formação Docente: construída dentro da profissão?**

A profissionalidade docente nada mais é do que o exercício da profissão docente. Observa-se, para tanto, que o campo da formação de professores, segundo Nóvoa (2013), expõe-se à reprodução fragmentada de discursos pré-estabelecidos que decorrem da ineficácia da formação. Fatores como este, interferem diretamente na práxis pedagógica e acarretam o empobrecimento das ações educativas. De tal forma, torna-se

[...] difícil não sermos contaminados por este «discurso gasoso» que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa y DeJong- Lambert, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores (NÓVOA, 2013, p. 02).

De acordo com Nóvoa (2013), a formação de professores deve ser construída dentro da profissão. Para isso, o autor apresenta cinco disposições<sup>4</sup> que são essenciais à definição da profissão docente nos dias de hoje: a) assumir uma forte componente prática; b) passar para “dentro” da profissão; c) dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente; d) valorizar o trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão; e) caracterizar-se por um princípio de responsabilidade social.

Fazendo referência às disposições citadas anteriormente, buscou-se explicitar alguns apontamentos relevantes para um melhor entendimento. A primeira disposição diz respeito ao conhecimento, que deve estar intrínseco ao trabalho do professor. Consiste na construção e na elaboração de práticas docentes que conduzam à aprendizagem significativa. O item b) refere-se à cultura profissional, a qual integra (ou

---

<sup>4</sup> Termo utilizado por Nóvoa para caracterizar o trabalho docente, contrapondo à ideia das listas intermináveis de “competências”, atribuídas aos docentes.

deveria integrar) o cotidiano docente, fazendo dialogarem as práticas dos professores; afinal, “é na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão” (NÓVOA, 2013, p. 03). No que cabe ao terceiro aspecto, salienta-se o tacto pedagógico, que é a capacidade de relacionar e comunicar, sem a qual não se efetiva o ato de educar. Tal premissa deve ancorar-se em uma serenidade de quem é capaz de se dar ao respeito na conquista entre atores e autores do conhecimento. A quarta proposta condiz com a ideia de trabalho em equipe, fundamental para a intervenção conjunta nos projetos educativos. Por fim, a quinta proposição enfatiza o compromisso social, no qual convergem princípios, valores, responsabilidades inerentes à prática educativa.

Tais disposições reafirmam o trabalho docente e se, devidamente contextualizadas, podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação. Salienta-se, assim, a capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico, a fim de favorecer a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação.

Diante disto, cabem-nos alguns questionamentos: afinal, o que faz um professor? O que é ser um “bom professor”? De que forma acontece sua formação? Em que contexto se dá a socialização da profissão? Quais são os seus paradigmas? Seria complexo apresentar respostas a todas estas perguntas, mas é possível refletir sobre tais dimensões e compreender que a profissionalidade enlaça-se com a personalidade, constituindo, pois, a real profissão professor.

De maneira geral, implica a utilização responsável, competente e ética dos requisitos necessários à atuação do professor: domínio dos conteúdos e da metodologia do ensino, participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, planejamento das aulas, condição da sala de aula e outros.

Assim como a profissão docente, a profissionalidade é um conceito ainda em construção e deve ser analisado com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete. Sacristán (1995, p. 65) a define como sendo “[...] a afirmação do que é específico na acção docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.

Para tal construção, é necessário entender que a qualidade da educação depende, fundamentalmente, dentre outros requisitos, da formação profissional docente. Hoje, diante de tantas mudanças e evoluções, tanto tecnológicas como científicas, entre tantas outras que vivenciamos no dia a dia, percebemos com clareza a necessidade de uma

formação continuada para os educadores, já que são os mediadores das futuras gerações. Acerca disto, Pimenta (2010, p. 77) deixa bem claro que

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também como base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas.

Neste sentido, o ser humano está em constante evolução e, com isso, a transformação da sociedade ocorre de uma maneira mais lenta, mas constante, e desta forma é preciso ter conhecimento destas transformações, e saber classificá-las, para serem melhor trabalhadas no dia a dia, como nos diz Pimenta (2010, p. 77): “As práticas que resistem à inovação, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade”.

Neste intento, tais discursos podem atrelar-se às concepções de “velho” e “novo”. Assim, considera-se que nem tudo que é novo e atual é o melhor a ser trabalhado; muitas vezes é necessário ressuscitar saberes para atingir os objetivos que se esperam de determinadas atividades, mas para chegar a essa conclusão, também é preciso conhecer o novo e, a partir daí, comparar as versões e identificar qual será mais viável para cada momento. Com base nestes pressupostos, precisamos atentar para não cair no velho reducionismo, em que o “novo” é sempre melhor do que o “velho”, e não se respeitam as experiências bem-sucedidas. Com efeito,

[...] na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confronto com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática. (PIMENTA, 2010, p. 113)

Nesta trajetória, podemos entender a formação continuada tão importante quanto à formação inicial do profissional. Tardif (2002, p. 287) afirma que:

[...] a formação dos professores supõe um continuum no qual, durante toda carreira docente, fases de trabalho devem alternar com fases de formação contínua. [...] Em suma, as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial [...]; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda carreira docente.

Seguindo a linha de pensamento do autor, a formação do professor é constituída por diferentes saberes e competências. Considera-se, neste quesito, que a formação

inicia antes mesmo da universidade, durante a formação escolar, que é o princípio da caminhada.

Tal pressuposto configura-se de suma importância para a construção da identidade do profissional docente, pois contribui de maneira evolutiva para a profissão; trata-se, pois, não só de adquirir saberes, mas sim de trabalhá-los para aprimorá-los e dar-lhes a devida significância, tendo o real conhecimento sobre os mesmos.

Apoiados na premissa da formação docente como um caminhar contínuo e reflexivo, pontua-se o pensamento de (NÓVOA, 1991, p. 25):

[...] a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Diante disso, verifica-se a grande importância de estar em formação sempre, de seguir um processo contínuo e permanente quando se trata de formação docente o que resultará na construção de uma identidade profissional, além do investimento pessoal. Sendo a formação continuada de muita valia, a formação inicial é a impulsionadora e que dá o suporte para que este processo seja percorrido.

A formação de professores constitui-se num processo de investigação na ação. O professor submerge do mundo complexo de aula para compreender de forma crítica, questionando e participando na (re) construção permanente da realidade escolar. Para Nóvoa (1992), a construção de práticas educativas eficazes surge de uma reflexão da experiência pessoal, partilhada entre os colegas, que se mantém atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvem práticas pedagógicas mais eficientes.

Reafirma-se, para tanto, de forma contundente, a ideia central desse estudo, que está alinhada nos referenciais de Nóvoa (2013), no que refere-se à necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão. É com este propósito que anuncia-se a análise da prática; tecem-se apontamentos relacionais e transcendentais à formação pedagógica.

### **Análise da Prática: configuração de um Novo Olhar**

Com base nas propostas de trabalho apontadas por Nóvoa (2013), as quais devem inspirar os programas de formação de professores, delineou-se a ideia de refletir sobre a Formação Pedagógica recebida no Curso Normal e sua relação com a Prática de Ensino desenvolvida no Estágio Supervisionado pelas alunas estagiárias da Escola Campo.

O encontro foi dinamizado pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia-Ensino Médio e orientado pelas professoras Supervisoras da Escola Campo e pela Coordenadora de Área do Programa.

Na oportunidade, bolsistas e alunas estagiárias, trabalharam com o texto “Para uma Formação de Professores construída dentro da Profissão” de António Nóvoa (2013), o qual fez parte dos debates e reflexões, salientando a importância de uma formação constantemente refletida. Neste sentido, correlacionaram-se os elementos relevantes do texto, sendo que tais projeções solidificam-se na abordagem trazida pelos autores no foco do trabalho em tela.

Em um primeiro momento, realizou-se a leitura comentada do texto; em seguida, foi desenvolvida a Dinâmica de Imagens, contemplando os cinco Ps, enfatizados no texto: Práticas, Profissão, Pessoa, Partilha e Público. Desta forma, cada grupo responsável pela imagem referente a um dos Ps, refletiu e debateu a respeito da principal ideia, apresentando-a para os demais.

Pode-se dizer que este estudo está pautado no princípio de que a Formação Docente supõe o desenvolvimento continuado para a aquisição de conhecimentos técnicos, sistematizados e de habilidades e requer a prática constante de subsidiar o ato reflexivo sobre o que ensinar, o por que ensinar e o como ensinar; trata-se, de criar condições reais para que o professor se atualize continuamente, de modo que seu desempenho docente conduza à melhoria da qualidade do ensino.

A prática necessita ser constantemente avaliada, autoavaliada, autocriticada, correspondendo, assim, ao princípio dialético de que a crítica auxilia na reorganização do pensamento, fortalecendo a reconstrução da teoria (GIROUX, 1986).

Para Freire (1987, p. 67).

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência

intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (grifo do autor).

Para o autor, a Formação Docente deve pautar-se no aprender com e por meio de suas práticas educativas, quando seu fazer docente é orientado no princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de compartilhamentos, de comunicação, de (re) elaboração de experiências. Nesse sentido, a observação sistemática dos problemas que se encontra na docência e dos seus efeitos constitui elemento para a reflexão permanente que favorece a obtenção dos meios adequados à melhoria da qualidade da ação pedagógica e a melhoria do desempenho do alunado.

Todavia, essa trajetória inicial não é algo acabado, estático para ser analisada, descrita, interpretada; é apenas o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo reflexão, ação, dinamismo, movimento, intervenção. Tais saberes recebem movimentação nas ações desenvolvidas pelo Programa PIBID, visto que, exige articulação entre a práxis pedagógica, alinhando os conhecimentos construídos na Universidade, com as experiências vivenciadas na Educação Básica.

Em se tratando de identidade profissional do docente, Pimenta (1997) enfatiza que esta não é imutável e externa ao sujeito, mas, construída a partir de um processo pelo sujeito historicamente situado.

Neste sentido, o que se percebe é que a identidade construída pelo professor perpassa não só a sua profissionalidade, mas também, a sua personalidade implicando em um compromisso do seu ser com o seu fazer. A construção do sujeito enquanto docente requer uma prática reflexiva constante, o que permitirá uma análise do seu trabalho, um confronto do que está posto com o que pode ser aprimorado e uma mudança de postura quando for necessária.

## **CONCLUSÕES**

Nesta tessitura, a formação do professor tem sido questionada de forma contínua e contundente, tendo em vista as políticas públicas que se sucederam continuamente, enquanto o país buscava saídas para sucessivas crises de caráter econômico e, porque não dizer, de identidade.

Cunha e Góes (1994) já observaram que a descaracterização da educação é um processo histórico e altamente relacionado com os objetivos das classes dominantes, a

quem não interessa que o saber se massifique, o que poderia a curto ou médio prazo desestruturar os mecanismos medievais, permitindo que uma elite econômica mantenha multidões em situação de miserabilidade absoluta.

É por isso que Arroyo (2000, p. 22) questiona de maneira enfática:

A quem interessa que a escola seja considerada como terra vazia, de todos e de ninguém? Como responsabilidade de uma concepção difusa de comunidade? Como um clube de amigos ou como pretexto para outras finalidades políticas, por mais justificativas progressistas que elas apresentem? Usar os direitos humanos como pretextos para mobilizações difusas será sempre um desrespeito aos sujeitos desses direitos e aos profissionais que os garantem. As questões que têm estado em jogo nestas décadas são essas: a defesa da identidade dos profissionais da educação, de sua qualificação e profissionalismo e a defesa da especificidade do campo educativo. Ambas caminharam juntas ao longo da história. O direito à educação nunca será garantido por um clube de amigos.

Discutir processos educativos exige uma postura de não neutralidade face à necessidade de reconstruir o histórico referente aos procedimentos, que descaracterizam a chamada “arte de educar”.

Tal propósito esteve presente nos assuntos experienciados durante a formação e obtiveram nuances positivas no que diz respeito à movimentação de saberes necessários à construção da identidade docente.

Em tese, a construção da profissão professor passou (e ainda passa) por um processo constante de buscas, de perdas, de alcances, de lutas... O que é importante considerar são as novas alternativas que despontam e, assim, se repensar a prática pedagógica ao considerar tal prática por meio da identidade. As repercussões deste cenário para a construção da identidade do docente são significativas.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradece-se à URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen e à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior por fomentar ações que possibilitam o desenvolvimento dos cursos de licenciatura e, por consequência, a qualificação da formação pessoal e profissional dos acadêmicos-bolsistas envolvidos no Programa.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIROUX, Henri. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.
- NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- \_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: [s. n.], 2013. Disponível em: <[http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350\\_09por.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf)>. Acesso em: 26 abr. 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**. Presidente Prudente, v. III, set, p. 05-13, 1997.
- \_\_\_\_\_. ; ANASTASION, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- SELBACH, Paula Trindade da Silva. Os Programas de Apoio Pedagógico nas Universidades: uma possibilidade de repensar as políticas para a formação do professor universitário. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



## 7.5 O ENSINO DA LITERATURA INFANTIL NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IMPORTANTES REFLEXÕES

Maria da Graça C. do Nascimento e Silva<sup>1</sup>

Ana Luiza Sartor<sup>2</sup>

**Resumo:** Esta pesquisa apresenta reflexões sobre a importância que a literatura infantil exerce para a formação de professores engajados na leitura. A literatura infantil pode introduzir a criança no mundo da fantasia. A imaginação permite construir significados válidos para a vida e deve estar presente na formação de leitor de um professor. A presente pesquisa, de cunho bibliográfico, tem como objetivo refletir e aprofundar conceitos sobre a Literatura Infantil, repensando-a como ferramenta fundamental para manter seu lugar assegurado na formação de leitor, contribuindo para a formação de novos leitores. A escola busca conhecer e desenvolver na criança as competências da leitura e da escrita e a literatura infantil pode influenciar de maneira positiva nesse processo. Para que tal desenvolvimento seja alcançado é necessário que o profissional haja de maneira correta para, desta forma, propiciar ao aluno um desenvolvimento adequado. O aluno se desenvolverá e será um bom leitor se entender a leitura com prazer. Desta forma a leitura poderá ser um hábito saudável, capaz de formar cidadãos conscientes, competentes, com sensibilidade e imaginação. Tendo surgido como reflexo de algumas transformações sociais, a literatura infantil desde a sua origem instiga a uma reflexão que procura definir seu estatuto no contexto das artes em geral. Tal preocupação deve-se à especificidade do gênero que já nasce com uma destinação precisa. Ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formarmos o leitor. É na exploração da fantasia e da imaginação que se instiga a criatividade e se fortalece a interação entre texto e leitor.

**Palavras-chave:** Literatura Infantil. Leitura. Formação de leitores. Fantasia e imaginação.

### INTRODUÇÃO

O PIBID tem oportunizado um importante espaço de reflexão a partir de temáticas relevantes que compõem o processo de formação de professores. Diante do interesse das alunas que integram o PIBID, considerando as necessidades da Escola, um dos assuntos escolhidos para ser aprofundado em parceria foi acerca do ensino da Literatura Infantil no curso de formação de professores.

---

<sup>1</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. Parceira Voluntária do PIBID. E-mail: mariadagraca@santoangelo.uri.br

<sup>2</sup> Bolsista do PIBID na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões- URI- Campus de Santo Ângelo. E-mail: sartor.ana.luiza@gmail.com

Num primeiro momento esta temática foi estudada e analisada pelo grupo do PIBID e professores voluntários para que, num segundo momento, fosse desenvolvida essa pesquisa com as alunas em formação docente na Escola.

Contempla-se na contemporaneidade que a Literatura Infantil ocupa um espaço importante na formação dos sujeitos, pois de uma forma lúdica oportuniza o exercício da imaginação, uma vez que a criatividade é diretamente proporcional à quantidade de referências que cada um possui, quanto mais “viagens” a imaginação fizer.

Portanto, a pesquisa foi iniciada considerando importantes aspectos históricos. Retomando a dimensão estética na sua concepção filosófica, na tradição grega e, mais recentemente em Kant e Hegel, percebe-se a importância da compreensão desse percurso histórico. Em termos educacionais, essa concepção de juízo estético se tornou importante na medida em que se constitui na apreciação ou a valorização que fazemos sobre algo, ou seja, o julgamento que emitimos sobre determinada situação ou fenômeno.

Somos por natureza seres estéticos, sensíveis. Dessa forma, a educação estética não se limita a regular o comportamento pela limitação de padrões estabelecidos e dominantes de gosto, e, sim, se constitui em algo essencial da sensibilidade dos seres humanos.

Estética (do grego *aisthesis*) significa sensação, percepção sensível. Os gregos usavam o termo *aisthesis* para indicar a percepção sensível da realidade. *Techné* significava em sua origem, arte. As três categorias fundamentais da fruição estética, conceitos que sempre encontramos na retrospectiva sobre a história do prazer estético: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis* (MERQUIOR, 1997).

*Poiesis* é compreendida no sentido aristotélico da “faculdade poética”, como o prazer ante a obra que nós mesmos realizamos. Corresponde à caracterização estética de Hegel sobre a arte, que, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade de “sentir-se em casa, no mundo”, ao “retirar do mundo exterior a sua dura estranheza” e convertê-la em sua própria obra (LIMA, 1980, p. 80).

*Aisthesis* refere-se ao conhecimento através da experiência e da percepção sensíveis que compreende a recepção prazerosa do objeto estético, como uma visão renovada; como “contemplação desinteressada da plenitude do objeto” (MORITZ GEIGER).

A katharsis liberta o espectador dos interesses práticos e das implicações de seu cotidiano com a finalidade de levá-lo, através do prazer de si no prazer do outro, para a liberdade estética de sua capacidade de julgar.

Essas três categorias básicas da experiência estética, não devem ser vistas numa hierarquia de camadas, “mas sim como uma relação de funções autônomas: não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer relações de sequência” (LIMA, 1980, p. 81).

## **METODOLOGIA**

O trabalho se constituiu em uma pesquisa bibliográfica que tinha como objetivo repensar a literatura infantil como ferramenta fundamental na constituição do leitor. Da mesma forma, entende-se que seu papel, como formadora de personalidade, interage na formação do indivíduo por si própria, pois a traz o recorte do real, explicitado segundo o olhar do autor e permeado dos significados da cultura que a compõe. “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela” (FREIRE, 1987).

A curiosidade é impulsionada do processo de aprendizagem, vindo a se transformar em necessidade e esforço para “alimentar” o imaginário, desvelar os mistérios de mundo e permitir ao leitor conhecer-se por meio do *como* e o *que* lê.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Constituir-se professor, nessa perspectiva, na atualidade, implica, portanto, vivenciar experiências pedagógicas que privilegiem o espírito crítico, assim como atitude ética, estética, política e social em relação a aprender e ensinar. Implica na inserção em um processo estético- educativo que oportunize a construção de conhecimento a partir de experiências sensíveis.

Quando nascemos, começa nosso ciclo de aprendizagem, com ele a necessidade de comunicação e de encontrar significado para a própria vida, através da diversão e informação. Sob meu olhar, nada melhor do que a literatura infantil para que isso ocorra.

Desde os primórdios da humanidade, contar histórias é a melhor maneira para transmissão de conhecimentos e valores. Essa atividade é simples, mas não deixa de ser

essencial, podendo tornar-se uma rotina ou representar um momento ritualístico de grande importância na educação das crianças.

O mundo dos livros infantis é mágico, ouvindo histórias a criança imagina, expressa, cria e experimenta um mundo mágico, o mundo do faz-de-conta, descobrindo vários caminhos, vivendo sonhos através dos textos e gravuras, assim enriquecendo seu universo cultural.

A obra literária manifesta, através da fantasia, um saber sobre o mundo e oferece ao leitor um padrão para interpretá-lo. Podem ensinar a criança a viver no mundo, mostrando os caminhos da consciência, de um amadurecimento cognitivo e de caráter emocional.

A literatura infantil é de grande importância no desenvolvimento mental da criança, pois é através dela que ela adquire novos conhecimentos, uma visão mais crítica do mundo, da sua realidade, além de conhecer melhor a si mesma, e adquirir o hábito da leitura.

A literatura fortalece a possibilidade de que o leitor tenha uma visão mais crítica da realidade, ampliando sua percepção de si mesmo e do mundo em que vive, mas isto só é possível quando o livro for significativo para a criança, quando lhe acrescenta algo de importante para a vida, quando desperta a curiosidade e estimula a imaginação.

Os contos de fadas não são simplesmente uma forma de literatura, mas é uma obra de arte, que visa à compreensão da criança. A compreensão de cada conto será diferente para cada criança, e ao mesmo tempo pode ser diferente para a mesma criança, isso dependerá do momento de sua vida, da fase em que estiver passando, pois os contos se desenrolam exatamente como a mente infantil.

Assim afirma Bettelheim:

O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto diz por que a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua (1980, p. 59).

As crianças necessitam de ajuda para compreender seus sentimentos mais profundos e suas emoções. Os contos de fadas ajudam à criança a aprender a lidar com seus pensamentos, encorajando-a em seu desenvolvimento e aliviando pressões do seu inconsciente.

Para que o conto seja benéfico para a criança, as mesmas devem permanecer desinformadas de suas mensagens inconscientes que agem sobre elas, caso contrário não haverá mais “magia” nas histórias.

A infância é necessária para entendermos como é a vida em sociedade. De acordo com Bruno Bettelheim, as experiências que a criança vive na sua infância formaram sua personalidade, seu modo de encarar o mundo.

Através de uma história, a criança é capaz de sentir emoções, como a raiva, a tristeza, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais. A criança sente emoções e sentimentos e é através destes sentimentos que ela busca alternativas de solucionar seus conflitos internos.

Os contos de fadas, não só auxiliam a criança a lidar com o presente, como também a prepara para o mundo adulto, para uma futura separação do mundo familiar e dos problemas que irão enfrentar no mundo, além de auxiliarem a criança para a descoberta de sua identidade e comunicação.

A história diverte a criança e ainda favorece o desenvolvimento de sua personalidade, enriquecendo a sua existência. De acordo com Bettelheim, “os contos de fadas enriquecem a vida da criança e dão-lhe uma dimensão encantada exatamente porque ela não sabe absolutamente como as histórias puseram a funcionar seu encantamento sobre ela” (BETTELHEIM, 1980, p. 27).

Os contos de fadas descrevem a realidade através de sua riqueza simbólica e não através de uma realidade subjetiva. É nesse universo simbólico que as crianças se identificam com os personagens, que têm uma característica semelhante ou não. Pois na verdade isto pouco importa, o que vai determinar se ela quer ser a bruxa ou a princesa são as necessidades da criança neste determinado momento de sua vida.

Na medida em que a criança escuta a historinha, ela vai usando a imaginação preenchendo todos os conteúdos e construindo sua própria imagem da princesa e da bruxa. Este processo é fundamental, pois ouvindo histórias ela não está limitada às imagens como acontece quando assiste a um filme, por exemplo. Por mais belas que as ilustrações possam ser não têm uma contribuição muito rica para a criança, pois o que importa é desenvolver a imaginação e a criatividade.

É no desenrolar de um história que muitas vezes as crianças encontram as respostas para os próprios questionamentos e tiram as dúvidas sobre algo que esteja lhes perturbando. Todas as respostas que precisam estão presentes nos contos e entram em

seus inconscientes sem que as crianças percebam. Assim encontram respostas e ajudam a resolver seus conflitos internos.

A pessoa que foi privada do contato com este tipo de história, enquanto criança, histórias como os contos de fada, que envolvem o imaginário, a fantasia, o maravilhoso, quando adulto, fica privado deste tipo de prazer. As histórias como os contos de fadas, são de certa forma uma maneira mais significativa que a humanidade encontrou para expressar algumas experiências que não encontraram condições de explicar de outra forma.

Entretanto, pode-se dizer que uma das maiores contribuições dos contos de fadas é emocional, auxiliando a resolver os medos internos das crianças, seus sentimentos mal resolvidos, mostrando saídas, melhorando o relacionamento familiar e social, mas principalmente encorajando a criança a lutar por seus valores, a desenvolver sua capacidade de expressão. Por isso podemos dizer que quando se ouve ou lê um conto, viajamos para um mundo mágico, e em seguida voltamos à realidade. Portanto, os contos não são prejudiciais e podemos nos deixar dominar pela fantasia pelo menos por uns instantes, e quando voltamos à realidade certamente ficará em nós um pouco da magia.

Pensando na criatividade como princípio funcional da aula, significa “que a criatividade deve caracterizar as principais ações, as interrelações e a subjetividade social dominante nesse espaço social” (MARTINEZ, 1997, p. 116). A leitura que nos inspira o artigo de Romanovski e Martins quando explicam que “a aula desloca a ênfase da distribuição do conhecimento para a sistematização coletiva do conhecimento, em que o professor e alunos trabalham como “produtores associados” (2004, p. 184) reforça a intenção de compreender que este estudo realizado permitisse às alunas, através das situações práticas pudessem reforçar a teoria estudada.

Conforme Piaget salienta, a criança é um ser dinâmico, que em todo momento interage com a realidade, operando ativamente com objetos e pessoas. É neste período que elas confrontam com as múltiplas experiências e elaborações de conceitos.

A partir dessa ótica, entende-se cabível o desempenho de atividades que venham de encontro a esses princípios, possibilitando oportunidades de um desenvolvimento capaz de favorecer a formação de homens criativos, inventivos e críticos. Dentre os meios que podem servir de aporte a estas situações, destacam-se as histórias infantis que aparecem como ferramenta de apoio pedagógico, além de favorecer o desenvolvimento infantil em vários outros aspectos internos, como o caráter, raciocínio e imaginação.

Considerando a educação como possibilidade de troca que promove modificação e concordando que “a docência envolve o professor em sua totalidade; sua prática é resultado do saber, do fazer e principalmente do ser, significando um compromisso consigo mesmo, com o aluno, com o conhecimento e com a sociedade em transformação” (GRILLO, 2004, p. 78).

Hoje, as histórias são consideradas de grande valia para a formação de qualquer criança. Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser um leitor é um caminho absolutamente infinito de descoberta e compreensão do mundo.

## **CONCLUSÕES**

É possível afirmar que a Literatura na formação de professores é um tema fundamental, tendo em vista que somente através da leitura o professor poderá mediar os questionamentos e pensamentos reflexivos dos alunos. Se o professor tem em sua prática a leitura, poderá despertar o desejo e a curiosidade, tornando-os seres críticos.

Com a pesquisa foi possível compreender que toda criança necessita de um contador de histórias, seja em casa, na escola ou no teatro. Esse adulto pode despertar não só o interesse pela literatura, mas também estimular as crianças a aprenderem a ouvir e contar histórias e acima de tudo aprenderem a interpretar e produzir. Quando esse trabalho é enfatizado na infância, a criança consegue mais tarde interpretar e produzir outros tipos de literatura, facilitando a vida na escola, no trabalho e na vida.

Desenvolver o interesse e o hábito pela leitura é um processo constante, que começa muito cedo, em casa, aperfeiçoa-se na escola e continua pela vida inteira. Existem diversos fatores que influenciam o interesse pela leitura.

Num mundo tão cheio de tecnologias em que se vive, onde todas as informações ou notícias, músicas, jogos, filmes, podem ser trocados por e-mails, cd's e dvd's o lugar do livro parece ter sido esquecido. Há muitos que pensam que o livro é coisa do passado, que na era da Internet, ele não tem muito sentido. Mas, quem conhece a importância da literatura na vida de uma pessoa, quem sabe o poder que tem uma história bem contada, quem sabe os benefícios que uma simples história pode proporcionar, com certeza haverá de dizer que não há tecnologia no mundo que substitua o prazer de tocar as páginas de um livro e encontrar nelas um mundo repleto de encantamento.

Se o professor acreditar que além de informar, instruir ou ensinar, o livro pode dar prazer, encontrará meios de mostrar isso à criança. E ela vai se interessar por ele, vai querer buscar no livro esta alegria e prazer. Tudo está em ter a chance de conhecer a grande magia que o livro proporciona. Enfim, a literatura infantil é um amplo campo de estudos que exige do professor conhecimento para saber adequar os livros às crianças, gerando um momento propício de prazer e estimulação para a leitura.

As aprendizagens realizadas com a pesquisa são muitas. Entre elas destaca-se que a literatura infantil pode despertar a criatividade do aluno. A prática da leitura é de fundamental importância para o desenvolvimento do educando e aperfeiçoamento do professor.

## **AGRADECIMENTOS**

Aproveitamos a oportunidade para tecer agradecimentos a CAPES e a URI que financiam e oportunizam esse trabalho relevante de pesquisa que tem proporcionado o aprofundamento e discussões acerca de assuntos importantes para a construção de sujeitos críticos.

## **REFERÊNCIAS**

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AMORIM, Verussi Melo de; CASTANHO, Maria Eugênia. **Por uma educação estética na formação universitária de docentes**. Campinas: Educação & Sociedade, 2008.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAGNO, Marcos. **Pesquisa na Escola**: o que é, como se faz. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1998.

BETTELHEIM, Bruno. **Psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. São Paulo: Ática, 1987.

CORTELLA, Mário Sérgio. **A Escola e o Conhecimento** – fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.



CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 14. ed. Coleção Leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRILLO, Marlene; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Metodologia do Ensino Superior: um olhar por dentro. In MOROSINI, Marília Costa et al. **Enciclopédia da Pedagogia Universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

GRILLO, Marlene. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

MARTÍNEZ, Mitjans A. **Criatividade, personalidade e educação**. Campinas: Papyrus, 1997.

MERQUIOR, José Guilherme. **A astúcia da mimese: ensaios sobre lírica**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

\_\_\_\_\_.; ANASTASIOU, L. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TOFFLER, A. **O novo significado de poder**. Powershift: As mudanças do poder. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 1995.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Filosofia da Educação, Mímesis e razão Comunicativa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação Reflexiva de professores: Idéias e práticas.**  
Lisboa: Educa, 1993.

## 7.6 FORMAÇÃO DOCENTE A TEORIA E A PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

**Débora Regina Vieira Rocha<sup>1</sup>**

**Luana Nunes Hauch<sup>2</sup>**

**Luci Mary Duso Pacheco<sup>3</sup>**

**RESUMO:** Este estudo é oriundo do projeto Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, Subprojeto Pedagogia Ensino Médio, o qual permitiu leituras sobre a formação docente e como se dá a construção do conhecimento na formação do mesmo, permitiu, ainda, uma análise sobre a teoria com o exercício da prática escolar, a partir de observações e intervenções na escola campo. O referido trabalho foi desenvolvido através de uma pesquisa com cunho bibliográfico, descritivo e prático orientado por questões norteadoras para a o entendimento da prática do educador. Pesquisa bibliográfica entende-se aqui por leitura atenta e sistemática acompanhada de anotações e fichamentos, e descritiva com buscas realizadas ao campo. Em seguida, obteve-se os seguintes resultados: a compreensão de como o conhecimento é construído na atuação do professor, como é a interação de professores e alunos, intervenções com práticas educativas em sala de aula, o que propiciou a construção de conhecimento de ambas as partes; ou seja, para as acadêmicas envolvidas tiveram a oportunidade de desenvolver práticas a partir de estudos teóricos e situações problema da realidade vivenciada pelo educador e educando enquanto futuros profissionais da educação, e para o professor titular proporcionou a busca contínua de conhecimento e estar se “desacomodando”, a partir destas intervenções. Neste sentido é importante ressaltar que este vínculo proporcionado pelo Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, irá favorecer às acadêmicas envolvidas uma maior desenvoltura durante sua prática o que auxiliará nas relações interpessoais, e na dinâmica em sala de aula das mesmas enquanto acadêmicas futuras educadoras.

**Palavras-chave:** Formação docente. Construção do Conhecimento. Prática.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao questionar-se sobre formação do professor, percebe-se que a mesma inicia-se muito antes do que qualquer outra profissão, visto que, o sujeito tem a possibilidade de conviver com um professor desde sua educação infantil e ainda, que a mesma nunca estará pronta ou acabada. Neste horizonte, acredita-se que esta formação não pode ser

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. drvr93@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luanahauch@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

reduzida a formação profissional, mas ampliada a formação pessoal de cada indivíduo.

Neste sentido, é necessário que os formadores de educadores estejam cientes que necessitam formar profissionais críticos, reflexivos que estejam vivenciando experiências que oportunizem estes estar em contato com sua prática futura, para tanto o Programa PIBID, vem ao encontro dessa exigência da formação de professores.

Sendo assim, o presente trabalho foi realizado a partir de leituras e estudos teóricos que amparam a formação do educador e como se dá a construção do conhecimento durante e após sua formação inicial. O mesmo objetiva a construção de conhecimento que auxiliará na caminhada acadêmica dos profissionais envolvidos. Construindo novos saberes aos mesmos

No decorrer do desenvolvimento deste artigo pode-se adquirir maior conhecimento sobre a formação docente e compreender melhor a atuação do professor em sala de aula, além da construção do conhecimento a partir de experiências vivenciadas em grupo. A partir das experiências e vivências proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

A importância desta pesquisa situa-se então, na necessidade de acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia estar vivenciando como é a atuação do professor em sua prática diária na formação de educadores em nível médio, experiência esta, que estará oportunizando um maior conhecimento sobre uma das áreas de atuação que o pedagogo estará apto a atuar.

Assim, este trabalho irá abordar, primeiramente, sobre a formação do educador, cuja é um dos principais focos dos acadêmicos bolsistas envolvidos, seguindo nesta linha será retratado sobre a importância da relação professor-aluno, na construção do conhecimento de ambos e ainda, foi buscado sobre a construção do conhecimento na visão de alguns autores citados ao longo do texto.

## **A FORMAÇÃO DO EDUCADOR**

Formar professores requer uma amplitude de conhecimentos cada vez mais aprimorados, visto que a sociedade na qual estamos inseridos está em pleno desenvolvimento, os avanços tecnológicos também ocupam a maioria dos lares dos educandos o que acaba repercutindo dentro da sala de aula.

Neste sentido, deve-se estar apto a trabalhar com as diferentes situações que poderão acontecer no decorrer do dia a dia em sala de aula, o que nos faz perceber que o

papel dos profissionais da educação vem se ampliando cada vez mais. Desta forma podemos afirmar que é necessário que os profissionais tenham autonomia, capacidade e muita competência para lidar com as situações de maior complexidade.

Nesse sentido, é grande a preocupação pela formação de professores de modo que Imbernón (2009, p. 10) afirma: “[...] que a preocupação por formar professores, a formação inicial é muito mais antiga e já vem de séculos.” Afinal esses profissionais, mais do que realizar seu trabalho estarão interagindo na formação pessoal de seus alunos e isso requer profissionais com autonomia e com diversos saberes, saberes estes que vão surgindo através da prática e do aperfeiçoamento docente.

Nesta perspectiva, o programa PIBID, permite que acadêmicos que estão na formação inicial estejam em contato com profissionais que possuem maior experiência profissional na educação, diferenciando as licenciaturas através disso, visto que, a formação inicial transmite apenas uma base para o saber docente, ou seja, a formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciatura, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação e dos profissionais que desejam seguir nesta área, haja vista, que as transformações causadas pelo desenvolvimento estão exigindo do professorado um comportamento diferenciado frente ao conhecimento. Não basta apenas dominar o conteúdo, necessita estar apto a trabalhar com as situações de maior complexidade que poderá se defrontar durante sua prática.

Nesta linha de pensamento, a formação inicial prima pelos conhecimentos básicos, os quais são fortalecidos pela constante busca e coleta de informações, as quais o programa PIBID permite aos acadêmicos bolsistas, a fim de transformá-las em conhecimento, que vão se aprimorando com as experiências vividas na prática pedagógica. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento, e, saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente.

Por isso, deve-se manter um cuidado muito especial para não cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente. Afinal, hoje com o “avançado” processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.” (TARDIF, 2002 p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

Devido a esta demanda de aprimoramento da prática pedagógica dos professores no exercício de sua docência, a formação continuada é uma forma de proporcionar aos mesmos uma reflexão sobre suas ações enquanto educadores. Neste sentido, Imbernón

(2009, p. 28) salienta que “a maior parte do professorado recebe poucas devolutivas sobre suas atuações em sala de aula, e algumas vezes, manifesta a necessidade de saber como está enfrentando a prática diária para aprender a partir dela”.

Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, promove a integração de acadêmicos bolsistas das licenciaturas estar em contato com escolas públicas, o que proporciona aprendizado aos acadêmicos e também aos educadores titulares, visto que o programa permite a busca contínua da construção do conhecimento de ambos. Além disso, o programa auxilia desde a formação inicial dos acadêmicos bolsistas, até a formação continuada dos educadores que estão na prática em sala de aula e recebem alunos das universidades.

Assim, o programa se faz necessário para a construção da identidade profissional bem como para construir e/ou reconstruir saberes anteriores, podendo servir, ainda, de contribuições para as práticas pedagógicas enriquecendo-as e aprimorando-as.

Com efeito, os professores necessitam estar atentos às transformações pelas quais passa o contexto escolar onde está atuando. Neste sentido, concordamos com as palavras de Imbernón (2009, p. 39-40), as quais expressam que a formação permanente do professorado, deve:

[...] mais do que ter a intenção de “atualizá-los”, potencializar uma formação que seja capaz de estabelecer espaços de reflexão e participação para que “aprendam” (mais aprendizagem do que ensino na formação) com a reflexão e a análise das situações problemáticas dos centros e que partam das necessidades democráticas (sentidas) para estabelecer um novo processo formativo que possibilite o estudo da vida na aula e no centro, os projetos de mudança, trabalho colaborativo como desenvolvimento fundamental da instituição educativa e do professorado.

A formação também pode oportunizar momentos de aprendizagem que servem para que se possa construir ou reconstruir alguns conceitos, visando o enriquecimento do conhecimento, ou seja, a formação dos educadores deve estar sempre acontecendo, afinal ela nunca estará completa, sempre estará em construção.

Neste sentido, a formação continuada dos profissionais da educação é uma necessidade para atender às exigências do exercício profissional, às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral. Contudo, para construir conhecimentos e transformar as práticas dos professores, requer-se a criação de espaço para o estudo, análise e socialização da formação continuada entre os próprios docentes. Os coletivos de professores no cotidiano escolar, com o tempo e as diversas situações sociais,

políticas e econômicas, rotinizam suas práticas, sendo necessário, para transformá-las, construir novas relações de espaços, tempos, pessoas e conhecimentos, tanto do cotidiano, como universalmente sistematizados.

### **A relação professor aluno e a construção do conhecimento**

“A relação professor–aluno se dá mediada pelo mundo [...]”. (FREIRE, apud BECKER, 2001 p. 41).

Nesta concepção a relação do professor estabelecida com o educando, trará uma maior facilidade na construção do conhecimento de ambos, afinal o professor também aprende com o aluno, conforme Freire (1996, p. 25) nos aponta, “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Sendo assim, o professor deve valorizar o conhecimento trazido pelo seu aluno, tornando desta forma, sua aula mais dinâmica voltada para a realidade de seu educando. Pois,

A sala de aula não é lugar de espetáculo [...] é um lugar de construção do conhecimento em que professor e alunos são atores, em que todos são ativos e responsáveis – sem diluir a assimetria dessa responsabilidade - pelo planejamento e organizações de ações significativas (BECKER, 2001 p. 98).

Seguindo de tal modo podemos ver que é de grande importância o relacionamento entre professor e aluno, pois desta forma há maior troca de informação entre ambos e, conseqüentemente, ocorre maior aprendizagem destes.

Com isso, o educador tem grandes responsabilidades enquanto mediador, organizador e aprendiz de conhecimento com seu aluno, pois, esta relação entre os mesmos é capaz de fazer com que se tornem autores de suas próprias histórias.

### **Construção de conhecimento**

Pode-se dizer que a escola está inserida na sociedade, e a sociedade na escola. Entende-se desta forma, que o conhecimento é construído a partir do meio físico e social em que a pessoa convive, ou seja, não há como diferenciar ou “colocar peso” no que se aprende na escola e o que se aprende fora da mesma, pois, a aprendizagem

ocorrida em ambos os lugares são de significativa importância na vida das pessoas. Para tanto, Libâneo (1985, p. 40) nos remete que a construção do conhecimento não parte:

[...] de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora. O trabalho docente relaciona a prática vivida pelos alunos com os conteúdos propostos pelo professor, momento em que se dará a “ruptura” em relação a experiência pouco elaborada.

É válido afirmar que o professor deve abrir espaço para seu aluno estar se expressando, pois que assim os mesmos estarão trocando experiência e o professor poderá estar preparando a sua prática pedagógica a partir da realidade dos mesmos.

Neste sentido, (PIAGET apud BECKER, 2001 p. 57) nos coloca que “O desenvolvimento do conhecimento, embasa toda a aprendizagem, ocorre neste nível, e não no *mero* nível da ação prática.” Como exemplo: uma pessoa pode passar sua vida inteira repetindo tarefas práticas com grande habilidade, mas sem mostrar progresso significativo no conhecimento.

Por isso há a necessidade dos educadores estarem em constante transformação, para poder acompanhar o desenvolvimento da sociedade em que seu aluno está inserido. Becker (2001, p. 24), afirma assim, que “O professor tem todo um saber construído, sobretudo em uma determinada direção do saber formalizado. Esse professor, que age segundo o modelo pedagógico relacional, professa uma epistemologia também relacional”.

Portanto a formação que o professor recebe durante sua graduação poderá interferir em sua prática educativa, desta maneira, é primordial que a mesma seja de ótima qualidade enquanto sua caminhada acadêmica e a prática pedagógica do profissional da educação.

No entanto, “a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente. (LIBÂNIO, 1985 p. 19)”, ou seja, o professor precisa obedecer algumas regras, pois há uma hierarquia, que deve ser seguida, então seu planejamento deve ser seguido a partir do mesmo.

Por isso, as dificuldades de atuação do professor iniciam-se desde sua formação até as modernidades da época em que está atuando, pois há uma grande diversidade de alunos com conhecimentos diferentes. Além destas dificuldades a falta de tempo, inexperiência, e a falta de recursos em muitas escolas para levar um pouco de “prática”



para dentro da sala de aula, muitas vezes as tornam as aulas monótonas fazendo com que os alunos não sintam vontade de aprender ou mesmo não entendam o que estão estudando.

Para tanto, é de suma importância que o educador seja reflexivo em sua ação pedagógica para que possa estar mudando e melhorando a mesma durante sua prática educativa.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho se deu a partir de leituras e fichamentos de livros que relataram sobre a formação docente, reflexões e debates sobre a formação do profissional da educação, buscando compreender melhor como se dá construção do conhecimento entre professor e aluno, observações e intervenções em sala de aula e reuniões realizadas na escola campo e na Universidade.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Tal abordagem nos proporcionou estar em contato com a realidade vivenciada pelo educador de disciplinas pedagógicas a nível médio, leituras e reflexões sobre a formação do professor, a sua prática pedagógica e analisando a construção do conhecimento do educador e do educando.

Com isso, percebe-se que a construção de conhecimento do educador além de acontecer através de estudos teórico-bibliográficos, também acontece no dia a dia do mesmo, visto que, o educador deve estar em uma constante construção e reconstrução de saberes, pois a cada aula realizada, visto que os seus alunos também vem com algo novo e compartilham com o educador, tornando assim a prática pedagógica do mesmo em uma formação diária.

Sendo assim o mesmo deve ter conhecimento para poder estar ajudando seus alunos a transformar esta carga exagerada de informações em conhecimento.

Para tanto, a dinâmica em sala de aula do educador deve ser diferenciada com práticas que chamem a atenção do educando sempre estabelecendo uma relação amigável entre o professor e aluno sem perder a “autoridade” de educador.

Além de todas estas aprendizagens que a atuação como bolsista do PIBID nos propiciou, teve-se ainda a oportunidade de estar de frente com algumas dificuldades que

o profissional da educação poderá estar encontrando em seu dia a dia de atuação na escola, sendo assim é necessário que o educador sempre esteja em busca de conhecimento e de novas experiências, a fim de acompanhar o desenvolvimento social em que ocorre sua atuação.

Para tanto, as acadêmicas bolsistas estão adquirindo cada vez mais conhecimento sobre a prática pedagógica do educador, e colecionando subsídios para a futura prática como educadoras.

## **CONCLUSÃO**

Para dar finalidade ao artigo salienta-se que formar professores nos dias atuais esta cada vez mais complexo, visto que a sociedade na qual estamos inseridos esta em profundas e rápidas transformações. Neste sentido, há necessidade de refletir sobre a construção do conhecimento, e a importância do mesmo para o educando e o educador, pois estes são capazes de aprender e ensinar ao mesmo tempo, com isso construindo um conhecimento em que todos são beneficiados.

Desta forma, entende-se que o projeto é de suma importância tanto para os acadêmicos bolsistas, quanto para os professores do Curso Magistério da escola campo. Visto que, além do bolsista estar tendo a oportunidade de estar construindo o seu conhecimento e abrangendo experiência que estarão sendo de grande valia durante a atuação dos mesmos no estágio que acontecerá nos cursos de licenciatura. Os professores também estarão tendo a oportunidade de estar refletindo a sua prática pedagógica e até inovando a mesma com a presença de acadêmicos que estão diretamente ligados a universidade.

Formação de Profissionais da Educação não se dá apenas do ensinar e aprender em sala de aula, somente a teoria, mas sim de uma teoria envolvendo a prática da mesma tornando-se assim uma formação continuada. Buscando cada vez mais conhecimento, aperfeiçoamento do já alcançado, buscando bases teóricas, buscando ainda uma formação crítico-reflexivo ao qual garantindo aos futuros educadores um pensamento mais apurado, mais autônomo em um clima participativo, concebendo a formação como um processo interativo e dinâmico em busca de novas identidades profissionais.

O saber de um docente implica em manter-se aberto ao outro, às lateralidades distintas e as possibilidades múltiplas, a pontos de vista diferenciados entretanto, através

de leituras, intervenções e observações propostas pelo PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência possibilitou não apenas atividades uma atividade ocupacional para os bolsistas e sim é como um compromisso social inserido na esfera política e as competitividades do exercício das profissões e em especial a de um docente no mundo atual exige um processo de formação formal e explícito.

A formação profissional de um educador não se trata apenas em colocar o saber produzido e sim de recuperar dito saber para o patrimônio linguístico da comunicação ao nível do mundo e o mesmo deve-se sempre haver uma aplicação de seus horizontes prático-operativos e emancipatórias. A formação de professores não pode nunca ser vista como um simples lugar somente de aquisição de técnicas e de conhecimento e sim pode ser vista e deve ser vista como um lugar/espço de socialização e de configuração profissional ao qual passa também por uma compreensão de que o docente não é uma construção neutra e fixa, mas sim determinada historicamente pelas condições sociais.

O profissional de educação segundo o autor do livro nunca vai estar preparado completamente, pois sobretudo a formação do mesmo reúne varias competências de um docente, que entre outros elabora conceitos, e o mesmo não conhece todas as soluções e a qual irá sendo construída à medida que os problemas forem surgindo. O educador deve se tornar um profissional crítico reflexivo, dominar as teorias e praticas, se tornar um intelectual crítico transformador ao buscar seu conhecimento, e ao final apresentar autonomia profissional para buscar os elementos que lhe faltam. Tornando-se assim um construtor de conhecimento e além de tudo tem-se como ponto de vista já um perfil de um educador, o mesmo deve ser um alicerce, base, deve ter um perfil de adulto como modelo a ser seguido pelo discentes e no trabalho na educação deve ter um pouco da tendência cognitiva, a qual como um ser construtor que pensa e como tal constrói seu conhecimento, reinventa conteúdos a partir da interação que estabelece com meio físico e social. Fazendo com que a escola não se torne um espaço aleatório e sim um espaço que um objetividade se faz presente.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a todos os órgãos de fomento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, em especial a CAPS e a Universidade pela oportunidade de construção de conhecimento, bem como aperfeiçoamento pessoal

enquanto bolsista acadêmica desta forma, o programa valoriza o magistério e o qualifica, visto que permite a aplicação da práxis que é tanto debatida em sala de aula.

## **REFERÊNCIAS**

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social da escola pública**. São Paulo: Cortez, 1985.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## **7.7 EXPERIÊNCIA DO PROGRAMA PIBID PEDAGOGIA ENSINO MÉDIO NA URI – CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN: UM NOVO OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

**Luci Mary Duso Pacheco<sup>1</sup>**

**Juliane Claudia Piovesan<sup>2</sup>**

**Eliane de Lourdes Felden<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O artigo: “Experiência do Programa PIBID Pedagogia Ensino Médio na URI – Câmpus de Frederico Westphalen: um novo olhar sobre a formação do professor” busca apresentar as atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen, sendo realizado com o Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio em Palmitinho – RS e com o Instituto Estadual de Educação Madre Tereza em Seberi - RS. A proposta de atividades tem como objetivo desencadear ações que possibilitem aos bolsistas desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes neste universo educacional. O programa trabalhou com o Curso Normal desses Institutos através do desenvolvimento de oficinas que envolvem práticas auxiliares na formação inicial docente tanto das alunas do Curso, quanto das bolsistas, pois representam uma forma de estreitar laços de conhecimento com um dos campos de atuação do pedagogo além de proporcionar um embasamento teórico mais sólido. Assim as atividades desenvolvidas giraram em torno da realização de oficinas, palestras, minicursos seminários e gincanas com estudantes das escolas campo, auxiliando na ação pedagógica dos professores dos Cursos de Formação Magistério das referidas escolas, como também preparação de materiais para as aulas práticas e realização de encontros de estudos com os alunos que apresentaram dificuldades de aprendizagem. Desta forma, reitera-se a importância do desenvolvimento deste programa pelo seu caráter formador o qual privilegia a relação teoria e prática que se estabelece entre Universidade-escola campo, bolsistas-orientadores, bolsistas-alunas, a fim de uma melhoria na qualidade educacional.

**Palavras-chaves:** Formação de professores. PIBID. Práticas docentes.

### **INTRODUÇÃO**

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen – Coordenadora de área do PIBID – Pedagogia Ensino Médio e orientadora do Programa no Curso.– luci@uri.edu.br

<sup>2</sup> Mestre em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia – URI – Frederico Westphalen – Colaboradora do Programa PIBID – Subprojeto Pedagogia Ensino Médio – juliane@uri.edu.br

<sup>3</sup> Mestre em Educação. Coordenadora do Curso de Pedagogia – URI – Santo Ângelo – Orientadora do Programa PIBID – Subprojeto Pedagogia Ensino Médio – elianefelden@gmail.com

O presente artigo busca apresentar pontos relevantes das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID<sup>4</sup>, vigente na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Campus de Frederico Westphalen no Curso de Pedagogia –Subprojeto Ensino Médio.

O Subprojeto do curso de Pedagogia, que contempla a modalidade Ensino Médio formação Magistério, tem como objetivo desencadear ações que possibilitem aos bolsistas desenvolver as habilidades e competências necessárias à formação de professores, através da realização de estágio de iniciação à docência nas disciplinas pedagógicas, buscando conhecer as práticas docentes, as necessidades didáticas e as dificuldades de aprendizagem existentes neste universo educacional.

Consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação em Nível Superior (Parecer CNE/CP Nº1, de 18 de fevereiro de 2002) a aquisição de determinadas competências e saberes necessários à prática educativa, as quais devem ser contempladas na formação oferecida pelo curso de Pedagogia mediante uma ação teórico-prática. As competências referidas dizem respeito à construção do conhecimento: o comprometimento com os valores de uma sociedade democrática; a compreensão do papel social da escola, domínio dos conteúdos e sua contextualização, domínio do conhecimento pedagógico, conhecimento de processos de investigação, atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudança e aperfeiçoamento profissional.

As práticas realizadas através do Projeto PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade, bem como, possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem atividades de contato das acadêmicas com a instituição escolar pública, o que está determinado no Programa.

A formação acadêmica deve estar diretamente ligada aos diferentes ambientes educacionais a fim de propiciar uma formação diversificada e ao mesmo tempo qualificada ao trabalho em espaços escolares e não escolares (IMBERNÓN, 2009). As instituições escolares que possibilitam as vivências da prática docente correspondem a duas escolas da rede pública de ensino, Instituto Estadual de Educação 22 de Maio, localizado em Palmitinho, e o Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, ambos localizados no Estado do Rio Grande do Sul, apresentando-se como espaço direto de aprendizagem para a formação superior e de formação inicial docente. A ação/intervenção acadêmica nestes ambientes objetiva elevar a qualidade do ensino-

---

<sup>4</sup> O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

aprendizagem, na medida em que possibilita a interação dos acadêmicos junto à escola pública, um campo de trabalho a ser constantemente construído. Existe uma troca de conhecimentos entre os sujeitos destes espaços, de forma a contribuir tanto ao saber escolar, quanto à formação profissional docente básica.

É neste sentido que se busca abordar o desenvolvimento do Projeto PIBID na escola campo e na universidade de forma a destacar o contato criado entre estes ambientes e os sujeitos que os permeiam. O trabalho é realizado com o Curso Normal dos dois Institutos<sup>5</sup> através do desenvolvimento de oficinas que envolvem práticas auxiliares na formação inicial docente tanto das alunas do Curso, quanto das bolsistas, pois representam uma forma de estreitar laços de conhecimento com um dos campos de atuação do pedagogo, além de proporcionar um embasamento teórico mais sólido e necessário à formação acadêmica.

Esta iniciativa do Governo Federal constitui, então, uma forma de incentivo à profissão docente e aos cursos de licenciatura, além de significar uma maior qualificação acadêmica e contato com a realidade educacional externa.

As atividades realizadas objetivam: valorizar o magistério (Projeto PIBID-CAPES/2010) como atividade profissional estimulando a formação de professores para a educação básica e para o ensino médio – Curso Normal; aperfeiçoar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura da URI; inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; contribuir para a formação continuada dos professores das escolas de educação básica envolvidas no Projeto.

Na decorrer do trabalho com as escolas foram previstas as seguintes atividades: oficinas, palestras, minicursos seminários e gincanas com estudantes da escola, auxiliando na ação pedagógica dos professores dos Curso de Formação Magistério das escolas campo; preparação de materiais para as aulas teórico-práticas; realização de encontros de estudos com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, e estudos coletivos entre os bolsistas para abordagem teórica do Programa e das atividades do processo de formação docente.

Desta forma, reitera-se a importância do desenvolvimento deste programa pelo seu caráter formador o qual privilegia a relação teoria e prática que se estabelece entre

---

<sup>5</sup> Escolas Campo de Palmitinho – RS e Seberi - RS. Atendidas pela URI – Campus de Frederico Westphalen

Universidade-escola campo, bolsistas-orientadores, bolsistas-alunas a fim de uma melhoria na qualidade educacional.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente a proposta está pautada no conhecimento do Curso Normal através do estudo do Projeto Político Pedagógico, Regimento e Planos de estudos; na observação das aulas e intervenções nas disciplinas pedagógicas do ensino médio formação magistério; no desenvolvimento e aplicação de oficinas, seminários, palestras, minicursos e grupos de estudos contemplando as necessidades diagnosticadas através das observações. As práticas realizadas através do PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade aos estudantes, bem como, possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem atividades de contato das acadêmicas com a instituição escolar, o que consta imprescindivelmente nas determinações do Programa.

## **ASPECTOS RELEVANTES ACERCA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR**

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de formação de professores, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada de professores.

A Formação Docente assume dois modelos: a formação inicial e a formação continuada. É relevante que, antes de nos reportarmos à formação continuada, consideremos a formação inicial que atua como sendo a base para o saber docente. A formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciaturas, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação, e dos que almejam seguir nessa área, pois sabemos da sua flexibilidade e do vasto raio que abrange.

A formação inicial prima pelos conhecimentos básicos, por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas



diariamente. Por isso, deve-se manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, não haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente, ser objetivo, procurando não dissimular, suprimir ou, até mesmo, ocultar “aparências”. Afinal, hoje com o “avançado” processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano.” (TARDIF, 2004. p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

O que cabe fazer, portanto, é questionar se o saber provém de uma única fonte e de um único momento da vida de sua carreira. Importa, também, refletir se os professores refletem sua prática e de que forma a refletem. Refletir a prática é consequentemente avaliar seus saberes pedagógicos. Assim:

A construção da identidade profissional possui relações estreitas com o ambiente de formação oferecido. Nesse sentido, formar professores é estimular o pensamento crítico-reflexivo e fornecer aos professores meios para que haja o desenvolvimento da autonomia e colaboração. (SÓL, 2010).

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, já que para exercer a profissão docente na atualidade, é preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar.

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2004), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Destarte, de acordo com Cunha (1989, p. 128), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Devemos considerar que as práticas pedagógicas que correspondem às técnicas utilizadas em sala de aula, derivam de concepções de mundo, isto é, “toda prática educativa implica uma teoria educativa” (FREIRE, 1982). Tal

relação entre teoria e prática se dá através de um método, afinal, métodos orientam práticas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

No intuito de apresentar no concreto algumas das ideias argumentadas é que se explicitam algumas atividades desenvolvidas pelas bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – do Curso de Pedagogia da URI – campus de Frederico Westphalen nas escolas campo, Instituto Estadual de Educação 22 de Maio de Palmitinho e Instituto Estadual de Educação Madre Tereza, tendo por base o contato com a modalidade Ensino Médio Formação Magistério.

O primeiro momento do Programa na Universidade, caracterizou-se mais pelos estudos e conhecimentos à cerca do funcionamento e das ações que deveriam ser realizadas. O próximo passo, foi estabelecer contato com a escola cujas atividades seriam desenvolvidas.

Na mesma medida em que o conhecimento do corpo escolar teve que ser travado, tornou-se necessário conhecer o histórico da instituição, documentos como o Projeto Político Pedagógico, Regimento escolar e Planos de Estudos, para obter maiores informações sobre o Curso Normal, além das fichas de avaliação das estagiárias, dos materiais e diários de estágio, matérias essenciais para realização do estágio supervisionado. Tais conhecimentos sempre foram mediados pelas supervisoras das escolas campo, apoiadas pela direção.

A atuação no Ensino Médio – Curso Normal requer uma amplitude de conhecimentos elaborados de forma teórico-prática, e, como previsto no Programa PIBID os estágios e práticas nas disciplinas pedagógicas do Curso Normal imbricaram essa necessidade, sendo que as observações das aulas constituíram-se nas disciplinas de Didática Geral, Estrutura, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação. Para melhor aproveitamento de tais observações, necessitou-se de um estudo coletivo, cuja finalidade maior foi elencar pontos de análise ao decorrer das aulas, destacam-se destes os seguintes aspectos: metodologia do professor, relação professor-aluno, professor-conteúdo, aluno-aluno, diálogo, socialização, recursos didáticos, espaços de aprendizagem, relevância dos conteúdos e aplicabilidade.

Estabelecidos os aspectos, as observações definiram-se a partir de um ponto comum às bolsistas, bem como, após, as intervenções realizadas nas turmas. A cada

observação, a bolsista tinha oportunidade de intervir num momento posterior a fim de modificar algumas ações observadas com a sequência do roteiro, assim, a interação entre professores-bolsistas-alunas refletia em um maior conhecimento tanto a nível intelectual, quanto humano.

Essas ações além de estreitar laços no quesito relacionamento, permitiram às acadêmicas uma maior autonomia em relação aos conteúdos didáticos, pelo fato de realizar a observação, o diagnóstico, identificar e elencar outra forma de aplicação do conteúdo, para então contatar com a titular apresentando a proposta. Desta feita, após a confirmação da titular, as bolsistas desenvolviam o conteúdo conforme o planejado.

No que tange às atividades desenvolvidas pelo próprio curso normal, também ocorreu a participação do PIBID, seja através de acompanhamentos ou de intervenção. Neste sentido, alguns projetos podem ser citados como referência na organização e funcionamento do Curso: as Oficinas Pedagógicas (Leituras de Paulo Freire, Claudius Ceccon, Edgar Morin e Ruben Alves; Oficina de Jogos Matemáticos, Oficinas com os Docentes referente as temáticas Planejamento, Metodologia e Avaliação, entre outras), o acompanhamento das Práticas pedagógicas das alunas (estágio supervisionado, aplicação de aulas, planejamentos, pré-estágios), desenvolvimento de grupos de estudos e intervenções pedagógicas.

Salienta-se então, além de tais projetos, as intervenções pedagógicas, o acompanhamento nas reuniões de estágios, na gincana de integração entre o Curso Normal, nas Horas do Conto, o acompanhamento nos estágios e outras práticas do curso, que perfazem o currículo proposto para tal formação.

As intervenções pedagógicas constituem-se ponto fundamental para a prática desenvolvida através do Programa, pois, contemplam a parte que os acadêmicos trabalham diretamente com as disciplinas pedagógicas, as quais sairão do Curso de Pedagogia habilitados para ministrar.

Durante este processo de intervenções foram realizadas várias etapas de observação das aulas e trocas com os professores. É relevante destacar aqui, que para o desenvolvimento desta atividade é necessário determinado cuidado no ambiente educativo, pois representamos um indivíduo diferente do cotidiano das alunas e professora, por isso, é necessário realizar a prática de forma coerente e objetiva, a fim de proporcionar um ambiente harmonioso e de construção de conhecimento.

Nas observações foram diagnosticados os instrumentos didáticos, metodologias, planejamento e relação entre os sujeitos. É interessante salientar que o diálogo

constituiu-se fundamental no processo, bem como o uso de explicações e questionamentos que aguçam o pensamento reflexivo à cerca dos conteúdos.

O desenvolvimento do PIBID também se deu ante reflexões referentes às práticas e demais ações veiculadas na escola campo, como ponto imprescindível do trabalho docente a busca pelo saber torna o fazer mais dinâmico resultando em ações positivas. Considerando-se tais precedentes, os diálogos na universidade compreendidos através das reuniões de avaliação das observações, de planejamento, orientação, e os estudos grupais compuseram um dos eixos de desenvolvimento do PIBID.

Atividades que exemplificam a docência como uma prática de compromisso, responsabilidade e amor puderam ser explicitadas para as alunas do Curso Normal através de filmes atividades reflexivas. Uma formação de qualidade requer além da aquisição de saberes a interação entre meio acadêmico e meio social. A universidade precisa interagir com a escola, possibilitando que os acadêmicos exerçam sua prática durante a graduação para desenvolver seu apreço pela mesma e desenvolver meios de sanar as dificuldades e necessidades de aprendizagens percebidas nas instituições.

Ressignificando o olhar sobre a ação pedagógica é possível denotar o sentido da educação quando existe interação entre os sujeitos envolvidos, num processo onde não se busca resultados, mas se espera construir um caminho, a busca pelo final é uma constante, variável e paulatinamente gradual. O programa PIBID como incentivo à docência, contempla além desta valorização esse “ressignificado” à prática, na busca por melhoria do processo de aprendizagem e maior interlocução com os espaços formais de ensino.

## **ALGUMAS ATIVIDADES REALIZADAS**





Observação e intervenção em sala de aula



Oficina de Leituras Pedagógicas





Oficinas com Docentes – Grupos de Estudos



Oficinas pedagógicas



Acompanhamento nos Estágios



Apresentação de trabalho



Organização e participação de seminários





## Participação em atividades da escola Campo



## Reuniões de Planejamento na Universidade



## Bolsistas PIBID – Pedagogia Ensino Médio – Câmpus de Frederico Westphalen



Visita Técnica dos Coordenadores Institucionais

## CONCLUSÕES

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - como proposta do governo de incentivo às licenciaturas e a profissão docente constitui-se inicialmente uma oportunidade ímpar à formação superior, e, aliado ao compromisso que se estabelece na relação entre escola pública e universidade compõe fator pertinente à construção de uma prática significativa aos sujeitos a quem se destina.

Refletindo à cerca desta etapa de trabalho com o Programa foi possível elencar pontos pertinentes de desenvolvimento deste, tanto para a universidade/bolsistas, quanto para a escola campo/alunas do Curso Normal, sendo que destaca-se: a contribuição para o crescimento profissional e pessoal das bolsistas na formação acadêmica e também pela iniciativa à pesquisa, a relação pertinente entre teoria e prática, o conhecimento da realidade educacional além de um entendimento maior sobre a organização e funcionamento do Curso Normal, o qual é de fundamental importância pois representa a formação inicial para profissão docente.

É nesta perspectiva que Bolzan (2002, p. 22) afirma que “a construção do papel de ser professor é coletiva, se faz na prática da sala de aula, exercício da atuação cotidiana da escola”.

Ao colocar em destaque tais aspectos contribuintes à formação profissional faz-se necessário evidenciar que a realidade educacional hodierna exige do docente uma postura de compromisso, responsabilidade e dinamismo com a prática pedagógica. Desta forma o trabalho com a formação deste docente no nível acadêmico vem ao encontro de tal necessidade educacional.

É válido salientar que existe uma grande distância entre as universidades e suas produções científicas fazendo paralelo com a realidade educacional das escolas públicas. Através do Programa buscou-se estreitar mais os laços de conhecimento e trocas entre a escola campo e o modelo acadêmico.

Em virtude de tais precedentes, é necessário desenvolver o sentido de comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma educação mais qualitativa e de relevância social condizente à realidade destinada e por isso constituindo-se uma práxis significativa. Dessa forma, a iniciativa da universidade para uma escola pública oferece sustentação à melhoria educacional enfatizando a busca por uma construção docente mais crítica, dinamizadora e coerente.

## REFERÊNCIAS

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

CAPES. **Projeto PIBID.** 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática.** 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade.** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado, novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP N° 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2012.

SÓL, Vanderlice dos Santos Andrade. **Formação de Professores e Identidade Profissional**. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2012, às 14h30min.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2012, às 16h00min.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: Como Ensinar**. Disponível em: <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2010/11/pratica-educativa-como-ensinar-zabala.html>>. Acesso em: 26 nov. 12.

## **7.8 A CONTRIBUIÇÃO DA SUPERVISÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE ATRAVÉS DO PROGRAMA PIBID**

**Dilvana Zanatta Spagnol<sup>1</sup>  
Vanderléia Gimenez Covatti<sup>2</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo apresenta a visão da escola campo no que tange à relevância do trabalho de orientação que as supervisoras realizam com as acadêmicas e bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – Subprojeto de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen. Tal programa é vinculado ao órgão CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e compreende uma iniciativa do Governo Federal de incentivo às licenciaturas e à formação docente. Neste sentido, é papel do supervisor fazer o elo entre a teoria e a prática através de sugestões e orientações de atividades, além de oportunizar e direcionar o contato das alunas bolsistas com todos os sujeitos do espaço escolar através do desenvolvimento das ações previstas no Programa PIBID. Dessa forma, a supervisão do PIBID fortalece e acompanha a formação inicial das futuras pedagogas através da experiência prática, sendo que o programa também contribui para a qualidade do trabalho desenvolvido no Curso Normal mediante as trocas entre escola campo e universidade, tendo em vista a formação continuada docente.

**Palavras-chave:** Supervisoras. Formação inicial. Teoria e prática.

### **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O presente artigo tem como objetivo relatar a contribuição da supervisão escolar na formação acadêmica docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI/Campus FW: abordando a visão da escola campo. As atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio de Palmitinho, orientado pelas professoras supervisoras Dilvana Zanatta Spagnol e Vanderléia Gimenez Covatti.

Abordaremos o trabalho de supervisão escolar realizado na escola campo, cientes de que é papel do supervisor estabelecer o elo entre a teoria aprendida na universidade e a prática realizada na Instituição, através do acompanhamento, sugestões

---

<sup>1</sup> Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de educação 22 de Maio – Palmitinho - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Frederico Westphalen Ensino Médio. dilvanazanatta@hotmail.com

<sup>2</sup> Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de educação 22 de Maio – Palmitinho - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Frederico Westphalen Ensino Médio. vanderleiacovatti@hotmail.com

e orientações das ações educacionais contempladas no Subprojeto do Curso de Pedagogia - Ensino Médio. Da mesma forma que o planejamento inicial é importante para o êxito do trabalho, a vivência do cotidiano escolar e a reflexão mediante a práxis pedagógica é fundamental para o percurso da formação docente.

Na atuação como professoras supervisoras, percebemos a importância do programa que se constitui numa experiência significativa e momento de construção de aprendizagem para todos os envolvidos: acadêmicas, professores e alunos do Curso Normal. A inserção da escola campo no PIBID está aproximando a educação básica da universidade através da relação teoria e prática necessária para a preparação de novos profissionais; proporcionando a interação e aprendizagem compartilhadas.

Através da interação universidade-escola, refletimos sobre o fazer pedagógico, pois quando se trata de educar, de ensino e de conhecimento, este repensar e questionar-se constantemente é fundamental. Dessa forma, evidencia-se que o trabalho desenvolvido pela supervisão escolar contribui para a formação inicial das futuras pedagogas e também para promover a melhoria da qualidade de ensino da escola campo. A receptividade do Instituto provocou uma interação com a comunidade escolar, que abre cada vez mais espaço para a continuidade e ampliação da proposta de trabalho desenvolvida para que todos os objetivos previstos continuem sendo alcançados.

Sendo assim, a supervisão escolar proporciona um envolvimento maior com os alunos e professores do Curso Normal; uma vez que é de suma importância que as acadêmicas vivenciem os problemas reais da prática docente, para que conheçam o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na sua formação profissional.

## **FORMAÇÃO DOCENTE**

A formação docente é um processo desafiador, pois nos faz reviver as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje. Professor, sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção do mundo.

Formar professor com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem na construção da identidade e no exercício da cidadania.

Vivemos um momento histórico da educação brasileira quanto à formação de professores, momentos de incertezas ao mesmo tempo em que exige o resgate do valor do educador diante da sociedade, pois corremos o risco de num futuro próximo, termos salas de aula sem profissionais.

Assim é possível dizer que: “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate a esperança se desarvora [...]”. Daí a precisão de certa educação da esperança. (FREIRE, 1996, p. 11).

A esperança e o otimismo na possibilidade da mudança são um passo gigante na construção e formação científica do professor e professora que deve coincidir com sua formação ética.

Baseado nas ideias de Paulo Freire se buscou como Supervisoras do PIBID oportunizar as alunas bolsistas, uma visão da importância da formação do professor enriquecida pela esperança que nos move, fazendo a relação da teoria estudada na Universidade e a prática vivenciada na escola campo em todos os seus aspectos.

As condições da construção do educador são baseadas no diálogo verdadeiro com todos os envolvidos no processo do ensinar e aprender, pois é no respeito com os saberes diferentes que nos construímos que aprendemos a trabalhar em equipe.

Com base nos pensamentos de Philippe Perrenoud, de que as aprendizagens essenciais e necessárias ao longo da formação do professor é aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto com os outros e aprender a ser, elencamos em todas as atividades desenvolvidas no PIBID a vivência desses pilares.

Planejamento, estudo, pesquisa, desenvolvimento, avaliação, reflexão e ação são o que permeia todas as atividades propostas e as ações vivenciadas e desenvolvidas no cotidiano da Escola campo pelas bolsistas.

Arroyo (2000, p. 67) também nos faz pensar sobre a formação do professor quando nos fala da humana docência: “Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes, educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. E nossa humana docência”

Baseado nessa afirmação, compreendemos que ser educador é um modo de ser, um dever ser. E este deve cuidar de seu percurso na vida social, profissional e pessoal, pois a valorização social do educador depende, antes de tudo, da autovalorização.

Concluimos que a formação inicial do professor é muito complexa e de suma importância para a construção de sua autoimagem positiva e que esta terá grande influência na construção do Ser Professor, idealizado por todos nós, competente,

comprometido, idealista e transformador, pois como afirma Freire (1996): “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas Transformam o mundo”.

## **O PAPEL DA SUPERVISÃO DA ESCOLA CAMPO NO DESENVOLVIMENTO DO PIBID**

O aperfeiçoamento é parte intrínseca da profissão docente, mas ela não acontece sem um diálogo constante entre todos os envolvidos no fazer pedagógico.

O papel do Supervisor é de através do diálogo oportunizar e construir as pontes necessárias para o aluno bolsista realizar a travessia, fazendo as relações entre a teoria e a prática e experienciar a vivência de sala de aula, de práticas pedagógicas, de projetos, de estágios, oficinas pedagógicas, grupos de estudos... em todos os aspectos.

Segundo Imbernón (2007) a formação para a inovação tem de se estender a esfera das competências, habilidades e atitudes, e se fundamentar no aprendizado da colaboração participativa, e o aprendizado se dá com base na reflexão e na resolução de questões diretamente relacionadas à prática.

Nesse sentido que a Supervisão contribui na formação das alunas, abrindo as portas e mostrando os caminhos do mundo da escola, com suas limitações, expectativas, dificuldades, valores, experiências e trabalho.

Bolzan (2002, p. 22) afirma que “a construção do papel do ser é coletiva, se faz na prática da sala de aula, exercício da atuação cotidiana da escola.” Baseado nessa afirmação destacamos que nesse espaço ocorre crescimento em todos os sentidos e de todos os envolvidos nesse processo acadêmicas, gestores, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores e alunos.

## **FORMAÇÃO PERMANENTE: UMA REALIDADE NECESSÁRIA**

Diante das perplexidades e das incertezas do tempo em vivemos, a escola e seus profissionais precisam ressignificar o seu tempo e seus espaços, mas essas mudanças não acontecerão sem projetos existenciais dos sujeitos que nela habita e recriam constantemente, através da formação permanente.

Segundo Brzezinski, (1996): “Quem sabe faz, quem compreende ensina”. Compreender o mundo da escola em toda sua complexidade e diante de tantas



mudanças que ocorrem e que interferem diretamente no cotidiano, escola requer um profissional aberto e comprometido com sua formação permanente.

O professor, na qualidade de profissional da educação, necessita de uma formação continuada, que inclua sua área do conhecimento específico, a área pedagógica e a dimensão política. Incentivado a trabalhar em equipe e coletivamente com seus colegas. É preciso que o professor deixe de ser um expert em uma disciplina para se transformar em um mediador de aprendizagens, que saiba construir um clima de confiança, de abertura, de corresponsabilidade, de parceria com seus alunos, visando à educação e formação profissional.

Imbernón (2007), diz que o professor é o maestro de toda escola, que precisa aprender a desaprender a trabalhar isoladamente, pois o maestro precisa gerar o conhecimento pedagógico no coletivo, tendo tolerância profissional e sabendo conviver com os outros, com os diferentes.

Afirma ainda, que se o professor quiser sobreviver precisa aprender a trabalhar em grupo, pois é no grupo que ele se fortalece, compartilha dúvidas, problemas, desenvolve a capacidade reflexiva e de pesquisa, incrementando a consciência da complexidade e diversidade do ensino.

A formação permanente do professor oportuniza que ele se requalifique como profissional da educação e tenha um novo papel no processo de ensino aprendizagem: intelectual transformador, crítico e emancipador; planejador de situações de aprendizagem; mediador e incentivador dos alunos e seus colegas em suas aprendizagens; trabalhando em equipe e em parceria com os alunos e seus colegas professores, superando o individualismo e a solidão tão presentes na docência.

A mudança somente acontecerá diante a partir do diálogo, da articulação, segundo Freire (1994, p. 79-82). O educador é um dos principais agentes da mudança do ensino, pois é ele quem está em contato com os alunos, onde ocorrem os problemas. Esta tarefa é desafiante e comprometedora. Não podemos mais ficar acomodados; o que se vislumbra é o comprometimento de cada setor com a parcela que lhe cabe no processo de transformação, atuando e mudando a escola em sua totalidade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia de trabalho terá como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da

URI/Campus de Frederico Westphalen; procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, subcoordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, a supervisão escolar da escola campo está realizando o trabalho de supervisão e orientação das atividades, buscando aprimorar o desenvolvimento das ações das bolsistas PIBID; inserindo-as em todas as vivências do espaço escolar, contribuindo significativamente na formação acadêmica docente.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Apresentamos a seguir as ações realizadas na escola campo contempladas na 1ª e 2ª etapas do PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar:

- Explanação das professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID URI-FW à Direção, Coordenação Pedagógica, professores e alunos do Curso Normal;
- Reunião das professoras supervisoras e alunas bolsistas para planejamento das ações previstas no PIBID;
- Participação ativa em todas as vivências do espaço escolar do Instituto Estadual de Educação 22 de Maio;
- Conhecimento do espaço escolar e da infraestrutura da Instituição;
- Participação em reuniões administrativas e pedagógicas;
- Leituras e debates do Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e dos Planos de Estudos do Curso Normal;
- Análise e estudo da Estrutura e do Funcionamento do Curso Normal;
- Monitorias e intervenções nas disciplinas de Formação Profissional: Didática Geral, Estrutura e Funcionamento da Escola Básica; Psicologia, Sociologia e Filosofia da Educação; e, nas disciplinas pedagógicas Didática da Matemática e da Geografia;
- Participação nos projetos pedagógicos desenvolvidos no Curso Normal;
- Participação nas atividades extracurriculares como palestras, filmes...
- Participação ativa nas atividades do Dia da Normalista no Instituto 22 de Maio;
- Planejamento de atividades e coordenação de Gincana de Integração com alunos e professores do Curso Normal;
- Participação no Seminário sobre Desenvolvimento Humano;
- Visita com os alunos do Curso Normal da Amostra Pedagógica;

- Participação no Seminário Integrador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no campus da URI-FW; compartilhar os conhecimentos desenvolvidos e avaliar os resultados obtidos no projeto que iniciou em agosto de 2010;
- Participação em palestras promovidas pelo Instituto;
- Formação continuada nas reuniões com as alunas estagiárias;
- Explicação das supervisoras das Fichas de Avaliação do Pré-estágio e do Estágio Supervisionado;
- Acompanhamento da orientação do Planejamento de Ensino às alunas estagiárias;
- Acompanhamento das visitas com as professoras da Comissão de Orientação de Estágio às estagiárias no pré-estágio e no estágio supervisionado;
- Planejamento, coordenação, lançamento e orientação do Projeto de Leituras Pedagógicas do Curso Normal, coordenando os grupos de estudos durante o desenvolvimento do Projeto até o Seminário de apresentação;
- Organização e aplicação de atividades cooperativas com os alunos e professores do Curso Normal;
- Acompanhamento das professoras supervisoras e das alunas bolsistas do PIBID, na visita dos alunos do Curso Normal ao campus da URI FW, no mês de junho de 2011; com o objetivo de participar das apresentações de diversos temas educacionais que fazem parte do Estágio das acadêmicas do Curso de Pedagogia; e também de conhecer a infraestrutura, biblioteca e os laboratórios da Universidade;
- Participação no I Seminário Institucional do PIBID no campus da URI – FW; nos dias 14 e 15 de julho de 2011. Tema principal “Formação dos Professores: A Construção Coletiva da Docência – palestras, mesa-redonda, painéis, sessões de pôsteres, troca de experiências, plenárias, entre outros”;
- Organização da programação das atividades do 1º Encontro das Escolas de Curso - Normal promovido pelo Instituto Estadual de Educação 22 de Maio;
- Pesquisas, planejamento de atividades, orientação e coordenação das Oficinas Pedagógicas com os alunos do Curso Normal: Oficina de Artes, Oficina de Aprendizagem Cooperativa, Oficina de Contação de Histórias, Oficina da Poesia, Oficina de Jogos Pedagógicos Matemáticos, Oficina de Construção de Brinquedos com materiais alternativos e Oficina do Tangram;
- Grupos de Estudos abordando os temas Planejamento, Metodologia e Avaliação na Formação Continuada dos Professores;

- Acompanhamento das estagiárias com os respectivos alunos na Feira de Ciências organizada no Instituto Estadual de Educação 22 de Maio;
- Participação no 17º Seminário de Relatos da Prática de Ensino do Estágio Supervisionado;
- Divulgação do Curso de Pedagogia da URI/Campus de Frederico Westphalen para as alunas do 3º ano do Curso Normal da escola campo;
- Orientação do planejamento e acompanhamento da aplicação de aulas de Ensino Religioso e de Educação Física na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- Participação no projeto de Educação Inclusiva;
- Participação no VII Simpósio Nacional de Educação e I Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, na URI/Campus de Frederico Westphalen, de 14 a 16 de junho de 2012.
- Planejamento, coordenação e desenvolvimento de gincana de integração e acolhimento aos novos alunos do Curso Normal;
- Participação de reuniões na escola campo e na universidade para avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – URI/FW.

## **CONCLUSÃO**

O programa desenvolvido na escola campo iniciou no segundo semestre de 2010 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, grupos de estudos com os professores, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conhecem o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva; contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

O PIBID pela dinâmica estabelecida parte do conhecimento da escola campo, de leituras, encontros semanais para discussão, socialização e planejamento de atividades, proporcionando à supervisão escolar momentos importantes de partilha de conhecimentos, construção de novos saberes e vivência de novas experiências; fazendo-

nos que repensemos o fazer pedagógico, pois: *“poder refletir, repensar no que se fez é um privilégio e uma maneira de fazer o melhor sempre.”*

Outro fator importante e que qualifica a ação da supervisão do PIBID é a oportunidade de participar de seminários, apresentação de pôster, elaboração de relatórios e artigos, relatos de experiências, mesas-redondas com outras escolas inseridas no programa, aumentando os conhecimentos, a experiência e a formação continuada docente das professoras supervisoras.

Sendo assim, como supervisão escolar contribuimos para o êxito do programa, uma vez que o acompanhamento e assessoramento pedagógico das alunas bolsistas contribui para a formação de futuros profissionais; o desenvolvimento de novas práticas educativas proporcionam a aprendizagem dos alunos da escola campo e, conseqüentemente para a melhoria da qualidade do ensino público. Enquanto professoras supervisoras ressaltamos que a integração universidade-escola campo é uma experiência significativa para todos os envolvidos: acadêmicas, professores e alunos do Curso Normal.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BECKER, F. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado: um estudo a partir de narrativas de professoras do ensino fundamental**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002a.

\_\_\_\_\_. **O aluno/professor do Curso de Pedagogia e a alfabetização: construções pedagógicas e epistemológicas na formação profissional**. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM. 2002b, 2003 e 2004.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996

FARIAS, Isabel Maria Sabino de, et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Líder Livro, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1994.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Unijuí.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional.** São Paulo: Cortez, 2007.

KINCHELOE, Joel L. **A formação do professor como compromisso político.** Mapeando o Pós Moderno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

PERRENOUD, P. **Novas competências para ensinar.** São Paulo Artemed, 2000.

## 7.9 O ATO PEDAGÓGICO DE ENSINAR E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Fernanda Cristina Piovesan de souza<sup>1</sup>

Marisa Barbieri<sup>2</sup>

Luci Mary Duso Pacheco<sup>3</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho desvelou-se através da experiência como bolsistas do Programa PIBID (Programa Institucional de Bolsa à iniciação a Docência) – pedagogia Ensino Médio e tem como objetivo identificar as tendências pedagógicas mais abordadas pelos professores nos dias atuais, também como é trabalhado o construtivismo em sala de aula e se é realmente enfatizado pelos educadores, a relação com as práticas avaliativas, e se as mesmas servem para o crescimento pessoal dos alunos e também do professor. Tendo como tema a formação dos educadores A pesquisa empregou três momentos: leitura do livro Educação e Construção do Conhecimento de Fernando Becker, observação de uma sala aula e análise da relação teoria-prática. Esta pesquisa foi desenvolvida com cunho bibliográfico e descritivo, orientada por questões norteadoras para a compreensão da problemática. Pesquisa bibliográfica entende-se aqui por leitura atenta e sistemática acompanhada de anotações e fichamentos, e descritiva como uma busca realizada ao campo. Após a presente pesquisa obteve-se alguns resultados significativos como, por exemplo, proporcionou o conhecimento, levando a compreensão sobre o desenvolvimento da formação docente os mesmos contribuíram para o nosso crescimento pessoal e profissional, visando a qualidade educativa e sucesso da aprendizagem tanto dos educandos quanto dos educadores.

**Palavras Chave:** Tendências. Construtivismo. Pesquisa.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A família é à base da educação das crianças, porém é na escola que ela vai aprimorar ampliar e adquirir novos conhecimentos, pois o conhecimento se da através da integração dos sujeitos. Para tal aquisição é necessário professores cientes de que a educação vai muito além da mera repetição do saber, tem todo um contexto por detrás de cada método utilizado pelo mestre para ensinar o seu aluno. Conforme Freire (1996,

---

<sup>1</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.fernanda.c.p.s@hotmail.com

<sup>2</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista PIBID. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen.marisabarbieri2010@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em educação. Coordenadora de Área e Orientadora do Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen. luci@uri.edu.br

p. 25) nos aponta, “Ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nessa ótica, várias são as concepções de educação, dentre essas, destaca-se o construtivismo que sugere que o professor não de o conhecimento pronto ao seu aluno, mas que ensine o caminho para que ele próprio construa seu conhecimento, saiba lidar com suas dificuldades de maneira criativa, seja curioso e que crie sua autonomia. Trata-se também de uma abordagem de ensino que tenta descrever os diferentes estágios da construção do saber sistematizado de cada indivíduo.

A concepção de ensino construtivista se diferencia dos demais modelos, pois ela deve estimular uma forma de pensar em que o educando ao invés de assimilar o conhecimento passivamente, reconstrói, dando um novo significado, portanto implica em um novo conhecimento.

A escola, assim como os professores, exerce um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo do sujeito, por isso devem selecionar o melhor método e a melhor metodologia para ensinar e estimular os alunos na busca do novo saber sistematizado, assim como identificar-se com a melhor pedagogia para que o ensino e a aprendizagem sejam realmente assimilados pelos educandos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A escola estabelece um processo de transmissão cultural onde além de ensinar valores, normas, atitudes e experiências têm como principal função a reprodução do sistema social juntamente com a aquisição do conhecimento tanto de educando como dos educadores.

A assimilação do conhecimento sistematizado deve partir da realidade do aluno, com uma práxis voltada para o saber-fazer, surgem vários modelos epistemológicos do conhecimento, e dentre eles suas respectivas pedagogias.

### **Pedagogia Diretiva**

Historicamente a primeira visão de escola associava-se a ordem, a disciplina, a obediência, a rigidez nas aulas, o professor autoritário, os conteúdos que não eram interligados com a prática. O professor detinha o saber e a autoridade cuja função era a transmissão do conhecimento e das informações, sem permissão para que os alunos



questionassem ou criticassem os assuntos abordados. Tinha como método de ensino a memorização. O professor é o centro das atenções não havia interação com os alunos, os métodos eram passivos e apenas recebiam o que era transmitido. Tal tendência pedagógica denomina-se tradicional ou segundo Becker (2001) Pedagogia Diretiva, o qual nos faz refletir.

O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele não sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo o que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quanto forem necessárias, escrevendo, lendo, etc..., até aderir a sua mente, o que o professor deu (BECKER, 2001, p. 18).

### **Pedagogia Não-Diretiva**

Por outro lado a Pedagogia Não-Diretiva é totalmente o oposto da Pedagogia Diretiva na qual o professor era o centro, nesta nova abordagem pedagógica, as atenções deslocaram-se para os alunos, o qual só ele pode ser o autor de sua própria experiência, tal tendência necessita de métodos ativos e criativos, também centrados no aluno. (BECKER, 2001)

Segundo o autor, o professor exerce outro papel, pois deixa de depositar conhecimento e passa a ver o aluno como sujeito de sua aprendizagem, partindo de suas necessidades e estimulando a curiosidade dos educandos, o professor tem como função estimular e orientar a aprendizagem onde a iniciativa de aprender determinados assuntos caberia ao aluno; professor como facilitador dos saberes questionado pelos discentes.

É estabelecida uma relação professor-aluno, a sala de aula é vista como um local de envolvimento, onde os sujeitos no processo de ensino têm chance de criticar, opinar, dar sua contribuição para o crescimento tanto pessoal como em grupo.

A pedagogia não diretiva têm como tendência epistemológica o Apriorismo, ou como denominam alguns autores inatismo, tendo como principal ideia da qual as pessoas nascem com certas aptidões, conceitos, habilidades, qualidades e conhecimentos em sua bagagem hereditária, opondo-se ao empirismo. (BECKER, 2001)

Esse modelo não é fácil de identificar, pois está nas concepções do que na prática em sala de aula, pois uma vez que o professor convicto de tal pedagogia renuncia a mediar o aluno na construção do saber. BECKER (2001, p. 21) salienta que:

“O professor, imbuído de uma epistemologia apriorista-inconsciente, na maioria das vezes renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno.”.

O professor deve ser um auxiliar do aluno, um facilitador e este deve interferir o mínimo possível, acreditando que o aluno aprende por si mesmo. O aluno já traz um saber de casa de sua realidade de sua cultura.

### **Pedagogia Relacional**

A Pedagogia Relacional tem como pressuposto epistemológico o construtivismo, tem como foco a relação, o que se trata nessa proposta são as relações em sala de aula, pois a mesma não é centrada nem no aluno nem no professor. O professor acredita que o aluno construirá algum conhecimento novo se adquirir-se significativamente do novo saber se problematizar e agir a sua ação. Tal processo se faz por reflexão e concepções firmadas por Piaget (apud BECKER, 2001) mentor do construtivismo, o qual Becker (2001) toma como base de seu trabalho.

Piaget (apud BECKER, 2001) acredita que a Pedagogia Relacional deve levar em consideração o que o aluno é capaz de aprender sempre, considerando todas as tendências.

A dialética do processo de aprendizagem requer atenção dobrada do professor, pois além de ensinar, precisa aprender e ver o que seu aluno já aprendeu e construiu até o momento, sendo que esta atitude servirá para as próximas construções do conhecimento (BECKER, 2001, p. 22).

A Pedagogia Relacional é uma pedagogia que tem seus comprometerimentos voltados à aprendizagem, ao desenvolvimento e ao crescimento do aluno, respeitando suas especificidades, permitindo-lhes uma autonomia intelectual e iguais oportunidades na sociedade, ainda que de classes (Becker, 2001).

“[...] Aprendizagem é, por excelência, construção, ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Professor e aluno determinam-se mutuamente” (BECKER, 2001, p. 24).

### **O Ato Pedagógico de Ensinar e a Produção do Conhecimento**

O senso comum faz uma ruptura profunda no pensamento empírico do ser humano assim nos estabelecendo procedimentos pedagógicos de sala de aula, como a pedagogia convencional a pedagogia da essência e a pedagogia conteúdista, consistem em uma pedagogia centrada no professor, mas com isso a escola nova contra as mesmas apareceu com uma ideologia de educação centrada no aluno, dentro de uma proposta libertadora dirigida especialmente para as classes mais populares.

Pode se encontrar o fundamento desta pedagogia em uma epistemologia ao qual embarcam três modelos pedagógicos: o primeiro é o empirista sendo o sujeito uma tabula rasa, determinado pelos estímulos de pessoas e pelo mundo que o rodeia sendo um dos modelos mais predominantes, o segundo modelo é o apriorista, pois o mesmo nasce com sua bagagem hereditária e o terceiro e último é o modelo construtivista, que é uma pedagogia construída através de uma epistemologia genética.

“O conhecimento se dá por um processo de interação radical entre sujeito e objeto, entre indivíduo e sociedade, entre organismo e meio”. (BECKER, 2001, p. 36).

O professor deve ter em mente que deve haver uma troca de conhecimento, de saberes entre ele e seu educando assim seu aluno irá estabelecer mais aprendizado, mais ação, pois a ação é a ponte que liga o sujeito ao objeto assim tornando suas aulas agradáveis fazendo com que seu aluno tenha sede de aprender coisas novas.

Não se pode continuar, de um lado, com um professor repetindo interminavelmente mofadas lições e, de outro lado, um aluno passivo que, ao entrar na sala de aula, já senta tediosamente aguardando a ação do professor para legitimar seu tédio. (BECKER, 2001, p. 40).

A prática é o ponto de partida, então é preciso dar sentido aquilo que o aluno está aprendendo. Um livro, por exemplo, quando for solicitado que os alunos façam a sua leitura, falar sobre a importância pela qual os mesmos estão o lendo, seja lá no primário ou até mesmo na universidade, pois o bom professor dá sentido àquilo que lhe é significativo.

O educador deve ser um mediador do conhecimento proporcionando participação ativa em sala de aula na qual a ação começa a fluir na interação com o professor-aluno aluno-professor e aluno-aluno assim tornando suas aulas mais eficazes e construtivas tornando seres humanos mais críticos e humanizados. A escola como lugar de conhecimento também tem um papel fundamental não só na formação dos educandos, mas sim com os professores ela deve se preocupar com seu perfil

incentivando, proporcionando meios de informações assim gerando um novo aprendizado entre todos os que envolvem nosso meio educacional, deste modo ajudando a combater o fracasso escolar.

## **Construtivismo**

O termo construtivismo surge, a partir de Piaget, pois ele acredita que o sujeito constrói seu conhecimento em duas dimensões complementares, como conteúdo e como forma ou estrutura: como conteúdo ou como condição prévia de assimilação de qualquer conteúdo. A pedagogia relacional construtivista busca superar a ação errada do professor em sala de aula e experimenta formas de ultrapassar e substituir a prática de ensino conteudista e quantitativo.

O conhecimento assim como o universo não é estático, imóvel e restrito, pois se sabe que o universo está sempre em movimento, ele está se constituindo e se construindo, isso deve acontecer em sala de aula, quando é fornecido um meio de transmissão e assimilação do conhecimento, os alunos assim como o educador devem buscar cada vez mais aprimorar-se dele visando sempre transformar e reconstruir o que foi informado pelo professor em sala de aula. “O princípio da transformação está no próprio ser” (BECKER, 2001, p. 70).

O sujeito deve agir sobre o objeto de estudo, assimilá-lo, pois essa ação assimiladora transformará o objeto em conhecimento, Becker contribui com suas palavras “Conhecer é transformar o objeto e transformar a si mesmo. [...] O conhecimento não nasce com o indivíduo nem é dado pelo meio social. O sujeito constrói seu conhecimento na interação com o meio- tanto físico como social.” (2001, p. 71).

Construtivismo significa que nada está pronto e ou acabado, e que, o conhecimento não é dado como algo terminado, dá-se através do mundo das relações sociais, tem sempre diferentes possibilidades que podem ser realizadas para a prática da construção do conhecimento sistematizado em sala de aula.

Construtivismo não é uma prática ou um método, não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da história- da humanidade e do universo. Não se pode esquecer que, em Piaget, aprendizagem só tem sentido se coincide com o

processo de desenvolvimento do conhecimento, com o movimento das estruturas da consciência (BECKER, 2001, p. 72).

A educação deve ser um processo de construção e reconstrução do conhecimento a qual deve ocorrer em condições complementares tanto pelos alunos e professores como por outro lado os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

### **Construtivismo e a Pedagogia**

A escola deve levar em consideração as construções cognitivas dos alunos, ou seja, partir dos conceitos espontâneos dos alunos, daquilo que eles já conhecem da bagagem hereditária que os alunos dispõem, a sua cultura, o professor deve considerar a aprendizagem de um sujeito em um meio social qualquer.

Não há assimilação sem um meio interno devidamente regulado, capaz de assimilar a novidade que se apresenta. Uma interação ideal é aquela em que a um máximo de atividade do meio- físico ou social- corresponde o máximo de atividade do sujeito, isso é, a um máximo de assimilação corresponde um máximo de acomodação (ou de estruturas capazes de responder à altura às novas investidas do meio) (BECKER, 2001, p. 84).

Para que o professor inicie uma nova proposta de conhecimento é necessário que o mesmo ouça e observe o seu aluno. Ele deve aprender com o educando, se o professor não aprender com seu aluno não receberá o resultado, o feedback para suas próximas ações. Paulo Freire salienta que educador é aquele que, além de ensinar, aprende e educando é aquele que, além de aprender, ensina.

Passam-se os anos e a maneira de avaliar o que o aluno assimilou durante as aulas é a mesma, o que é um dos problemas mais difíceis de serem superados por alguns professores. A escola e os professores precisam aprender a reconhecer e escolher ações e métodos que melhorem a produção de resultados cognitivos positivos. Partindo dos erros dos alunos, para uma educação de qualidade e não uma mera reprodução do conhecimento sistematizado.

A professora não é apenas quem observa o trabalho dos alunos, ela deve interagir com os mesmos participar das atividades, é preciso que esta se coloque no lugar de seus educandos, mostrar-se disponível miscigenando intervenção e observação. Em alguns casos permitir que os mesmos se organizem livremente.

“O trajeto cognitivo do sujeito epistêmico- isto é, de todos os indivíduos como sujeitos de conhecimento- é único. O trajeto cognitivo de cada indivíduo, porém, é diverso, singular, não repetível. (BECKER, 2001, p. 91).”

Tanto o educador como a escola deve pôr o aluno em interação com a ciência, a arte, os valores, não apenas ter contato, mas sim, diversificar a maneira de mostrar novos saberes aos alunos, pois isso remete a entender o conhecimento como um processo de construção, e não de mera cópia. “Essa interação não se dá por repetição dos conhecimentos já elaborados, mas por (re)construção para si desses conhecimentos.” (2001, p. 94). Deixando para trás os modelos prontos de educação.

O processo de construção do conhecimento, como refere-se Piaget, é um processo de construção, e o resultado dessa construção ajuda o sujeito a aprender. A escola é um lugar de construção de conhecimento onde os autores da prática escolar e social, são os professores e os alunos, no qual todos são ativos e responsáveis pelo planejamento e organizações de ações significativas.

Entende-se que o conhecimento é um processo que se constrói com diálogo, havendo confronto entre novas e antigas concepções teóricas. Vimos com isto à importância do educador, pois este é um mediador no processo conhecer-crescer, este interfere positivamente na vida de seus alunos.

## **METODOLOGIA**

Para a construção deste artigo, utilizou-se da pesquisa bibliográfica e da observação descritiva de um espaço escolar sendo esta com visitas e reuniões realizadas na escola campo (Instituto Estadual de Educação Madre Tereza) na cidade de Seberi RS. O aporte teórico teve como base o livro de Fernando Becker Educação e Construção do Conhecimento, sendo que a prática esta ancorada na observação do processo metodológico de sala de aula na escola-campo do Programa PIBID – Pedagogia Ensino Médio.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Tendo presente o referencial teórico sobre a construção do conhecimento foi observado o cotidiano de uma sala de aula com o objetivo de visualizar a metodologia abordada, a relação professor-aluno, qual das tendências pedagógicas é mais

evidenciada no decorrer das aulas, planejamento, avaliação, dentre outros aspectos presentes na ação docente.

Constatou-se que o professor pretende formar um aluno crítico e consciente de seus deveres, tendo uma relação com os mesmos, sendo um amigo-educador. É visível um pouco de cada tendência abordada no referencial teórico na ação da sala de aula. Porém mesmo que a maneira como os alunos são dispostos em sala de aula parece estar relacionado à Pedagogia Diretiva, ou a forma como os alunos expõem suas ideias e opiniões parece estar relacionada a Pedagogia Não-Diretiva, o que mais se destaca é a postura da Pedagogia Relacional em que as atividades pedagógicas tendem a construir um novo conhecimento a partir do que o aluno já sabe, preparando-o para o ambiente fora da escola.

O planejamento é feito semanalmente baseado no Projeto Político Pedagógico e no currículo escolar da disciplina, no decorrer da aula aborda assuntos atuais, em que é inserido o conteúdo no contexto social onde o aluno encontra-se. Foi possível verificar que o professor é flexível quanto ao planejamento, contemplando as necessidades dos alunos.

Quanto à avaliação, é realizada por trimestre, demonstrando ser flexível, pois, além da avaliação tradicional, em que os educandos colocam no papel o que assimilaram do conhecimento sistematizado oferecido durante as aulas, também é realizada avaliações em grupo e auto-avaliações.

Após realizar a observação da disciplina percebeu-se que o professor usa uma metodologia de ensino adequada a seus alunos, pois o mesmo realiza dinâmicas, utiliza recursos diversificados, assim trazendo suas aulas para a realidade dos alunos também trabalha com temas atuais.

## **CONCLUSÃO**

Para finalizar nosso artigo é importante falar que, é preciso refletir sobre a formação docente. A pesquisa é fundamental, uma vez que é por meio dela que podemos gerar o conhecimento, a ser necessariamente entendido como construção dos objetos de que se precisa se ajustar humanamente; assim como nossa prática em sala de aula que vai ocorrendo de forma muito apropriada, pois nos dá uma ótima visão de como devemos agir perante nossos futuros alunos, pois em educação é muito importante a formação dos professores.

É importante destacar de que nada está pronto e determinado, sendo sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas, constituindo pela interação do indivíduo com o meio físico e social o construtivismo é um modo de ser do conhecimento, o mesmo situa os alunos como sujeitos neste mundo.

Apresenta-se o construtivismo e a pedagogia que devem andar juntas buscando reconhecer tudo o que seus alunos acarretam de casa sua bagagem hereditária e o professor deve construir seus conhecimentos encima daquilo que seus alunos trazem de casa, pois os alunos não vêm vazios para a escola.

O que podemos refletir então é sobre o processo de aprendizagem do conhecimento e de mudanças que muitas vezes nos possibilitam compreender a construção e a desconstrução coletiva de sua prática pedagógica. Portanto a escola é uma instituição que vem tentando mostrar a sua função. A escola é vista, portanto, como um local de trabalho tem de recuperar o conhecimento como gênese estrutural de sua existência.

Como vimos no texto o construtivismo se dá que nada está pronto e determinado, sendo sempre um leque de possibilidades que podem ou não ser realizadas, constituindo pela interação do indivíduo com o meio físico e social o construtivismo é um modo de ser do conhecimento, o mesmo nos situa como sujeitos neste mundo.

Destaca-se também o ato pedagógico de ensinar que nos diz que a epistemologia do senso comum se difere em duas hipóteses o apriorismo e o reflexo, a ação a herança genética e o meio social são de grande valor para se construir o conhecimento como diz Piaget Ação e abstração reflexionante é o mesmo que a construção do conhecimento, Afetividade e inteligência são duas epistemologias que jamais se separam uma da outra.

Resta-nos dizer que a formação do professor anda junto com a construção de conhecimentos, pois esta a educação é transformadora e mediadora dos saberes necessários para o desenvolvimento de um ser como um todo.

## **REFERÊNCIA**

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.



## 7.10 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS, IMPLICAÇÕES LINGUÍSTAS E COGNITIVAS

**Maria Aparecida Brum Trindade<sup>1</sup>**

**Heloísa Helena Appel Mazo<sup>2</sup>**

**Eliane de Lourdes Felden<sup>3</sup>**

**Ana Thieli Machado<sup>4</sup>**

**Rosanelo Brissow<sup>5</sup>**

**Daniela David Maciel<sup>6</sup>**

**Resumo:** As políticas públicas de inclusão, as práticas docentes e a aprendizagem dos alunos surdos se efetivam mediante a formação adequada de professores para o exercício do magistério. Tais eixos precisam estar articulados a uma proposta que contemple a diferença surda e respeite a língua de sinais, do contrário o processo de exclusão se perpetuará e impedirá a constituição social e linguística dos surdos. Nesse cenário, conhecer a diferença surda e todos os atravessamentos que constituem esse ser é determinante para o processo inclusivo e para a constituição do cidadão.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Inclusão. Surdez. Desenvolvimento linguístico.

### INTRODUÇÃO

A escolaridade dos sujeitos surdos a partir das políticas públicas de inclusão ganhou maior visibilidade no cenário social e passou a fazer parte de conversas formais e informais de professores. A inclusão desses alunos causa fervor e inquietação de muitos educadores que se dizem despreparados e sem formação adequada para intervir pedagogicamente. Esse contexto impele uma profunda reflexão acerca dos implicadores

---

<sup>1</sup> Pedagoga, Especialista em Docência Interpretação e Tradução de Libras, Mestranda em Educação – URI, Frederico Westphalen. Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Santo Ângelo, colaboradora do PIBID/Capes. E-mail: cidabrumt@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Santo Ângelo. Colaboradora do PIBID/Capes. E-mail: heloisam@santoangelo.uri.br

<sup>3</sup> Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI - Campus de Santo Ângelo. Colaboradora do PIBID/Capes. E-mail: Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões-URI - Campus de Santo Ângelo. Colaboradora do PIBID/Capes. E-mail: heloisam@santoangelo.uri.br

<sup>4</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI - Campus de Santo Ângelo. Bolsista PIBID/Capes. E-mail: anathiele8@yahoo.com.br

<sup>5</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI - Campus de Santo Ângelo. Bolsista PIBID/Capes. E-mail: robrissow@hotmail.com

<sup>6</sup> Acadêmica do Curso de Pedagogia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, URI - Campus de Santo Ângelo. Bolsista PIBID/Capes. E-mail: danizinhamaciel81@hotmail.com

que inviabilizam a inclusão escolar e não permitem que os surdos se desenvolvam em iguais condições aos alunos ouvintes.

Tal fato chama a atenção aos cursos de formação de professores e seus currículos, os quais não proporcionam formação adequada e suficiente para o trabalho com alunos surdos incluídos. Nesse sentido, é preciso mudanças estruturais e atitudinais que contemplem o acesso, a mobilidade, a comunicação, a permanência e o desenvolvimento dos sujeitos diferentes a partir de suas especificidades. É preciso que os profissionais da educação se disponibilizem a conhecer a diferença surda, a aprender a língua de sinais e se apropriar da cultura desses sujeitos, de modo a compreender como esses significam o mundo, como se apropriam das informações e como transformam essas em conhecimentos.

Diante disso, é preciso compreender que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua de instrução e comunicação dos surdos brasileiros e que é por meio dela que esses indivíduos têm a possibilidade de conhecer-se, conhecer os outros com quem se relacionam e o mundo em todas as suas dimensões. Campello (2007) faz uma oportuna reflexão enfatizando que os signos visuais (ou do som da palavra para os oralizados) criam uma língua quando repassam uma ou várias informações para o cérebro dando vida a língua verbal ou sinalizada. No entanto, essas informações, só serão significadas e significativas aos indivíduos quando houver interlocutores sinalizantes que compartilhem os mesmos conceitos linguísticos, o que torna imprescindível a apropriação da libras pelos professores.

Essa afirmação, apesar de óbvia não é realidade na maioria das escolas com alunos surdos incluídos, a língua de sinais ainda é marginalizada e os alunos surdos precisam se adaptar ao currículo ouvinte, pois do contrário, esses fracassarão e reforçarão os índices de surdos analfabetos, com problemas cognitivos, linguísticos e sociais. Fazendo com que a trajetória acadêmica dos surdos seja marcada pela interpretação constante de bocas em movimento e ações sem sentido, as quais desmotivam e restringem as possibilidades de ascensão cognitiva, o que relembra tempos passados, onde a surdez era interpretada como uma patologia da linguagem, como uma doença que precisa ser curada mediante horas de treino ora facial na tentativa de tornar o indivíduo surdo igual à maioria ouvinte. A surdez não era concebida como uma diferença linguística que possibilita ao surdo ver e interpretar o mundo a partir de outro canal, mas sim pela busca constante da normalização e da cura por profissionais da saúde e familiares não conhecedores das especificidades desse indivíduo. Exemplo

disso é a metodologia oralista muito utilizada e difundida nos educandários e que ainda hoje atravessa a prática de professores, insistindo em negar a capacidade visual espacial dos surdos e a comunicação a partir da língua de sinais. Portanto, é preciso ressignificar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas inclusivas, para que os velhos erros e violências contra os surdos não sejam repetidos.

Com o passar dos tempos, a comunidade surda a partir da Lei 10.436/2002 tem o reconhecimento da Libras como meio de expressão e comunicação de sua comunidade enquanto minoria linguística, o que representa uma das grandes conquistas legais adquiridas pela militância surda e pelos ouvintes engajados nessa luta. Na sequência de conquistas legais está posto o Decreto 5.626/2005, o qual determina a inserção da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério entre outros aspectos determinantes a constituição do cidadão. A partir de tais dispositivos legais, foi criado no imaginário popular à ilusão de que a inclusão permitiria aos alunos surdos usufruírem em iguais condições de todas as ações pedagógicas e sociais que circundam o ambiente escolar. No entanto, esses dispositivos representam na prática um dos maiores embustes que a educação inclusiva pode operar sobre os corpos surdos – o apagamento das diferenças e da cultura surda. Ou seja, em nome do todo a parte é relativizada em meio ao diverso e o todo enquanto parte por “estar junto” reforça os índices de inclusão escolar.

Nessa perspectiva, a comunidade surda vê suas conquistas serem ironicamente solapadas e reduzidas a uma pretensa garantia de acesso a escola, o que se distancia do tão almejado projeto inclusivo de educação para Todos, referendado em diversos documentos nacionais e internacionais. Dessa forma, percebe-se que a inclusão de alunos surdos só será significativa a esses se os conteúdos curriculares forem veiculados a partir da língua de sinais, mediante conhecimento dos professores acerca do desenvolvimento linguístico desses alunos, o que implica em formação inicial ou continuada.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A DIFERENÇA SURDA**

Como exposto anteriormente, a educação inclusiva garante através de uma vasta legislação que os alunos que apresentam algum tipo de deficiência, aqui interpretado como diferença, sejam incluídos na rede regular de ensino, muito embora tal direito seja negligenciado pela não implementação dessas leis em um currículo apropriado as diferenças. Outro fator que implica em negligência ou exclusão dos alunos surdos de seus direitos se refere à formação inicial e continuada de professores, uma vez que os

currículos dos cursos de Licenciatura oferecem carga horária mínima e insuficiente para que os acadêmicos se apropriem de conhecimentos necessários e determinantes para atender as demandas dos alunos surdos. Isso nos remete a uma profunda reflexão acerca de quem estamos formando nos cursos superiores e quais as implicações dessa formação na prática docente.

O que se percebe, é que não basta um discurso fervoroso a favor da inclusão escolar ou determinações legais se os educadores não modificarem suas ações pedagógicas, ou seja, como diria Paulo Freire (2003, p. 61) “é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Esse é um propósito a perseguir e o qual só se refletirá em práticas efetivas com conhecimento acerca da legislação existente e na organização de um currículo que respeita às diferenças a partir da formação adequada de professores.

Nesse sentido, os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação de professores, auxiliarão na prática docente em sala de aula e darão elementos para que seja construído um currículo formador e que respeite as diferenças. Dessa forma, sinalizamos a existência de dois currículos na escola; um que trata dos aspectos formais, o que está previsto nas leis, no regimento escolar, no projeto político pedagógico, etc. e outro que mesmo não escrito, permeia as ações dos escolares, dando vida ao processo. Franco (1990, p. 221) infere que a distância entre o currículo em ação e o currículo formal compromete a garantia dos alunos adquirirem conhecimentos mínimos. Remetendo a realidade dos alunos surdos incluídos, por vezes o professor julga o conteúdo como difícil de ser apreendido, deixando-o de lado por subentender que o aluno não irá aprender. Ou, por resistência própria e preconceito impede trocas dialógicas e cognitivas determinantes ao desenvolvimento do indivíduo e a constituição de uma sociedade “menos feia” como diria Freire (1996, p. 47).

Nesse sentido, ao predispor que o aluno surdo não irá aprender ou que esse ou aquele conteúdo é relevante a vida e ao desenvolvimento cognitivo desse é um ato de extrema violência e privação de direitos. Pois, como enfatiza Skliar (2005, p. 54, 56, 57) o indivíduo surdo “tem diferença e não deficiência”; “os surdos são surdos em relação à experiência visual e longe da experiência auditiva”; “identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual”. Primeiramente, compreender as especificidades que constituem o ser surdo, implica em uma mudança de paradigma, implica compreender que o outro enquanto um eu, é diferente do mesmo do outro, o que o torna uno, um indivíduo com capacidades e potencialidades de aprender e se desenvolver a partir de sua diferença.

Perlin (1998, p. 57) enfatiza que “a identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural”.

Entende-se que para que o processo de inclusão seja posto em prática é preciso preparar o território escolar com todos os elementos que possibilitem sua efetivação. Contrário ao que se vê e vivencia nos dias de hoje, pois mesmo a educação inclusiva fazendo parte da Educação Básica ela não segue o mesmo fluxo, ou seja, essa parece “nadar contra a corrente do processo”, pois os alunos surdos são incluídos na rede regular de ensino, sem que os educadores tenham formação adequada para atendê-los. O que chama a atenção mais uma vez ao processo de formação de professores e sua fragilidade frente à prática, pois, quando a formação não existe, clama-se por ela e quando ela passa a existir é inadequada e insuficiente.

Para atender as novas demandas e realizar um trabalho educativo de qualidade é necessária a revisão de paradigmas. É preciso romper com o princípio de permanência do idêntico e ir ao encontro da compreensão que se tem do eu *alter*. É preciso romper com as amarras da escola inclusiva que sob a ótica neoliberal homogeneizante e excludente, dissimula uma falsa liberdade e a sensação de pertencimento ao abrir a escola a *Todos*. Nesse sentido, Lopes (2009, p. 26), acredita que todos tenham o direito de circular e aprender na escola regular, alunos com e sem deficiência. *Todos*, enquanto ilusão antiga com muitos significados e desdobramentos continuam sendo alimentados pelo viés da diversidade, pois todos podem se considerar iguais/normais sendo diferentes, diversos uns dos outros.

Nessa perspectiva, Lopes apud Veiga-Neto; Lopes, (2009, p. 112) enfatizam com muita propriedade que, “o mesmo espaço considerado de inclusão pode ser considerado um espaço de exclusão. Conclui-se que a igualdade de acesso não garante a inclusão e, na mesma medida, não afasta a sombra da exclusão”. Realidade posta à grande maioria dos surdos, os quais nascem em famílias ouvintes, que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua de sinais, o que acaba naturalmente excluindo-os de atividades importantes e necessárias a constituição desses em integralidade. Brasil, (2005) revela que 95% dos surdos nascem em famílias com pais e mães ouvintes, os quais têm pouco ou nenhum conhecimento acerca da língua de sinais. Tal fato limita as crianças surdas a interações relacionais fragmentas que reduzem as chances de um desenvolvimento linguístico e social significativo e em iguais condições as crianças ouvintes.

Em suma, se a igualdade de acesso não garante a inclusão e não afasta a sombra da exclusão, a escola enquanto instituição social precisa ser ressignificada e dar respaldo legítimo aos alunos que recorrem a ela. As ações gestadas na escola precisam implicar em conhecimento e respeito acerca do indivíduo surdo e de sua cultura espaço visual. É preciso romper com a polarização teórica e prática que distancia os surdos da possibilidade de aprender e se desenvolver como os demais cidadãos. Pois do contrário, incorrer-se-á no erro e na violência de formar “crianças analfabetas, com déficits cognitivos e sociais, que não terão condições de exercer plenamente sua cidadania”. (GOLDFELD, 2002, p. 112).

Isso implica que os professores desde a Educação Infantil até a universidade conheçam para ensinar a língua de sinais desde a mais tenra idade, pois se compreende que é a partir dessa que o indivíduo surdo terá os elementos necessários para se desenvolver como cidadão pleno, em consonância com os quatro pilares da Educação, os quais são: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, referendado no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors no ano de 1999. Para tanto, ensinar o surdo aprender a aprender, a aprender a fazer, a aprender a conviver e a aprender a ser requer um ensino especializado com vistas às potencialidades e as dificuldades de aprendizagem entendendo essas últimas não como um problema do surdo, mas como resultado de inadequadas propostas pedagógicas desenvolvidas pelos educadores.

## **CONHECER PARA EDUCAR, EIS O DESAFIO DE PAIS E EDUCADORES**

Conhecer para educar deveria ser um princípio utilizado não só para o ensino de indivíduos que possuem diferenças marcadas em seus corpos, mas também aqueles que não aprendem por problemas emocionais, pela fome, pela pobreza, pela ignorância da sociedade que não possibilita educação de qualidade a todos e a cada um dos muitos brasileiros (as) vítimas de um sistema ardiloso e sedutor. Como estamos falando em educação de surdos e formação de professores, vamos nos ater a temática em questão.

Para que os professores possam realizar uma prática coerente com a diferença linguística dos alunos surdos é preciso que esses compreendam que a perda sensorial não limita o desenvolvimento das crianças surdas, mas sim a falta de interlocutores sinalizantes e de um ambiente rico em estímulos visuais e que potencializem a

capacidade viso espacial dos surdos. A criança surda nasce com capacidades para desenvolver-se linguisticamente, habilidade que empalidece ao não encontrar respaldo no ambiente que está inserida, pois pela a falta de estímulos acaba desenvolvendo uma espécie de linguagem rudimentar para se comunicar. Essa comunicação é pautada em gestos, apontamentos e classificadores que visam representar objetos e eventos cotidianos pela forma ou aparência. Essa estratégia na maioria das vezes resulta no atraso de linguagem, fazendo com que a criança surda tenha menos elementos para desenvolver a fala egocêntrica e interior, elementos determinantes a apropriação e domínio de vocábulos e a generalização das palavras em contextos diversos.

Portanto, os adultos sinalizantes atuam como modelos linguísticos que auxiliam a criança surda na aprendizagem da língua de sinais, o que determina significativamente o desenvolvimento do pensamento e da linguagem desses. Mas para tanto, é imprescindível que pais e educadores se apropriem da língua de sinais e das peculiaridades que constitui o ser surdo enquanto indivíduo pertencente a uma cultura específica e com uma língua própria. Dessa forma, a formação inicial ou continuada tem importante papel na orientação e conscientização da responsabilidade social que os professores tem para com os alunos surdo, pois são esses que no ambiente escolar faram a mediação linguística entre o surdo e o mundo.

Brasil (2005) explica que as crianças surdas e as crianças ouvintes atravessam os mesmos estágios do desenvolvimento linguístico. A saber, enquanto uma criança, ao ser exposta à língua de sinais, ela começa a sinalizar. Já, a outra, ao ser exposta à língua oral auditiva, começa a oralizar.

No entanto, o desenvolvimento linguístico dos bebês surdos não se dá de modo natural. Ao contrário, ele é adverso pela falta de interlocutores sinalizantes e recursos imagéticos adequados às especificidades da criança surda. O que conseqüentemente, não lhes permite ter uma língua estruturada, prejudicando-os na qualidade e quantidade de informações apreendidas, além dos assuntos abordados serem muito inferiores àqueles que os indivíduos ouvintes, em sua maioria, recebem e trocam. Nessas condições, os surdos só conseguem expressar e compreender assuntos do “aqui e agora”. O que torna quase impossível a fala sobre eventos passados, lugares diferentes e assuntos abstratos (GOLDFELD, 2002, p. 62).

Diante desse contexto, Fernandes (2008, p. 18) enfatiza que é preciso “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo às fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento”. Pois, do contrário,

esses indivíduos desenvolverão um pensamento mais concreto e menos generalizante, o que comprometerá o desenvolvimento das funções organizadora e planejadora da linguagem (VYGOTSKY, 2008).

Enfim, por muitos anos, os ouvintes relacionaram a surdez à deficiência mental, julgando os surdos como seres incapazes de aprender e se desenvolver como a maioria ouvinte. No entanto, hoje se sabe que o déficit cognitivo que muitos surdos apresentam é decorrente do atraso de linguagem desenvolvido pela precariedade do ambiente sociocultural ao qual estão expostos, o que responsabiliza pais e educadores. Nesse sentido, Goldfeld apud Chomsky (2002, p. 35), afirmam que “estas crianças, como todos os seres humanos, têm uma propensão biológica para dominar uma língua e, se receberem o atendimento necessário, poderão obter o mesmo sucesso que as crianças ouvintes na aquisição da linguagem”.

O que permite afirmar que a aquisição de uma língua resulta da interação entre as habilidades mentais do aprendiz e o ambiente linguístico em que ele se encontra, justificando a importância das crianças surdas contar com um ambiente linguístico estimulante e com interlocutores sinalizantes. Portanto, o nível de desenvolvimento do sujeito surdo ou ouvinte está intimamente atrelado ao quanto esse foi ou não exposto a situações significativas mediadas pela linguagem, que o permitam compreender o mundo ao seu redor.

Nesse sentido, é determinante desenvolver estratégias para que os direitos dos surdos sejam respeitados e que, tanto esses quanto os ouvintes, possam compartilhar o mesmo território linguístico. Para isso, é decisivo que pais e educadores conheçam as características de cada estágio do desenvolvimento linguístico para poder intervir de modo adequado. Conhecer essas fases é essencial para gestar ações pedagógicas efetivas e adequadas às especificidades do aluno surdo. Na mesma perspectiva, conhecer e potencializar cada período do desenvolvimento em seu processo inicial significa assegurar o direito linguístico dos surdos utilizarem a língua de sinais de modo competente e nos mais diversos ambientes sociais.

## **DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO DE CRIANÇAS SURDAS**

Segundo Brasil (2005) os períodos do desenvolvimento linguístico das crianças surdas ocorrem em dois períodos, o pré-linguístico e linguístico. Primeiramente ela cita o período pré-linguístico, compreendendo-o do nascimento da criança até o



aparecimento dos primeiros sinais; de zero a doze meses aproximadamente, característico pela produção do balbucio manual, pelos gestos sociais e pela utilização do apontar. Brasil (2005, p. 42) revela que “as produções de bebês surdos e bebês ouvintes são equiparáveis nas trinta primeiras semanas, como é o caso do choro reflexo, sons vegetativos, barulhos, risos e brincadeiras vocais”, antecedendo as primeiras sinalizações. Essa similaridade muitas vezes dissimula a surdez, fazendo com que os pais não a percebam e assim, demorem a procurar auxílio especializado. As consequências do diagnóstico tardio resultando em danos muitas vezes irreparáveis a linguagem e cognição.

O período do desenvolvimento linguístico é marcado, segundo Brasil (2005), pelo enunciado de um sinal. Ela enfatiza que as crianças inicialmente produzem enunciados com um só sinal então e depois começam a produzir dois ou mais sinais em combinação. Em termos gerais, pode-se dizer que os primeiros sinais ou as primeiras palavras aparecem entre os dez meses e o 1º ano de idade e que as crianças balbuciam com as mãos, começam, então, a produzir enunciados com um único sinal e, em seguida, combinam sinais formando sentenças simples.

Na sequência, Brasil (2005) descreve o enunciado de dois sinais, os quais consistem, basicamente, no agrupamento de dois sinais que apresentam algum tipo de relação semântica em uma ordem sintática definida. Esses enunciados não apresentam flexões, pois estão organizados, semanticamente, do seguinte modo: agente + ação; ação + objeto; agente + objeto; ação + lugar; demonstrativo + entidade; entre outros”. Após essa fase, a criança surda articula enunciados com muitos sinais, aproximando-se da linguagem do adulto.

Brasil (2005, p. 41) explica que o desenvolvimento da linguagem em bebês surdos adquirindo a língua de sinais e bebês ouvintes adquirindo a língua oral auditiva é análogo, ambas as crianças atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico. No entanto, o surdo, o balbuciar manualmente seus primeiros sinais, não encontra interlocutores sinalizantes os quais não lhes possibilitam desenvolver sua língua de forma natural. Além disso, o ambiente linguístico não é adequado e os recursos imagéticos não potencializam a capacidade viso espacial, fazendo com que o surdo apresente atraso no desenvolvimento linguístico e déficit cognitivo.

Frente ao exposto, percebe-se que a inclusão real da criança surda está vinculada a convivência com interlocutores sinalizantes. Por essa razão, o grupo social da qual a criança está incluída precisa se apropriar desse conhecimento de modo funcional, pois o

adulto atua como modelo linguístico, cabendo ao mesmo se responsabilizar pela apresentação do mundo em sinais para que esse tenha os elementos necessários para tornar-se um usuário eficiente também da segunda língua, a escrita da língua portuguesa. E nesse processo, num movimento contínuo de permanente aprendizagem, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento percebendo-se capaz de participar como protagonista do processo social.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A comunidade surda conta com importantes artefatos legais que visam garantir o acesso e a permanência dos alunos surdos na escola regular, bem como assegurar o direito desses utilizarem a língua de sinais. No entanto, visualiza-se nos dias de hoje um abismo muito grande entre o que está posto legalmente e a prática inclusiva que se desloca de casa a escola. Esse contexto impele um olhar crítico e reflexivo acerca do processo inclusivo e de quanto esse interfere no desenvolvimento linguístico social dos surdos. No que se refere à escola fica claro que muitas dessas, ainda não se configuram em espaços educativos incluídos e formadores, onde todos enquanto partes possam aprender e se desenvolver a partir de suas diferenças. A escola ainda hoje não consegue atender a todos e a cada um com respeito e dignidade que todo cidadão tem por direito o que determina amplo debate nesse sentido.

Ao fim da presente reflexão fica a certeza de que muito precisa ser conhecido e implementado no que se refere à inclusão de alunos surdos no ensino regular. E que a mediação linguística operacionalizada por pais e educadores, juntamente com um ambiente rico em recursos visuais é determinante a constituição linguística e cognitiva desses.

## **REFERÊNCIAS**

- BRASIL, Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação/Departamento Pedagógico/Divisão de Educação Especial. KARNOPP, Lodenir Becker; LKEIN Madalena. **A língua na Educação do Surdo**, 2005.
- CAMPELLO, A. R. Pedagogia Visual/Sinal na Educação de Surdos. In: QUADROS, Muller de.; PERLIN, Gládis. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- FRANCO, Monique. Currículo e Emancipação. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus, 2002.

LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. **Inclusão escolar:** conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

PERLIN, G. **Histórias de vida surda:** identidades em questão. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, Porto Alegre, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez, um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

## 7.11 PIBID - PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA UM APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE

Leticia Gobb<sup>1</sup>  
Tais Regina Freo<sup>2</sup>  
Clarissa Alves da Costa<sup>3</sup>  
Luci Mary Duso Pacheco<sup>4</sup>

**RESUMO:** O artigo aqui descrito procura salientar o processo de formação docente através do PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que nos mostra a importância da pesquisa, da teoria e prática durante a Formação Inicial, ajudando assim, a desenvolver a aprendizagem, o conhecimento e a motivação para continuar os estudos. A prática realizada na escola campo, possibilita a compreensão deste processo de ensino, ajudando a instituição e também o próprio acadêmico a conhecer melhor a formação do educador, com a experiência adquirida na mesma. Neste sentido, algumas relações podem ser feitas entre as leituras de teóricos e a realidade observada na escola campo, para que assim, o complexo processo educativo possa receber mudanças que se deseje fazer em prol da qualificação da ação docente, portanto, o programa expande caminhos para uma formação continuada.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Formação. Teoria- prática.

### INTRODUÇÃO

Este artigo abordará sobre o Incentivo à Formação Docente, neste sentido terá como principal foco, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), pois é um dos grandes programas que contribui ao acadêmico e futuro profissional, desenvolver uma visão mais ampla da práxis educativa, trazendo a realidade para a sala de aula, àqueles que ainda estão em formação. Essa dualidade: teoria e prática, traz os acadêmicos para dentro das licenciaturas mais conhecimento, sendo assim, uma grande oportunidade de incentivar a formação.

---

<sup>1</sup> Bolsista PIBID subprojeto Pedagogia Ensino Médio, acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen; e-mail: Leticiagobb@windowslive.com

<sup>2</sup> Bolsista PIBID subprojeto Pedagogia Ensino Médio, acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen; e-mail: taisregiina@hotmail.com

<sup>3</sup> Bolsista PIBID subprojeto Pedagogia Ensino Médio, acadêmica do Curso de Pedagogia da URI – Campus de Frederico Westphalen; e-mail: clarissa.costta@hotmail.com

<sup>4</sup> Doutora em Educação, Coordenadora de Área do subprojeto Pedagogia Ensino Médio, Professora do Departamento de Ciências Humanas da URI – Campus de Frederico Westphalen; e-mail:luci@uri.edu.br

Partindo do pressuposto que a formação docente é uma questão que compromete toda a educação, precisa ser incentivada e valorizada por todos, principalmente na formação Inicial.

Utilizamos o método qualitativo, com pesquisas em livros revistas e observação em campo. Esperamos com nossas contribuições dar subsídios para o aluno ampliar seus conhecimentos, e introduzindo o discente numa realidade para fora da sala de aula e que lhe faça sentido.

Com o referente estudo acredita-se que é através das oportunidades que os estudantes poderão enriquecer sua formação acadêmica, recebendo assim, grande motivação pela própria formação.

Busca relacionar a prática dos acadêmicos bolsistas, em atuação com teorias que nos apresentam diferentes modelos pedagógicos e epistemológicos na relação entre o ensino e a aprendizagem. Faz-se pertinente devido ao fato de contribuir na formação das bolsistas como futuras docentes, levando-as a compreender a realidade educacional, bem como os seus processos de ensino e aprendizagem.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). é um programa criado pelo governo Federal, por meio da Portaria Normativa nº 16, de 23 de dezembro de 2009, cujo foco é a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da educação básica brasileira, oferecendo bolsas para os estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

O programa recebe grandes incentivos pelas Universidades na formação inicial, ao oportunizar aos acadêmicos conhecimentos diferenciados, trazendo a realidade para dentro da sala de aula, no intuito de compreender o saber e o fazer da sua prática pedagógica.

A Universidade é o lugar de produção do aprendizado onde o programa propicia novos olhares e avanços para o aprendiz. A identidade do profissional começa antes das instituições de ensino, vai prosseguindo durante a vida acadêmica, sendo esta um ponto de partida para a profissionalização que deve ser estimulada, compreendida e continuada.

Assim sendo, para formar professores é preciso renovar e ampliar conhecimentos abrindo caminhos para o avanço da qualidade tanto do mestre quanto do aprendiz.

Segundo Veiga (2002, p. 72) a formação do professor é baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar; sendo importante estudar a integração da prática com a experiência, em saber se domina o seu aprendizado e se gosta realmente do que faz. Pimenta (2010, p. 113) fala que:

[...] na construção da identidade do docente busca-se reelaborar os saberes inicialmente tomados como verdades, em confrontos com as descrições das práticas cotidianas, que se tornam auxiliares nesse processo e em relação à teoria didática.

O professor ensina aos alunos todos os procedimentos que devem ter na vida como cidadão, orienta o processo de ensino-aprendizagem, precisa da interação com a realidade, a cultura, o diálogo entre as pessoas. Precisa assim, saberes diferentes para a sua profissão (TARDIF, 2002; PIMENTA, 1997; SCHON, 1992) dando procedimento à ação docente, sendo apreendidos num processo formal de educação, numa forma permanente e de formação continuada.

O trabalho realizado pelos bolsistas está integrado num todo seja como acadêmico ou profissional. Com a aprendizagem em torno da pesquisa, da busca pelo conhecimento na escola campo, compromete-se o acadêmico a melhorar sua forma de ensino, na organização do seu preparo profissional, através de intervenções, do contato com os alunos, do trabalho realizado, tendo o preparo e a segurança dos mesmos. Portanto, o crescimento profissional também vem com o passar do tempo e as experiências obtidas.

Os Bolsistas devem se envolver com o seu aprendizado, aproveitando todos estes novos conhecimentos das experiências vivenciadas na realidade, pelo programa que oportuniza os licenciados a conviver num ambiente escolar, contribuindo na formação de novos professores capacitados e qualificados. Como relata Nóvoa (2009, p. 21): “Identidade profissional é essencial para que os professores se apropriem dos processos de mudança e os transforme em práticas concretas de intervenção”.

Tudo o que é novo é difícil, mas é através deste contato da integração com o novo que se aprende, se realiza, compromete-se em busca de novos saberes e aprendizado diferente.

A Escola Campo é um meio de aprendizado dos acadêmicos Bolsistas, onde é internalizada a prática juntamente com o Orientador e Supervisores que auxiliam o processo do trabalho, tendo presente também o planejamento e a participação das programações da escola com incentivo de um trabalho realizado com qualidade e dedicação dos participantes, assim ajudando os acadêmicos em seu crescimento intelectual, no incentivo aos estudos e no preparo dos estágios bem como na sua formação.

O PIBID trabalha também a pedagogia relacional que, de acordo com (BECKER, 2001, p. 28) trata, “de construir o mundo que se quer, e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados”.

A tarefa principal do educador é construir junto com os alunos o processo de ensino e aprendizagem de maneira que todos possam participar, interagir, dialogar, para que, assim, o conhecimento seja válido e os alunos tenham autonomia para tomar suas próprias decisões tendo uma posição crítica sobre os acontecimentos em nossa sociedade.

Desse modo, percebe-se a grande importância de uma aula estar relacionada com a realidade de cada sujeito da educação. Saber das dificuldades do meio de cada aluno permite ao professor planejar uma aula que com certeza será mais produtiva e significativa. Assim, professor e aluno vão procurando encontrar soluções que possam contribuir para o enfrentamento das situações problemas do meio onde vivem. O aluno se sente mais estimulado quando consegue associar saberes empíricos que já possui com os novos conhecimentos, agora mais científicos.

A formação continuada do profissional da educação ocorre no processo da aprendizagem. Esse processo também é fundamental para a organização do planejamento curricular e para o estudo pedagógico do docente.

Para um ensino meramente expositivo, a formação do professor requer apenas a assimilação dos conteúdos propostos nos programas do ensino e a capacitação para lidar com os métodos mais eficazes. Uma educação impositiva não mais exige que a modernização dos métodos do ensino, ênfase predominante na década dos anos 60, ou que a racionalização através do planejamento abreviador das discussões e que empolgou as atenções na década seguinte (MARQUES, 2006, p. 20).

As instituições escolares devem proporcionar ao professor não só o conhecimento teórico, como também o conhecimento da prática em si, para que tenha

uma visão diferente do processo metodológico da qual será implementada no sistema didático-pedagógico do próprio docente, de como deve ser visualizado pelos alunos e qual a proposta do educando em relação à práxis imposta dentro do conteúdo trabalhado.

A base comum nacional passa, dessa forma, a conceber-se mais como linhas comuns de ação e de reflexão, uma mesma e generalização da inquietude questionadora, organizando-se o ensino não sob a ótica das disciplinas de um currículo mínimo, mas na perspectiva de “eixos curriculares”, como espaços coletivos de discussão e ação, possíveis de serem desenvolvidas em equipe e de neles se proceder à relação dos conteúdos, sem que isto signifique a homogeneização das posições ou a eliminação das diversidades teóricas e metodológicas. Apontam-se, explicitamente, como exemplos de eixos articuladores, a relação escola-sociedade, a construção do conhecimento, a escola pública e a categoria da cidadania, o cotidiano da escola da escola e da sala de aula, as relações de alunos/professores no princípio educativo da pesquisa (MARQUES, 2006, p. 28).

É importante salientar também, dentro do processo de formação do discente PIBID, que é uma forma de visualizarmos de como é o trabalho do professor no espaço escolar, e a construção metodológica das atividades e do planejamento das aulas, de como está sendo formulada essa práxis no ensino pedagógico e aprendizado do próprio educando, transmitindo assim, uma visão diferente da didática disciplinar do profissional em formação.

A partir do programa PIBID podemos contextualizar a importância da valorização do profissional da educação oportunizando ao discente estudo referente a formação continuada para que sempre esteja aperfeiçoando seu conhecimento e o entendimento da relação da teoria com a prática através do seu processo pedagógico.

Neste contexto amplo, constata o referido estudo que se redefine o papel do professor hoje, ante a ameaça de reduzir-se ao puramente instrumental e ante o desafio de articularem-se a competência profissional e o compromisso político, numa concepção de magistério como profissão em sua unidade não fragmentada internamente pela especialização segmentada das tarefas. Denuncia-se a falta de articulação entre teoria e prática, entre as unidades da educação e as demais unidades universitárias, entre o sistema de formação do educador e o sistema que o irá absorver (MARQUES, 2006, p. 36).

A formação do profissional da educação deve ter como propósito sempre estar em busca de experiências e conhecimentos para seu processo metodológico e pedagógico, exercendo assim sua relação teoria e prática e a organização curricular dos conteúdos e do planejamento das aulas.



Outro ponto que deve ser mencionado também na formação do profissional da educação é o currículo, que é um processo importante para a construção metodológica dos conteúdos e para a práxis pedagógica do conhecimento do educador. Além disso, a proposta curricular é essencial para organização das atividades planejadas e para o plano de estudo pedagógico e didático interdisciplinar utilizado pelo próprio educador dentro do ambiente escolar.

Nesta concepção de conhecimento, a educação assume um papel ativo de aprendizagem de uns com outros e da potencialização do desenvolvimento cognitivo. E o currículo não é senão o processo dialógico continuado, em que se oportunizam, na construção/circulação dos saberes, as relações face-a-face e ouvido-a-ouvido nas quais os homens convivem e ouvem uns aos outros, postos à escuta das vozes que os interpelam (MARQUES, 2006, p. 70).

A partir do processo educativo devemos visualizar a produção metodológica dos conteúdos de como está sendo aplicada e desenvolvida em sala de aula pelo discente cada atividade disciplinar, relacionando isso a ação/objetivação do currículo pedagógico.

É importante inserir na relação discente o conhecimento e a socialização entre o trabalho mediador e dinamizador da forma organizacional do conteúdo planejado da práxis sistemática, possibilitando ao professor cursos e seminários sobre formação continuada.

Ancorada, dessa forma, a proposta pedagógica do ensino a que se preparem professores e da dinâmica curricular de cada curso que os prepara, torna-se desafio crucial o de se formularem os critérios com que serão entendidos, selecionados, ordenados e criticamente inseridos na dinâmica da sala de aula os conteúdos próprios de cada matéria ou disciplina de estudo a ser trabalhada em conjunto com os das demais (MARQUES, 2006, p. 169).

Referente a este contexto, é essencial tematizar no processo educativo avaliação, que é uma forma de identificar os problemas ou questões que devem ser mudados dentro do currículo pedagógico para que o próprio formando tenha mais compreensão da linguagem, planejamento no conjunto relacional da práxis em si.

Tudo o que rege um meio educacional deve ser fruto de um processo realizado em conjunto, onde há disponibilidade e diálogo para a construção e elaboração de um planejamento bem feito, com participação e motivação de todos. A ação emancipatória integra o processo com o produto, onde o processo final é o produto inovador, ela traz consigo a exigência ética, vê o perfil dos alunos, professores, funcionários tem todo um

processo que envolve objetivos à emancipação, o sucesso escolar, a inclusão e o compromisso social.

A construção de um projeto emancipador irá refletir a luta pela transformação social, a autonomia por ter algo escrito e o compromisso de que tudo o que é posto no papel tem que ser exercido na prática. Deve-se manter sempre a coletividade visando o trabalho em grupo como algo indispensável. Isso só ajudará para se tornarem melhores, não só os alunos e o corpo docente, mas todo o meio que rege o ensino, a sociedade como um todo.

A nossa formação pedagógica exige que façamos algumas perguntas tais como: que modelo pedagógico queremos seguir? Um mero transmissor de conhecimentos, tendo o aluno como uma tábula rasa? Um professor autoritário que não ouve seus alunos? Ou fazer parte de um processo educativo onde aluno e professor caminham juntos tendo em vista a construção do conhecimento? São algumas questões que se fazem pertinentes na nossa caminhada como futuros docentes e envolve uma postura ética e comprometida de nossa parte.

A partir dos estudos realizados, foram compreendidas três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem: pedagogia diretiva, pedagogia não diretiva e pedagogia relacional. Na primeira, esta relação evidencia o professor como um transferidor de conhecimentos e o aluno um receptor do que já está pronto, por isso, acontece uma reprodução de ideologia. Se destaca a epistemologia empirista na qual o aluno é um produto do meio.

Na pedagogia não diretiva o professor não intervém no processo de aprendizagem do aluno e a epistemologia é apriorista.

Apriorismo vem de a priori, isto é, aquilo que é posto antes como condição do que vem depois. – O que é posto antes?- A bagagem hereditária. Esta epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética (BECKER, 2001, p. 20).

A última é a pedagogia relacional que “trata-se, numa palavra, de construir o mundo que se quer, e não de reproduzir ou repetir o mundo que os antepassados construíram para eles ou herdaram de seus antepassados” (BECKER, 2001, p. 28). A teoria do construtivismo de Piaget é a epistemologia deste modelo pedagógico, o que implica na assimilação (agir sobre o material) e na acomodação (responder para si às perturbações provocadas).

## **METODOLOGIA**

A partir das referentes leituras, foram realizadas observações e intervenções, com procedimentos de conhecimento e melhoria da prática. Pelas leituras de teóricos e filmes em relação à formação docente, foram trabalhados textos, imagens, cartazes com demonstração e exposição dos mesmos, participando de eventos na escola campo através de tarefas dos bolsistas. Todos estes trabalhos foram analisados com o procedimento da teoria em uma forma qualitativa e pesquisadora. Além das observações e das leituras, pode-se destacar o diálogo entre as bolsistas e a professora titular, além dos encontros com as supervisoras e com a coordenadora de área.

Buscando entender o contexto da escola, pesquisou-se autores que nos ajudasse no processo de construção e estruturação do projeto e sua relação com a realidade, o que nos possibilitou abrir caminhos para uma melhor compreensão.

Além das observações e das leituras, destacou-se o diálogo entre as bolsistas e a professora titular, criando encontros que contribuíram para a socialização das práticas de todo o grupo, bem como, a reflexão e análise das mesmas, o que por vezes resultou na mudança de postura das bolsistas do grupo no geral.

O envolvimento dos Supervisores das escolas incentivou a ação auto reflexiva, pois, as relações de alteridade resultam em compromisso e ética na contribuição dos trabalhos realizados que possibilita sempre uma reavaliação sob um ponto de vista de um trabalho coletivo.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

As leituras nos proporcionaram conhecimentos da prática, ajudando-nos a analisar a realidade existente, dando-nos o subsídio ao procedimento da investigação e observação das aulas. Pôde-se notar que é através desse método de pesquisa que a formação começa, pela busca da aprendizagem, e no trabalho coletivo, tanto na escola campo quanto na formação acadêmica, como futuros educadores.

O PIBID é um atrativo para os profissionais em informação. Por de caráter prático possibilita quase uma formação continuada dentro da própria graduação, pois representa experiência em sala de aula adquirida antes mesmo da formação profissional. É fato que aumenta os interesses dos alunos em sala de aula. Este movimento é visto

tanto na participação dos alunos no conteúdo, quanto na interação da turma e no desempenho dos trabalhos e provas realizada.

É ainda, o reconhecimento da pesquisa em educação, dando um caráter prático que se constitui na reelaboração de ensino e propostas pedagógicas com grande produção de materiais didáticos. Como resultado dessa produção de pesquisa e material a escola tem sua estrutura ampliada, disponível aos alunos, onde a própria escola passa a ser reconhecida como produtiva, construtiva e geradora de conhecimento.

Os alunos relatam que o programa os ensinam a resolver problemas em sala de aula a entender e trabalhar melhor os conteúdos aprendem ainda, a se relacionar com os alunos como pesquisar e buscar novas tecnologias, como também adquirir segurança e autoconfiança em sala de aula. Além da sala aula é positivo o envolvimento dos alunos nas atividades da escola e na comunidade, participando também nos conselhos de classe planejamento, construção de murais e outros.

Falamos de um trabalho de grande equipe onde o desafio e a integração devem fazer parte constante dos alunos, que se propõem ativos e participantes.

Os professores da Universidade também auxiliam no desenvolvimento das pesquisas, dando sua avaliação e contribuição crítica, o que favorece uma relação positiva entre aluno e professor, onde ambos obtém maior conhecimento e satisfação pessoais.

É portanto, pelo trabalho de comprometimento de todo um grupo de sujeitos focados na qualidade da educação, em que a dicotomia teoria e prática está em construção e inovação reinventando os saberes pedagógicos

## **CONCLUSÃO**

A falta de formação continuada tem-se apresentado como um dos grandes aliados do fracasso escolar e que deve ser trabalhada ainda no início da carreira do profissional, o que levou a criação deste programa (PIBID), que está contribuindo na implementação da qualidade da aprendizagem dos acadêmicos pelas leituras, a participação em debates, as experiências, portanto, tornando cidadãos críticos de sua própria formação.

Concluimos que o PIBID é de suma importância para a formação docente ajudando-o a se desenvolver em todos os sentidos, com a experiência da teoria e da prática no conhecer e compreender as ações pedagógicas desenvolvidas nas instituições

de ensino, nas trocas de conhecimentos com colegas participantes do curso e com os professores que auxiliam o programa. Assim sendo este programa faz a diferença na vida dos acadêmicos, tanto quanto por mais conhecimento adquirido através da organização de um grupo na busca do querer fazer- aprender.

No desenvolvimento do presente trabalho pode-se perceber a importância da prática docente estar relacionada com uma teoria. Vê-se que esta última dá um suporte metodológico ao professor possibilitando ao mesmo uma prática refletida e significativa, o que por consequência lhe atribui qualidade.

É necessário ressaltar a importância das observações na escola campo e o diálogo com a professora titular da disciplina pedagógica, bem como, com as demais pessoas da instituição (alunos, gestores, funcionários), pois, nos proporcionaram estabelecer uma ponte com a teoria e assim, contribuir para um melhor entendimento da práxis pedagógica.

Fica claro que as observações na escola campo nos ajudam também a compreender que mesmo na condição de aprendiz é na troca de saberes que os conhecimentos são ampliados e novos podem ser construídos.

## **REFERÊNCIAS**

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

EDITAL CAPES/DEB N°02/ 2009: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID, 2009.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí, RS: Unijuí, 2006.

NÓVOA, A. O espaço público da educação: imagens, narrativas e dilemas. In: PROST, A. et al. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

PIMENTA, S.G. (Org.). **Formação dos professores: Identidade e saberes na docência**. São Paulo: Cortez, 2005

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL Ana Lucia. **Formação de professores: Políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

## **7.12 A SUPERVISÃO NO PIBID, EDUCAÇÃO CONTINUADA E SABERES DOCENTES: QUESTÕES DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR**

**Dulce Maria de Souza Hemielewski<sup>1</sup>**

**Tanis Haubert Schmidt<sup>2</sup>**

**Leila de Fátima Haubert Fripp<sup>3</sup>**

**RESUMO:** O presente artigo visa relatar a experiência da supervisão escolar na formação acadêmica docente por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Câmpus de Frederico Westphalen. O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012. As atividades realizadas foram o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais. Considera-se que a atividade do Programa PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, pois proporciona um espaço de reflexão para as bolsistas – acadêmicas do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica e com o processo de profissionalização do professor. O reconhecimento do professor como um intelectual, uma conquista histórica, precisa ser constantemente fortalecida. Talvez a compreensão da autonomia docente possa auxiliar o magistério nessa caminhada, articulando esse conceito ao foco da profissionalidade do professor.

**Palavras-chave:** Supervisão PIBID. Saberes docentes. Profissionalidade.

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo “A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor” têm como objetivo relatar a contribuição da supervisão escolar na formação acadêmica docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Câmpus de Frederico Westphalen abordando a visão das supervisoras da escola campo. As atividades previstas no referido programa são

---

<sup>1</sup> Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. dulcehemielewski@gmail.com

<sup>2</sup> Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. tanisfhschmidt@gmail.com

<sup>3</sup> Diretora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio

realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza de Seberi/RS.

No desenvolvimento do artigo será abordado os saberes docente a profissionalização do professor, a educação continuada como também as ações realizadas pelo PIBID na escola campo

## **A PROFISSIONALIDADE DOCENTE**

Mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas provocaram significativas discussões sobre a educação e a escola. Os estudos e debates realizados pelos professores fizeram emergir questões sobre a profissionalização e o desenvolvimento profissional dos docentes, assuntos muito presentes, tanto no discurso teórico como nas expressões que os próprios docentes utilizam para qualificar o seu trabalho. Polêmicas surgiram a respeito da condição profissional dos educadores, que não são desprovidos de interesses e valores. Sobre esse tema Contreras (2002, p. 31) afirma que

[...] uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareça apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

O trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética, de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permita o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente e de forma emancipatória. Nessa perspectiva, o trabalho docente, visto como uma semi-profissão<sup>4</sup>, deve compreender criticamente as relações de poder da sociedade nas quais se estrutura, a fim de entender a proletarização do professor, seu desprestígio salarial e as fortes formas de controle que as políticas possuem sobre a prática pedagógica.

---

<sup>4</sup> Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. No jargão sociológico, se designa como semi-profissão geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte das burocracias públicas, cujo o nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes (ENQUITA, 1991, p. 43).

A crise profissional fez com que educadores fossem perdendo o reconhecimento de suas habilidades e competências adquiridas historicamente. A racionalidade técnica, que influenciou a formação docente em décadas passadas, também contribuiu para essa condição. Para sentir-se como profissional o docente não pode abrir mão de características fundamentais que pertencem a seu ofício. Como afirma Contreras (2002, p. 54)

[...] a reivindicação de condições de trabalho como a remuneração, horas de trabalho, facilidade para atualização como profissionais e reconhecimento de sua formação permanente, tudo isso em conformidade com a importância da função social que cumprem. Mas, é um pedido de reconhecimento “como profissionais”, isto é, como dignos de respeito e como especialistas em seu trabalho e, portanto, a rejeição à ingerência de “estranhos” em suas decisões e atuações. Isso significa, ao menos em um certo sentido, “autonomia profissional”, mas também em épocas em que se sentem questionados pelos pais nos conselhos escolares.

Muitas vezes os discursos sobre a formação apontam as características de um bom professor com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo as condições históricas que condicionam cada um dos docentes. A docência é uma atividade complexa que precisa um preparo constante para sua realização. Entretanto, essa condição também indica uma certa fragilidade profissional, pois, perpassa a idéia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que irá realizar. Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando.

A profissão docente tem sofrido desvalorizações e isso é comprovado pelos baixos salários. Para reforçar a profissionalização do professor tem sido preciso lutar, conquistar espaços e reivindicar direitos. Para alcançar o reconhecimento social, também é preciso uma visível competência profissional, sempre procurando a excelência. Os professores devem estar conscientes de seu papel histórico e das condições sociais que permeiam sua profissão. Só assim podem fazer avançar sua condição profissional.

### **Profissionalidade Docente e seus valores**

O termo “profissionalidade”, tem sido utilizado no sentido de resgatar os aspectos característicos que a ideia de profissional possui no contexto das atividades da docência. Vários autores manifestaram-se a esse respeito interpretando o conceito de diferentes maneiras. Hogle (1980, p. 44) compreendeu a profissionalidade como “as



atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Sacristan (1990, p. 2) interpretou-a como “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, no conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. Contreras (2002, p. 74), partindo dessas duas definições, concorda que “a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Partindo destas idéias poderia sintetizá-la como o fazer pedagógico em processo, procurando a qualidade e o respeito a todos os envolvidos no processo educativo.

É impossível falar em profissionalidade sem falar em valores incluindo dimensões importantes da docência. Contreras (2002, p. 77-85) reafirma a importância da autonomia para a profissionalidade, partir de uma perspectiva educativa que inclui a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional.

A obrigação moral provém do fato de que há um compromisso de caráter moral na docência. Há um compromisso dos profissionais para com os seus alunos, com vistas ao seu desenvolvimento como seres humanos.

O compromisso com a comunidade provém da relação do profissional com a mesma, situando-a com o espaço onde irá realizar seu trabalho. É preciso lembrar que a moralidade não é algo isolado, mas o resultado da vida com os seres humanos e, por isso mesmo, trata-se de um fenômeno social. Os professores devem procurar assumir suas responsabilidades profissionais, mas também, interpretar e valorizar as expectativas de sua comunidade no desenvolver de seu trabalho. Contreras (2002, p. 82) contribui com essa idéia quando diz que:

[...] já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das conseqüências sociais e políticas do exercício profissional do ensino.

A competência profissional do educador é uma exigência e uma obrigação moral para o professor. Percebendo o ensino como uma prática social, precisamos aceitar que, a competência profissional torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia, dentro do contexto de trabalho. Cada vez mais, é preciso ter a noção da complexidade da tarefa docente e investir na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente.

## **A Autonomia Docente**

Será possível compreender a importância da autonomia docente, articulada aos processos de formação dos educadores, quando a categoria perceber que a construção constitui-se num processo dinâmico e coletivo. Por que pensar em autonomia na educação? Certamente porque a construção da autonomia reflete sobre “o fim da negação da humanidade no homem e a consequente inclusão nos processos sociais de construção da vida, em especial o respeito ao educando. É assim exposta a possibilidade da construção da própria história” (GHIGGI, 2002, p. 121).

Compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação, que oportuniza a construção da autonomia profissional e social. Contreras (2002), analisando esta situação, menciona três tipos de profissionais e suas respectivas práticas docentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Ao abordar o especialista técnico, revela que esse trata a autonomia como algo ilusório. Afirma que essa depende de diretrizes e tem incapacidade de responder criticamente aos desafios de sua profissão. Esse grupo define a prática profissional pela disponibilidade de aplicar uma ciência que autorize procedimentos técnicos para a solução dos problemas. A formação dos educadores é vista como um meio para ter acesso aos métodos de ensino e técnicas elaborados pelos especialistas.

O profissional reflexivo entende que a autonomia é uma responsabilidade moral e individual do educador, e, que este, deve ter a capacidade crítica e criativa para encontrar as soluções aos problemas que se apresentarem, já que é parte integrante da situação que experimenta, dentro de um contexto social. A formação é pensada numa perspectiva mais crítica, na qual o “professor é o pesquisador de sua prática transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p. 119).

Porém, para o autor, é o intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão como uma forma de emancipação. Supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica. Exerce um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar. Pensa a formação como algo necessário para reconstruir as idéias e estudar as contradições e estruturas sociais e institucionais que sustentam e condicionam a prática educativa, tornando-a libertadora.

Diante disto, a escola como instituição social, que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição co-responsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade. Por isso, sejam os profissionais técnicos, reflexivos ou críticos, é preciso que aceitem e vivenciem a formação permanente, a fim de caminhar na perspectiva da autonomia, refletindo sobre a sua prática profissional e desenvolvendo novas maneiras de ensinar e aprender. É importante lembrar que

[...] a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

## **METODOLOGIA**

A metodologia de trabalho teve como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Campus de Frederico Westphalen; procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, coordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, vêm-se inserindo as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao projeto.

## **APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

A seguir, apresentamos as ações realizadas na escola campo contempladas no ano de 2012 e 2013 pelas atividades do PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar.

- Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas.
- Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas.
- Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento.
- Organização de murais pedagógicos da escola.
- Participação em encontros de formação para professores.

- Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessa atividades as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação.

- Organização de uma dinâmica para abertura de um encontro de formação para professores.

- Condução de Leituras pedagógicas.

- Construção de artigos.

- organização de Grupos de estudos.

### Reuniões de Planejamento



### Observação e Intervenção Pedagógica



Participação em atividades da escola



## Realização de Atividades da Escola



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conhecem o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Urge que sejam criados, nas escolas, espaços para a discussão e debate para que todos possam expor e defender idéias, compromissos, problemas e opiniões relacionadas à educação, conquistando mais autonomia e construindo uma competência profissional efetiva. Certamente esses não são processos hegemônicos e uma das

aprendizagens que aí se inclui refere-se ao respeito à diferença e a capacidade de encontrar convergências com base no trabalho.

Estas questões propiciam uma profunda reflexão que articula autonomia e formação. Certamente a autonomia será conquistada somente quando os professores fortalecerem os movimentos enquanto profissionais e compreenderem a necessidade de uma formação sólida, analisando a educação de uma forma mais ampla, incluindo as políticas sociais nas quais a educação se desenvolve, o conteúdo, as estruturas e os interesses políticos aí implicados.

Pensar a autonomia docente supõe ver a escola e tudo o que a envolve de uma forma crítica e consciente. Cabe aos professores, enquanto profissionais de ensino, a busca constante da formação, a fim de entender as políticas sociais que envolvem e norteiam a educação, na tentativa de construir uma autonomia verdadeira e vinculada a autonomia social, já que é nas relações do processo ensino-aprendizagem que acontece a construção e transformação do ser humano, do seu mundo, da sua cultura e da sua história. Essa responsabilidade, entretanto, não dispensa o compromisso oficial dos Sistemas de Ensino com as condições necessárias a formação continuada dos professores. São espaços que se complementam, favorecendo a melhoria da qualidade da educação para todos.

Avaliamos a atividade do Programa PIBID como sendo importantíssima para a qualificação da formação docente, uma vez que, o mesmo proporciona um espaço de reflexão para as bolsistas – acadêmicas do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica.

## **REFERÊNCIAS**

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n. 4, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cartas à Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer?** Teoria e prática da educação popular. Petrópolis: Vozes, 1993.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade:** diálogos com Paulo Freire e professores em formação. Pelotas: Seiva, 2002.

HOYLE, E.; MAGERRY, I. **World Yearbook of Education 1980.** Professional development of teachers. Londres: Kogan Page, 1980.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar:** Por uma docência de melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.



## 7.13 O TRIPÉ FUNDAMENTAL DA APRENDIZAGEM: PLANEJAMENTO, AÇÃO PEDAGÓGICA E AVALIAÇÃO.

Clarice Eliane Nowaczyk Corim<sup>1</sup>  
Sonia Maria Piccoli<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente texto aborda o tema central, que é o tripé fundamental da aprendizagem: planejamento, ação pedagógica e avaliação. Trata também de compreender e analisar os aspectos fundamentais da realização de uma ação pedagógica significativa a fim de que os alunos aprendam mais e melhor. Através desta pesquisa bibliográfica pretende-se investigar o papel do planejamento, da ação pedagógica e da avaliação na construção de uma aprendizagem significativa para os alunos. Contribuíram na realização deste trabalho os teóricos: Tosi (2003), Ausubel (1986), Vasconcellos (2007), Luckesi (2000), Carneiro (2004), Zabala (1988), Gandin (2002), Azanha (2000), Libanêo (2004, 2005), Becker (1993), Cunha (2004), entre outros. Entendemos que para promover uma aprendizagem significativa é imprescindível perceber o papel social que a educação desempenha atualmente, pois visa formar um cidadão íntegro e ao mesmo tempo flexível e aberto, com capacidades para enfrentar um mundo imprevisível e globalizado. O planejamento como consequência de um diagnóstico da turma, assume o papel de espinha dorsal oferecendo sustentação a toda prática exercida pelo professor, pois por si só ele não tem validade, e uma ação pedagógica significativa entendida como aquela que permite ao aluno a aprender, através de questionamentos e pesquisas sempre acompanhados pela ação/reflexão/ação como também pela mediação exercida pelo professor. Nesse contexto é indispensável a avaliação que revela o que o aluno aprendeu, o que ainda não aprendeu e o que o educador precisa alterar ao exercer sua ação pedagógica, e também replanejar sua ação, para que o aluno aprenda o que ele ainda não sabe. No processo de ensino e de aprendizagem, o planejamento, a ação pedagógica e a avaliação se interligam, constituindo-se em fatores determinantes que possibilita uma aprendizagem significativa para os alunos.

**Palavras-chave:** Planejamento. Ação Pedagógica. Avaliação. Aprendizagem Significativa.

### INTRODUÇÃO

A escola atual necessita refletir sobre os aspectos fundamentais da ação pedagógica que exerce para que ocorra nos alunos a aprendizagem significativa, envolvendo o planejamento, a ação pedagógica e a avaliação do processo de aprendizagem, sendo considerados assim, como o tripé do processo ensino aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Curso de Pedagogia-Bolsista PIBID.

<sup>2</sup> Professora Ms. DCH –Uri Santo Ângelo.

Para tanto, o educador, necessita realizar um processo de ensino aprendizagem significativo, que oportunize a participação efetiva do aluno, estimulando a cooperação e a solidariedade, superando também as inseguranças próprias de cada idade.

Muitos autores tais como: Tosi (2003), Ausubel (1986), Vasconcellos (2007), Luckesi (2000), Carneiro (2004), Zabala (1988), Gandin (2002), Azanha (2000), Libanêo (2004, 2005), Becker (1993), Cunha (2004), entre outros; contribuem com esse tema, salientando que há a necessidade de a escola buscar inovações para promover a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem dos alunos. É preciso concordar com Silva (2003, p. 9) quando afirma que: ao pensar sobre a importância de refletir sobre o paradigma da aprendizagem significativa, é importante também, “refletir sobre a natureza do planejamento, da relação ensino e aprendizagem e do processo avaliativo”.

Nesse contexto, a pesquisa bibliográfica realizada pretendeu responder ao seguinte problema: Como realizar uma prática pedagógica que possibilite ao aluno construir aprendizagens significativas? E, também responder a outras perguntas apoiadas a esta: Qual a importância do planejamento no processo ensino-aprendizagem? Quais as ações pedagógicas que promovem uma aprendizagem significativa? Que lugar a avaliação precisa ocupar na prática pedagógica?

## **1 A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM**

O planejamento<sup>3</sup> se faz presente no cotidiano do ser humano, desde o momento em que são programadas as tarefas a serem realizadas no decorrer do dia ou a pequeno, médio e longo prazo. O ato de planejar<sup>4</sup> muitas vezes passa despercebido, mas é de fundamental importância para que o indivíduo possa realizar seus compromissos de forma organizada, sem esquecer nada que seja importante.

Ao observar a transitoriedade do planejamento em educação é possível perceber que a prática exercida por muitos professores atualmente, ainda está arraigada na tendência tradicional e tecnicista onde o que importava era passar a informação e não ensinar o que se pode fazer com ela para transformar em conhecimento e ainda ter claro

---

<sup>3</sup> PLANEJAMENTO – *subst. masc.* Ato de planejar, ou o resultado deste ato. Segundo o dicionário mais popular do Brasil, dicionário Aurélio. (AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA FERREIRA, 2005, p. 679)

<sup>4</sup> PLANEJAR – *verbo trans. dir.* 1.Fazer o plano ou planta de; projetar, traçar. 2. Tencionar, projetar. 3. Elaborar um plano de. [...] (FERREIRA, 2005, p. 679).

que nem todos os alunos têm condições de aprender naquele determinado momento. Com a concepção de que o planejamento participativo, e também que a qualquer momento é possível replanejar. Com isso, os educadores passaram a refletir sobre o que realmente importa no momento de planejar, ou seja, como encaminhar o processo de construção do conhecimento para que o aluno aprenda.

Na prática docente atual, talvez uma preocupação que mereça a atenção de todos seja o planejamento muitas vezes ser reduzido à uma atividade burocrática na qual o professor apenas preenche um formulário, e entrega à secretaria da escola. E este então, é previamente padronizado e dividido em colunas, às vezes seguindo o exemplo onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e formas de "avaliação".

Dessa forma, após essa pesquisa bibliográfica, o planejamento passou a ser visto como algo que necessita da participação de todos os envolvidos no contexto escolar a partir da Constituição Federal de 1988:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e de títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela a União;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade (CARNEIRO, 2004, p. 22).

Portanto, há um indicativo neste aporte legal, de que a equipe gestora da escola precisa ser quem articula, coordena e estabelece juntamente com os princípios democráticos e éticos na escola, justificando-se a organização do planejamento escolar como uma ação participativa dos diferentes segmentos da comunidade escolar.

Em nossa LDB 9394/96, faz-se importante referendar os artigos 12 e 13 respectivamente. Especialmente no artigo 12, fica explicitado a responsabilidade do estabelecimento de ensino, seja ele de educação infantil, ensino fundamental e médio, educação superior “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (CARNEIRO, 2004, p. 73). Como também em seu inciso IV “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente”. Dessa maneira, é evidente a necessidade do comprometimento da

escola em garantir o planejamento de acordo com a realidade da comunidade na qual a escola está inserida e exigir do professor a execução do seu planejamento próprio de acordo com o projeto político pedagógico<sup>5</sup> de cada escola.

No artigo 13, há uma reafirmação do artigo 12, com uma convocação aos professores para “elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta político-pedagógica da escola” (CARNEIRO, 2004, p. 75). Assim, o planejamento específico de cada professor, ou seja, o Plano de Trabalho precisa atender o trabalho coletivo a que a escola se propõe através do seu P.P.P.

Então, de acordo com a legislação fica explícito que é dever do professor zelar pela aprendizagem do aluno, e dedicar parte de seu tempo ao planejamento, adequando-o de acordo com a realidade das turmas de alunos com as quais trabalha, onde o indicativo para essa situação é o diagnóstico traçado continuamente para cada turma de alunos.

A partir da LDB 9394/96, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio, e através do CEE (Conselho Estadual de Educação), que no caso do RS (Rio Grande do Sul) está estabelecido no Parecer do CEED nº 323/99 onde aparece o conceito de currículo:

Hoje, as questões curriculares estão intimamente conectadas aos problemas sociais e, em dias mais recentes, aos aspectos culturais. (...) A tendência atual é aprofundar esta questão, numa forte tentativa de eticidade perante as diferenças. (BERTICELLI, apud PARECER N° 323/99, 1999, p. 3).

Este trecho do Parecer nº 323/99 evidencia que o conceito de currículo vai bem além de uma simples grade de disciplinas. Ele representa o todo da escola, envolvendo a cultura de cada local que a circunda, objetivando respeitar as diferenças de cada comunidade dentro de cada tempo e espaço, ou seja, o currículo seja compreendido em todos os aspectos: conceitos: “currículo formal, currículo em ação e currículo oculto” (PARECER N° 4/98 apud PARECER N° 323/99, 1999, p. 4). Lembrando que estas compreensões não ocorrem isoladamente, mas analisados sob a ótica teórica, pois na prática acontecem ao mesmo tempo, a partir do que se deseja alcançar através de planos e propostas pedagógicas. O que se alcança com o que realmente acontece nas salas de

---

<sup>5</sup> O projeto político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato procurando preservar a visão de totalidade (VEIGA, 2010, p. 14).

aulas e o que se passa em forma de valores no interior das relações entre professores e alunos; alunos e professores.

É preciso que os educandos construam as competências<sup>6</sup> necessárias para viver em um mundo onde conhecer, ser, fazer e conviver são necessidades básicas através das quais aumenta a capacidade dos alunos, sempre mediados pela ação de um professor competente para posteriormente atuarem no mundo, globalizado e em constante transformação.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) precisa explicitar sua utopia a fim de mobilizar pessoas em torno de uma causa comum, gerando interação, solidariedade e parcerias, buscando dar um referencial de conjunto para a caminhada, fazer o grupo acreditar nas suas possibilidades, desenvolver a satisfação no trabalho, conhecer a realidade em que atua possibilitar a delegação de responsabilidades, ajudar a superar imposições, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente pelos integrantes da escola.

A partir do PPP é elaborado o Regimento Escolar, que segundo Azanha (2000, p. 19) “é apenas uma condição administrativa para as tarefas essenciais das escolas entendidas como a elaboração e a execução de um Projeto Pedagógico.” Assim o Regimento vem a ser o documento que normatiza o PPP, e necessita ser elaborado em conjunto por todos os participantes e também pelos segmentos da comunidade escolar.

O PPP serve também como norte para o Plano de Estudos que é o programa curricular que contempla o conjunto das disciplinas a serem ensinadas em cada ano ou série/ano, sendo elaborado de forma a considerar todo o grupo de professores.

E a partir do Plano de Estudos é que o professor vai elaborar o seu Plano de Trabalho de acordo com a realidade de seus alunos. O Plano de trabalho coloca em prática o sonhado no Projeto Político Pedagógico. E em sua construção é necessário considerar o aspecto interdisciplinar ou a globalização dos conteúdos. Pode-se ainda no Plano de Trabalho organizar as estratégias (técnicas e recursos) escolher as atitudes e os valores necessários para serem trabalhadas e vivenciadas nos espaços da sala de aula.

A partir do seu plano de trabalho os professores organizam suas ações pedagógicas diárias (os seus planos de aula), suas intervenções com os alunos e seus

---

<sup>6</sup> Competências são capacidades de natureza cognitiva, sócio-afetiva e psicomotora que se expressam de forma articulada, em ações profissionais influenciando de forma significativa na obtenção de resultados distintivos de qualidade. (SILVA apud RIOS, 2006, p. 79)

procedimentos avaliativos. Desse modo conforme Gandin (2002), o plano de aula então, vem a contemplar o planejamento didático do professor, e é bem objetivo e detalhado. Este precisa possuir íntima relação com o Projeto Político Pedagógico.

Sobre a flexibilidade do planejamento, Vasconcellos (2007), procura alertar: é fundamental diferenciar a “flexibilidade” de “frouxidão”, pois é certo que o planejamento não pode se tornar algo que prenda o professor, obrigando-o a realizá-lo mesmo que as circunstâncias tenham mudado radicalmente, mas isto também não pode significar que por qualquer motivo o professor estará desprezando o que foi planejado.

Se de fato, o objetivo do professor é que o aluno aprenda, então é necessário que através de um planejamento adequado, ocorra uma eficaz mediação do professor, além de uma avaliação com o compromisso de perceber a qualidade de suas ações e a garantia do cumprimento de seus objetivos, é o que iremos tratar posteriormente.

## **2 AÇÕES PEDAGÓGICAS SIGNIFICATIVAS**

É possível perceber que com o passar dos anos as técnicas utilizadas se modificaram, e a maneira de “dar aulas” também. Como Freire (1997) cita, passamos de uma educação “bancária”, onde o aluno era visto como simples depósito de conteúdos, para uma educação “libertadora” que tem por intuito instigar os indivíduos a pensar, a libertar de pensamentos opressores e com isso contribuir para que os alunos sejam sujeitos de sua própria aprendizagem.

O conhecimento escolar apresenta as características de um saber sistematizado, elaborado, e organizado, encontrando na escola seu espaço institucional privilegiado para sua apropriação, transmissão e construção.

Mas, em que consiste o conhecimento? Para Vasconcellos (2005) é o ato de construir significados a partir do estabelecimento de relações no sujeito, entre as representações mentais que visam dar conta das diferentes relações constituintes do objeto, ou das diferentes relações do objeto do conhecimento com outro. Em suma, é a representação mental de relações.

Mas, para que ocorra efetivamente a construção do conhecimento, são necessárias algumas condições tais como nos apresenta Vasconcellos (2005):

Capacidade sensorial e motora mais a capacidade de operar mentalmente. Disponibilidade de representações mentais prévias relativas ao objeto. O sujeito

necessita querer aprender algo, ou seja, sentir a necessidade, o desejo para aprender. Pois, o ser humano é movido por desejos.

Um conhecimento novo é construído a partir de outro já existente. Portanto, é extremamente precipitado o professor pensar que o aluno não sabe nada, que o mesmo seja uma tabula rasa onde ele como professor é que vai “imprimir” no aluno informações, “conhecimentos”.

Dois sujeitos podem realizar a mesma ação, mas com níveis diferentes de interação com o objeto. Então, a aprendizagem de um mesmo conteúdo poderá não ser igual para dois sujeitos de uma mesma turma.

Segundo Vasconcellos (2005, p. 47-63) o processo de construção do conhecimento passa por três momentos que são:

A síntese corresponde à visão global indeterminada, confusa, fragmentada da realidade; a análise consiste no desdobramento da realidade em seus elementos, aparte como parte do todo; a síntese é o resultado da integração de todos os conhecimentos parciais num todo orgânico e lógico, resultando em novas formas de ação.

Esses importantes momentos têm entre si um caráter analítico-sintético. O professor precisa reconhecer que o conhecimento no sujeito deve ser mediado por instrumentos, e que as representações mentais não estão soltas, elas se organizam e se estruturam no sujeito.

Nos estudos de Vasconcellos (2005) a mobilização para o conhecimento tem por função possibilitar a união significativa inicial entre o sujeito e o objeto, provocar a necessidade para aprender, motivar o aluno. É necessário esforço por parte do educador para dar um significado inicial, para que o sujeito valorize o que está sendo estudado como um desafio. O sujeito é convidado a resgatar e/ou elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido.

E o ser humano é dotado por emoções e não somente por razão, por isso, é necessário motivá-lo para o conhecimento. O epistemológico (forma de conhecer) deve levar em conta o ontológico (forma de ser), se quisermos que o conhecimento se desenvolva de forma mais efetiva. Para desenvolver uma educação consciente necessitamos valorizar a vida e a realidade de nossos alunos, e então, interagir com a mesma, para que os alunos possam agir, através da mudança na forma de pensar, que seja um pensar reflexionante.

Diante dessa constatação é importante buscar um conhecimento vinculado às necessidades, interesses e problemas originários da realidade do educando e da realidade social mais ampla. Essa não é uma tarefa fácil no início do processo educativo, mas é de grande importância e precisa ser considerada por todos educadores em sua prática docente diária.

Assim, Freire (1997, p. 110) afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”. Então, quando o educador está comprometido em contribuir com o seu aluno para vir a ser um sujeito que intervenha no meio em que está inserido. Por essa razão o professor necessita possibilitar maneiras de desenvolver o raciocínio lógico, e principalmente que tenha capacidade para desenvolver no aluno uma tomada de posição sobre as diversas informações que chegam até ele.

Para isso, será realizada uma breve reflexão sobre a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, (MOREIRA, 1982) onde define este tipo de aprendizagem como o processo de ensino que necessita fazer algum sentido para o aluno e, nesse processo, a informação precisará interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes na estrutura mental do aluno.

O autor entende que a aprendizagem significativa ocorre quando o banco de informações no plano mental do aluno se revela, através da aprendizagem por descoberta e por percepção. O processo utilizado para as crianças menores é o de formação de conceito, envolvendo generalizações de interesses específicos para que, na idade escolar já tenham desenvolvido um conjunto de habilidades, de modo a favorecer o desenvolvimento da aprendizagem significativa. Para tanto, Ausubel sugere para esse processo, a utilização de organizadores prévios para, de fato, ancorar a nova aprendizagem, levando o aluno ao desenvolvimento de conceitos subsunçores<sup>7</sup> de modo a facilitar a aprendizagem subsequente.

Então, o ato de aprender acontece quando o indivíduo atualiza seus esquemas de conhecimento, quando os compara com o que é novo, quando estabelece relações entre o que está aprendendo com o que já sabe. E, isso exige que o professor proponha atividades que instiguem a curiosidade, o questionamento e a reflexão frente aos

---

<sup>7</sup> Subçunçor (idéia-âncora) – Idéia (conceito ou proposição) mais ampla, que funciona como subordinador de outros conceitos na estrutura cognitiva e como ancoradouro no processo de assimilação. Como resultado dessa interação (ancoragem), o próprio subçunçor é modificado e diferenciado. Definição adaptada das definições constantes no glossário existente na segunda edição da obra *Educational Psychology: a cognitive view* (AUSUBEL et al., 1978 *apud* MOREIRA, 1982).



conteúdos. Além disso, ao propiciar essas condições, através de seu planejamento, ele exerce um papel ativo de mediador no processo de aprendizagem do aluno, intervindo pedagogicamente na construção que o mesmo realiza com o conhecimento.

A autora Anastasiou (2007) estabelece grande diferença entre o aprender e apreender. No processo de apreender, acontece a assimilação e compreensão do assunto que está sendo tratado. Porém, no processo de aprender ocorre somente a memorização de conteúdos estudados, sem a reflexão e decorrente aprendizagem. E é no fazer aulas é que surgem as formas necessárias de atuação do professor com o estudante sobre o objeto de estudo e a definição, escolha e efetivação de estratégias diferenciadas que facilitem esse novo fazer.

Anastasiou (2007) compreende o processo de construção do conhecimento como um processo de ensinagem, ou seja, uma ação para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela. A construção do conhecimento não se centra no repassar de ideias do professor, mas sim, na construção do aprendizado do aluno.

Mas para isso Anastasiou (2007) utiliza algumas metodologias, ou melhor, formas de ensinagem diferenciadas como: aula expositiva dialogada, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informativos, solução de problemas, Phillipis 66, grupo de verbalização e de observação (GV/GO), dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina (laboratório ou workshop), estudo do meio, ensino com pesquisa.

Assim, outro autor que apresenta elementos importantes para fortalecer esse estudo é Silva (2003, p. 10) que faz outra importante colocação sobre a prática docente, dizendo que:

A prática docente por ser entendida inacabada e contingente é tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor e da professora uma postura reflexiva. Assim, a sala de aula é o laboratório dos que ensinam e dos que aprendem. A prática pedagógica, ao ser objeto de pesquisa e de reflexão, torna-se práxis transformadora de si mesma e do meio que a circunda.

Então é de suma importância o docente manter-se em constante processo de busca, de pesquisa para que sua prática seja diferenciada em sala de aula, devido não existirem fórmulas prontas e nenhuma receita a seguir.

Mas, é preciso também reconhecer que por si só a ação pedagógica se perde. Sendo necessário também verificar o que é válido ou não. E, sobretudo, é necessário que seja realizada uma avaliação da aprendizagem do aluno, tema abordado a seguir.

### **3 O LUGAR DA AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Para completar a tríade, temos então a avaliação, como meio de verificar o que foi aprendido, o que faltou na prática pedagógica e como podem ocorrer novamente os possíveis planejamentos, a realização de outras ações pedagógicas e também outras avaliações que revelem para o professor se a forma como ele encaminha a aprendizagem está correta ou ainda para esse momento e essa turma de alunos é a melhor opção.

Há necessidade de o professor dominar o conhecimento que pretende ensinar para seu aluno, e qual a relevância social e cognitiva do ensinado para definir o que vai se tornar conteúdo a ser avaliado.

Segundo Hoffmann (2010), no nosso país não há um caminho claro quando nos referimos a avaliação, principalmente quando a escola for pública. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, ainda apresenta pontos nebulosos e parece não ser conhecida ou analisada de maneira correta. Porém, felizmente muitos professores atualmente efetivam uma avaliação formativa/mediadora da aprendizagem dos alunos. Então, deixam de tomar a avaliação como uma ação classificatória.

A autora Hoffmann (2010, p. 99), afirma que “o ato de avaliar é essencialmente interpretativo”, ou seja, que existe uma troca de pensamentos entre o professor que avalia, e o aluno que é avaliado.

Outro pesquisador que tradicionalmente discute a avaliação é Zabala (1998). Na visão deste autor, a avaliação é considerada como um instrumento sancionador e qualificador, em que o sujeito da avaliação é o aluno e somente o aluno, e o objeto da avaliação são as aprendizagens realizadas segundo certos objetivos mínimos para todos. Cita também que devemos nos questionar a cerca de questões tais como: o que é avaliar? Como avaliar? e Quando avaliar?

Sob a ótica do Parecer nº 323/99 (1999, p. 7) a avaliação é:

(...) uma atividade intrínseca ao agir humano. A pergunta, extremamente simples, que cada um se faz, em relação a qualquer empreendimento, se deu certo ou não, é avaliação. Nesse sentido, a avaliação só tem algum sentido se for feita com fins diagnósticos.

De acordo com o parecer, a avaliação somente irá ter validade se pretender diagnosticar uma determinada realidade, e se o aluno está de fato aprendendo.

No contexto atual da educação, Luckesi (2000, p. 7), conceitua avaliação:

A avaliação da aprendizagem não é e não pode continuar sendo a tirana da prática educativa, que ameaça e submete a todos.(...) A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios.

O autor explicita que o grande problema da avaliação é a visão excludente. Muitas vezes, no decorrer da história da avaliação, a mesma foi entendida como simples instrumento para aprovar ou reprovar alunos, impondo medo. Mas sob esta nova visão que Luckesi apresenta, o ato de avaliar necessita adquirir um caráter mais humanitário, vendo o aluno como um ser em construção, implicando primeiramente acolhê-lo no seu ser e no seu modo de ser, como está, para a partir daí decidir o que fazer.

Segundo o aporte legal: LDB 9394/96, explicita em seu artigo 24, inciso V qual é o papel da avaliação:

Art. 24 A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; (CARNEIRO, 2010, p. 184).

Desse modo o aluno necessita ser visto sob a ótica de que é um ser humano em constante aprendizagem, onde a avaliação qualitativa e quantitativa é o processo em que o mesmo é avaliado continuamente, através de vários instrumentos, e não somente em uma prova ou exame. Nessa situação, o professor assume o lugar de mediador do conhecimento, servindo-se da avaliação como meio também de o professor auto avaliar o seu modo de trabalhar em sala de aula.

Portanto, a avaliação necessita estar comprometida com a aprendizagem e desenvolvimento da totalidade dos alunos. Também percebe-se, nesse pressuposto

teórico, referendado pelo autor, que a questão central na mudança do processo de avaliação não é a mudança de técnicas, mas sim de paradigmas.

Isso implica de o professor ressignificar suas concepções em torno do processo educativo, como orienta Cunha (2004). A autora enfatiza que o professor que deseja romper com o que está posto e qualificar sua prática precisa abordar o conhecimento a partir de uma localização histórica, compreendendo-o como provisório, pois as pesquisas e as produções estão sempre em movimento. Além disso, a pesquisadora chama a atenção dos educadores que é importante estimular no estudante sua capacidade de análise e argumentação, valorizando assim, suas habilidades de compreensão.

Nos estudos de Luckesi (1995) planejamento e avaliação são atos que estão a serviço da construção de resultados satisfatórios. Enquanto o planejamento traça previamente os caminhos, a avaliação subsidia os redirecionamentos que venham a se fazer necessários no percurso da ação. A avaliação é um ato de investigar a qualidade dos resultados intermediários ou finais de uma ação, subsidiando sempre sua melhoria.

Luckesi (2000) salienta que também é de fundamental importância o professor acolher o educando, como um ser humano, na sua totalidade, e não somente verificar o seu desempenho em determinada disciplina que o avalia. É importante acolher o educando como ele realmente é para então poder compreendê-lo, e assim poder ajudá-lo.

Conforme Hoffmann (2010) é necessário tomar cuidado para que o tipo de avaliação formativa não tome nova roupagem, e continue exercendo o mesmo papel da avaliação somativa, onde o único objetivo era de classificar o que o aluno aprendia. O que se pretende e o que a autora recomenda é uma avaliação mediadora<sup>8</sup>, comprometida com uma aprendizagem significativa e de qualidade<sup>9</sup>.

Além de avaliar o que o aluno aprende e como aprende, é necessário também avaliar o professor, conforme Álvarez Méndez (2002, p. 87)

Quem ensina precisa continuar aprendendo *com e sobre* sua prática de ensino. Quem aprende precisa continuar aprendendo constantemente, para assegurar um nível de capacitação que estimule e, ao mesmo tempo, consolide o seu

---

<sup>8</sup> Mediação é interpretação, diálogo, interlocução. Para que o papel mediador do professor se efetive é essencial a sua tomada de consciência de que o ato de avaliar é essencialmente interpretativo, em primeiro lugar (HOFFMANN, 2010, p. 102).

<sup>9</sup> Por qualidade educativa da população entende-se acesso universalizado a conhecimento básico educativo, capaz de garantir a todos condições de participar e produzir (DEMO, 1998, p. 28).

progresso contínuo. A única certeza que o professor tem é a incerteza na qual se move – grifos do autor.

Esta constante arte de manter-se em um aprendizado ininterrupto é o que vai proporcionar uma melhor qualidade de aprendizagem para os alunos. Esta postura exige do professor estar em constante pesquisa e em busca de uma formação continuada.

Assim, acredita-se que pensar a prática e qualificar a mesma é o caminho, e isso inclui refletir em torno dos métodos utilizados durante o movimento de aprendizagem. Ressaltar o que deu certo, o que não deu certo, os desafios que se apresentam, buscando sempre novas possibilidades para o aluno apreender.

## **CONCLUSÃO**

No decorrer da escrita deste trabalho foi possível verificar que inúmeras aprendizagens foram construídas nesse processo, entre elas, a de que o planejamento, a ação pedagógica e a avaliação se constituem em elementos fundamentais e com profunda interligação na prática educativa significativa.

No desenvolvimento da pesquisa, com o foco na prática pedagógica significativa, concluiu-se que este é um processo complexo que advém de um emaranhado de relações entre as concepções de educação, escola, professores e alunos.

A escola enquanto instituição social necessita renovar constantemente sua prática pedagógica para possibilitar promover no aluno aprendizagens significativas e ser capaz de envolver esse mesmo aluno no contexto em que se insere, de maneira a ter claro como as informações chegam até ele e o que ele faz com as mesmas.

O planejamento educacional é de fundamental importância no processo de ensino aprendizagem, pois é ele que orienta e oferece sustentação a toda prática, este sempre precisa ter uma intencionalidade clara, ou seja, promover a aprendizagem no aluno.

O professor pode utilizar diversas metodologias para executar o seu planejamento e conduzir os alunos a aprendizagem. Mas, para que estas sejam significativas precisam estar interligadas com os conhecimentos já adquiridos, de maneira que os conteúdos sejam inter-relacionados com o contexto em que estes estão inseridos.

A avaliação então aparece como meio de verificar o que os alunos apreenderam, e se estes meios de conduzi-los ao conhecimento estão sendo eficazes. E além de tudo,

precisa assumir caráter humano e afetivo, abandonando o velho conceito de avaliação normativa que simplesmente tinha o objetivo classificatório.

Dentre todos esses pensamentos, é evidente salientar que para promoção de uma aprendizagem significativa, não há como separar o planejamento da ação pedagógica e da avaliação, pois esses são processos que se inter-relacionam e não acontecem sozinhos.

Percebemos que o estudo estimulou a olhar com mais intensidade para novas questões pertinentes a cada processo, as quais faz-se necessário mais tempo e estudos continuados.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2000.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processo de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 7. ed. Joinville, SC: UNIVALLE, 2007.

AZANHA, José Mário Pires. **A escola de cara nova**. Planejamento. São Paulo: SE/CENP, 2000. p. 18-24. Disponível em:  
<[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp\\_a.php?t=002](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prp_a.php?t=002)>. Acesso em: 25 abr. 2012.

BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Publicada no D.O.U em 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de educação fundamental – Brasília. MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Moacir Alves. LDB Fácil: **Leitura Crítico-compreensiva artigo a artigo**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2004.

DEMO, Pedro. **Desafios modernos da educação**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

FERREIRA, Aurélio Burque de Holanda. **Dicionário Aurélio Júnior**: dicionário escolar da língua portuguesa. Curitiba: Positivo, 2005.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Editora Loyola, 2002.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. 5. ed. Ver. e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1995.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- RIO GRANDE DO SUL – CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Parecer nº 323/99. RS/CEE, 1999.
- RIOS, Therezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2000.
- SILVA, Jansen Felipe da; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo**. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- TOSI, Maria Raieldes. **Didática geral: uma olhar para o futuro**. 3. ed. rev. atual. Capinas, SP: Editora Alínea, 2003.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo**. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 16. ed. São Paula: Libertad, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Avaliação da Aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora**. 9. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 27. ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.



A presente edição foi composta pela URI, em caracteres Times New Roman e Adobe Garamond Pro Bold, formato ebook pdf, em janeiro de 2014.

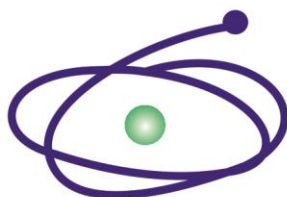
## Realização:



**URI**

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA  
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

pibid



C A P E S



### *Arte da Capa: Roda D' Água.*

Autoria: **Oracy Dornelles**, painel de 3,50m x 8,50m no prédio 4 da URI - Câmpus de Santiago.

Justificativa: Um dos símbolos da colonização do Rio Grande do Sul. Enquanto a água jorra sobre uma roda seccionada, uma figura humana em postura concentrada, simboliza, com seus três braços, o ritmo e a força do movimento rotativo. À esquerda, outra figura humana estilizada, em andamento contemporâneo de ciência empurra uma proveta gigante conjugando o passado com o futuro. "Compreendemos por analogia que o painel **Roda D'Água** representa as conexões que o PIBID estabelece cotidianamente com as Licenciaturas no âmbito dos espaços escolares"