

v.3 n.1 dezembro de 2019

Anais do evento
Papo de Estagiário(a)
2019



Papo de Estagiário(a) v.3 n.1 /2019

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp-UFPE) - 2019

Universidade Federal de Pernambuco

Reitor

Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor

Moacyr Cunha de Araújo Filho

Colégio de Aplicação

Diretor

Erinaldo Ferreira do Carmo

Vice-Diretor

Danilo de Carvalho Leandro

Coordenadora de Ensino Fundamental

Adriana Letícia Torres da Rosa

Coordenadora de Ensino Médio

Isis Tavares da Silva Lovera

Organização do evento Papo de Estagiário em 2019

Serviço de Orientação e Apoio ao Estagiário (SOAE)

Aldenize Ferreira de Lima

Camila Menezes Ladislau da Silva

Marcus Flávio da Silva

Rafaela Ribeiro de Lima

Edição dos anais do evento (2022)

Aldenize Ferreira de Lima

Camila Menezes Ladislau da Silva

Rafaela Ribeiro de Lima

Gustavo José Silva de Lira

Equipe técnica e editorial

Aldenize Ferreira de Lima Ribeiro

Camila Menezes Ladislau da Silva

Marcus Flávio da Silva

Rafaela Ribeiro de Lima

Papo de Estagiário(a)

Vol. 3, n. 1 (2019), Recife

Frequência: Anual

Anais do evento Papo de Estagiário(a)

Colégio de Aplicação da UFPE – CAP-UFPE

Av. dos Funcionários, s/n – Cidade Universitária,

CEP 50740-580, Recife/PE

Telefone: (81)2126-8332

www.ufpe.br/cap

Papo de Estagiário(a)
Volume 3 – Número 1 – 2019

Sumário

Resumos / Relatos de experiência	
<i>GEOMMYNOES: Jogo didático produzido a partir da experiência do estágio supervisionado</i>	8
Luana Simone Procópio	8
Bruno Leite Ferreira	8
<i>Uma proposta para o trabalho significativo com o ensino de Língua Portuguesa</i>	13
Joseffer Rodrigues	13
Adriana Letícia Torres da Rosa	13
<i>Relato de Experiência: vivências e aprendizados durante os estágios supervisionados em História II, III E IV no Colégio de Aplicação da UFPE.</i>	19
Julyana Alves Barbosa de Araújo	19
Pablo Francisco de Andrade Porfírio	19
<i>Antes, o brincar de ser professor, agora, é uma realidade</i>	24
André Lourenço de Oliveira Prof. Marcus Flávio da Silva	24
<i>O Estagiário e o Navegar: Entre Aglomeração e Solidão na Tripulação</i>	28
Breno Pereira da Silva	28
Prof. Marcus Flávio da Silva	28
<i>A prática docente observada no cotidiano escolar do Ensino Fundamental II e as aplicações do PIBID</i>	34
Rosângela Claudino da Silva Vasconcelos	34
Isáilda Ferreira da Silva	34
Helena Sandra Gouveia Honorato	34
Maria Danise de Oliveira Alves	34
<i>A gestão democrática- participativa e seus impactos no cotidiano escolar: uma análise sobre a gestão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal De Pernambuco</i>	38
Maria José de Paula Filha	38
Erinaldo Ferreira do Carmo	38
REFERÊNCIAS	41
<i>Movimentos Sociais e Juventude</i>	42
Paulo Gabriel	42
Erinaldo Ferreira do Carmo	42

<i>A experiência antropológica no contexto da iniciação à docência – Relato de Experiência</i> _____	46
Maria Eduarda Duca Milano ¹ _____	46
Erinaldo Ferreira do Carmo ² _____	46
INTRODUÇÃO _____	46
<i>A importância do PIBID/Sociologia para a formação docente</i> _____	49
Artur Santos de Souza Silva, CFCH _____	49
Débora Carvalho Muniz, CFCH _____	49
Erinaldo Ferreira do Carmo _____	49
A COSMOLOGIA NO ENSINO MÉDIO _____	54
Bárbara Lavínia Vidal Gomes _____	54
João Lucas Romão Daré _____	54
Ricardo Ribeiro do Amaral _____	54
<i>O processo de avaliação nas aulas de Geografia: um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFPE</i> _____	59
Carlos Alberto Alves da Silva Junior ¹ Soênia Maria Pacheco ² _____	59
<i>Ensino da literatura com gêneros multimodais: relato de experiência do PIBID-Letras</i> _____	63
Keyla Patrícia da Silva Macena _____	63
Cristina Lúcia de Almeida _____	63
Edilza de Moura _____	63
<i>Vivências e práticas do profissional de Língua Portuguesa no âmbito do PIBID com o projeto didático "Representação da morte nas novelas gráficas Daytripper, Piada Mortal e Pílulas Azuis".</i> _____	68
MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANALISANDO O GÊNERO TEXTUAL "MEME" _____	72
<i>Intervenção pedagógica do PIBID na escola: considerações sobre o processo de escrita autobiográfica.</i> _____	76
<i>Experiência de formação do professor no âmbito do PIBID: sequência didática com gêneros autobiográficos nas aulas de Língua Portuguesa</i> _____	81
Gustavo José Vieira de França Marques _____	81
Elaine Maria de Souza Carneiro _____	81
Joyce Rafaelly Cabral Duarte _____	81
Lorena Larissa Marques Monteiro _____	81
Edilza de Moura ⁵ _____	81
Adriana Leticia Torres da Rosa _____	81

<i>Relato de Experiências – o PIBID de Física em uma turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE</i>	86
Audênio Vinícius Barbosa da Luz ¹	86
Diógenes Soares Moura ²	86
<i>Vivência de licenciando em Física no PIBID em escola com gestão democrática</i>	91
Luiz Antonio Souza de Lima Ribeiro ¹	91
Diógenes Soares Moura ²	91
<i>O reconhecimento de mulheres na Física</i>	96
Bárbara Lavínia Vidal Gomes	96
Ricardo Ribeiro do Amaral	96
<i>O trato com o conteúdo dança em aulas de Educação Física: contextualizando o ritmo brega como cultura pernambucana</i>	100
Wilson Paulo da Silva Bezerra	100
Gerson Anderson Marinho de Lima	100
Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues	100
<i>Abordagem experimental contextualizada no ensino de Química: Construção de um simulador de bafômetro</i>	104
Ariane Nascimento dos Santos	104
Tathyane Oliveira Lima	104
Thomas Tributino dos Santos	104
Ana Maria Alves de Souza	104
<i>Residência Pedagógica no ensino de Física</i>	109
Ana Carolina Albuquerque dos Santos	109
Marta Fernanda de Araujo Bibiano	109
<i>Indução eletromagnética – Uma proposta de intervenção</i>	114
Geiva Dayane Helena de Lima ¹	114
Marta Fernanda de Araujo Bibiano ²	114
<i>O processo de ensino-aprendizagem e a avaliação: um relato de experiência dos limites e possibilidades em uma escola pública federal</i>	120
João Victor Campelo Petri	120
Renata Rafaela Maria da Silva	120
Gustavo José Silva de Lira	120
Kadja Michelle Ramos Tenório	120

GEOMMYNOES: Jogo didático produzido a partir da experiência do estágio supervisionado

Luana Simone Procópio¹

Bruno Leite Ferreira²

Introdução

A Geometria pode ser percebida no cotidiano e como área de conhecimento pode ser estudada tanto pela abordagem analítica como também pela gráfica. Segundo Costa e Costa (1996) a Geometria Gráfica estuda, através do desenho, qualquer propriedade da forma e este estudo poderá ser feito bidimensionalmente, por meio de figuras planas diretamente no plano de desenho, ou tridimensionalmente quando as três dimensões são estudadas no plano de desenho. Concordando com os autores, Ferreira (2019) acrescenta:

Compete também a Geometria Gráfica o estudo da forma apoiada em diferentes mídias, sejam elas computacionais, modelos concretos, materiais de desenho, origamis, dentre outras. Este adendo permite uma ampliação do estudo da forma, no sentido de que o uso de diferentes tecnologias promova outras significações que transpõem o espaço no papel, propiciando a integração com diferentes áreas de conhecimento: a Matemática, as Artes, a Física, a Química e a Computação. (FERREIRA, 2019, p. 36).

Enquanto objeto de estudo a Geometria Gráfica é abordada pelos estudantes do curso de Licenciatura em Expressão Gráfica vinculado ao Centro de Artes e Comunicação da UFPE. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Expressão Gráfica o curso tem como objetivo:

Formar o estudante para atuar no campo da Educação Básica, mais especificamente no ensino de nível Fundamental II, Médio, Médio Integrado e Educação Profissional Técnica de nível médio na área de Geometria Gráfica e suas aplicações” (BARROS, et al, ANO, p. 23).

A formação do Licenciado em Expressão Gráfica é diversificada, sendo possível a atuação do egresso em áreas diversas, mas sendo a educação o nosso principal campo de atuação o curso possui diversas disciplinas cujo objetivo é a formação docente. Dentre elas a disciplina de Modelos Didáticos e Sustentabilidade, ministrada pela professora Thyana Galvão e Estágio Supervisionado 2, ministrado pelo professor Jean Vaz no ano de 2019, sendo ofertadas para os estudantes do 6º período, no qual estou vinculada³.

Para o ano de 2019, os professores Jean Vaz e Thyana Galvão, utilizaram uma proposta de interdisciplinaridade, em que o objetivo da disciplina de Modelos Didáticos e Sustentabilidade foi a produção de um modelo a ser utilizado como recurso didático pelo supervisor de estágio no Colégio de Aplicação, escola vinculada como campo de observação da disciplina de Estágio Supervisionado 2. Diante deste contexto, este trabalho apresenta o relato da minha experiência como estagiária no Colégio de Aplicação e como essa experiência contribuiu para minha formação docente. Além disso, apresenta também o Modelo Didático *Geommynoes*, jogo que resultou do trabalho produzido por Mario Ruiz

¹ Estagiária de Expressão Gráfica no Colégio de Aplicação da UFPE, luanaprocopio@gmail.com

² Professor de Geometria Gráfica do Colégio de Aplicação da UFPE, bruno.leitef@ufpe.br

³ Quando o texto se apresentar na primeira pessoa do singular estará retratando as particularidades da primeira autora. Quando estiver na forma impessoal expressará a posição dos autores.

Manrique (também estudante do curso de Licenciatura em Expressão Gráfica) e eu a partir da integração proposta pelos professores e as observações das aulas do professor Bruno Leite para os estudantes do 9º ano.

A Geometria Gráfica no Cap

A Geometria Gráfica no Colégio de Aplicação está situada na Área de Ciências Exatas e da Natureza, sendo ministrada pelo professor Bruno Leite Ferreira. No ano de 2019 esta área de conhecimento foi ofertada para 6ºs e 8ºs anos do ensino fundamental de modo obrigatório e para os 9º anos do ensino fundamental e 2ªs séries do ensino médio de modo optativo. Nas turmas de 6ºs, 9ºs e 2ºs anos as disciplinas possuem carga horária de 2 horas semanais enquanto nas turmas do 8º ano a carga horária é de 3 horas semanais (FERREIRA, 2019b, 2019c, 2019d, 2019e).

Nas disciplinas os estudantes irão desenvolver o pensamento geométrico por meio de um estudo lógico e abstrato das formas bidimensionais e tridimensionais, as quais serão estudadas em suas expressões gráficas (FERREIRA, 2019b). Para cada ano de oferta a ementa da disciplina terá seus conhecimentos a serem trabalhados aprofundados de modo a proporcionar aos estudantes os conhecimentos em geometria gráfica nas diferentes atuações profissionais

No 9º ano, turma que acompanhei, a disciplina é ministrada para alunos das duas turmas (A e B), das quais sete optarem pela Geometria Gráfica. Durante o ano foram trabalhados os conteúdos de resolução gráfica de expressões algébricas, proporções entre segmentos, proporção área, poliedros regulares e semirregulares, geração de superfícies e curvas cônicas (FERREIRA, 2019).

Minhas Observações

Dentro das minhas observações das aulas gostaria de destacar a metodologia utilizada pelo professor para abordar o conteúdo de poliedros.

Num primeiro momento os estudantes foram incentivados a discutir o conceito de poliedros gerando uma discussão em sala sobre as diferenças dos conceitos de poliedros e polígonos. Na ocasião os estudantes conseguiram diferenciar os dois objetos de conhecimentos. Sendo o polígono a figura bidimensional fechada e o poliedro o sólido composto por diversos polígonos também fechado.

No intuito de melhorar a percepção dos poliedros em suas classificações, o professor realizou em sala uma atividade na qual os estudantes construíram diversos poliedros a partir das faces poligonais regulares, tendo como base um outro conceito estudando, chamado do *Ângulo Sólido*⁴.

O que eu achei interessante nesse processo é que durante a atividade o professor não disse aos estudantes quais fases regulares os estudantes iriam precisar utilizar para construir os poliedros, nem quantos poliedros totais seriam formados, chegando dedutivamente aos cinco Poliedros Platônicos.

Enquanto os estudantes construíram utilizando palitos de madeira e cola os Poliedros Platônicos eles associaram as formas dos poliedros a objetos que eles já conheciam, alguns por exemplo, associaram o dodecaedro (poliedro formado por 12 pentágonos) à imagem de duas coroas que os reis utilizam, outro associou à cesta de frutas que tinha em casa. Esse é um processo importante pois permite ao estudante vincular os objetos de estudo a formas já conhecidas e a perceber que os poliedros são utilizados como base de construção geométricas para diversos objetos que estão inseridos no cotidiano dos estudantes.

⁴ Ângulo sólido região formada pelas faces adjacentes de um poliedros, tendo como vértice o vértice adjacente às faces

Após o término da construção dos poliedros o professor apresentou os mesmos como sendo os poliedros platônicos e solicitou a ajuda dos estudantes para nomeá-los em sala a partir das características dos números de faces totais que os alunos obtiveram em suas construções.

Foi realizada também, a dedução lógica das propriedades os poliedros, tanto platônicos como os arquimedianos, que posteriormente foram apresentados aos estudantes, algo que também achei interessante, pois o professor utilizou como referência o teorema de Euler⁵, o conceito do poliedros duais⁶ e o ângulo sólido para que os estudantes deduziram uma tabela de características dos poliedros, pra mim essa dedução foi produtiva, pois a abordagem que o professor utilizou trouxe o assunto de modo mais lógico que procedimental e me ajudou a entender melhor um conteúdo que ainda tinha dúvidas, apesar de já ter estudado em outro semestre em disciplina da graduação.

As reuniões de Supervisão

Após as observações das aulas, sempre ocorria as reuniões com o supervisor sobre assuntos variados dentro do nicho da educação geral, do nosso próprio curso, sobre os conteúdos abordados na sala de aula e os processos e atividades internas da atuação docente do professor.

Nessas conversas, o supervisor apresentou o seu processo de elaboração do plano de ensino, do plano de aula e também a concepção pedagógica que o mesmo segue como referência para elaborar suas aulas, cujo um dos principais objetivos é desenvolver no estudante o pensamento geométrico, sendo este um processo cognitivo no qual o estudante irá desenvolver não somente sua visão espacial, mas também a capacidade analítica dedutiva de resolução de problemas geométricos.

O professor também relatou que toma por referência metodológica de ensino e avaliação do processo de aprendizagem a Teoria do Modelo dos Campos Semânticos (LINS, 2012) na qual o conhecimento é produzido pelo sujeito em um campo semântico no interior de uma atividade. Neste sentido, o professor realiza uma leitura plausível das produções de significado não para definir se os estudantes erraram ou acertaram, mas para entender porque eles expressaram daquela maneira.

Durante as reuniões em que o supervisor nos apresentou o processo avaliativo por meio das atividades respondidas pelos estudantes consegui perceber que determinar o quanto o estudante construiu de conhecimento não é algo simples ou automático, já que nos problemas relacionados à geometria o aluno apresentará, muitas vezes, suas construções e resoluções de problemas sem ser possível perceber onde foi seu início e seu fim, sendo este, o trabalho do docente analisar, deduzir e a partir daí realmente avaliar como o estudante chegou naquela construção e quais foram as suas deduções geométricas.

Também durante nossas reuniões consegui conversar sobre questões relacionadas à carreira profissional e acadêmica, tivemos orientações sobre escrita acadêmica, inclusive porque essa ainda é uma das minhas dificuldades pessoais, conversas sobre o histórico do curso e a importância da Geometria no currículo do ensino básico apesar da sua não obrigatoriedade.

Por isso as reuniões regulares com o supervisor foram algo produtivas e que agregou significativamente em minha formação docente.

Minha Produção no Semestre

Como anteriormente mencionado meu vínculo de estágio no Cap está ligada a disciplina estágio 2, sendo esta ministrada pelo professor Jean Vaz e tendo como instrumentos de avaliação parcial a

⁵ Segundo Sá (1982) O Teorema de Euler é válido para todos os conversos que o n° arestas + 2 = n° vértices + n° de face, sendo uma proposição fundamental para a análise das propriedades de um polígono.

⁶ Os poliedros são ditos duais quando o número de vértices de um corresponde ao número de faces do outro.

produção do relatório de estágio final, individual, que em breve será entregue tendo como base as observações realizadas na turma do 9º ano de Geometria Gráfica.

Além dessa produção acadêmica a professora Thyana Galvão que ministra a disciplina de Modelos Didáticos e Sustentabilidade também solicitou uma produção, servindo de trabalho interdisciplinar entre as duas disciplinas estando diretamente ligada às observações realizadas no Cap. Neste caso, a atividade a ser desenvolvida em grupo foi a construção de um modelo concreto que pudesse ser utilizado como recurso didático de algum conteúdo dentro do programa da disciplina acompanhada.

Durante uma das aulas em que o professor Bruno abordou as propriedades dos poliedros de forma lógica dedutiva, um dos estudantes solicitou mais exercícios que o permitisse praticar essas características. Mario Ruiz (estudante expressão gráfica e também acompanhava as observações no 9º ano e também estava no meu grupo na disciplina de modelos) tivemos a ideia de um jogo no qual os estudantes pudessem praticar as propriedades trabalhadas de modo divertido e didático.

O jogo gerado foi chamado de *Geommynoes* (Figura 1), pelo qual os estudantes podem estudar as propriedades de número de faces, vértices e lados dos poliedros, tanto os platônicos, que foram construídos em sala como os arquimedianos.

Figura 1: Peças do jogo Geommynoes produzidas em papelão.



Fonte: Os autores.

O jogo foi confeccionado e doado uma versão para o laboratório de Matemática e Geometria Gráfica para que sirva de recurso didático.

Considerações Finais

Concluo a partir desse relato que o processo de observação por parte do licenciado da prática do professor em sala de aula agregou à minha experiência acadêmica enquanto licencianda em expressão gráfica no sentido de perceber o papel político e epistemológico do professor ao desenvolver o

conhecimento do estudante não somente de modo procedimental, mas também de forma crítica, desenvolvendo no estudante o pensamento geométrico.

Acrescento ainda que a interdisciplinaridade que os professores de Modelos Didáticos e Estágio 2, juntamente com o professor Bruno Leite, como supervisor no Cap, foi extremamente gratificante, pois foi possível estabelecer durante as aulas uma série de conexões entre os assuntos abordados em cada disciplina. Sendo assim, eu enquanto estudante e futura professora agradeço a todos os envolvidos nas atividades do semestre.

Referências Bibliográfica

- BARROS, T.F.G de; et al. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Expressão Gráfica**. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2014.
- COSTA, M. D.; COSTA, A. V. **Geometria Gráfica Tridimensional: sistemas de representação**. 3. ed. Recife: Editora Universitária da UFPE, 1996. v. 1.
- FERREIRA, Bruno Leite. **“O que sabem sobre as curvas cônicas?” Uma possível leitura para o processo de produção de significado em um grupo de estudos**. 2019. 271 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto Geociência e Ciências Exatas do Campus Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2019a.
- FERREIRA, Bruno Leite. **Programa de ensino: Desenho Geométrico do 8º ano do ensino fundamental do Colégio de aplicação, 2019**. Recife, Colégio de Aplicação, 2019b.
- FERREIRA, Bruno Leite. **Programa da disciplina Geometria Gráfica do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação, 2019**. Recife, Colégio de Aplicação, 2019c.
- FERREIRA, Bruno Leite. **Programa da disciplina Geometria Gráfica do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação, 2019**. Recife, Colégio de Aplicação, 2019d.
- FERREIRA, Bruno Leite. **Programa da disciplina Geometria Gráfica Aplicada do 2º ano do ensino médio do Colégio de aplicação, 2019**. Recife, Colégio de Aplicação, 2019e.
- LINS, R. C. O Modelo dos Campos Semânticos: estabelecimentos e notas de teorizações. In: ANGELO, C. L. et al. **Modelo dos Campos Semânticos e Educação Matemática: 20 anos de história**. São Paulo: Editora Midiograf, 2012.
- SÁ, Ricardo. Edros. São Paulo: **Projeto Editores Associados**, 1982

Uma proposta para o trabalho significativo com o ensino de Língua Portuguesa

Joseffer Rodrigues¹

Adriana Letícia Torres da Rosa²

Introdução

O ensino de língua portuguesa na perspectiva da interação social de linguagem como defendido por Geraldi (2015) é objeto de análise deste estudo. Com essa perspectiva, o estagiário de Letras, em observação de regência da sua professora supervisora, faz uma reflexão, em diálogo com a referida docente, sobre a prática de ensino desenvolvida com estudantes do 8º ano do fundamental, em 2019, da escola pública federal à qual estão vinculados: Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal de Pernambuco.

Nessa reflexão, num viés qualitativo das anotações registradas como singulares em diário de estágio, enfatiza-se a potencialidade que um projeto pedagógico engajado com a formação humana pode ter de significativo para uma educação comprometida com a valorização dos sujeitos, com vista ao respeito à diversidade e à defesa da inclusão no âmbito escolar.

Conforme DAYRELL (1999, p.1), “Falar da escola como espaço sociocultural implica, (...), resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição”, o que permite questionar o nível de heterogeneidade dos alunos encontrados na instituição campo de observação. Assim, faz-se necessário expor o perfil discente, que é composto por alunos selecionados por provas de Matemática e Língua Portuguesa e, de acordo com dados do Projeto Político Pedagógico, parte do corpo discente advém de famílias classe-média, com um capital cultural simbólico privilegiado. Isso não reflete a realidade da educação pública brasileira. Contudo, pode-se afirmar que, com a implementação da reserva de vagas para estudantes de escola pública no CAp, a partir de 2017, é notada uma maior diversidade cultural. Essa política afirmativa propõe trazer justamente essa heterogeneidade não normalmente encontrada nesse ambiente.

Descrição do Experiência

¹ Licenciando de Letras Português da Universidade Federal de Pernambuco, tendo vivenciado Estágio Obrigatório Supervisionado II no Colégio de Aplicação da referida Universidade,

² Doutora em Letras, professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

A regência de uma aula normalmente é feita pela professora, que concentra para si, como em uma sinfonia, o papel de “maestra da aula”. Contudo, esse cenário não é estritamente presente na turma do 8º ano do CAp. Pois, o Colégio recebe licenciandos que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que consiste na seleção de alunos das licenciaturas para experiências iniciais com a sala de aula. Assim, uma de suas tarefas é realizar intervenções pedagógicas, em conjunto com o professor. No CAp, elaboraram um projeto pedagógico para implementação numa unidade letiva de ensino, intitulado “Coletânea de vidas – autobiografia”.

Tal projeto, inicialmente no olhar do estagiário de observação, pareceu muito ambicioso, posto que sua expectativa de ensino-aprendizagem se pautava na “nossa concepção de aula, entendida sempre como um encontro ritual, e por isso com gestos e fazeres predeterminados de transmissão de conhecimentos” (GERALDI, 2015, p. 81). A ação tinha como proposta trabalhar os eixos da leitura, oralidade e produção textual, numa perspectiva participativa, ou, como conhecemos, sociointeracionista. Não à toa, é importante pontuar que, a formação da professora interfere muito na construção desse projeto e em sua realização, tendo em vista que ela é doutora em Letras.

É válido ressaltar que uma turma de 8º ano é barulhenta e cheia de energia em toda escola, e isso não seria diferente no CAp, entretanto, mesmo assim, os alunos aceitavam as atividades pedagógicas orientadas pela professora e as realizavam, algo percebido diferente do que se estava acostumado a ver em turmas semelhantes do Colégio em que trabalhava.

A proposta era centrada no trabalho com o gênero autobiografia (ou textos biográficos). De início, os alunos fizeram um *tour* em um site (Museu da Pessoa) que continha vídeos e textos autobiográficos de pessoas normais – não famosas –, fizeram leituras de diversos textos de natureza autobiográfica, como também, a professora trabalhou os aspectos formais referentes ao gênero textual exposto, trazendo esse conhecimento da experiência de vida dos alunos.

Em um segundo momento, a professora compartilhou uma ficha propondo o debate de determinadas questões pessoais – vide a Figura 1 – com isso, os estudantes mostravam uma postura bastante engajada, pois era claro o ânimo em falar sobre “Qual a frase que te define?”, “Uma lembrança feliz da infância...”, “Mico que passou...”, “O que faz nas horas vagas?” etc.

"Coletânea de vidas: pérolas"

1. Qual a "frase" que te define?
2. O que queria mudar em você?
3. Quer casar e ter filhos?
4. Uma lembrança feliz de infância...
5. O que te deixa triste?
6. O que te emociona?
7. Pessoa que admiras...
8. Banda ou cantor favorito...
9. Uma conquista que lhe traz orgulho...
10. O que quer deixar como legado para o mundo?
11. Livro que marcou a sua vida...
12. Mico que passou...
13. Algo que as pessoas não sabem sobre mim...
14. Profissão que deseja exercer no futuro...
15. O que faz nas horas vagas?
16. Um medo...
17. Uma saudade...
18. Como se diverte?
19. Praticas esporte? O que faz ou gostaria de fazer?
20. Defina a "morte"...
21. Como acredita que os teus amigos te veem?
22. Um instrumento que gostaria de tocar bem...
23. Uma viagem realizada ou que gostaria de realizar...
24. Algo que não pode deixar de fazer antes de morrer...
25. Um lugar em que se sente acolhido...
26. Você tem medo de ficar idoso?
27. Que trato gostaria de fazer com "Deus"?
28. Um sofrimento do mundo...
29. Uma comida que tem lembra alguém...
30. Algo que aprendeu e levará para o resto da vida...

Figura 1 – Atividade pedagógica com o gênero autobiografia

Depois, os alunos teriam que produzir dois textos autobiográficos interrelacionados, um escrito e outro baseado no escrito, mas na modalidade oral (em vídeo), ambos com um quadro de critérios previamente estabelecidos, com a avaliação de forma conceitual (sendo +, +/- e -)³, conforme exemplifica-se na Figura 2. Interessante notar que os critérios de análise além de estarem conectados com os conteúdos explorados nas leituras de sala de aula, também já estavam disponíveis para os próprios estudantes os quais teriam de forma transparente a noção do que a professora visava com a avaliação.

³ Atingiu o objetivo específico, atingiu parcialmente o objetivo, não atingiu o objetivo, respectivamente.


Ensino Fundamental – 8º ano – Turmas: A e B
 Disciplina: Língua Portuguesa – Profa. Adriana Rosa
 Estudante: _____
 Data: ____/____/2019.

Ficha Didática 6 - Produção de texto: *Autobiografia*

O quê? Você vai produzir um texto autobiográfico com registros de momentos mais marcantes da sua vida até o presente período.

Para quem? Essa produção será reunida com as produções dos demais alunos do 8º ano A e B do CAp para compor um blog com os todas as produções e serem socializadas com a turma.

Com que objetivo? Compartilhar lembranças de vida; conhecer fatos marcantes que ocorreram com os colegas; aprender com as experiências relatadas, e sobretudo, se autoconhecer.

Como fazer? Observe com atenção os objetos de análise e siga-os:

Produção de texto: Critérios de análise	+	+/-	-
Atende ao objetivo comunicativo e está compatível ao público alvo: alunos da Educação Básica e a comunidade do CAp em geral.			
Apresenta um título metafórico.			
Inserir uma epígrafe ("frase que te define") e a retoma na conclusão do texto.			
Apresenta uma introdução com a exposição de seus dados pessoais básicos (nome completo, idade, naturalidade, cidade onde mora, profissão/ocupação)			
Aborda questões pessoais de forma reflexiva (consultar questões da dinâmica "Coletânea de vidas: autobiografias")			
Registra lembranças vividas e os sentimentos despertados por elas.			
Faz um uso da 1ª pessoa: usa termos de indicação de tempo/lugar e os encaixa bem com o contexto.			
Usa o diálogo com o leitor para explorar o efeito de realidade e fluidez do texto.			
Usa o adjetivo para caracterizar pessoas, espaços, sentimentos e experiências.			
Escreve entre 30 e 40 linhas.			
Língua portuguesa culta – precisa investir mais em:			
Ortografia (<u> </u>)	Acentuação ()	Pontuação ()	
Concordância (<u> </u>)	Informatividade ()	Organização das ideias ()	

Figura 2 – Proposta de produção de texto autobiográfico escrito.

Posta a situação discursiva de produção, com um contexto sócio-histórico delimitado, os estudantes compreendiam o que Geraldi (2015) aponta como basilar para uma produção interativa: marcar sua autoria, tendo o que dizer, para quem, quando, onde, porque, como. A produção do texto oral a ser gravada foi discutida com os estudantes seguindo o mesmo princípio metodológico.

Vale ressaltar que a avaliação de seu de forma dialógica, pois a professora dividia a turma em trios e as autobiografias circulavam na sala para a leitura dos alunos e avaliação coletiva. Depois da socialização com a turma e da orientação da professora e dos *pibidianos* sobre os textos, os alunos tinham que reescrevê-los e enviar para a professora, com o intuito de que os textos fossem lidos por eles em sala de aula. E no blog da turma, os textos foram publicados para conhecimento da comunidade escolar e demais interessados.

É importante comentar o momento de leitura dos textos autobiográficos dos alunos em sala. Esse momento de socialização mostra-se produtivo, pois, como afirma (CARDOSO, 2005, p.53) “o sujeito só constrói sua identidade na interação com o outro, numa relação dinâmica entre alteridade e identidade. ”, em que mundos diferentes se encontram e bolhas sociais podem ser quebradas, ou seja, um sujeito pode aprender com o outro. Destacam-se três histórias marcantes: a da menina desenhista, a do menino que sofreu bullying e a da menina negra.

Seguindo a ordem, a primeira história socializada começa com a professora pedindo para que a menina desenhista expusesse os desenhos contidos no seu texto no quadro. Após, a menina começa a ler seu texto fazendo uma linha do tempo trilhando a evolução da sua trajetória artística e articulando com os desenhos no quadro. Deu para perceber o quanto aquelas experiências motivavam a turma durante a leitura e o quanto a autora do texto estava empolgada em falar de algo que tanto amava.

Em segundo, a história do menino que sofreu bullying. Ele é um garoto muito bem quisto pela turma, pelo fato de ser aplaudido por querer ler sua história, mas acabou pedindo para uma amiga ler por ele, pois ele se sentia nervoso pelo fato de sua história ser um pouco triste. A sua amiga leu a história dele do seu lado e sua autobiografia falava de como ele, desde cedo, teve vivências de conflitos em colégios que passara anteriormente. Sempre sofrendo bullying pelo seu jeito fora da norma esperada para um menino padrão, ou seja, afeminado. Contudo, no CAp, ele confessou ter achado um lugar acolhedor para ser a pessoa que é.

Finalmente, a experiência marcante da menina negra, de cabelo crespo e nome em homenagem a uma escrava. A aluna começa seu texto retratando tudo isso dito anteriormente, ademais, ela ressalta o lugar de onde vem, a periferia, e a sua cor de pele, como variáveis que muito significam para a identidade que ela tem hoje. Isso dito, é de se ficar pensando, de onde vem uma aluna com um perfil tão diferente dos alunos normalmente vistos no CAp? Isso mesmo, da reserve de vagas. No final da fala da aluna, a professora pontuou a importância de uma fala como a dela, e de que a turma do 8º ano era a primeira do colégio, depois de 60 anos, a aderir as cotas.

Considerações Finais

Com a experiência pedagógica relatada, foi possível não só aprender como trabalhar os eixos de ensino de língua de forma exequível, como também aprender sobre respeito, igualdade, diferenças e empatia, não mais com a professora ou os *pibidianos* – de uma perspectiva formal – como coloca Orlandi (1996, p. 31) “O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que

sabe: a isso se chama escolarização”, no entanto, para um processo de ensino/aprendizagem significativo, é preciso considerar a vivência do sujeito aluno.

Com base na reflexão sobre a ação docente, foi perceptível identificar uma prática pedagógica que é engajada com a formação dos sujeitos-alunos, que resultou numa experiência significativa de aprendizado. O trabalho pedagógico levou em consideração todas as vozes e experiências presentes, - docente, estudantes de licenciatura e da educação básica -, para não só um aprendizado de língua materna, mas também humano.

Referências

CARDOSO, S.H.B. Discurso e Ensino. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG, 2005. 166p.

DAYRELL, J.T. 1999. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J.T.(Org.) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte. Editora UFMG.

GERALDI, J.W. A Aula como Acontecimento. São Paulo: Pedro & João Editores, 2015. 208p

ORLANDI, E. A. Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 19

Relato de Experiência: vivências e aprendizados durante os estágios supervisionados em História II, III E IV no Colégio de Aplicação da UFPE.

Julyana Alves Barbosa de Araújo¹

Pablo Francisco de Andrade Porfírio²

INTRODUÇÃO

No intuito de realizar as atividades designadas para os semestres de 2018.2, 2019.1 e 2019.2 nas disciplinas de Estágio Supervisionado em História, vivenciei uma importante experiência de aprendizado no Colégio de Aplicação da UFPE. Neste período, passei por atividades de observação de aulas e dinâmicas escolares extraclasse (tais como o Conselho de Classe e a Semana de Educação Física) Aulas de campo; Excursões e duas atividades de Regência supervisionada. A primeira, com duração de 16h/aula no 7º ano B, sob a supervisão do Prof. Márcio Ananias e a segunda, com duração de 8h/aula no 2º ano B, sob a supervisão do Prof. Pablo Porfírio.

Este escrito busca relatar e refletir sobre a prática docente realizada durante o período de regências com os grupos-classe escolhidos, além dos aprendizados e questionamentos possíveis a partir dos períodos de observação. Nesse sentido, ressalto a importância de um processo de observação e análise sensível às dinâmicas estruturais da relação sociedade/escola, buscando observar os diferentes processos de adaptação dos estudantes, sobretudo nos anos iniciais, tendo em vista que desde 2016 o colégio adotou uma política cotas para que no mínimo 50% das vagas disponíveis sejam ocupadas por estudantes de outras escolas públicas, uma realidade que até então a escola não atendia ou atendia pouco.

Assim, destaco a importância de espaços como o Conselho de Classe, realizado bimestralmente, para que os/as estagiários/as possam entrar em contato com uma visão mais ampla e cuidadosa da turma, visto que tanto os próprios alunos estão presentes trazendo suas inquietações e impressões, quanto os/as professores/as das mais variadas disciplinas, que conversam sobre as demandas de tais estudantes. Além disso, é de grande importância a participação do SOE e das psicopedagogas, bem como o olhar da equipe de coordenação pedagógica, apontando os caminhos e desafios para uma estrutura mais inclusiva e acolhedora para os estudantes de forma a levar em conta o histórico familiar e de saúde mental e as desigualdades presentes entre a formação do corpo discente, que, a partir das cotas, torna-se mais forte.

¹ Autora. Aluna da Graduação em Licenciatura em História na UFPE

² Coautor. Professor de História e orientador durante o Estágio Supervisionado em História IV

Sendo do Colégio de Aplicação do Recife um espaço privilegiado em relação às instituições públicas de ensino básico no estado de Pernambuco, tal pontuação se faz necessária pois, como afirma Saviani (1999), a escola, por mais que adepta de teorias críticas ou inovadoras, é indissociável da sociedade que a cerca e, por vezes, reproduz a lógica hegemônica:

“são críticas, uma vez que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir de seus condicionantes sociais. Há, pois [...] uma cabal percepção de dependência da educação em relação à sociedade [...] na análise que desenvolvem chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere.” (SAVIANI, 1983, p. 27)

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Atuando no colégio como estagiária desde 2018.2, destaco como atividade mais marcante durante o período de observação acompanhar uma aula de campo ministrada pelo prof. Edson Silva ao território indígena Xucuru, no município de Pesqueira (PE), com a turma do 6º ano B, o que possibilitou um primeiro contato com a turma na qual atuei como regente no semestre seguinte, 2019.1.

Para realizar as regências em ambas as turmas busquei, a partir de um planejamento orientado pela professora da disciplina de estágio supervisionado, conectar o conteúdo com discussões contemporâneas, atentando para relações passado/presente e buscando mediar o conteúdo previsto com discussões que possam provocar reflexões e/ou o questionamentos sobre o mundo a partir da História.

Dessa forma, destaco a fala de uma das estudantes que realizou o questionário aplicado no 7º ano B sobre a relevância do ensino de História ao afirmar que, para ela, “*alguns conteúdos são desnecessários*”. No mesmo sentido, outra estudante afirma achar “*um pouco cansativo ficar “decorando” datas*”. Dessa forma, relembro as palavras de Miras (1998) sobre o aprendizado significativo. A fala de tais estudantes reflete uma realidade comum, onde o educando não consegue estabelecer relações concretas com os conteúdos trabalhados nas disciplinas de História, que lhes soam distantes e desinteressantes.

"A possibilidade construir um novo significado, de assimilar um novo conteúdo, em suma, a possibilidade de aprender, passa necessariamente pela possibilidade de "entrar em contato" com um novo conhecimento. Como é possível constatar um novo conhecimento? A partir de algo que já conhecemos, que já sabemos. [...] Uma aprendizagem é tão mais significativa quanto mais relações com sentido o aluno for capaz de estabelecer entre

ela e o que já conhece, seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo que lhe é apresentado como objeto de aprendizagem" (MIRAS, 1998, p. 61)

Nesse sentido, pontuo duas experiências positivas vivenciadas com o 7º e 2º ano B, respectivamente. Busquei, a partir do *uso pedagógico* de artefatos culturais, entrar em contato com duas linguagens já conhecida pelos estudantes, o cinema e a literatura, e conectá-las com o conteúdo presente nas aulas ministradas, traçando relações entre produções culturais com questionamentos contemporâneos e o “assunto” propriamente dito, já pré-estabelecido por narrativas escolares tradicionais e livros didáticos.

Trabalhando sociedade Islâmica com o 7º ano B:

Questões de gênero na sociedade Islâmica a partir da exibição do filme “O sonho de Wadjda” (2012)

Buscando estabelecer uma conexão entre produtos culturais e materiais didáticos, utilizei o filme “O sonho de Wadjda” para tratar de questões de gênero na sociedade islâmica, compreendendo o fundamentalismo religioso e as diferenças que essas sociedades têm da nossa realidade e entre si, assuntos já abordados durante as aulas anteriores. Destaco que o filme foi o primeiro longa metragem produzido por uma mulher na Arábia Saudita, exemplificando os movimentos contemporâneos femininos na luta por direitos.

Tratando da história de uma personagem com a mesma faixa-etária do grupo-classe, a atividade proposta teve como objetivo verificar se haveria identificação com a personagem, se haveria estranhamentos - e quais - e de que forma os estudantes conseguiam relacionar o que viam numa produção de cinema recente com o conteúdo estudado. Dessa forma, a exibição do filme resultou na produção de diversos textos e de uma rica troca de impressões e opiniões em sala de aula, momento importante para avaliar a compreensão dos estudantes acerca do tema.

“[...] Podemos destacar que Wadjda não desiste em momento algum do seu grande sonho. Apesar do preconceito que sofre, ela se mantém firme e forte [...] Gostaria de ser assim, de não me importar com a opinião dos outros, e sim com a minha [...]” (*Aluna 1, 7º ano B*)³

“[...] O que mais chamou a minha atenção no filme: As meninas quando estão no ciclo menstrual não podem tocar no livro sagrado, ou seja no alcorão. Também não podem pintar as unhas e oram

³ Trecho retirado do texto individual produzido após a exibição comentada do filme.

* *idem*

cinco vezes ao dia. [...] Eu gostei muito do filme, havia coisas que eu não conhecia nem imaginava que existia [...]” (Aluno 2, 7º ano B)*

“[...] Eu de fato adorei o filme! Principalmente porque Wajda possui outra visão sobre o lugar onde vive e sabe que ainda tem muito para explorar. Ela quer curtir a infância, suas músicas, seus tênis [...]” (Aluna 3, 7º ano B)*

Trabalhando relações étnico-raciais no Primeiro Reinado Brasileiro no 2º ano B:

Vislumbres sobre a vida da população negra no Primeiro Reinado brasileiro a partir da obra literária “Um defeito de cor” (2006)

Durante o período de regência com o 2º ano B, sob a orientação do Prof. Pablo, a atividade planejada para finalizar a sequência didática ministrada sobre o conteúdo de I reinado consistiu em dividir a sala em 3 grandes grupos, onde cada um dos grupos ficou responsável pela leitura de um trecho selecionado da obra, e também pela escrita e socialização das suas impressões sobre os respectivos trechos, destacando as relações feitas com os conteúdos de aulas anteriores e os novos aprendizados ou dúvidas suscitadas pela leitura.

“[...] Personagem histórico e ímpar, a figura de Kehinde, escrita por Ana Maria Gonçalves permite perceber os desdobramentos e situações que permitiram a formação do Estado nacional brasileiro e suas características[...]” (Grupo 2, 2º ano B)⁴

“[...]A trajetória corrida no que se trata de expor uma ferida ainda tão aberta quanto a escravidão no Brasil é coesa e interessante. [...] Para além disso, traz a característica da humanização dos negros e negras escravizados, que torna-se importantíssimo para entender que por mais que fosse tentado inúmeras vezes, não é possível apagar a humanidade de alguém [...] (Grupo 1, 2º B)*

“[...] Durante essa passagem é difícil reconhecer a identidade negra da personagem. Excluindo o momento no qual diz que é negra, uma parcela do grupo achou difícil perceber tal peculiaridade [...] No mais, é uma narração bem esclarecedora e relevante. É bom ler a

⁴ Trecho retirado do texto coletivo produzido por cada estudante sobre a leitura

* *idem*

história pelo ponto de vista de uma pessoa negra, já que esse tipo de narrativa é difícil de encontrar” [...] (Grupo 3, 2º ano B)*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo estas as minhas primeiras experiências em sala de aula, de modo geral, considerei a vivência bastante proveitosa, e a relação entre planejamento e prática foi contemplada de modo satisfatório, pois boa parte do planejamento designado para cada turma foi contemplado pela prática, mesmo com mudanças no percurso e replanejamentos constantes e/ou condições diferentes do esperado. Dessa forma, tal exercício adquire uma importância fundamental para a reflexão e realização de uma prática docente coerente e comprometida, visto que apenas a prática e o processo de erros/acertos podem permitir uma reflexão sobre a bagagem teórica trazida pela disciplina ministrada dentro da universidade.

No que diz respeito às escolhas metodológicas, destaco enquanto ponto positivo o uso de diversos suportes e materiais didáticos, que enriqueceram bastante o estudo sobre os conteúdos e, sem dúvida, foram importantes para uma interação mais significativa da turma e entre si a partir do conteúdo. Nesse sentido, relembro Fonseca (2004) que aponta para a necessidade de traçarmos esse diálogo na prática pedagógica.

“É preciso reconhecer o óbvio, que nós professores de História, não operamos no vazio, os saberes históricos, os valores culturais e políticos são transmitidos na escola a sujeitos que trazem consigo um conjunto de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos nos outros espaços educativos. Isso implica a necessidade de nós, professores, incorporamos no processo de ensino e aprendizagem outras fontes de saber histórico, tais como o cinema, a TV, os quadrinhos, a literatura, a imprensa..”
(FONSECA, 2004, p. 37)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FONSECA, Selva Guimarães. 2004, Didática e prática do ensino de História. Papirus Editora, 2º ed., Campinas, SP.

MIRAS, Mariana. 1998, Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. Editora Ática, São Paulo, SP.

SAVIANI, Dermeval. 1999, Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo. 32º Autores Associados. ed. Campinas, SP.

Antes, o brincar de ser professor, agora, é uma realidade

André Lourenço de Oliveira¹
Prof. Marcus Flávio da Silva²

Introdução

A experiência de estar em sala de aula no campo de estágio é um desafio que todos os estudantes de uma licenciatura vão passar durante a sua graduação. Após pesquisas e estudos, durante o período do estágio de observação, é na regência que o sujeito estagiário vai se deparar com as inúmeras situações que o ambiente escolar pode proporcioná-lo.

O novo sempre desperta uma sensação contrastante de interesse/curiosidade e medo/repúdio. Essas sensações estiveram muito presentes comigo quando iniciei o Estágio Curricular Supervisionado do Ensino do Teatro no Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE), durante todo o ano letivo de 2019, onde acompanhei a turma de estudantes do 8º Ano B. Entendida como um espaço de trocas, vivências e afetos, a sala de aula é: permitir-se a uma dimensão de travessia diante do novo. Então, aquele desejo em se tornar professor, que sempre ocupou um espaço no imaginário, agora de fato, a partir do convívio entre o estagiário/professor e os estudantes, torna-se algo real. E, isso fortalece um saber fundamental a partir da experiência e a sua capacidade de transformação perante os envolvidos.

Descrição da Experiência

Desde muito cedo, ainda na infância, a figura do professor já despertava em mim o interesse em um dia tornar-me um profissional na área da educação. Aproximava-me dos professores no tempo da escola e ajudava-os transcrevendo do livro para o quadro atividades do dia para a turma. Quando estava fora do ambiente escolar, eu criava a minha própria sala de aula, na calçada da minha casa, pegando um pequeno quadro escolar que tinha, reunia as crianças da minha rua e brincava de escolinha. Nessa época, já existia um certo preconceito diante desta minha atitude, pelo simples fato desse brincar parecer, para muitos, brincadeira de menina e além de muitos familiares me questionarem o porquê de ser professor? E não um advogado, médico, engenheiro...? Dessa forma, eu já enfrentava desde muito cedo essas questões. Eles não imaginavam que além de desejar ser professor eu queria ser artista.

¹ Estagiário, Estudante do curso de Teatro na Universidade Federal de Pernambuco, andrekw1@gmail.com

² Prof. de Teatro do Cap-UFPE

A minha formação é toda na base do ensino da escola pública, o lugar responsável por me proporcionar um ensino adequado, na medida do possível, já que era muito presente situações que comprometiam muito o ensino, como, por exemplo, a falta de água; corte de energia e até falta de alimentação eram motivos para o cancelamento das aulas, fatores que afetam todo o andamento de uma escola.

O fato de sempre estudar em escola pública é muito o reflexo da minha realidade, sendo filho único de pais analfabetos, a minha mãe sendo a única que trabalha com carteira assinada como doméstica e o meu pai desempregado, aproveitando apenas as poucas oportunidades de “bicos”³ que apareciam. Ambos, sempre buscaram proporcionar para mim uma vida favorável para o meu crescimento como cidadão, sustentando com muito trabalho o nosso lar. Moro na periferia da cidade de Carpina⁴ e sempre estudei em escolas as mais próximas possível da minha casa evitando, dessa forma, pagar qualquer tipo de passagem, indo sempre para a escola caminhando.

Hoje, sou o primeiro da minha família a entrar em uma universidade pública, cursando a graduação de Licenciatura em Teatro na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Retorno a experiência que tanto admiro e desejo exercer pelo resto da minha vida, que é o estar numa sala de aula. Neste semestre, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado do Ensino do Teatro 2, estou no estágio de regência no Colégio de Aplicação da UFPE, com isso, estou presente em uma sala de aula abordando a linguagem do teatro como instrumento de ensino-aprendizagem com os estudantes do 8º Ano B, vivenciando inúmeras experiências em meio a essa relação do Teatro com a Educação.

Desde o primeiro dia que entrei no Colégio de Aplicação, me deparei com uma realidade muito diferente e distante da qual vivi dentro do ambiente escolar. Percebi inicialmente a estrutura física do colégio, muito bem estruturada de uma maneira que os estudantes se sintam acolhidos nesse lugar onde os mesmos vem todos os dias estudar. Ao passar dos meses no estágio, percebi que existe uma organização pedagógica construída para fins específicos do ensino, tendo em vista, a necessidade de consolidar as aprendizagens de cada aluno. É presente no colégio ambientes adequados para pesquisas; ferramentas modernas de multimídias; presença na grade de ensino das linguagens artísticas (teatro, dança, música e artes visuais); quadra poliesportiva etc. Enfim, algo bem diferente daquele ambiente no qual estudei no passado. Como estagiário, tendo realizado o estágio de observação em 2019.1 e agora em 2019.2 o de regência, dentro desse universo escolar, percebo o quanto o ensino do Colégio de Aplicação é bem planejado e praticado.

Essa minha primeira experiência de estágio no curso, sendo logo no Colégio de Aplicação é algo muito significativo e desafiador para mim, é me ver hoje, em uma outra realidade, diferente daquela que vivi como estudante no passado. Estar nesse ambiente me fez refletir de que maneira essa experiência iria me atravessar como estagiário nesse processo que venho passando no campo

³ É um trabalho informal temporário.

⁴ Carpina é um município da Zona da Mata Norte, no estado de Pernambuco, no Brasil. Distância de 45 quilômetros da capital do estado, Recife.

de estágio, sendo uma oportunidade significativa de pesquisa e aprendizagem. Depois de alguns meses como estagiário no Colégio de Aplicação, percebo que aquele estranhamento que tive no primeiro dia que passei pela recepção não existe mais, hoje, já me sinto acolhido e mais familiarizado com o ambiente escolar e principalmente com os estudantes que conduzo nas aulas de teatro. Procurei absorver todos os momentos bons e até mesmo os ruins nesse ano que fiquei estagiando nesse espaço, é evidente como essa experiência me fez abrir o horizonte para possibilidades dentro do universo da Arte/Educação. Com isso, me considero mais consciente e confiante no que desejo e no que procuro nessa estrada do ensino e do teatro, colaborando para o meu futuro como profissional da educação.

Contudo, um filme passa pela minha mente, quando me permito relembrar todas as experiências que passei na vida que de alguma maneira estavam muito próximas da imagem do professor. Fico refletindo como um sonho de uma criança que se sentia tão completa pelo simples fato de brincar de dar aula no passado, hoje, se ver presente nesse ambiente de troca de conhecimentos e de vivências que possibilitam de imediato uma mudança um tanto importante e significativa referente ao sentimento de ser professor, que antes ocupava apenas o imaginário e agora é algo real. Estou em um processo contínuo de aprendizado nesse campo da educação ligada com a arte, vivendo experiências que contribuem para o meu crescimento e isso me fará ser um profissional exercendo algo que sempre esteve presente em mim, à figura do professor.

Considerações Finais

Falar da escola como um espaço de aprendizado implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos que estão presentes na trama social, como bem diz:

A articulação entre a experiência que a escola oferece, na forma como estrutura o seu projeto político pedagógico e os projetos dos alunos. Se partirmos da ideia de que a experiência escolar é um espaço de formação humana ampla, e não apenas transmissão de conteúdos. (DAYRELL, 2001)

As relações criadas durante o período do estágio de observação e, em seguida a regência, possibilitaram um contato direto com as abordagens do ensino da linguagem teatral, proporcionando um espaço de reflexão, planejamento e condução de aulas teórico-práticas, envolvendo os estudantes e buscando contribuir com o seu crescimento cognitivo além da formação como cidadãos.

Considero uma experiência bastante desafiadora, no que diz respeito, primeiramente, a essa posição em que estou de estagiário, me relacionando com um grupo de estudantes que permitem vivenciar inúmeras situações de cunho pedagógico e também espaço que me permite abordar

conteúdos do teatro e assim esmiuçar, de maneira objetiva, todas as características que envolvem tal linguagem artística, contribuindo na formação intelectual daqueles que estão envolvidos nesse processo de conhecimento e descobertas.

Levando em consideração esses aspectos observados e vivenciados, compreendi que a sala de aula também é um espaço de encontro, claro, com suas características próprias que logo me fez sentir ser aquilo que no passado tanto almejava em meio às brincadeiras de rua e agora no momento que estou diante dos meus alunos me torno um professor. A escola é um espaço de formação ampla para todos que estão envolvidos com ela, buscando aprofundar o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos.

Referências

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A Escola como espaço sócio-cultural**. In: _____ (org) Múltiplos olhares sobre educação e cultura. 2º. Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DESGRANGES, Flávio. **A Pedagogia do Teatro: provocação e dialogismo**. - 3. ed. - São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2011. (Pedagogia do Teatro).

O Estagiário e o Navegar: Entre Aglomeração e Solidão na Tripulação

Breno Pereira da Silva¹

Prof. Marcus Flávio da Silva²

“Estagiar é preciso, estar sozinho não é preciso.”³

Introdução

Navegar sozinho é muito perigoso, estagiar também! Mas, não nesse caso, não no Colégio de Aplicação, não no 8º ano B, em sua aula de teatro.

Estar sozinho em sala de aula, enquanto professor. – Que angústia pode ser estar sozinho em sala de aula? Tendo que estar disposto a abrir caminhos para uma relação de troca da experiência e reflexão para com outros indivíduos em formação; estar aberto para ser um auxiliar na construção do conhecimento e saber em que momentos guiar corretamente; quais estratégias usar para os melhores aproveitamentos e estar sempre com um pé no futuro, com vários planos de aula na manga, caso algum dê errado; ser atento aos planejamentos que devem acontecer e suas multiplicidades; não deixar a “peteca cair”, não amedrontar-se caso venha a observar que o momento da aula naufragou em si mesma por sua responsabilidade ou de terceiros; ter o tempo da paciência e da manobragem da navegação.

Estar sozinho. Mas será que realmente esse ofício de estagiário que começa a reger aulas como um professor, baseia-se em estar sozinho? A experiência, enquanto estagiário, fez-me pensar que nunca se está realmente sozinho. Seja com um supervisor, com aquele elemento principal que são os estudantes, com outros observadores e até, no caso específico da aula de teatro no Colégio

¹ Estagiário, Universidade Federal de Pernambuco, Brenopeds2@outlook.com

² Professor de Teatro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, marcusflavio@capufpe.com

³ Corruptela de *Navegar é Preciso* de Fernando Pessoa (1988-1935) em *Mensagem* (2014).

de Aplicação (CAp), uma dupla. Uma companhia pedagógica disposta a partilhar essa travessia. Vejo que, concluindo o estágio e abarcando o futuro enquanto profissional, tem-se a mudança de um grande navio aglomerado para uma canoa, um pouco mais solitária. Um período de modificação: com mudanças e amadurecimento. Uma viagem diferente.

Descrição da Experiência

Desde o ensino fundamental e médio, eu sempre me perguntava: “Como alguém consegue guiar uma aula por tanto tempo e sozinho, contra todos esses alunos?” Passou-se por minha cabeça esses pensamentos, a sala de aula ainda era um local de confronto entre alguém que sabia e pessoas que não sabiam. Agora, meu olhar sofreu as felizes alterações do tempo e das mudanças de perspectivas. Saindo do lugar de confronto que pode comprometer um indivíduo em desenvolvimento. Aprendi a perceber a existência na verdade de uma conversa das mais antigas. Uma troca de experiências e de sensibilidades, já que estamos falando de uma aula de teatro, uma conversação baseada em preceitos como: escutas e propostas. Um olhar maior, tanto para o espaço da expressão, como o da reflexão.

Começando a disciplina de Estágio Curricular 1 com a observação em 2019.1 e dando prosseguimento a ela em Estágio Curricular 2, em 2019.2, da observação para a regência - foi um momento não apenas de reflexão, mas, de conseqüente e progressiva essência teatral, nesse caso: Ação. Agir nesse sentido em suas mais variadas formas, vale ressaltar que, na própria observação de Estágio Curricular 1, já estávamos em ação. Uma ação mais sutil, analítica, porém, não menos importante que a regência, pois, foi nesse início que o caminho foi pavimentado ou devo dizer, o barco foi construído.

Observar é um local seguro, estar lá, quase que em uma semi-invisibilidade, estar afastado nesse não-lugar, distanciado mesmo dentro daquela realidade nova. Augé⁴ (2004), exemplifica esses espaços de circulação tênue: rios mais rápidos, espaços como o estágio em que somos e não-somos ao mesmo tempo, onde dependemos de certas normas e símbolos, como por exemplo: o crachá, para nossa identificação e validação no local. É um espaço de segurança, neutro para os

⁴ Marc Augé é um etnólogo e antropólogo francês. Conhecido por ter cunhado o termo de “Não-lugar”.

estagiários que ainda estão emergindo naquele novo ecossistema. Existe, no máximo, uma curiosidade para os estudantes que devem se sentir “vigiados” por nós estagiários. Houve certo receio no início, de ambos os lados, aquele primeiro frio do desconhecido. Provavelmente pelo fato de que a escola acaba por ser um local onde o convívio depende de normas, onde nossa relação, por sermos estagiários, pode cair na vala do “estamos sós e de passagem”. Com o tempo vamos passando para o reconhecimento e as relações de mais afetos, ter seu nome conhecido e as pequenas conversas com os estudantes, vou começando a notar o fortalecimento no material do barco que é construído em companhia e com muitos braços. Os icebergs vão se diluindo, o gelo das relações se torna mais mar para navegar.

Eis que chega o momento da intervenção prática, a famigerada regência. Não estando sozinho, ao lado de minha dupla, consigo apoio, tanto moral como um suporte técnico. Eu também observo meu companheiro de estágio, dialogamos as nossas ações cruzadas. Sinto que o barco tem menos chances de ser destruído, sigo seguro, mesmo em um mar perigoso.

Estar em dupla, enquanto estagiário, é uma relação interessante, potente, mas também destruidora. Ouvi sobre casos de que uma dupla inconstante e de opiniões extremamente divergentes pode acabar por escantear e tornar torturante a relação entre estagiário, seus estudantes e supervisor. Transformar o ambiente pedagógico do estágio curricular em um inferno circular, atravancado. Colocando o barco em um redemoinho sem escapatória. Como então manobrar bem e com segurança nessa viagem? Aproveitando a oportunidade, que são as boas relações e conversas fielmente integradas, facilidade torna-se então o fluir das aulas quando tem-se o luxo de estar duplicado em outro diferente, mas, fielmente estendido. Seja por uma outra cabeça, dois outros braços e pernas, dois olhos e uma outra importante boca, que não apenas indica orientações, como também distancia-se para notar as necessidades e a própria função de estagiar.

Estamos nessa troca de papéis, enquanto no momento de orientação, que acontece logo após a aula, temos uma nova relação de diálogo entre um estudante de teatro que estagia como professor e um professor de teatro que observa como supervisor, destacando sempre as nuances e movimentações feitas por mim e por minha dupla em aula. Marcus é um dos pilares dessa relação quádrupla, que sustenta a mesa do estágio curricular em teatro no CAp: 1 = Eu, 2 = Minha Dupla, 3 = Estudantes, 4 = Supervisor. Ele quem nos provoca, sobre nossas ações e formas de navegar.

Assim como eu estou em uma função dupla de estudante-estagiário, Marcus acaba por duplicar-se também em um professor-supervisor. Interligam-nos várias tramas que criam uma forte vela para o barco. Levados pelo vento, o qual diz que o meu agir de estagiário e o observar do supervisor, são complementos do mesmo processo.

Essas relações emaranhadas de troca tem tudo para tornar o estágio do CAP não apenas uma experiência de degustar a vida na sala de aula, como também de demonstrar uma análise caleidoscópica, um espelho de vários lados que pode revelar múltiplas imagens do mesmo, através dos feedbacks de estudantes, da dupla ou do supervisor. O CAP, como meu lugar de estágio, tem tudo para ser uma potente experiência, uma bagagem para um navegante, em uma correnteza perigosa.

Considerações Finais

Uma viagem, a travessia de um simples rio pode ser muito perigosa, na mesma medida que é necessária. Como afirma Larrosa⁵ (2015, p. 25):

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. (...) Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo, pode ler se outro componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação e transformação.

O perigo faz-se necessário a viagem, tanto para ser desmistificado e o Eu descoberto, como nesse caso específico do estágio, o “Eu” ser profissionalizado aos poucos. Tendo como transporte um barco completamente abarrotado de tripulantes, pode-se pensar em determinados fins não

⁵ Jorge Larrosa é professor de filosofia da educação na Universidade de Barcelona.

menos trágicos que a Balsa de Medusa (1818)⁶, do pintor francês Géricault (1791-1824), ou o famigerado e histórico exemplo do navio RMS Titanic⁷.

Afundar é um dos grandes riscos desse ofício, quando é feito sem a experiência necessária e as provações também, sem o cuidado e a sensibilidade dos afetos. Sem ter o medo, seja pelas boas ou péssimas experiências, tornando mais resistente esse casco do transporte. O estágio no CAP, e sua multiplicidade de participantes e visões que ele fomenta, cria uma rede de análises profissionais e pessoais: um grande macramê com suas trocas cruzadas, nas suas variedades que enriquecem o processo de atravessar o rio, rumo ao mar, outro mar, dentro da mesma canoa, como no exemplo do personagem do conto do prosador brasileiro: “Nosso pai não voltou. Ele não tinha ido a nenhuma parte. Só executava a invenção de se permanecer naqueles espaços do rio, de meio a meio, sempre dentro da canoa, para dela não saltar, nunca mais.” (ROSA. 2016, p. 80).

Não deixarei a canoa quando estiver nela. Como o Pai da “estória” do Mestre Rosa⁸, sigo aprendendo aos poucos. Não existe solidão enquanto estagia-se no CAP, assim como, é um mero equívoco, eu pensar que nesse ofício de professor ela vá chegar a existir, mesmo que eu esteja apenas sendo um em uma canoinha de nada, atravessando esse mar manso. É rio de águas revoltas, outros vão estar por lá. Só atravessa-se o mar para poder perder-se nele, encontrar o outro, jamais o mesmo.

Referências

⁶ Pintura francesa a óleo da época do romantismo que está exposta no museu do Louvre, Paris. Baseado no caso do naufrágio da “Fragata de Medusa”, embarcação que tinha partido da França em 1816, até seu destino no Senegal, mas que sofreu um acidente terrível no percurso.

⁷ Famoso navio de passageiros britânico operado pela White Star Line. Infelizmente famoso também ficou seu naufrágio que aconteceu entre a noite de 14 de abril e a manhã de 15 de abril de 1912, no Atlântico Norte, quatro dias após sua partida de inauguração, de Southampton, Inglaterra, com destino à cidade de Nova Iorque, nos Estados Unidos.

⁸ João Guimarães Rosa (1908-1967) foi um escritor, médico e diplomata brasileiro. Famoso por sua obra e as representações do sertão como um espaço místico e filosófico.

AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da sobremodernidade**. 4. Ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência**. In: LARROSA, Jorge **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

PESSOA, Fernando. **Mensagem**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2014.

ROSA, João Guimarães. **Primeiras Estórias**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2016.

A prática docente observada no cotidiano escolar do Ensino Fundamental II e as aplicações do PIBID

Rosângela Claudino da Silva Vasconcelos¹

Isaílda Ferreira da Silva²

Helena Sandra Gouveia Honorato³

Maria Danise de Oliveira Alves⁴

INTRODUÇÃO

A escola é o ambiente que objetiva oferecer aos alunos um espaço de construção do saber, bem como formar cidadãos capazes de refletir e expor suas ideias e pensamentos na sociedade, sendo autênticos e participativos. Assim os discentes participantes do Programa de Iniciação a Docência (PIBID), vêm acompanhando as aulas de ciências do Colégio de Aplicação – UFPE, nas turmas dos 6º e 7º ano, regida pela professora Helena Sandra Gouveia Honorato, onde a observação e execução de atividades são itens essenciais para nossa formação como futuros docentes. A professora regente, de modo didático, vem sempre buscando associar os conteúdos teóricos com atividades práticas, uma vez que estas tornam-se essenciais para uma melhor aprendizagem em conteúdos mais complexos. Assim podemos perceber a importância do professor ter um olhar analítico para as necessidades das turmas, para poder intervir de forma que os alunos possam compartilhar seus saberes com a ajuda de métodos e técnicas que favoreçam o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Santos (2008), faz-se necessário conhecer a realidade dos alunos e assim buscar as melhores técnicas visando contribuir para a aquisição do conhecimento.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam a existência de muitas críticas feitas a um ensino de Ciências centrado na memorização dos conteúdos, fora da realidade social, cultural e ambiental, ocasionando uma aprendizagem momentânea, meramente para uma avaliação, tal qual o conhecimento de curto prazo (BRASIL, 1998). Por isso o dia a dia no cotidiano escolar nos

¹ Bolsista PIBID BIOLOGIA; Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). rossalinda033@gmail.com

² Bolsista PIBID BIOLOGIA; Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE). isaildaferreira@gmail.com

³ Docente de Biologia do Cap-UFPE.

⁴ Docente do curso de Ciências Biológicas da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE)

permite conhecer os alunos de modo a perceber as dificuldades e necessidades encontradas no contexto educacional. E a partir da observação poder fazer uso de novos métodos e técnicas que possam contribuir para uma melhor aprendizagem dos discentes. Assim ao longo de nossa vivência com turmas do 6º e 7º ano foi possível juntamente com a professora oferecer aos alunos algumas atividades práticas, as quais puderam dinamizar a aula e contribuir para uma melhor compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula. Durante o ano de 2019, temos acompanhado estas turmas semanalmente, para poder observar a dinâmica da sala e as relações estabelecidas entre discentes e docentes, contribuindo assim para a busca de melhores estratégias a serem desenvolvidas de forma mais lúdica. Em parceria entre docente e pibidianas, desenvolvemos algumas atividades com o objetivo de sistematizar melhor os conteúdos abordados em sala de aula, com práticas tais como: Oficina de reciclagem de resíduos sólidos, desenvolvida com 08 alunos dos 6 e 7 ano, no início do ano letivo, onde foram feitas reflexões sobre o tema lixo e confecção de materiais recicláveis, ocasionando um olhar mais crítico sobre os problemas ambientais que nos cercam; experiência sobre a filtragem da água, desenvolvida na turma do 6º ano B com toda a turma, onde além de analisar processos difíceis de serem visualizados no dia a dia, refletimos sobre a importância de consumirmos uma água de boa qualidade para mantermos uma boa saúde; experimento sobre a composição do ar, com as turmas dos 6º A e B, onde foi possível desenvolver algumas práticas sobre o gás carbônico e o gás oxigênio, gases que compõe a atmosfera, ressaltando sua importância para a vida dos seres vivos e equilíbrio no ecossistema. Segundo Campos et al. (2003), a apropriação e a aprendizagem significativa são facilitadas quando o conteúdo toma a forma de atividade lúdica, pois essa proporciona uma maneira mais interativa e divertida de aprendizado, além de possibilitar a pro atividade do aluno. Assim percebe-se a importância de associação entre prática e teoria uma vez que esta união possibilita um resultado satisfatório e mais significativo no processo de ensino e aprendizagem.

As observações também contribuíram significativamente para nossa formação como futuros docentes, pois além de acompanhar a regência da professora, também podemos acompanhar as aulas ministradas por alguns estagiários que também estão em busca de troca de saberes de modo que nossa formação seja contemplada com inúmeras experiências e vivências no cotidiano escolar. Cada atividade realizada nos permitiu ter um olhar mais analítico tanto da prática docente observada quanto da prática desenvolvida, buscando identificar possíveis melhorias para uma

aprendizagem coletiva, de modo que o professor não seja apenas um ser detentor do conhecimento, o qual passa as informações e os alunos reproduzam o que lhes foi ensinado, mas que ambos possam compartilhar o conhecimento de modo que todos sejam protagonistas de sua própria formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sem dúvida, a sala de aula é um espaço formador, onde a troca de conhecimentos é constante. E a aprendizagem torna-se mais significativa à medida que o conhecimento é associado as experiências e vivências as quais os alunos carregam consigo ao longo de sua formação. Desse modo entendemos que os usos de novas estratégias possibilitam um melhor desenvolvimento no processo de aprendizagem de maneira a contribuir para a formação de um cidadão mais crítico e reflexivo em seu papel na sociedade.

Percebe-se assim a importância de estagiários terem a oportunidade de vivenciarem o cotidiano escolar como meio de conhecimento e desenvolvimento da prática pedagógica essencial para a sua formação. Uma vez que o exercício da prática docente é um desafio a ser enfrentado, mas também uma possibilidade de formação de profissionais mais preparados para as demandas do dia a dia escolar. Pois só assim a partilha do conhecimento torna-se mais dinâmica e cada um passa a ser protagonista de seu desempenho educacional, a partir de novas práticas desenvolvidas pelo docente e pelas estratégias de aprendizagem que cada discente faz uso para uma melhor sistematização do conteúdo abordado.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, S.M.; LABURU, C.E. **Considerações sobre a função do experimentono ensino de ciências.** Ciência & Educação. Bauru: UNESP, n3; 1996;

BRASIL. Ministério da Educação. Bases Comum Curricular, Brasília. 2017;

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais, Brasília, 1998;

CAMPOS, L. M. L.; FELICIO, A. K. C.; BORTOLOTTI, T. M. **A produção de jogos didáticos para o ensino de Ciências e Biologia: uma proposta para favorecer a aprendizagem.** Caderno dos Núcleos de Ensino, 2003, p. 35-48;

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002;

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa.** Brasília: Editora Universidade de Brasília. 1999;

SANTOS, S, M, P. **A Ludicidade Como Ciência.** 2º ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2008.

A gestão democrática- participativa e seus impactos no cotidiano escolar: uma análise sobre a gestão do Colégio de Aplicação da Universidade Federal De Pernambuco

Maria José de Paula Filha¹

Erinaldo Ferreira do Carmo²

INTRODUÇÃO

O objetivo do trabalho foi compreender como é desenvolvida a gestão escolar no âmbito do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e analisar como o seu desenvolvimento impacta no cotidiano de todos e de todas que fazem parte da comunidade estudantil. Desta forma, o trabalho ainda se desdobra para perceber como são organizados os processos educacionais que envolvem os saberes, as práticas e as relações educativas.

O colégio de Aplicação (CAP) está localizado na cidade universitária, Avenida da Arquitetura S/ N Cidade Universitária, dentro da Universidade Federal de Pernambuco e encontra-se ao lado do Centro de Educação (CE) da universidade. Seu campo de atuação inclui a elaboração de novas técnicas pedagógicas e educacionais, a fim de serem repassadas às instituições de ensino ligadas às redes estaduais, municipais e privadas. Apresenta no seu projeto político-pedagógico a definição pelos seguintes objetivos:

- Promover a formação integral dos alunos do Ensino Fundamental e Médio.
- Servir de campo de experimentação na área do Ensino Fundamental e Médio;
- Servir de campo de estágio para as diversas licenciaturas da UFPE e de outras instituições;
- Ser um espaço privilegiado para formação continuada de professor da educação básica realizada pela universidade, articulada com a participação institucional nos programas de apoio à formação de docentes.

O colégio oferece atividades de ensino da 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental com um total de oito turmas e do 1º ao 3º ano do Ensino Médio com um total de seis turmas. Possui um

¹ Professora da UFPE – mpaulafilha@yahoo.com.br

² Professor de Sociologia do CAP-UFPE – erinaldocarmo@capufpe.com

quadro de aproximadamente 50 professores, além de diretores, coordenadores, funcionários de áreas específicas como secretaria, biblioteca, portaria, segurança, tesouraria, serviços de orientação, serviços gerais e conta com mais de 300 alunos.

A gestão do Colégio de Aplicação se baseia nos princípios democráticos- participativos. Desta forma, através das minhas observações realizadas em 2018 e em 2019 pude perceber que a implementação de um modo de gestão democrática implica a ruptura com formas de gerenciamento baseados no modelo da administração científica.

Conforme aponta o autor José Carlos Libâneo (2002), a concepção democrático-participativa baseia-se na relação entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua-se dessa maneira a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar (2002, p. 328). O autor também destaca que a organização e gestão da escola correspondem a necessidade de a instituição escolar dispor das condições e dos meios para a realização de seus objetivos específicos. Para a autora Sônia Penin (1994) a escola cria ou produz um saber específico, de um lado a confrontação entre os conhecimentos sistematizados disponíveis na cultura geral, e aqueles menos elaborados, provenientes da lógica institucional quanto das características da profissão como ainda da vida cotidiana. Segundo Selma Pimenta, cada instituição possui sua própria lógica, suas possibilidades e limitações, que constituirão o contexto da prática docente (PIMENTA, p. 42, 1998).

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Para fins deste trabalho, realizou-se uma pesquisa de campo de cunho qualitativo nos anos de 2018 e 2019 e abrangeu a observação da escola em geral, como nos espaços relacionados à gestão estudantil, e em outros âmbitos conforme necessidades do estudo.

Segundo Antônio Carlos Gil (2012) a observação participante consiste na participação real do conhecimento na vida da comunidade, do grupo ou de uma situação determinada. Neste caso, o

observador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de um membro do grupo. Sendo a participação ou o envolvimento do pesquisador que permite chegar à compreensão da realidade pesquisada.

Este trabalho também foi ancorado por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, orientadas por tópicos-guia. A entrevista semiestruturada “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa” (TRIVIÑOS, 1987, p.146). As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com algumas pessoas que fazem parte do contexto gerencial do CAP, e também com alguns estudantes.

Em relação ao diário de campo, Triviños (1987) pontua que pode ser entendido como todo o processo de coleta e análise de informações (1987, p.154). Como procedimento também utilizei essa técnica na pesquisa. O objetivo foi coletar as informações de forma mais dinâmica e fidedigna. Partindo desta perspectiva construí um banco de dados que serviu para armazenar e organizar todas as notas de campo, com data, hora e local da entrevista ou observação, com resumos de conversas, linguagens dos informantes, palavras específicas e outras questões.

Através das observações realizadas in locu no âmbito do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal de Pernambuco, pude compreender como se dá as relações entre todos e todas que fazem parte dessa escola que atualmente é referência no que tange ao processo de ensino-aprendizagem em todo o país.

Através do trabalho realizado e da experiência vivenciada também foi possível analisar que por meio de uma gestão eficaz, responsável, respeitável e comprometida como a que é desenvolvida no Colégio de Aplicação, o ambiente se torna mais agregador e benéfico para todos e todas da instituição, principalmente no que tange também ao quesito do ensino-aprendizagem e das metodologias existentes e que corroboram com alguns aspectos abordados por Antôni Zabala, ao enfatizar que para aprender é indispensável que haja um clima e um ambiente adequados, constituídos por um marco de relações e que predominem a aceitação, a confiança, o respeito mútuo e a sinceridade. Desta forma, destaca que a aprendizagem é potencializada quando convergem as condições que estimulam o trabalho e o esforço. É preciso criar um ambiente seguro e ordenado, que ofereça a todos os alunos a oportunidade de participar, num clima com multiplicidade de interações que promovam a cooperação e a coesão do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa visou apresentar como ocorreu a observação realizada no âmbito da referida escola, bem como também apresentar alguns pontos que caracterizaram a observação in loco como; a compreensão do cotidiano escolar, os espaços da escola, sua prática, a gestão e o funcionamento, assim analisar como a instituição por meio de sua gestão impacta direta e indiretamente no cotidiano de todos os membros envolvidos no contexto educacional.

Este trabalho foi importante para compreender que o exercício de uma gestão democrática envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar. Uma gestão democrática pressupõe uma educação libertadora que forme indivíduos críticos e transformadores da realidade a qual pertencem. A gestão deve fortalecer a integração entre a escola, a família e a sociedade para que todos se sintam envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- LIBÂNEO, J.C; OLIVEIRA, J & TOSCHI, M. Educação Escolar. São Paulo: Cortez, 2004 .
- PIMENTA, S.G. Organização do trabalho escolar. Idéias. S.Paulo: FDE, 1998.
- PENIN, Sônia. A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas, SP: Papirus,1994.
- ZABALLA, Antônio. 1998. A prática educativa: como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa-Porto Alegre: Artmed.

Movimentos Sociais e Juventude

Paulo Gabriel¹

Erinaldo Ferreira do Carmo²

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo analisar as diferentes formas que as discussões e construções identitárias relacionadas aos movimentos sociais têm se explicitado a partir dos comportamentos, reivindicações e não reivindicações dos estudantes que integram o Colégio de Aplicação- CAP da UFPE, ao reconhecer estes indivíduos como agentes construtores e transformadores da realidade social vigente. O Movimento Social é uma temática que compõe o escopo das Ciências Sociais, em geral, e da Sociologia em particular e está incluso nos diversos documentos que norteiam as competências no Ensino Médio a exemplo dos Parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio, ou seja, importante temática no que concerne ao papel da sociologia nas escolas. Sendo assim, mostrar a influência que os movimentos sociais exercem no cotidiano desses respectivos alunos torna-se objeto de análise tanto quanto o protagonismo juvenil e identitarismo, que vem ganhando espaço desde o final da década de 90 (MAGALHÃES, 2006). Logo, pensar o papel do protagonismo juvenil e seu impacto envolvendo os movimentos sociais e sua disseminação através desses discursos presentes dentro de sala de aula é o objetivo da análise.

Descrição da Experiência

Na tentativa de articular teoria e prática através de uma sociologia que englobe juventude, modernidade e movimentos sociais em consonância à prática de observação dos estudantes do Cap¹, as análises que se seguem esboçam um pouco da experiência vivida nesse contexto de

¹ Graduando em Ciências Sociais- Licenciatura pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Bolsista pelo Programa Institucional de Bolsas e Iniciação à Docência - Pibid. Vinculado ao Colégio de Aplicação pelo Pibid e estágio supervisionado. Email: Paulo.gabrielhss@gmail.com.

² Professor do Colégio de Aplicação na Área de Estudos Sociais – Sociologia, email: erinaldo.fcarmo@ufpe.br

conversações, análises de discursos, interações em salas de aulas e entrevistas que demonstrem ou explicitem a relação entre movimentos sociais e os discursos e comportamentos dos estudantes.

Os movimentos sociais são caracterizados por grupos de indivíduos que agem coletivamente na busca de seus direitos e interesses, sejam eles políticos ou sociais a exemplo de marchas, protestos, atos, etc. Assim, no que concerne às observações elaboradas na escola-campo presente, é notório que, tanto pela faixa etária desses indivíduos quanto pelo local em que a escola se insere, os discursos que corporificam os movimentos sociais e as construções identitárias se fazem presentes no cotidiano desses alunos. Ou seja, os alunos do Colégio de Aplicação estão inseridos no campus da Universidade Federal de Pernambuco, o qual tem sido palco de disputas para além da já conhecida dicotomia entre esquerda x direita, mas protagonista no que diz respeito ao movimento estudantil, por exemplo. Todavia, observa-se também que, em consonância com a introdução dessas pautas no cotidiano desses indivíduos, há também uma falta de mobilização no que tange à formação de grupos verdadeiramente embasados e comprometidos com causas ou pautas sociais, sendo em grande parte reivindicações esporádicas ou debates em sala de aula. De acordo com Vandenberg:

O estudo das juventudes oferece uma oportunidade ideal para examinar as relevâncias das teorias da mudança social na modernidade tardia. Se os processos de globalização, modernização reflexiva e individualização têm mudado fundamentalmente os contornos das sociedades modernas, como Giddens e Beck afirmaram, esperaríamos encontrar evidências fortes dessas mudanças entre as populações juvenis (VANDENBERGH, 2014, pg 300)

Torna-se importante aqui situar os alunos do Colégio de Aplicação num contexto que nem sempre é observado pelos mesmos no que concerne, por exemplo, a situações de classe ou raça tendo em vista que tais posições dentro de uma determinada sociedade podem ou não influenciar em suas interações, discursos, etc. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no que concerne ao nível socioeconômico desses alunos que os situam em grupos de 1 a 6 de acordo com a posse de bens domésticos, contratação de serviços pela família dos alunos, renda e escolaridade dos pais, esses alunos estão situados no grupo 6 que

indica alto nível socioeconômico. Ou seja, estão num contexto que possibilita grande acesso aos recursos valorizados no campo escolar como capital cultural, simbólico e econômico se tomarmos como referencial as análises de Bourdieu.

Outro fator que se torna interessante pensar na questão dos movimentos sociais no colégio de aplicação é justamente o contexto em que esses indivíduos estão inseridos, compreendendo, assim, a dialética entre estrutura e indivíduo se tomarmos como exemplo a tese do estruturacionismo de Anthony Giddens. Aqui, pode-se entender que os alunos contribuem para constituir o arcabouço cultural do Colégio da mesma forma em que são influenciados pelas normas e regras já existentes. O Colégio de Aplicação comporta uma cultura onde os indivíduos são constantemente instigados a discussões e análises aguçadas sobre os problemas que os cercam, ou seja, a estrutura escolar possibilita aos alunos o debate aberto sobre muitas problemáticas, ao passo que esses indivíduos também contribuem para a manutenção ou mudança dessa cultura escolar.

É perceptível a partir dos posicionamentos desses indivíduos o quão influente são os discursos dos movimentos sociais, a exemplo dos problemas como os da comunidade indígena atualmente e suas relações com a política brasileira, feminismo, socialismo, capitalismo, movimento negro, cultura e contracultura, pautas LGBTQ+, democracia, etc, são constantemente levantados em sala de aula. É importante ressaltar que, questões como essas não foram criadas e nem se limitam aos movimentos sociais em si, evitando assim um possível reducionismo. Vandenberghe observa que “populações juvenis estão, em linhas gerais, mais críticas e mais politizadas em relação aos seus pais. Deixam-se observar sensíveis aos debates morais e, nesta direção, recusam-se a aceitar o inaceitável [...] (VANDENBERGHE, 2014, pg 308). Outros fatores são inteiramente importantes nas análises do colégio de aplicação como a política de cotas que comportam 50% das vagas para alunos de escolas públicas e interesses no que diz respeito às políticas educacionais do atual governo e seus impactos ideológicos e práticos na vida desses indivíduos.

Considerações Finais

As reflexões sobre como esses indivíduos se posicionam e se comportam frente a tais pautas torna-se um importante material sobre ressignificações - por parte desses indivíduos- dos discursos

teóricos e das práticas presentes nos movimentos. É importante ressaltar que o contexto em que esses indivíduos estão inseridos além de sua importância, compreende processos do aumento da tecnologia, processos políticos e a modernização em diversos fatores. Sendo assim, os novos movimentos sociais e a construção de novas identidades são importantes na medida em que toca a articulação entre teoria e prática na qual a sociologia procura interpretar, ou seja, as concepções que engajam esses agentes e suas práticas na realidade social.

Referências

SOUZA, Regina Magalhães de. Protagonismo Juvenil. São Paulo, 2006

VANDENBERGHE, Frédéric. -Globalização e individualização na modernidade tardia uma introdução teórica à sociologia da juventude-. Mediações, Londrina, v.19, n.1, p.265-316, jan/jun, 2014.

A experiência antropológica no contexto da iniciação à docência – Relato de Experiência

Maria Eduarda Duca Milano¹

Erinaldo Ferreira do Carmo²

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência possui como vertente a conexão entre uma experiência antropológica como pibidiana dentro do Colégio de Aplicação na UFPE e um relato de experiência de um antropólogo estadunidense Clifford Geertz. Com o objetivo de obter uma experiência que decorre de uma observação-participante na rotina e espaços escolares, as anotações e conclusões reverberam a inserção no campo de uma graduanda na vertente antropológica. É necessário o dado relato como forma de expor para futuro pibidianos ou estagiários compreenderem e compararem em futuras experiências nessa e em outras escolas. A comparação com o antropólogo estadunidense Geertz é quase inevitável pelos aspectos de sentir-se invisível, receber poucos cumprimentos ou até certa indiferença a nossa presença no ambiente. Geertz relata que as pessoas passavam por ele e não exibiam curiosidades sobre sua presença na tribo que ele não pertencia. O estadunidense expõe que foi um sentimento incomum, um relato incomum diante de suas diversas experiências em campo como antropólogo. Por isso, a comparação e semelhança com o espaço-campo do Colégio de Aplicação.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Os pibidianos ao iniciar a pesquisa na escola-campo compartilharam da ideia de que a recepção em um novo espaço deveria ser calou rosa e que rapidamente iriam enturmar-se com os alunos, espaço e gestão. Para surpresa, os estudantes do Colégio de Aplicação estão familiarizados com universitários observando e analisando eles, pois assinam um termo ao entrar no espaço. Portanto, não surge uma surpresa nem por parte deles e nem dos professores do local. A convivência e o estranhamento da nossa parte, como pibidianos e novos no ambiente, foram

mais notórios que dos alunos com a nossa presença. O receio pela nossa parte liga-se ao de todo antropólogo, que possui uma grande dificuldade em estabelecer o contato e a iniciação, introdução no ambiente. O supervisor deixou livre a circulação e a observação para qualquer que fosse o horário, mas isso não foi suficiente para o conforto e conversas adentram em nossos relatos.

Diante desse cenário, a abordagem do relato foi organizada buscando vincular a imersão dentro do campo escolar e paralelo ao mundo antropológico que necessita dessa inclusão em grupos. A análise dos relatos e comparação entre experiências próprias e dos antropólogos, resulta em uma realização de uma pesquisa comparativa. Os antropólogos como Geertz, possuíram certa dificuldade para um contato verbal também, obter informações, sentir-se além de observador um participante. O autor mencionado é o pilar para esse relato, pois a comparação com a sua experiência de não pertencimento ao espaço é semelhante. Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa, esse é o título do relato de Geertz e seu relato de experiência em campo, como conseguiu estabelecer contato e a forma mais incomum que ele poderia esperar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, essa experiência é uma observação-participante, mas que causou certo receio ao notar a dificuldade de sentir-se parte da escola-campo, como o autor base para essa comparação. Não possuía certeza se contaríamos com as falas e relatos dos alunos do Colégio de Aplicação ou uma recepção além de amigável algum dia. Esse relato expõe uma vivência comum dentro do Colégio de Aplicação e certo preparo para o que os futuros pibidianos ou licenciandos podem esperar. Outros pibidianos que passaram dentro do PIBID de Ciências Sociais expuseram a forma de abordagem que receberam e a calorosa novidade que eram dentro dos colégios e do dia a dia dos estudantes das redes públicas de ensino básico de Pernambuco. Certa ansiedade adentrou nos pibidianos do Colégio de Aplicação para que isso também se ocorra conosco e que rapidamente as novidades sobre casa estudante, seus dias, rotinas, estudos e segredos chegassem a nós, mas principalmente que pudesse encher nosso diário de campo.

Devido a isso, é uma nova vertente a se comparar entre antropólogos e colégios e que necessita ser compartilhado entre estagiários e pibidianos. A licenciatura surge principalmente

quando ocorre o contato que tanto esperamos com o espaço que iremos ocupar ao formar e perfis de alunos que provavelmente também iremos ter. Então, as ciências sociais cruzam com a área educação e três belos campos constroem a vivência e a análise de iniciação à docência.

REFERÊNCIAS

GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas: Um Jogo Absorvente: Notas sobre a Briga de Galos Balinesa. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 2008.

¹ Programa de Iniciação a Docência - PIBID, UFPE, mariaeduardaduca@gmail.com

² Professor de Sociologia, erinaldocarmo@gmail.com

A importância do PIBID/Sociologia para a formação docente

Artur Santos de Souza Silva, CFCH¹

Débora Carvalho Muniz, CFCH²

Erinaldo Ferreira do Carmo³

Introdução

A importância da articulação entre teoria e prática não é uma novidade. Trabalhos como Pimenta (1995), Carvalho (2001 e 2012) e Carmo, Lima e Silva (2018) mostra que esse é um aspecto que transcorre décadas e gerações de pesquisadores. Carvalho (2001, p. 116), por exemplo, aponta entre os principais eixos da formação docente uma “sólida formação teórica” e a “unidade teoria e prática”. Ainda segundo a autora, é a articulação entre esses dois eixos que “proporcionariam as condições para o saber fazer dos professores que irão ensinar um determinado conteúdo na escola fundamental e média”.

É nesse sentido que o PIBID surge enquanto programa de fomento da formação docente. Segundo a CAPES (2018) o PIBID “visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica”. Carmo et al. (2018, p. 113) ratificam a importância desses aspectos. Além de constituir uma “sólida formação teórica” e “a construção e identificação de novos saberes a partir da observação e da participação nas atividades docentes”, o programa também possibilita a construção dos saberes experienciais.

Dessa forma, esse trabalho, um relato de experiência, visa descrever as atividades desenvolvidas no PIBID/Sociologia e apontar alguns aspectos que, enquanto professores em formação, notamos importantes.

¹ PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, artursantos.s@outlook.com

² PIBID, Universidade Federal de Pernambuco, debora.c.muniz@hotmail.com

³ Professor do Colégio de Aplicação - UFPE, erinaldocarmo@gmail.com

Descrição da Experiência

A etapa do PIBID/Sociologia que esse relato abarca compreende a primeira etapa do programa, referente à observação do espaço escolar e da atividade docente. As atividades desenvolvidas nessa etapa foram: a observação da escola-campo utilizando do método etnográfico, balizado por André (2005, p. 42), a quem o “estudo de caso etnográfico possibilita uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro lado demanda um trabalho de campo intenso e prolongado, o que requer tempo e recursos por parte do pesquisador”; as reuniões periódicas, nas quais se discutia textos e pesquisas afins ao objetivo do programa e relato das experiências dos pibidianos das três escolas-campo (Colégio de Aplicação - UFPE, ETE Cícero Dias e EREM Olinto Victor); e o desenvolvimento de um questionário que visava compreender a relação entre os alunos e a respectiva escola-campo e com o ensino de sociologia.

Todas as atividades contaram com a participação dos professores orientadores, dos professores preceptores e dos licenciandos. Essa relação soma à formação inicial o contato com professores formados na área e atuantes há anos, por um lado; e, outro, possibilita o contato desses professores novamente com a universidade, discussões de teorias e trabalhos acerca da educação e com futuros professores, o que confere ao programa, também, o caráter de formação continuada.

O campo para o desenvolvimento das atividades do PIBID/Sociologia foi, como dito, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco.

A primeira visita ao Colégio de Aplicação aconteceu posteriormente à primeira reunião. Apesar da apreensão e expectativa comuns aos pibidianos, logo fomos recepcionados pelo professor Erinaldo, que nos recebeu na sala de estudos. Dessa forma, os pibidianos se sentiram bem-vindos àquela aventura que estava se iniciando.

A gestão do Colégio de Aplicação é democrática-participativa porque “valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo e do consenso” (LIBÂNEO, FERREIRA DE OLIVEIRA, SEABRA TOSCHI, 2012, p. 469). Técnicos administrativos e professores podem se candidatar para os cargos de diretor e vice-diretor. Para concorrer precisam montar uma chapa, se candidatar, apresentar seu projeto e fazer

campanhas. Os professores, técnicos e alunos – a partir de 16 anos – votam com peso paritário. Vence a chapa que conquistou a maioria simples dos votos. Ao final do mandato também podem tentar reeleição. A escola tem também duas instâncias deliberativas: O Conselho dos Técnicos Administrativos que se reúne semanalmente com todas as instâncias representativas e o Pleno, composto por técnicos-administrativos e professores. As propostas apresentadas no Pleno, passam por votação e precisam de uma maioria simples para serem aprovadas, todos votam com peso paritário.

Vale destacar também que o método avaliativo do colégio é processual e descritivo. Os professores constroem ao longo do ano letivo um parecer descritivo de todos os alunos relatando tudo o que aconteceu. Todos os atores responsáveis pelo processo educacional da escola reúnem-se cinco vezes ao ano para falar sobre cada aluno de cada turma de cada série. Nesses conselhos, os professores e os alunos são avaliados. Em três dos cinco conselhos de classe os alunos participam, eles fazem um documento sobre cada professor, com críticas e/ou sugestões. Os professores escutam e depois comentam. Juntos, alunos e professores, buscam potencializar a aprendizagem dos alunos e melhorar a prática educativa dos professores. Os psicólogos também estão presentes, eles trazem para o debate questões da vida dos estudantes que, muitas vezes, os professores não sabem e que são importantes para entendê-los, fazendo com que as especificidades dos alunos sejam consideradas e ajustadas ao processo de ensino-aprendizagem da escola.

A partir da inserção na escola-campo, os pibidianos puderam pensar o espaço escolar não mais como alunos, mas como futuros professores. Como aponta Carvalho (2012, p.6-7), isso é de suma importância porque contribui para que “o futuro professor compreenda a escola, seu futuro local de trabalho, em toda a complexidade que ele, como aluno, não conhecia”, além de dar “condições para uma ruptura das visões simplistas sobre o ensino de seu conteúdo”.

Além desse primeiro contato com o futuro ambiente de trabalho, a estrutura de discussões teóricas nas reuniões, abarcando os vários pontos de vista - professores da Universidade, professores da Educação Básica e professores em formação - nos mune com um novo arcabouço teórico. O contato com a teoria, inclusive, é ressaltado por Carvalho (2012, p. 7), quando a autora afirma que a formação de “professores reflexivos” não é possível sem referenciais teóricos.

Outro aspecto que se mostrou de fundamental importância é a articulação que o programa faz com os assim chamados “saberes universitários”. Primeiro, ao evocar o método etnográfico como postura na inserção à campo, os pibidianos operacionalizam os métodos aprendidos e debatidos nas disciplinas de Teoria Antropológica; os debates sobre atividade e identidade decente, articula-se com as discussões das disciplinas de Metodologia de Ensino e Estágio; a confecção e aplicação dos questionários - utilizando Sampieri et al. (2013), partindo de perguntas gerais até chegar nas últimas, mais relacionadas às questões da relação com o colégio e com o ensino de Sociologia - ilustraram praticamente aquilo que se estuda na disciplina de Métodos Qualitativos da Pesquisa Social. Essas três disciplinas ilustram bem a articulação que falávamos linhas acima.

Por último, uma atividade que acreditamos valer a menção: a socialização das entrevistas. Cada pibidiano ficou responsável de aplicar um questionário. Pode parecer pouco, mas, ao fim, tinha-se 30 entrevistas feitas. 30 alunos de três escolas cujos contextos são completamente diferentes. Ao ser feita a socialização dos resultados, pudemos conhecer um pouco mais da realidade de cada escola e, além, a percepção que os alunos, inseridos em diferentes modelos educacionais, tinham da sua própria relação com a escola e com o ensino de Sociologia.

Considerações Finais

Esse trabalho não pretende esgotar todos os aspectos de importantes do PIBID como programa de fomento da formação docente. Entretanto, imaginamos que a inserção no ambiente escolar ainda na graduação, de forma assistida e sistematizada, articulação com as disciplinas do curso e o uso de métodos de pesquisa são primordiais para a formação de um professor reflexivo.

Primeiro, porque nos fornece o arsenal teórico e debates que são caros à formação docente; segundo, porque nos insere na escola básica sob uma nova ótica; e terceiro, nos permite, enquanto licenciandos, entender o espaço escolar como um campo de pesquisa educacional e sociológica. São esses fatores que colaboram para a formação, desde o seu início, de um profissional comprometido com a educação e com a pesquisa.

Referências

ANDRÉ, Marli de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Editora Papirus, 1995, 128p.

CARVALHO, A. M. P. A Influência Das Mudanças Da Legislação Na Formação Dos Professores: as 300 Horas De Estágio Supervisionado. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

_____. **Os Estágios nos Cursos de Licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

CARMO, E; LIMA, J; SILVA, R. PIBID/Sociologia: um novo olhar sobre a prática na formação docente para a sociologia no ensino médio. In: ROSA, A; XIMENES, L; DINIZ, M (org). **Formação docente: o espaço escolar como campo de investigação e inovação pedagógica**. Recife: Editora UPPE, p. 109-122, 2018.

FUNDAÇÃO CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso: 23 de novembro de 2019.

LIBÂNEO, J. C., FERREIRA DE OLIVEIRA, J., & SEABRA TOSCHI, M. (2012). **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez.

SAMPIERI, R; COLLADO, C; LUCIO, M. Entrevistas. In: _____. **Metodologia de Pesquisa**. Porto Alegre: Penso, p. 425-432, 2013.

A COSMOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

Bárbara Lavínia Vidal Gomes¹

João Lucas Romão Daré²

Ricardo Ribeiro do Amaral³

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e a Residência Pedagógica são projetos que têm como um dos objetivos a maior familiarização de seus bolsistas no âmbito pedagógico. Nesse sentido, durante o ano de 2019 foram realizadas as intervenções dos bolsistas do PIBID e da Residência. Neste trabalho, será relatada a experiência de licenciandos com o intuito de aproximar os alunos da Física através do encantamento pelo estudo do universo. A ideia de trazer uma nova Física – uma Física que não consta na ementa da educação básica – foi discutida até que se encontrasse uma metodologia e um tópico para ser trabalhado. Como foi notório, por todas as partes envolvidas no trabalho, um modelo de aula tradicional, isto é, as aulas com quadro e piloto e assuntos que envolvem majoritariamente o uso da matemática em uma dinâmica mecanizada não chamam a atenção dos alunos.

Os assuntos abordados no Ensino Médio podem ser de pouca estima para os alunos. Segundo Moreira (2018, p. 113), “o ensino de ciências nas nossas escolas básicas é, em geral, pobre de recursos, desestimulante e desatualizado. Curiosidade, experimentação e criatividade usualmente não são estimuladas”. A falta de estímulo da curiosidade e o fato de que a Física ensinada na escola foi descoberta há séculos atrás faz com que os alunos percam o interesse nas disciplinas de ciências. Se são conhecimentos importantes ou não é outra discussão, mas independente disso, nota-se que parte dos alunos não se interessam por eles. Um problema latente que influencia o desinteresse dos estudantes de uma maneira geral é a maneira como os assuntos são abordados, como evidencia

¹ Pibidiana de Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), blaviniavg@gmail.com

² Pibidiana de Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), rdare30@gmail.com

³ Professor de Física no CAp-UFPE, ricardoamaral@capufpe.com

Pezzini e Szymanski (2008, p.1): “Dentre todas as dificuldades pelas quais passa a educação no Brasil, destaca-se, atualmente, um grande desinteresse por parte de muitos alunos, por qualquer atividade escolar.”

Esse interesse deve ser resgatado com assuntos que instiguem a imaginação e a curiosidade do aluno. Segundo Gruber (2014, p. 6), alguns estudos comportamentais de dois estudos revelam que os estados de alta curiosidade melhoram, não somente o aprendizado de informações interessantes como também de material adjacente. A curiosidade está intimamente ligada ao interesse, portanto é fácil perceber que o projeto deve tratar de assuntos cujos alunos, que demonstrem interesse em participar do projeto, se mostrem curiosos.

O modelo de aula mecanizado, que exige memorização e assimilação de uma quantidade grande de informação está perdendo espaço dentre as metodologias de ensino, haja vista as constantes inovações no ramo. Uma das novas metodologias que está sob os holofotes é a de Ensino por Encantamento. Essa forma de ensinar tem como pilares a imaginação e os sentidos dos alunos, além de um ritmo mais suave quanto a quantidade de informação. O Ensino por Encantamento é lastreado na curiosidade, intrínseca do ser humano, em querer entender como as coisas funcionam e porque funcionam da forma que o fazem, o que Aquinas chamaria de “vontade de aprender” ou Francis Bacon de “a semente do conhecimento”. Nesse sentido, segundo L’Ecuyer (2014, p.2):

Não somente a ideia de encantamento é tão velha quanto a filosofia grega; é algo tão universal conhecido por qualquer pai. Por que não chove ao contrário? Por que a lua é redonda, não é quadrada? Crianças fazem essas perguntas desde o início dos tempos. Quando crianças perguntando essas coisas, elas podem não estar pedindo uma resposta. Ao invés disso, elas podem estar se maravilhando com a face da realidade. Quando as crianças se perguntam isso elas estão, segundo Platão e Aristóteles, filosofando. Elas estão surpresas pelo mero fato de verem as coisas acontecerem

O desconhecido torna-se uma ferramenta interessante para ser utilizada. Levar assuntos em que os alunos têm desconhecimento e acabam sendo alvo dos holofotes na mídia - além de não serem abordados no Ensino Básico - e, portanto, chama atenção dos estudantes, pois, sobretudo, parece algo belo e lúdico. A cosmologia calça como uma luva nessa situação, afinal quem nunca se pegou olhando para o céu e se viu cheio de perguntas sobre como podemos saber tantas coisas

de lugares tão longes? O encantamento nos estudantes é um ponto fundamental para que a ideia proposta funcione.

Descrição da Experiência

Inicialmente, discutiu-se a ideia de montar um clubinho de física avançada, focando em assuntos escolhidos pelos próprios alunos. Por essa perspectiva, consultamos os alunos do Ensino Médio e dos nonos anos do Ensino Fundamental, com o intuito de saber quais assuntos da Física, que não eram vistos em sala de aula lhes interessavam. Após coletar a opinião dos estudantes, notou-se que a cosmologia foi o assunto mais recorrente, se enquadrando como assunto principal e motivador para os alunos do colégio.

Após essa consulta, os estagiários responsáveis reuniram-se para organizar como seriam os encontros e quais assuntos dentro da cosmologia seriam abordados. Assim, as reuniões ocorreram duas vezes por semana, levando em consideração questionamentos dos alunos do CAP para a construção do roteiro de assuntos abordados. Nessas reuniões foram ministradas “aulas”, no sentido de que foram passados slides e propostos temas para discussões em sala. A diferença para as aulas regulares foi a participação e curiosidade dos alunos, uma vez que eles perguntaram muitas vezes e propuseram assuntos de diversas naturezas. Isso proporcionou, inclusive, o aprendizado dos estagiários.

A experiência que o clubinho de física proporcionou fora da escola foi muito estimulante. Houve momentos em que a discussão se estendeu além do esperado e ocorreu por iniciativa dos alunos, que trouxeram questionamentos importantes sobre os tópicos levados. A participação dos alunos foi formidável no primeiro encontro, a ponto de mostrarem ansiedade em saber qual seria o tópico abordado no encontro seguinte. A preparação de uma aula é algo que demanda considerável esforço, uma aula cujo o intuito é fugir do tradicional e do que os alunos estão habituados no CAP-UFPE é ainda mais desafiador. Como esse assunto não é abordado durante a graduação com profundidade, há a necessidade de buscar o conhecimento necessário de formas alternativas.

Considerações Finais

Deve-se considerar, antes de tudo, que houveram poucos encontros e, portanto, não há abundância de dados observacionais. Far-se-á, então, considerações tendo em vista a influência de poucos encontros e da expectativa de encontros futuros. A princípio é possível observar a postura dos estudantes e a participação deles.

Quanto a postura dos alunos que participaram do projeto observou-se total atenção, não se mostraram dispersos e nem mantiveram conversas paralelas, não mexeram no celular e tampouco adotaram a passividade diante do que estava sendo discutido. A participação dos alunos foi significativa, o primeiro encontro, por exemplo, estendeu-se por um tempo além do previsto e o que era para ser 50 minutos – o tempo de uma aula regular – transformou-se em 1h15min.

Além disso, outro fator que chamou atenção foi o fato de muitos alunos terem se mostrado interessados no projeto, e muito poucos alunos terem comparecido aos encontros, o que pode ter sido causado pela divulgação ineficiente quanto às datas e horários dos encontros. De 38 alunos que assinaram a ata demonstrando interesse em participar do clubinho, somente 5 estão comparecendo assiduamente.

Quanto a baixa quantidade de alunos presentes nos encontros, há alguns outros fatores que merecem ser abordados. Por exemplo, 10 alunos da terceira série do Ensino Médio que mostraram interesse têm aula no mesmo horário dos encontros. Isso se deve porque, mesmo que o horário escolhido fosse para contemplar o máximo de alunos possível, não pôde dar conta de atender todos os 38 estudantes.

Outro ponto importante é que os encontros começaram no início de novembro, onde quase a totalidade dos alunos do Ensino Médio estão focados em estudar para as provas do Sistema Seriado de Avaliação (SSA) e o ENEM, preferindo utilizar o horário livre do clubinho para descansar. Apesar disso, a ausência de alunos não dificultou o andamento do projeto – inclusive, foi levantada a hipótese de que o projeto funcionou melhor com menos estudantes, porque somente os que estão realmente interessados comparecem, enriquecendo as discussões.

No entanto, um fator que atrapalhou muito o andamento do projeto foi a pouca divulgação e a execução tardia. Como a ideia de fazer um projeto de divulgação científica foi tida na metade do segundo semestre, não houve muito tempo para a divulgação, especialmente porque houve bastantes dias sem aula na escola. Além disso, não foram espalhados cartazes, somente divulgações

orais de sala em sala. Dessa maneira, ao aplicar novamente o projeto, essas questões deverão ser corrigidas, uma vez que se mostraram como o maior dificultador do trabalho.

Referências

PEZZINI, C. C.; SZYMANSKI, M. L. C. **Falta de desejo de aprender: causas e consequências.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2008.

GRUBER, M. J.; GELMAN, B. D.; RANGANATH, C. **States of Curiosity Modulate Hippocampus-Dependent Learning via the Dopaminergic Circuit.** Neuron Article, 2014.

MOREIRA, I. C.; **Há muita gente lá fora! A divulgação científica e o envolvimento dos brasileiros com a C&T.** Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018, p. 112-125.

O processo de avaliação nas aulas de Geografia: um estudo sobre o Colégio de Aplicação da UFPE

Carlos Alberto Alves da Silva Junior¹
Soênia Maria Pacheco²

Introdução

A avaliação faz parte do dia a dia daqueles envolvidos no processo educativo. Assim, especificamente aos professores, questionamentos são levantados quando o assunto é avaliar: O ato de avaliar deve ser contínuo? Quais instrumentos avaliativos podem ser utilizados? Como avaliar no componente curricular geografia, abarcando a variedade de conceitos que lhe é peculiar? Enfim, pensar em avaliação em particular, contribui ao entendimento, concomitantemente, do processo ensino-aprendizagem de forma mais ampla, visto que ambos precisam estar alinhados a uma mesma concepção.

Segundo Cavalcanti (2013), ensinar é envolver o aluno em processos intelectuais e afetivos, buscando uma relação consciente e ativa em relação aos objetos do conhecimento, em conformidade com os processos de aprendizagem e de avaliação; trabalhando os conteúdos e objetivos; e levando em conta os planejamentos. Dessa feita, o professor pode lançar mão de diferentes formas de avaliação, buscando distintos olhares e perspectivas tanto para os tipos de avaliação em si, como para os resultados – previsíveis ou não – que almeja alcançar, e não apenas se manter em avaliações tradicionais, como a avaliação escrita (prova), por exemplo.

O ensinamento escolar necessita da avaliação, visto que, através dela, o educador poderá proceder ao acompanhamento do rendimento escolar, das dificuldades, dos avanços, das possíveis lacunas de aprendizagem de seus educandos. Porém, o caminho contrário também é importante, ou seja, o professor deve auto avaliar-se, verificando continuamente se a metodologia empregada está surtindo o efeito almejado; se a intervenção está sendo clara e objetiva, culminando em retorno positivo para as atividades propostas; se a avaliação lançada realmente é adequada aos temas e ao público-alvo, dentre outras possibilidades. Nesse sentido, Cardinet (1997) apud PERRENOUD (1999), reforça:

As decisões de orientação deveriam se fundamentar em uma avaliação essencialmente previsível, já que se trata de saber que habilitação será mais conveniente a cada aluno, considerando, de um lado, seus gostos, interesses, projetos e, de outro, seus conhecimentos escolares, idade e desenvolvimento. (CARDINET, 1997 apud PERRENOUD, 1999)

De acordo com MORETTO (2003), a avaliação pode ser feita de formas diversas, mas em nossa cultura é mais comum se ter a prova escrita. Ele acredita que a prova é necessária para que se tenha a verificação da aprendizagem dos conteúdos propagados pelos professores, mas as provas deveriam ser bem elaboradas para que assim atingissem o seu real objetivo.

Os professores criam a avaliação focando muito nos propósitos, eles estabelecem o equilíbrio em aula para que assim os alunos possam absorver aos poucos, planejar e conduzir aulas, realizar revisões, incentivo, diagnosticar problemas de deficiência dos estudantes e julgar, atribuir nota ao seu progresso e desenvolvimento acadêmico (RUSSELL e AIRASIAN, 2014)

Quanto ao ensino da Geografia, em particular, há uma rica gama de possibilidades referentes aos instrumentos avaliativos, que auxiliam na apropriação de conteúdo, construção de ideias e desenvolvimento de habilidades, como a capacidade de leitura e compreensão de diferentes fenômenos sociais ocorridos no espaço geográfico. Tomando-se como exemplo o conceito-chave lugar, referendado na Geografia Humanística como a relação do ser humano com o espaço geográfico, com as suas reações, sentimentos criados por determinado lugar e, reforçando, Tuan (1982, p. 143 apud CAVALCANTI, 2013, p.89), afirma que o lugar na Geografia Humanística é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, pode-se proceder a um recurso avaliativo que é a construção, pelos alunos, de um mapa mental, consubstanciado pela composição de um mapa político de uma determinada cidade. Nesta, podem ser representados elementos naturais, como rios, morros, bosques, entre outros, e elementos humanos, como ruas, praças, shoppings, residências etc. A partir daí os alunos destacariam locais específicos, onde eles iriam mostrar seus sentimentos, tanto seu amor pelo lugar (Topofilia ou sentimento positivo); como também o desprezo, o medo (Topofobia ou sentimento negativo), normalmente por conta de alguma vivência ruim.

Descrição da experiência

A partir da experiência das observações em sala de aula do Colégio de Aplicação com a supervisão da professora Soênia Pacheco, foi possível identificar as relações que se davam no ramo da avaliação, sempre com a utilização de novos instrumentos avaliativos, como: Aulas de campo, formulação de relatório pós-aula de campo, oficina com mapas, atividades para identificação da dinâmica climática, oficina de pirâmide populacional, seminários, amostra de filmes e documentários, entre outras atividades exercidas ao decorrer do ano letivo.

Foi nítida a percepção do planejamento didático em sala de aula, nas construções da aula de campo, atividades realizadas em sala de aula, sendo assim o planejamento é um instrumento que subsidia a prática pedagógica do professor e que possibilita a ele uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, entendemos que o planejamento é uma necessidade para o desenvolvimento dos alunos, viabilizando meios para o sucesso do processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo assim, a observação no CAP foi de total enriquecimento para a construção do conhecimento docente, analisando os planejamentos, conselhos de classe, avaliações e desfrutando da oportunidade de realizar uma intervenção com a experimentoteca de solos, foram de extrema importância para o processo de formação, ampliando assim a visão de um professor em formação com o espaço da sala de aula.

Considerações Finais

A observação em sala de aula foi de tamanha importância, possibilitando ao discente ter uma visão real da sala de aula, de problemas que podem acontecer e de acordo com o planejamento o professor poder estar preparado para determinadas situações. Quando se tratado de avaliação é visto o quão é importante para que todos tenham um conhecimento aprofundado sobre o assunto, pois avaliar é algo complexo, não é apenas construir uma prova ou um novo instrumento avaliativo, mas, sim saber quais tipos de avaliações e instrumentos existem e quais deles utilizar em sala de aula em momentos propícios.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. **Desafios da didática de Geografia**. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, p. 45-68, 2013.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: um momento privilegiado de estudo—não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas. Artmed, 1999.

RUSSELL, Michael K.; AIRASIAN, Peter W. **Avaliação em Sala de Aula-**: Conceitos e Aplicações. AMGH Editora, 2014.

Ensino da literatura com gêneros multimodais: relato de experiência do PIBID-Letras

Keyla Patrícia da Silva Macena¹

Cristina Lúcia de Almeida²

Edilza de Moura³

INTRODUÇÃO

Durante o período de Setembro de 2018 até Dezembro de 2019 a Faculdade Fassinetti do Recife (FAFIRE) junto ao Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP-UFPE) participam do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da CAPES e eu fui uma das 16 pessoas aprovadas para participar desse processo de formação tão necessário para futuros docentes.

Sendo assim, presente trabalho visa mostrar novas possibilidades para o ensino de literatura, visto que a literatura contribui para “a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico” (ROUXEL, 2013, p. 2), fazendo-nos questionar a metodologia e os recursos utilizados em sala de aula para entreter e construir o conhecimento junto aos educandos.

Deste modo, faz-se necessário entender com quais sujeitos estamos trabalhando e como tudo em sua volta contribui para um novo olhar ou experiência educacional, já que os alunos estão conectados e pouco se interessam pelas formas tradicionais de ensino, pois como afirma Neto e Oliveira (2019, p. 36)

Os espaços digitais e as práticas sociais têm ganhado relevância nos últimos trinta anos e tem nos trazido mudanças na forma de comunicação, revendo conceitos, como o de letramento, discutido desde a década de 1970 nos EUA, que leva(va) em consideração os usos sociais da escrita e da leitura.

Ainda que saibamos que “a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo” (TODOROV, 2009, p. 3), utilizar novas práticas de ensino

¹ Licencianda do PIBID-Letras (FAFIRE)

² Professora de Língua Portuguesa do CAP-UFPE

³ Coordenadora do PIBID-Letras (FAFIRE)

para essa literatura de modo que o conhecimento se torne mais simples e interessante são necessárias e assim pode-se inserir gêneros multimodais para essa construção de leitor moderno.

Dentre os inúmeros gêneros assim denominados por trabalharem com mais de uma modalidade, encontra-se o meme, que de acordo com Maria Alice de Souza (2019), surge com o cientista Dawkins, que encontra semelhanças entre os genes e o memes, por ambos trabalharem com a ideia de reprodução de algo já existente. Além disso, ela explica que a fidelidade do meme ao real objeto é uma de suas características principais e o compartilhamento do gênero nas redes sociais está intimamente ligado com o capital sociocultural de cada pessoa.

Logo, optamos por trabalhar com o gênero meme, que julgamos ser um dos gêneros textuais mais consumidos pelos jovens de hoje, já que o seu lugar de visibilidade são as redes sociais e há uma enorme variedade de produções sobre diversos temas palpáveis e importantes para a formação crítica e cidadã dos educandos.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Sendo assim, em um primeiro momento, nós, “pibidianos”, observamos as aulas da supervisora do PIBID e professora de Língua Portuguesa, Cristina de Almeida, para que pudéssemos nos habituar com o modo de lecionar, observar os conteúdos que eles estavam trabalhando, quais as metodologias utilizadas pela professora e, também, para que conhecêssemos a turma e como eles se comportavam e lidavam com as atividades propostas pela docente.

Concomitantemente com as observações de aulas, ocorreram reuniões semanais com a supervisora para que aprimorássemos nossos conhecimentos acerca do tema do PIBID, discutíssemos o que era observado em sala de aula e pensássemos acerca de nossa futura intervenção.

Desse modo, começamos a planejar as intervenções realizadas nas turmas de 1ª série A e B do Ensino médio, sob orientação da professora Cristina de Almeida. Como o tema do PIBID a qual estamos fazendo parte é “Multiletramento na sala de aula: práticas de leitura e escrita de gêneros multimodais”, considerando a perspectiva apresentada por Rojo (2016) de multiletramentos como apreensão dos conteúdos e desenvolvimentos em sala de aula junto a mudanças sociais e culturais,

dividimos o grupo de oito pessoas que estavam no Ensino Médio em dois e escolhemos os gêneros que seriam trabalhados.

A professora mostrou uma lista com possíveis gêneros multimodais para trabalharmos com os alunos, visto a singularidade da turma e comunicou quais os gêneros ela já havia trabalhado ou pretendia trabalhar futuramente com eles. Assim, meu grupo ficou responsável por trabalhar os quatro eixos da língua (Leitura e oralidade, análise linguística, leitura literária e produção de textos) com o gênero meme. Fizemos a divisão dos eixos, um por pessoa e cada um pesquisou o que trabalharia, montou o plano de aula e foi desenvolvendo juntamente com a professora nas reuniões semanais.

Para que não chegássemos tão distante da turma, foi montado um questionário no *Google* para que os educandos respondessem, acerca de gêneros digitais e como eles utilizavam esses gêneros. Perguntamos se consumiam memes, qual a frequência, se conheciam a origem, se já produziram algum meme, quais os tipos que chamavam mais a atenção deles, etc.

Posto isso, ficou sob minha responsabilidade o trabalho com o eixo de leitura literária, então resolvemos unir a aula de literatura a esse processo. Inicialmente, eu e a supervisora/orientadora tivemos dificuldade em definir como iríamos trabalhar leitura literária a partir de memes, então buscamos ideias na internet e fomos iluminando a mente com as matérias que encontramos em matérias de jornais virtuais e sites. Partimos, então, para a elaboração do plano de aula. A professora nos enviou o modelo e nos explicou o que deveria ser exposto em cada item: objetivo, metodologia, recursos, avaliação, carga horária, e elaboramos e fomos fazendo correções de acordo com as observações feitas por ela.

Quanto a experiência em sala, as aulas ocorreram em dois dias da semana – para cada eixo –, no mês de setembro, no primeiro dia houve uma rápida exposição acerca dos estilos literários Classicismo, Quinhentismo e Barroco em power point, em que eram apresentadas características em tópicos e depois feita associação do tema com memes achados na internet. Em seguida, houve uma discussão acerca de memes com conteúdos literários, trouxe várias imagens e expus como podemos utilizá-las de maneira útil para o ensino de conteúdos escolares, nesse momento os educandos opinaram a cada meme que achavam interessantes, lançavam ideias e questionamentos. Os alunos refletiram, também, acerca da responsabilidade ao consumir e compartilhar certos tipos

de memes, pois até os que contêm um conteúdo a respeito de literatura podem necessitar de um cuidado maior ao ser compartilhado, como o que utilizava a imagem do ex-presidente Michel Temer e sua esposa.

Na aula seguinte, retomei o que foi visto acerca das escolas literárias para saber se o aprendizado tinha sido efetivado, pedindo que eles, com o meu auxílio, falassem as características das escolas e autores de destaque. Posteriormente, a sala foi dividida em cinco grupos e cada um pegou um papelzinho com os estilos trabalhados para que pesquisassem na internet escritos de cada um, em poesia e em prosa e lesse em voz alta, mostrando as características e explicando o porquê de ter escolhido tal texto.

Em seguida, retornando ao nosso gênero, mostrei vários memes poéticos para que houvesse a leitura e discussão acerca de ser ou não leitura literária e quais os critérios eles achavam necessários para se enquadrar. Quais características literárias havia naqueles memes e como eles faziam essa relação entre o texto multimodal trabalhado ser apenas de humor, ter alguma utilidade, ser literário, etc.

Os alunos, durante os dois dias de aula, mostraram-se participativos e interessados no conteúdo. Em alguns momentos, eles ficavam dispersos, mas logo retornavam a atenção a aula, creio que pela maneira diferente de se trabalhar literatura. Foi muito importante para mim tal experiência, principalmente por conta da interação dos educandos que questionavam, acrescentavam informações e opinavam acerca dos memes.

CONCLUSÃO

Assim, entendemos que o uso de gêneros multimodais para o ensino de literatura é tão importante quanto para o ensino de língua portuguesa (leia-se gramática), pois, a partir deles é possível fazer com que o aluno não só conheça as histórias literárias clássicas a fim de se interessarem, como pode provocar reflexões mais aprofundadas sobre diferentes temas, incentivando a produção autoral dos educandos.

A experiência no Colégio de Aplicação foi muito importante para construção da minha personalidade docente, pois conviver e sentir como é estar na sala de aula é indispensável a todo futuro professor. De início, fiquei um pouco assustada com a agitação dos alunos, mas percebi que

quando estão envolvidos nas atividades que passamos isso é, na verdade, positivo, pois eles interagem e mostram seu interesse, cada um de sua maneira. Ao meu ver, o CAp é um colégio de excelente formação, pois possibilita ao educando uma visão ampla e crítica acerca dos assuntos, podendo criar vários projetos e trabalhar com a autonomia deles, ao invés daquelas aulas engessadas que a linguista Irandé Antunes (2003) tanto critica.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

FREIRE, Isa Maria; FREIRE, Gustavo Henrique. Navegando a literatura: O hipertexto como instrumento de ensino. *In: Transinformação*, v. 10, n. 2, p.77-92, maio/agosto, 1998.

NETO, Vicente de Lima; OLIVEIRA, Erika Guimarães de. MEMES no Facebook: letramento crítico e análise de discurso crítica a partir do humor. *In: Periferia*, v. 11, n. 1, p. 33-53, jan./abr. 2019.

ROJO, Roxane. Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. *In: 134 Revistas Práticas de Linguagem*, v. 6 especial – Escrita discente – 2016.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In: Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

SOUZA, Maria Alice de. MEMES de internet e educação: uma sequência didática para as aulas de história e língua portuguesa. *In: Periferia*, v. 11, n. 1, p. 193-213, jan./abr. 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

Vivências e práticas do profissional de Língua Portuguesa no âmbito do PIBID com o projeto didático "Representação da morte nas novelas gráficas Daytripper, Piada Mortal e Pílulas Azuis".

Márcia de Oliveira Campelo¹

Maria Clara Buchegger Moura Santos²

Wilka Waleska Pereira de Andrade³

Edilza de Moura⁴

Cristina Lúcia de Almeida⁵

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se relatar uma experiência de ensino-aprendizagem: um breve recorte sobre a vivência de bolsistas CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), através de uma ação pedagógica colaborativa, realizada entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e alunos do curso de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), sob o tema “Multiletramentos na sala de aula: práticas de leitura e escrita de gêneros multimodais”.

O plano de trabalho teve início em agosto de 2018 com observações de aula da professora supervisora, Cristina Almeida, de modo que pudesse ser reconhecido o espaço escolar e suas possíveis necessidades de abordagem. Na sequência, em 2019, um projeto de intervenção pedagógica foi construído em conjunto com a supervisora e os oito estudantes de Letras. A intervenção foi planejada para realização durante a terceira unidade letiva nas turmas do 3º ano do Ensino Médio. Trabalhou-se o gênero HQ/Novelas gráficas com os estudantes da turma B, pois os saberes a serem construídos poderiam ajudar os alunos a dialogarem melhor com as questões do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que utilizam tiras que é, como toda história em

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, marciacampelo95@gmail.com

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, mariabuchegger@hotmail.com

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, wilkandrade@outlook.com

⁴ Coordenadora PIBID Letras FAFIRE (Faculdade Frassinetti do Recife), 2018-2019, edilzam@prof.fafire.br

⁵ Professora Supervisora PIBID Letras Colégio de Aplicação, 2018-2019, krisluci@yahoo.com.br

quadrinhos, “tão complexo quanto os outros no que tange a seu funcionamento discursivo” (MENDONÇA, 2010).

As atividades desenvolvidas contribuíram para que os estudantes de Letras pudessem conhecer mais de perto a realidade prática de ensino-aprendizagem, podendo articular com consistência a teoria estudada na Faculdade. As ações de observação, análise e reflexão sobre o universo escolar e a sala de aula de língua materna, bem como de planejamento, implementação e discussão sobre a prática pedagógica foram de suma importância para construção da identidade docente.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante uma unidade letiva, de 50hrs/a, a professora supervisora, Cristina Almeida, junto com os bolsistas do PIBID desenvolveram um projeto didático para a turma do 3B do Ensino Médio da instituição. A participação na prática de ensino dos graduandos se deu, especificamente, pelo período de 4 semanas de intervenção. A ação pedagógica colaborativa entre os bolsistas CAPES e o Colégio de Aplicação da UFPE teve como uma de suas principais preocupações voltar-se para o multiletramento, de forma que usasse temas que chamassem sua atenção, levando em consideração as demandas identificadas no período de observação das aulas da professora supervisora. Diante disso, ficou decidido uma abordagem do gênero textual HQ, visando explorar os diversos tipos de linguagens presentes no gênero, entre elas a linguagem visual, considerando que as HQs possuem textos mais visuais do que escritos, mas que segundo LIMA (2015) configuram-se como uma leitura competente de imagens nas diversas práticas sociais, e também da habilidade de ver, compreender e atribuir sentido e expressar o que foi interpretado através da visualização. Também foi levado em consideração a análise de múltiplos desenvolvimentos de um mesmo tema em variadas obras.

O projeto teve como proposta levar atividades de leitura crítica, análise linguística e produção de textos multissemióticos. Com base nos multiletramentos e na multiculturalidade, a

perspectiva de ROJO (2012) sobre a importância do rompimento da separação entre o mundo vivenciado pelos educandos e o universo escolar, dá margens para novas abordagens de ensino, e propõe que a escola crie cidadãos capazes de articular de forma ativa nas esferas sociais, seja no aspecto pessoal ou profissional.

A proposta foi organizada por etapas, as quais foram feitas reuniões com os bolsistas e a professora supervisora, a fim de estabelecer um estudo e reflexão sobre a temática HQ/narrativas gráficas a qual seria aplicada na intervenção, bem como orientações sobre a montagem de planos de aula, sequências didáticas, além de elaboração das fichas de atividades, como material de apoio para aulas, e (re)construções e pequenos ajustes do projeto em si, levando em consideração o que melhor seria aplicado a turma escolhida. No início da intervenção foi possível notar que quase todos em algum momento da vida tiveram contato com HQs, mesmo que tenha sido durante a infância com os famosos gibis da Turma da Mônica, mas apenas uma minoria da turma tinha o hábito de ler HQs. A medida que as aulas foram se desenvolvendo foi possível notar o crescente envolvimento dos alunos pelo gênero que estava sendo trabalhado. Também foi possível observar que houve uma significativa internalização do alunos do conhecimento construído ao longo das aulas.

A organização da sequência didática se deu com a temática "As representações da morte nas narrativas gráficas", onde foi contemplado todos os eixos da Língua Portuguesa: leitura, oralidade, análise linguística e produção textual. Cada um dos quatro bolsistas ficou responsável por um eixo, que foi apresentado e trabalhado em sala de aula durante o período de 4 semanas. As obras utilizadas no projeto de intervenção foram HQs que possuíam o tema "morte" como elemento principal, sendo elas *A Piada Mortal* (MOORE, 1988), *Pílulas Azuis* (PEETERS, 2015) e *Daytripper* (BÁ; MOON, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre os sujeitos pedagógicos, isto é, professores, alunos e sobretudo os estagiários possibilitou de forma relevante a compreensão de vários aspectos do âmbito educacional. Pode-se observar como funciona a logística escolar, a relação do professor com os alunos, a forma como lidar com os conflitos existentes na sala de aula, estratégias de ensino e a

observação de reuniões com os pais que proporcionou a obtenção de um panorama de como é feita a mediação entre aluno e a família pelo professor. Outro aspecto substancial, é a regência nas sequências didáticas que exigem dos bolsistas participantes um planejamento prévio, pesquisa e enriquecimento teórico para que o projeto possa ser concretizado com êxito e produza resultados. E é com essa união da teoria e prática que os estagiários de maneira reflexiva tiveram uma dimensão da importância do seu papel social quanto educadores.

Como mencionado anteriormente, pode-se concluir que a formação da identidade docente demanda vivências para que possa ser consolidada. Além disso, os saberes da docência não são estáticos ou limitam-se a um único contexto, e sim transforma-se e acompanha as necessidades do meio em que se está inserido. Portanto, a experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), viabiliza a ampliação de repertório científico dos licenciandos envolvidos.

REFERÊNCIAS

FARIAS, I. M. S. de (et. al.). **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

FREDERIK, P. **Pílulas azuis**. Tradução de Fernando Scheibe. 1 ed. São Paulo: Nemo, 2015

MENDONÇA, M.; BUNZEN, C. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MENDONÇA, M. R. de S. Um gênero quadro a quadro. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A.. **Gêneros textuais e ensino**. Série Estratégias de Ensino; 18. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MOORE, A.; BOLLAND, B. **Batman: A Piada mortal**. Barueri, SP: Panini Books, 2011.

MOON, F; BÁ, G. **Daytripper**. Tradução de Érico Assis Barueri. 1 ed. Barueri, SP: Panini Books, 2011.

ROJO, R.; MOURA, E.. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MULTIMODALIDADE EM SALA DE AULA: INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA ANALISANDO O GÊNERO TEXTUAL “MEME”

Keyla Macena¹

Marina Sampaio Novaes Mayer²

Mateus Sousa Santos³

Raphaella Pimentel⁴

Edilza de Moura⁵

Cristina Almeida⁶

Introdução

O presente trabalho objetiva relatar a experiência vivenciada pelos estudantes de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) em parceria com o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, onde foi realizada uma intervenção em turma de 1º ano do Ensino Médio entre o período de agosto de 2018 e todo o ano de 2019.

O projeto do PIBID centrou-se no tema “Multiletramento na sala de aula: práticas de leitura e escrita de gêneros multimodais”, trazendo à tona as necessidades atuais surgidas a partir das novas tecnologias aliadas às culturas de referência dos alunos, o que demanda uma ampliação de repertório por parte desses e aquisição de novos letramentos (ROJO, 2012), tornando-os capazes de interpretar com propriedade as produções contemporâneas que trazem como principal característica a multimodalidade ou multisssemiose.

Por serem aspectos entranhados na cultura da sociedade desde a Antiguidade, “o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia-a-dia” (MARCUSCHI *apud* DIONÍSIO, 2003), portanto, nada mais

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, keylamacena@gmail.com;

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, mrnasnm@gmail.com;

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, ssantos.mateus@gmail.com;

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, raphasz10@gmail.com;

⁵ Coordenadora PIBID Letras FAFIRE, edilzam@prof.fafire.br;

⁶ Professora do Colégio de Aplicação da UFPE, Preceptora PIBID Letras FAFIRE, kriscap2006@gmail.com.

efetivo para se trabalhar com linguagem e seus usos quanto levar os gêneros textuais como meios de estudo e análise. “Cada gênero textual tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação” (MARCUSCHI, 2008, p. 150). A partir disso, foi considerado o contexto social dos alunos, encontrando a internet como uma das principais esferas de socialização, levando, assim, à escolha do gênero textual, digital e multimodal “meme” como foco da produção e intervenção deste projeto, desenvolvido ao longo de 50h/a.

Descrição da experiência

O projeto em questão foi dividido em etapas. Em agosto de 2018 os bolsistas passaram a frequentar o Colégio de Aplicação da UFPE e a observar as aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 1º e 3º anos do Ensino Médio a fim de se adaptarem ao ambiente e identificarem as práticas pedagógicas do professor, assim como o comportamento dos alunos entre si e com os conteúdos trabalhados em sala. Assim, os bolsistas puderam gerar um panorama do perfil das turmas.

Ocorreram, também, encontros entre bolsistas e orientadores do projeto com o intuito de discutir e refletir sobre assuntos que abordssem a pauta principal da intervenção, possibilitando aos pibidianos maior conhecimento e domínio sobre a área trabalhada. Para isso, foram realizadas leituras coletivas de material que embasasse a pesquisa, permitindo, assim, o desenvolvimento do projeto.

Para que fosse possível delimitar o gênero textual a ser trabalhado em sala, foi realizada uma sondagem com os alunos para identificação dos principais temas de interesse da turma. A sondagem se deu através de um formulário online a ser preenchido por cada aluno com perguntas elaboradas pelo grupo responsável pela intervenção. A partir dos resultados, foi definido o gênero textual “meme” como foco de estudos, uma vez que é difundido nas redes sociais com grande facilidade e rapidez, estando presente no dia a dia dos alunos, apresentando características da multimodalidade, demandando os multiletramentos, tema central do projeto.

Após a etapa de seleção do gênero textual, foram selecionados quatro eixos de análise para serem explorados nos memes escolhidos, sendo: leitura e compreensão textual, análise linguística, leitura literária e produção textual. Após definidos e distribuídos entre os integrantes do grupo, foi iniciado o processo de elaboração das sequências didáticas de cada um com o auxílio da professora

orientadora. Foram definidos, então, objetivos, metodologias, metas de aprendizagem, instrumentos e critérios de avaliação e os recursos didáticos a serem utilizados, como apresentação de slides, memes com temáticas que estivessem de acordo com cada eixo, e fichas de exercício, sendo um processo no qual foram necessárias escritas e reescritas até que se chegasse a um material satisfatório ao grupo, seguindo o subtema da intervenção, intitulado “Consumo responsável de memes: vi, salvei compartilhei?”.

O primeiro eixo trabalhado, o de leitura e compreensão textual, focou no debate de aspectos do senso comum da sociedade, cidadania, limites do humor e responsabilidade no compartilhamento de memes que pudessem trazer conteúdos ofensivos e desrespeitosos a determinados grupos sociais, como negros, homossexuais, mulheres e pessoas com necessidades especiais. A participação dos alunos foi intensa e os debates gerados tiveram impactos na interpretação crítica dos alunos, levando-os à reflexão.

O segundo eixo focou na análise linguística de memes selecionados e expostos à turma através de apresentação em slides. Solicitou-se que os alunos analisassem, em cada meme, aspectos como intertextualidade, figuras de linguagem, grau de formalidade, recursos de pontuação, funções da linguagem, variação linguística e o diálogo entre as linguagens verbal e não verbal, atentando sempre para o fator e a importância da multimodalidade, foco do projeto. Ao longo da execução desta etapa, foi notória a evolução da participação dos alunos à medida que eles conseguiam enxergar aspectos antes imperceptíveis. Como culminância do eixo em questão, foram utilizadas fichas de exercícios com diferentes memes para que os alunos pudessem sistematizar, através da escrita, as análises feitas oralmente no momento anterior, garantindo um recurso formal de registro de avaliação e aprendizagem.

A terceira etapa da intervenção focou no eixo de leitura literária, o qual utilizou como recursos didáticos memes com conteúdos relacionados a obras da Literatura Brasileira e características de diferentes estilos e épocas, como pinturas, citações, referências, estética etc. Este eixo teve como objetivo a identificação dessas características pelos alunos, auxiliando, assim, na fixação do conteúdo explicado em sala de aula sobre estilos literários e suas obras de destaque.

O último eixo da intervenção, o de produção textual, focou na produção de memes pelos alunos através de aplicativos de celular geradores e editores do gênero em questão, os quais contavam com alguns modelos dos memes mais compartilhados na internet. Foram estabelecidos

como critérios e requisitos o uso dos aspectos abordados nos eixos anteriores, servindo como norte no processo de avaliação. Os alunos puderam, então, compartilhar os memes elaborados num grupo do aplicativo *Whatsapp*, socializando a produção e possibilitando a interação e avaliação dos próprios alunos.

Ao fim de cada dia de intervenção, realizada ao longo do mês de setembro de 2019, com carga horária de 4h semanais para cada eixo de análise, foram realizadas reuniões do grupo juntamente à professora orientadora a fim de serem feitos ajustes para os dias que seguiram, além da avaliação da experiência dia a dia, organizando demandas e sistematizando conceitos.

Considerações finais

A partir da síntese da experiência, fica notória a importância de programas que fomentem a docência, como o PIBID, garantindo aos licenciandos oportunidades de observar e vivenciar o dia-a-dia da prática escolar em ambientes que são referências no ensino, na avaliação e nas práticas pedagógicas, possibilitando o diálogo entre a teoria e a prática, indissociáveis nessa profissão. Incentivos dessa natureza e que abordam temáticas atuais e funcionais, trazendo o cotidiano dos alunos para a sala de aula, ampliam as possibilidades de crescimento pessoal e profissional dos futuros docentes, podendo levar inovação e maior eficiência no ensino às futuras gerações de professores e alunos.

Referências

DIONISIO, A. P; BEZERRA, M. A; MACHADO, A. R. (Org). **Gêneros textuais e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Intervenção pedagógica do PIBID na escola: considerações sobre o processo de escrita autobiográfica.

Daniel dos Santos Ramos da Silva¹

Patrícia dos Santos Silva²

Maria Eduarda Borges Abreu³

Crislayne de França Souza⁴

Edilza de Moura⁵

Adriana Letícia Torres da Rosa⁶

Introdução

O presente trabalho traz uma síntese reflexiva do que foi observado, vivenciado e avaliado, por bolsistas de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) e a professora supervisora, associados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), durante intervenção realizada em duas turmas do 8º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, entre os anos de 2018 e 2019. Esse relato está focado num recorte do projeto maior: a produção de autobiografia.

Como parte das atividades do PIBID, os estudantes da graduação sob supervisão da professora do Colégio realizaram observações do funcionamento da escola, bem como das aulas de língua portuguesa. Posteriormente, durante a 2ª unidade letiva de 2019, reuniram-se semanalmente com a supervisora, para discutir sobre a prática pedagógica e elaborar uma sequência didática para que fossem oportunizados de intervir em sala de aula como regentes.

Os gêneros autobiográficos foram escolhidos pelo grupo como objetos de ensino de leitura, produção e análise linguística. Durante os encontros, os planos de aula elaborados pelos pibidianos foram minuciosamente discutidos e rediscutidos no coletivo: livros literários para leitura

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, dossantosramosdasilvadan@gmail.com

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, pa_330@hotmail.com

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, madudaborges20@outlook.com

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, crisfranca@gmail.com

⁵ Coordenadora PIBID Letras FAFIRE, edilzam@prof.fafire.br

⁶ Professora do Colégio de Aplicação da UFPE, Preceptora PIBID Letras FAFIRE, adrianarosa@capufpe.com

extraclasse, textos para leitura e discussão em sala de aula, fichas de exercícios, vídeos, fotografias, dinâmicas de grupo e demais materiais foram trabalhados pedagogicamente para aplicação em ações de ensino-aprendizagem. Posteriormente, a sequência didática foi aplicada junto aos alunos da educação básica, na 3ª unidade letiva de 2019, em 50h/a, acompanhada de reuniões para reflexão sobre a prática docente.

Descrição da experiência

Todo o projeto didático tomou a concepção de língua como interação social (ALMEIDA, 2012; MARCUSCHI, 2008), entendendo, pois, que a escola precisa proporcionar momentos em que os alunos se percebam enquanto sujeitos de sua própria história. Nesse sentido, as atividades de produção textual foram pensadas para se cumprir funções comunicativas socialmente relevantes, de modo que o autor estabeleça uma relação cooperativa com o outro (o leitor).

A escrita do gênero autobiografia resgata memórias afetivas e dá lugar a atribuição de sentidos às experiências vividas pelo autor-narrador-personagem. Na reconstituição dessas memórias, os acontecimentos narrados são carregados de significados, por isso, na interação estabelecida, o leitor pode identificar-se com as experiências do autor, ampliar sua percepção de mundo, refletir sobre a realidade e sobre si mesmo (cf. JOSSO, 2002). Para Pennebaker (1996), a escrita é a forma mais eficaz de expressar emoções, pois essa evita a inibição, que, para ele, prejudica o processo terapêutico. A relação da produção textual do gênero autobiografia com esse cenário vem justamente pelo fato do gênero exigir que o lado subjetivo, reflexivo e emocional, entre em contato com o resgate de memórias, que é o que baseia esse trabalho.

A intervenção desenvolveu-se em várias etapas: inicialmente apresentação do projeto à turma, seus objetivos, metodologia, avaliação. Na sequência, centrou-se em atividades de leitura, compreensão e interpretação de diversos textos autobiográficos, em variados gêneros (questionário de autoconhecimento; autobiografia, conto, fotografia pessoal, relato pessoal em vídeo, diário, novela autobiográfica), estudando-se os elementos do funcionamento social autobiográfico: perfil do produtor; circulação social; perfil do leitor; marcas linguístico-textuais típicas. Finalmente, dentre as produções que sucediam as leituras e os debates, estavam as produções de textos autobiográficos: recriação humorística de fotografia pessoais; questionário autobiográficos coletivo; autobiografia; vídeo relato de memórias.

A escrita foi realizada em 2h/a e orientada conforme ficha didática:

O quê? Você vai produzir um texto autobiográfico com registros de momentos mais marcantes da sua vida até o presente período.

Para quem? Essa produção será reunida com as produções dos demais alunos do 8º ano A e B do CAp para compor um blog com os todas as produções e serem socializadas com a turma.

Com que objetivo? Compartilhar lembranças de vida; conhecer fatos marcantes que ocorreram com os colegas; aprender com as experiências relatadas, e sobretudo, se autoconhecer.

Como fazer? Observe com atenção os objetos de análise e siga-os:

Produção de texto: Critérios de análise	+	+/-	-
Atende ao objetivo comunicativo e está compatível ao público alvo: alunos da Educação Básica e a comunidade do CAp em geral.			
Apresenta um título metafórico.			
Inserir uma epígrafe (“frase que te define”) e a retoma na conclusão do texto.			
Apresenta uma introdução com a exposição de seus dados pessoais básicos (nome completo, idade, naturalidade, cidade onde mora, profissão/ocupação)			
Aborda questões pessoais de forma reflexiva (consultar questões da dinâmica “Coletânea de vidas: autobiografias”)			
Registra lembranças vividas e os sentimentos despertados por elas.			
Faz um uso da 1ª pessoa; usa termos de indicação de tempo/lugar e os encaixa bem com o contexto.			
Usa o diálogo com o leitor para explorar o efeito de realidade e fluidez do texto.			
Usa o adjetivo para caracterizar pessoas, espaços, sentimentos e experiências.			
Escreve entre 30 e 40 linhas.			
Língua portuguesa culta – precisa investir mais em:			
Ortografia ()	Acentuação ()	Pontuação ()	
Concordância ()	Informatividade ()	Organização das ideias ()	

Solicitou-se que a turma se reunisse em duplas e cada dupla, avaliasse conforme os critérios de produção já elencados na proposta de escrita autobiográfica, o texto de dois outros colegas, em 1 h/a. As duplas realizaram comentários nos textos, apontando qualidades e dando sugestões para alterações a serem realizadas na reescrita.

Na sequência, houve a correção por parte dos regentes: num trabalho coletivo, procedeu-se a leitura e análise avaliativa dos textos, baseadas nos critérios elencados previamente. Os alunos

receberam a devolutiva da sua produção, tiveram orientações finais para reescrita a qual foi realizada em casa, digitada e encaminhada para o e-mail da professora. Posteriormente, os colegas puderam ler uns os textos dos outros numa atividade de socialização em pequenos grupos: os estudantes leram os textos impressos dos colegas e dialogaram sobre essas produções, em 2h/a.

As situações didáticas contribuíram de forma expressiva para o entendimento e prática do gênero autobiográfico. As leituras de variados textos, que contemplam as características atribuídas ao gênero, proporcionaram momentos de debates e grande aproveitamento, tanto por parte dos alunos quanto dos bolsistas interventores. O entusiasmo dos alunos com o projeto, que também influencia em suas produções escolares, foi nítido. Eles conseguiram associar as características do gênero autobiografia às suas histórias, relatadas na produção textual; e entender como o processo de escrita sobre si mesmo acarreta implicações emocionais, afetivas e reflexivas.

Os textos, em grande maioria, expressavam reflexões emotivas que normalmente não são vistas no ambiente escolar como a morte de um ente querido; a viagem fantástica; o processo de estudo para se passar na seleção de ingresso no colégio; as pessoas inspiradoras que passaram por suas vidas; os projetos futuros como a profissão desejada; e até conflitos familiares como a separação dos pais ou a escolha da religião; e conflitos escolares como o bullying ou desentendimento com professores. A experiência vivenciada possibilitou, pois, perceber como o espaço escolar pode (e deve) ser ambiente de comunicação emocional, seja ela falada ou escrita.

Considerações finais

A autobiografia foi o fio condutor, dentro do ambiente escolar, para o autoconhecimento de si e dos outros colegas de sala. Essa vivência foi, portanto, uma oportunidade para maior integração do grupo, posto que percebemos maior empatia e respeito pela história de vida de todos os envolvidos, algo que só em uma mera discussão em sala, provavelmente, não seria capaz de realizar.

Além disso, toda a experiência com as ações do PIBID, unindo-se a FAFIRE e o Colégio de Aplicação, permitiu visualizar com mais consistência a interação teoria-prática na formação de licenciandos em Letras. Ficou evidente que a escola é um ambiente de pesquisa, estudo, planejamento, prática de ensino e aprendizagem: um espaço para formação acadêmica docente e discente, e, sobretudo um espaço para formação humana.

Referências

- ALMEIDA, M. J. de. Ensinar português? In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012, p. 10-16.
- JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. H. R. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- PENNEBAKER, J.W. Writing about emotional experiences as a therapeutic process. In: **Psychological Science**, vol. 8, n. 3, p. 162-166, maio 1997.

Experiência de formação do professor no âmbito do PIBID: sequência didática com gêneros autobiográficos nas aulas de Língua Portuguesa

Gustavo José Vieira de França Marques¹

Elaine Maria de Souza Carneiro²

Joyce Rafaelly Cabral Duarte

Lorena Larissa Marques Monteiro³

Edilza de Moura⁵

Adriana Leticia Torres da Rosa⁶

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, pretende-se relatar uma experiência de ensino-aprendizagem: um breve recorte sobre a vivência de bolsistas CAPES no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), através de uma ação pedagógica colaborativa, realizada entre o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e alunos do curso de Letras da Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), sob o tema “Multiletramentos na sala de aula: práticas de leitura e escrita de gêneros multimodais”.

O plano de trabalho teve início em agosto de 2018 com observações de aula da professora supervisora, de modo que pudesse ser reconhecido o espaço e suas possíveis necessidades de abordagem. Na sequência, em 2019, um projeto de intervenção pedagógica foi construído em conjunto: a supervisora e os oito estudantes de Letras. A intervenção foi planejada para realização

¹ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, gustavo99@hotmail.com

² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, ellasouza@outlook.com

⁴ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) – Letras, Faculdade Frassinetti do Recife, loohmonteiro45@gmail.com

⁵ Coordenadora PIBID Letras – Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE), 2018-2019, edilzam@prof.fafire.br

⁶ Professora de Língua Portuguesa do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, Preceptora PIBID Letras – FAFIRE, adrianarosa@capufpe.com

durante a terceira unidade letiva nas turmas do 8º ano do ensino fundamental. Trabalhou-se o gênero autobiografia com os estudantes das turmas A e B.

As atividades desenvolvidas contribuíram para os estudantes de Letras conhecerem mais de perto a realidade prática de ensino-aprendizagem, podendo articular com consistência a teoria estudada na Faculdade. As ações de observação, análise e reflexão sobre o universo escolar e a sala de aula de língua materna, bem como de planejamento, implementação e discussão sobre a prática pedagógica foram de suma importância para construção da identidade docente.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Durante uma unidade letiva, 50h/a, a professora supervisora junto com os estudantes do PIBID desenvolveram um projeto didático junto com duas turmas do 8º ano do ensino fundamental. A participação na prática de ensino dos graduandos se deu, mais especificamente, em 4 semanas de intervenção. A ação pedagógica colaborativa entre bolsistas CAPES e o Colégio de Aplicação da UFPE teve como uma de suas principais preocupações voltar-se para o multiletramento, de modo que conseguisse se aproximar da realidade da turma, com base nas demandas identificadas no período de observação da aula da professora supervisora. Diante disso, optou-se pela abordagem de gêneros textuais autobiográficos, visando a revisitar memórias, momentos e significações.

Focados nos multiletramentos, nas etapas da montagem do projeto, a perspectiva de Rojo (2016) esteve em evidência: a preocupação com o aprimoramento das práticas escolares no sentido de se articular o ensino às modificações sociais e à pluralidade cultural a fim de promover o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas sociais da cultura letrada.

Organizado por etapas, foram feitas reuniões semanais entre bolsistas e supervisor, a fim de estabelecer a montagem dos planos de aula – fundamentais para a execução do projeto – além da escolha dos materiais e textos, e ainda elaboração de fichas de atividade que seriam utilizados: esse trabalho perdurou por dois meses de discussão coletiva das (re)construções dos planos e materiais didáticos. Nesse percurso, a reflexão sobre o ensino de língua enquanto forma de interação social (cf. BAKHTIN, 2000) norteou o planejamento das proposições pedagógicas, e, para tal, o interesse em abordar o gênero textual como objeto de ensino.

Destacamos na sequência didática, a exploração da leitura, escuta, produção escrita e oral, bem como análise linguística de textos em diversos gêneros de natureza autobiográfica, tendo em vista a identificação das características discursivas e linguísticas desses, considerando o contexto de produção sócio-histórico: autobiografia; conto autobiográfico; relatos pessoais; fotografias pessoais recriadas; vídeos autobiográficos (inspiração no Museu da Pessoa). Além disso, os estudantes realizaram leituras extraclasse de livros literários autobiográficos, para apresentação em seminário.

Inicialmente a supervisora apresentou juntos com os graduandos o projeto às turmas. Na primeira semana de intervenção – esta na qual esse trabalho irá se deter – houve um foco maior na leitura de dois textos de cunho autobiográfico. Nas semanas posteriores, devido à preocupação do uso de recursos que pudessem colaborar com a multimodalidade focada pelo projeto, foram propostas aos alunos, além da leitura de três livros (uma atividade feita em grupos, ficando um livro para cada equipe) que se aproximam de uma literatura autobiográfica, a produção de textos autobiográficos escritos: em fotografias, vídeos e na modalidade escrita. Uma dinâmica de autoconhecimento “30 questões para se conhecer melhor” ajudou aos estudantes se autoperceber e buscar conteúdos pautados nas suas experiências, sentimentos e visões de mundo para produzir todo o material – a fim de publicar essas produções no *Blog* criado especialmente para o projeto.

Mais especificamente, a fim de identificar elementos do funcionamento social da autobiografia, marcas linguístico-textuais relativas ao gênero, além de compreensão e interpretação da funcionalidade comunicativa dos textos propostos, trabalhou-se com dois textos de base: *Brinquedoteca* (Rubem Alves) e *Felicidade Clandestina* (Clarice Lispector).

De posse do texto “*Brinquedoteca*”, foi realizada a leitura individual e a leitura coletivo-dialogada, pela qual os estudantes foram questionados sobre contexto de produção do texto; a relação do título com o conteúdo expresso pelo autor; a natureza autobiográfica das informações apresentadas da vida de Rubem Alves; bem como as várias menções intertextuais que Alves realiza para indicar a contribuição de pessoas na sua trajetória de vida.

Com *Felicidade Clandestina*, além da leitura individual, os estudantes assistiram ao vídeo de interpretação do texto de Maga Bianchi⁴ e puderam estabelecer uma comparação das duas produções: a escrita e a midiática. Além da natureza informativa voltada para autobiografia, o

⁴<https://www.youtube.com/watch?v=wz1d9iVSjIU>

conto-relato de Clarice foi abordado quanto às marcas linguísticas relativas ao gênero, destacando-se o papel da seleção lexical para construção do texto: adjetivos, advérbios, etc.

Para avaliação, além das considerações orais expressas nos debates em sala de aula, um exercício de compreensão e interpretação dos textos foi realizado. Os estudantes demonstraram bons resultados, visto que conseguiram identificar elementos de realce articulados ao funcionamento social e discursivo-textual de textos autobiográficos: o autor narra/relata experiência vivencial própria, sendo o personagem principal; revela informações da sua vida com base num resgate de memória; aborda questões íntimas e pessoais; manifesta produção literária que articula elementos do mundo real e/ou ficcional; bem como o texto aparece em diversos formatos: diários, memórias, poemas, contos, etc.; há a presença constante de pronomes pessoais e possessivos da 1ª pessoa (eu/meu/minha...); existe o predomínio de verbos no presente (tempo do narrador) e no pretérito perfeito e imperfeito (tempo da narrativa memorial); apresenta marcadores temporais (datas, anos, expressões de tempo); organiza-se com base na narração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da leitura, produção e socialização de textos autobiográficos, os estudantes conseguiram compartilhar um pouco de com a turma, bem como conhecer histórias de vida dos demais colegas, gerando maior empatia entre os mesmos, visto que por vezes existiram aspectos semelhantes entre um e outros, que por falta de oportunidade não haviam sido reconhecido antes. Além disso, por meio do uso das tecnologias, percebeu-se o quanto os alunos estão aptos a trabalhar com ferramentas digitais, e o quanto eles conseguem grande eficiência na hora de executar as atividades, pois elas se aproximam cada vez mais da rotina deles.

A experiência de observar a escola campo, refletir sobre a prática de ensino, planejar coletivamente sequência didática, estudar e pesquisar possibilidades teóricas e práticas para abordagem pedagógica, implementar e discutir a implementação de intervenções didáticas juntos as turmas da educação básica, sempre sob supervisão de um professor experiente, permitiu aos estudantes da graduação em Letras da FAFIRE junto ao Colégio de Aplicação estreitar a conexão universidade-escola, fortalecendo a formação docente e a construção da identidade profissional de professor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão; rev. trad. Marina Appenzeller. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ROJO, R. Entrevista: Multiletramentos, multilinguagens, novas aprendizagens. **134 Revista Práticas de Linguagem**, v. 6 especial - Escrita discente – 2016.

ROJO, R. (Org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

ROJO, R.; MOURA, E.. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

Relato de Experiências – o PIBID de Física em uma turma do 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE

Audênio Vinícius Barbosa da Luz¹

Diógenes Soares Moura²

Introdução

Segundo dados do Censo da Educação Básica 2018, divulgados pela Diretoria de Estatísticas Educacionais DEED/INEP, um total de 513,4 mil professores atuaram no ensino médio em 2018. Desse total, 93,9% têm nível superior completo (88,6% em grau acadêmico de licenciatura e 5,3%, bacharelado) e 3,3% estão cursando nível superior. Porém nem todos os professores possuem formação específica na área de atuação. De acordo com o indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino em questão, o pior resultado é observado na disciplina de Sociologia seguido de Física. Nesta última, apenas 43,3% possuem formação adequada.

A ausência de um docente formado na área impede que o aluno tenha uma aula munida de técnicas de ensino que se adequem a Física. Nas próprias universidades, local em que há a formação dos professores de Física, o quantitativo de licenciados para exercer a docência perde vez para os formados bacharéis.

A formação contínua e de excelência para um licenciado torna-se necessária não somente para adequar-se aos parâmetros institucionais cobrados pelo MEC, mas para atender a demanda social de um ensino realizado por um profissional habilitado para tal função. Nesse aspecto, segundo Fávero (1992, p.65), “não é só frequentando um curso de graduação que um indivíduo se torna profissional. É, sobretudo, comprometendo-se profundamente como construtor de uma práxis que o profissional se forma” (apud FOGAÇA).

Na etapa de formação inicial, nem sempre o licenciando vivencia a dinâmica escolar, ficando com algumas lacunas na sua formação. Com o objetivo de atender esta demanda, o PIBID surge como oportunidade tendo como um de seus objetivos “inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e

participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”.

Em Pernambuco, instituições como o Colégio de Aplicação apresentam em seu PPP o objetivo de servir de campo de estágio para as diversas licenciaturas, assim como local de experimentação para práticas de ensino, colaborando na formação dos estudantes de licenciatura. Dessa forma, nesse texto será descrito a vivência obtida através do PIBID no Colégio de Aplicação da UFPE (CAp – UFPE).

Descrição da Experiência

Primeira Etapa: Ambientação

O período de ambientação no CAp – UFPE consistiu em observar aulas de disciplinas não específicas, ou seja, todas as disciplinas com exceção da Física, durante todo o primeiro semestre do PIBID (2018.2 mais especificamente). Nas observações realizadas no período de ambientação da escola, notou-se um ambiente diferenciado em relação as escolas em geral. Em primeiro lugar, a escola dispõe de setores diferenciados que auxiliam na sua organização, desde núcleo voltado a assistência estudantil e de serviço de orientação educacional, até os setores pedagógicos destinado aos docentes. Dentro da escola, nota-se a importância de uma instância colegiada que ocorre de maneira diferenciada das escolas tradicionais: o Conselho de Classe. O Conselho consegue transparecer com clareza a importância de uma relação professor-aluno próxima, e através dela, nós Pibidianos podemos notar a contribuição de cada setor da escola no aprendizado do aluno, pois cada um dos setores presentes se mobiliza para solucionar problemáticas que influenciem na aprendizagem.

Além disso, a observação de aulas não específicas da Física demonstrou diversas metodologias que podem ser trazidas até a Física, entendendo melhor também como é o funcionamento de outras disciplinas da escola. Dentro desse período também foi possível participar da Oficina de Foguetes, em que alguns Pibidianos da Física puderam participar como monitores dos alunos, auxiliando na montagem e lançamento. A Oficina foi uma oportunidade de dar ao aluno dimensão ativa em uma atividade extraclasse, já que a proposta é que eles mesmos possam construir seus foguetes.

Segunda Etapa: Observações Específicas

Nessa etapa do projeto, realizada em 2019.1, buscou-se observar as aulas específicas dos professores de Física, aprofundando o entendimento de regência na área. Aqui, os estagiários presentes na escola se dividiram de forma a acompanhar turmas específicas durante todo o ano letivo de 2019, no meu caso, acompanhei a turma do 9º Ano A. Nessa série pode-se observar o ensino de Física voltado a uma turma de fundamental, e através disso aprender, por exemplo, o que é esperado que o aluno tenha aprendido no 9º ano para minimizar as dificuldades em Física quando ingressarem no ensino médio. Um dos principais entendimentos foram as dinâmicas, a abordagem de assuntos sem o caráter matemático profundo, buscando como lidar com os alunos de forma que eles tenham autonomia para maior aprendizado do conhecimento científico.

A noção de interdisciplinaridade obtida na primeira etapa adquire um peso maior, já que foi agregado anteriormente as mais diversas metodologias vistas em cada disciplina. Isso se torna ainda mais claro no acompanhamento das aulas específicas da Física, pois passamos a entender como estruturar uma sala de aula para Física. Além disso, a observação feita assim como diálogo com o professor fomenta uma visão crítica da prática docente e da gestão escolar, pois a problematização fornecerá uma prática docente auto avaliativa, melhorando a aprendizagem dos alunos do estagiário em sua futura prática docente, e estabelecendo um paralelo do qual o professor que está supervisionando possa evoluir também nesse aspecto (CARVALHO, 2017).

Essa etapa foi construtiva, também, para entender a dinâmica feita nas turmas e o perfil dos alunos, buscando qual estratégia de projeto poderia ser mais adequada para os alunos da turma, uma vez que o projeto a ser aplicado no semestre de 2019.2 envolve a turma acompanhada nessa etapa.

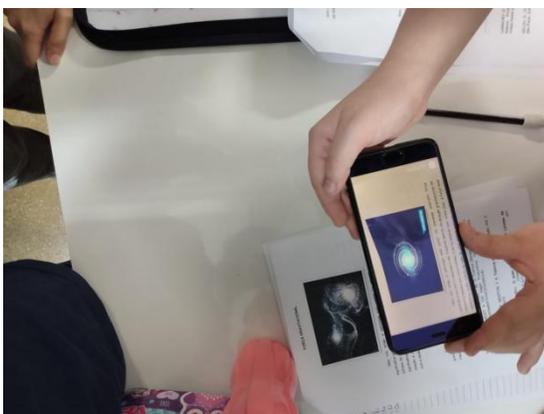
Terceira Etapa: Implementação do Projeto

Conforme posto na segunda etapa, aqui buscou-se um projeto de intervenção pedagógica conciso com as observações da turma durante o ano. O 9º Ano desde o início de 2019 abordou o assunto de cinemática. Sendo assim, a atividade proposta buscou introduzir o conceito de Forças, posterior e consecutivo a cinemática.

Com isso, houve a confecção de um material didático, de forma que as imagens presentes nesse material didático sejam marcadores para projeção de vídeo através de um aplicativo para celular. Para isso, utilizou-se a plataforma de interface gráfica Unity e a desenvolvedora de software Vuforia. Dessa forma, foram feitos 4 textos, um para cada interação fundamental da natureza. Por tratar-se de conceitos introdutórios, no fim da atividade, realizada durante o horário regular de aula, foi realizado um debate com os alunos afim de sanar dúvidas e direcionar perguntas norteadoras que o fizeram ter senso investigativo para responder.

De início, notou-se um salto significativo em relação a um material didático comum, uma vez que há uma interação do aluno (Figura 2) com um material que, geralmente, é inerte. E, conforme cita Serrano e Engel (apud PEREZ, 2016, p.3): “a utilização de recursos como animações e simulações computacionais, quando alinhada às necessidades e à realidade do aluno, podem causar um efeito benéfico na compreensão dos conteúdos abordados por essas”. O ingresso do celular como agente em sala de aula ainda sim foi dificultoso, uma vez que facilita a dispersão para meios de comunicação vigentes atualmente. Ainda sim os alunos participaram e de acordo com o feedback recolhido através dos Formulários Google, 100% dos alunos que responderam gostaram da atividade e 75% gostariam que a atividade fosse realizada novamente, enquanto os outros 25% gostariam com alguns ajustes mencionados em comentários.

Figura 2 – Utilização do aplicativo Forças para projeção de vídeos no material didático



Fonte: Autores

Considerações Finais

A experiência durante o PIBID no Colégio de Aplicação demonstrou ser uma excelente oportunidade para compreensão não somente do processo ensino-aprendizagem nas aulas de Física,

mas também de um modelo de gestão democrático. As aulas acompanhadas, o projeto realizado, oficinas etc. servem de capacitação para o licenciando, mostrando de maneira eficaz como aplicar os conceitos vistos no curso em prática na sala de aula.

O Colégio também auxiliou diretamente na minha formação, não somente como licenciando, mas também como cidadão, uma vez que a escola demonstra a preocupação com o aluno, transparecendo os esforços para alcançar todas as realidades dos estudantes. Na Física, pude observar diversas metodologias, estabelecendo um paralelo com os conceitos vistos nas disciplinas de educação do curso.

Referências

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**, 1 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2017.

FOGAÇA, J. **Importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura**. Disponível em: < <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/importancia-estagio-supervisionado-nos-cursos-licenciatura.htm>>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Resumo Técnico : Censo da Educação Básica 2018** [recurso eletrônico]. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019

PEREZ, M. VIALI, L. LAHM, R. **Aplicativos para Tablets e Smartphones no Ensino de Física**. Revista Ciências&Ideias, 2016.

Vivência de licenciando em Física no PIBID em escola com gestão democrática

Luiz Antonio Souza de Lima Ribeiro¹

Diógenes Soares Moura²

Introdução

O Pibid, sigla utilizada para Programa Institucional de Iniciação à Docência, foi criado visando trazer aos alunos dos cursos de licenciatura, nos períodos iniciais do curso, uma proximidade maior ao futuro ambiente de trabalho ao colocá-los em contato com a rotina habitual das escolas públicas. As atividades do programa foram iniciadas na segunda metade de 2018, sendo que os Pibidianos do subprojeto de Física da UFPE do Campus Recife foram direcionados para duas escolas campo, sendo uma destas o Colégio Aplicação da UFPE – CAp-UFPE. Este surgiu em março de 1958, funcionando inicialmente como “laboratório experimental” da Faculdade de Filosofia, e, de acordo com o Capítulo VI do atual regimento da UFPE o CAp é um “órgão com autonomia didático-científica, administrativa e financeira, vinculado à Administração Central” e segundo o mesmo documento uma de suas finalidades é “constituir espaço para a realização de práticas pedagógicas e estágios supervisionados dos estudantes dos cursos de graduação, pós-graduação e formação continuada da Universidade”. Também segundo o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) da escola:

Os colégios de aplicação apresentam propostas inovadoras de reforma curricular e abordagem didático-pedagógica e destinam-se a educar alunos da Educação Básica, e formar futuros professores. Tais escolas oferecem um bom padrão de ensino, permitindo aos licenciandos a observação de um saber-fazer docente importante, no campo das abordagens didático-pedagógicas.

O CAp, segundo o seu PPPI, utilizando-se da experimentação para recriar o ambiente escolar e seu funcionamento, conseguiu buscar uma formação na qual constantemente se refletia a respeito da reconstrução do “saber-fazer docente” que deve associar consequências pedagógicas aos instrumentos de estudo.

Nessa perspectiva, o colégio buscou a democratização da instituição, por exemplo, na formulação do PPPI foi utilizada uma Comissão de Trabalhos que envolveu professores do Centro de Educação, pais, representantes de turma e demais membros envolvidos na comunidade escolar por meio de encontros abertos com uso de questionários. Dessa forma, a escola está de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases que diz:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: 1. participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; 2. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalente. (artigo 14).

Este trabalho é um relato de experiência referente aos três semestres vivenciados por um Pibidiano de Física no Colégio Aplicação da UFPE.

Descrição da Experiência

As atividades no Colégio de Aplicação iniciaram após apresentação da escola aos pibidianos das diversas licenciaturas pelo Serviço de Orientação e Atendimento ao Estagiário-SOAE. Posteriormente, houve uma reunião com os professores de Física do colégio, que seguiram durante o processo como nossos orientadores.

As atividades no âmbito do Pibid de Física no CAp foram divididas nas seguintes etapas: etapa de ambientação e observação das aulas de diversos componentes curriculares (observação geral), etapa de observação das aulas de Física (observação específica), etapa de acompanhamento de uma turma específica durante o ano letivo de 2019 e etapa de desenvolvimento de projeto na turma foi acompanhada.

As etapas de ambientação e observação geral iniciaram-se em setembro de 2018. As observações aconteceram em turmas variadas do ensino fundamental e médio, com o intuito de perceber tanto a diferença entre as dinâmicas realizadas pelos professores de acordo com o componente curricular quanto a diferença causada pelo amadurecimento dos estudantes passando do ensino fundamental para o médio. Nessa etapa foi possível perceber a preocupação dos professores em valorizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo social,

cultural, físico e digital, além de sempre trazerem interdisciplinaridade para pensar a ligação entre os conhecimentos de áreas distintas. Além disso, foi comum perceber a busca pela apreciação da cultura e manifestações artísticas, figuras estimuladas nas aulas.

Ainda na etapa de ambientação, também foi possível se familiarizar com outras dinâmicas da escola como os Conselhos de Classe com a participação dos estudantes, a avaliação com prevalência de aspectos qualitativos ao invés de quantitativos sendo que os resultados da aprendizagem dos alunos são apresentados por meio de um parecer descritivo de aprendizagem ao invés do uso de notas. Além disso, participamos de atividades de formação fornecidas pelos professores de Física da escola, como oficina de RPG para uso no ensino de Física, oficina de construção e lançamento de foguetes e oficina de utilização do software “Tracker” para análise de movimentos.

As etapas de observação específica, de acompanhamento de uma turma e de desenvolvimento de projeto, tiveram início em fevereiro de 2019 onde cada Pibidiano foi direcionado para uma turma onde observou as aulas de Física durante todo o ano letivo, além de também ter observado algumas aulas dos demais professores de Física por um certo período. Na turma escolhida, foi desenvolvido um projeto, no qual o tema foi de livre escolha e o professor discutiu e adaptou de acordo com as demandas da turma e a capacidade de realização.

As observações específicas em Física serviram para compreensão da dinâmica da sala de aula e fora dela como elaboração de planejamento, avaliações, metodologias, formas de abordagens dos professores. Além disso, os professores discutiram após cada aula como ela tinha sido desenvolvida, e perguntavam a opinião dos licenciandos presentes sobre os acontecimentos na aula, gerando sempre discussões específicas do componente curricular e discussões referentes as atividades pedagógicas em geral.

O meu projeto, que foi feito em colaboração com um professor de Teatro do CAp, teve como ideia principal o uso do teatro científico como instrumento de aprendizagem para o ensino de Física, possibilitando a interdisciplinaridade proporcionada pelo uso de uma peça teatral na qual os alunos poderiam exprimir suas individualidades e trabalharem em grupo, com o intuito de estimular o aprendizado com uma linguagem diferente onde eles têm um papel ativo. O projeto foi dividido nas seguintes etapas: etapa de subdivisão em grupos e escolha do tema e cientista, etapa de subdivisão de grupos por área de interesse, etapa de apresentação da peça.

A primeira etapa consistiu na escolha, pelos grupos formados, em média por cinco estudantes, de um cientista e uma pesquisa das contribuições deste na ondulatória, óptica ou termodinâmica. Após a escolha do cientista, os grupos montaram uma cena, tendo espaço para tirarem dúvidas e mandarem o progresso do roteiro no ambiente virtual Google Sala de Aula, espaço a ser utilizado também durante todo o projeto para comunicação entre mim e os alunos.

Na segunda etapa, a turma seria dividida entre atuação, sonoplastia, roteiristas, figurino e iluminação, a atuação organizaria e começariam os ensaios por cena, enquanto figurino, iluminação e sonoplastia entregariam um documento adicionando os atributos de sua área em cada cena. Os roteiristas criariam uma estrutura fixa para conectar as cenas feitas na primeira etapa.

Na terceira etapa, seria discutido onde apresentar a peça, visando divulgar para a comunidade a Física de maneira acessível. Porém, durante a realização do projeto, houve uma série de dificuldades que impossibilitaram o cumprimento de todas as etapas, dentre elas o descumprimento de prazos por parte dos alunos. Para superar esses problemas, houve uma reapresentação do projeto, que passou a ter uma maior adesão da turma. Foi utilizado de parte da aula de Física para a montagem dos roteiros e discussão do projeto. Apesar disso, só foi possível cumprir a primeira etapa.

Apesar das dificuldades, notou-se as individualidades sendo expressas por cada grupo. Para finalização do projeto, os alunos realizaram uma leitura dramatizada onde foi provocado um debate e feitas perguntas sobre os temas envolvidos utilizando os roteiros criados.

Considerações Finais

Participar do Pibid em um colégio que busca uma gestão democrática, e se preocupa em se reinventar recebendo estagiários, residentes, e Pibidianos foi uma experiência gratificante para pessoas que buscam tornar-se professores.

Nas aulas de Física foi possível observar como o professor deu espaço para a participação dos alunos nas decisões, onde sempre foi debatido o planejamento e encaminhamentos tomados para a turma com os alunos, que tem voz ativa e espaço garantidos, além de envolver também os Pibidianos e pedir sua opinião. Uma das características importantes foi o componente motivador no que diz respeito aos orientadores, que se dispuseram a dar caminhos e suporte para realização dos projetos dos licenciandos.

Dessa maneira, a vivência durante o Pibid no CAP fez-se uma base para pensar como democratizar o meio escolar influenciando as futuras decisões de como os licenciandos podem agir em suas respectivas escolas que trabalharão no futuro ou já trabalham. Também trouxe elementos importantes sobre o ensino de Física que despertavam a curiosidade e estimulava um planejamento de aulas que envolvem elementos inovadores nessa área.

Referências

BRASIL. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **Projeto político-pedagógico institucional do CAP UFPE**, Olinda, Livro Rápido, 2015.

Sobre o CAP. **UFPE**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/cap/sobre>>.

UFPE. **Estatuto, regimento geral**. Recife, 2019.

O reconhecimento de mulheres na Física

Bárbara Lavínia Vidal Gomes¹

Ricardo Ribeiro do Amaral²

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto que busca aproximar os alunos de licenciaturas à docência propriamente dita, por meio da contextualização em sala de aula. Na disciplina de Física no CAp – UFPE, durante seis meses de observação e contextualização foi possível ouvir o nome de diversos cientistas como Newton, Einstein, Erastóstenes, entre outros. No entanto, nenhum desses nomes era de uma mulher. Nesse contexto, sentiu-se a necessidade de fazer um projeto onde fosse possível dar voz a cientistas que não recebem tanto reconhecimento quanto deveriam. Para Almeida e Santos (2018, p. 11), “quando reproduzimos valores excludentes há um enorme prejuízo, pois, as pessoas, principalmente as minorias sociais, não se reconhecem em locais e postos que em teoria é acessível a ‘todos’”.

A pesquisa se baseou na construção de uma abordagem diferente, evidenciando a questão de gênero, com o intuito de perceber os diferentes impactos sobre uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. Essa abordagem utilizada foi o incentivo à pesquisa, para que os alunos pudessem conhecer 15 mulheres que ajudaram a revolucionar a ciência e tornar possível a tecnologia como a conhecemos hoje. Além disso, percebe-se que é no âmbito escolar onde são construídas relações interpessoais, que são fundamentais para a formação da sociedade.

Nesse contexto, se as meninas não percebem desde muito cedo que o meio científico é um lugar possível, acessível e real, elas não irão sequer considerar estar nesse lugar posteriormente. Para Muldoon (2019), quando oferecemos listas de leitura dominadas por homens brancos, também estamos ensinando estudantes lições erradas sobre quem é a autoridade intelectual que merece nossa atenção. Estudantes precisam se ver refletidos no currículo como legítimos criadores

1

2

de conhecimento.

Além disso, ao só escutar nomes masculinos, se delineia a ideia de que essa atividade é feita para homens sendo, portanto, inalcançável para mulheres. Segundo Louro (1992, p. 37-38),

¹Pibidiana de Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE),
blaviniavg@gmail.com

²Professor de Física no CAP-UFPE, ricardoamaral@capufpe.com

Sabemos todos que há um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino. Há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, que são socialmente entendidos como adequados, “naturais”, apropriadas etc., para mulheres ou para homens.

Esse tipo de estereótipo dá margem para comentários e pensamentos machistas, que insinuam que o único lugar onde a mulher pertence e faz algo de valor é na cozinha, servindo ao Homem. Essas interpretações causam uma sensação de não-pertencimento nas mulheres quando elas frequentam lugares predominantemente ocupados por homens, o que perdura até os dias de hoje e pode explicar o motivo pelo qual existem tão poucas mulheres na ciência.

Descrição de experiência

O projeto se dividiu em 5 etapas principais. A primeira etapa baseou-se numa revisão de literatura individual para dar suporte e embasamento teórico a pesquisa. Para tal, leu-se alguns livros e diversos artigos com a temática de gênero e de mulheres na ciência. A segunda etapa resumiu-se na preparação para a apresentação do projeto em sala de aula – isto é, amadurecimento de ideias, confecção de slides, reunião dos nomes das 15 cientistas, aprovação do professor supervisor, entre outros. Para isto, buscou-se, em sites de divulgação, revistas científicas e jornais, cientistas relevantes que deveriam ter mais reconhecimento do que realmente têm. Teve-se o cuidado de escolher mulheres que atuavam em diferentes áreas – especialmente nas áreas de astrofísica e quântica, que despertam mais curiosidade nos alunos.

A terceira etapa foi a concretização dos projetos. Houve a apresentação da proposta em sala de aula, mostrando dados que confirmam a minoria de corpos femininos ocupando espaços de

conhecimento. Em seguida, dividiu-se os alunos em duplas, resultando em 15 grupos. Com isso, para cada dupla foi designada uma cientista, que ficou com a incumbência de pesquisar sobre sua vida, o impacto que ela teve na ciência e sua contribuição para a Física. Após a pesquisa, os alunos confeccionaram cartazes para expor no hall da escola e folhetos digitais. Para essa confecção, foi dado o devido espaço para tirar possíveis dúvidas e ajudar os alunos na confecção dos cartazes e folhetos, bem como dicas de sites, revistas e livros, para pesquisar a história da ciência de maneira mais concreta e com fontes confiáveis. Esses folhetos serão reunidos, posteriormente, junto com uma introdução teórica e motivação para o trabalho, a fim de construir um livreto que será divulgado no site da escola.

A quarta etapa foi a de apresentação dos resultados – desempenho dos alunos, reação dos estudantes em relação às pesquisas e demonstrações, etc. Essa fase foi importante porque avaliou a validade do projeto, as dificuldades dos alunos, pontos positivos e negativos e a possibilidade de melhora.

Por último, a quinta etapa finalizar-se-á com a socialização de dados obtidos com o professor orientador; assim, será possível ver prós e contras de cada metodologia. Além disso, espera-se entender os melhores momentos para aplicar esses projetos em sala de aula e como cada um pode trazer impactos positivos para os alunos. Fomentar essa discussão será fundamental para entender os pontos positivos e as limitações dessa metodologia e com isso a possibilidade de melhorá-la.

Considerações Finais

O trabalho realizado pelo PIBID no Colégio de Aplicação foi de suma importância para perceber as relações de gênero na escola e nas aulas de Física. Além disso, permitiu vivenciar o contato com turmas comprometidas com a aprendizagem. Também, o desenvolvimento do projeto foi uma oportunidade única e de muito crescimento profissional que será cultivado e repetido diversas vezes.

Nesse sentido, esse trabalho tem uma motivação importante, visto que as mulheres são minoria na ciência e o seu objetivo é resgatar no público feminino a vontade de fazer ciência. Além disso, a revisão bibliográfica permitiu uma estrutura mais sólida e concreta da pesquisa e a escolha dos

critérios de análise que permitiram uma análise mais incisiva e coerente.

De uma maneira geral, os trabalhos recebidos atenderam às expectativas. Alguns, inclusive, foram muito melhores do que o esperado. Durante a devolutiva, as alunas se mostraram bastante motivadas ao falar sobre sua pesquisa e fascinadas sobre as vidas das cientistas que elas pesquisaram. Uma das alunas, ao ser perguntada sobre o que ela sentiu ao fazer ao trabalho, respondeu: “orgulho”. Isso mostra como se reconhecer em mulheres cientistas torna esse espaço menos hostil às moças que se inclinam a entrar no meio científico.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PIBID – Apresentação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **Projeto político-pedagógico institucional do CAP UFPE**, Olinda, Livro Rápido, 2015.

Sobre o CAP. **UFPE**. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/cap/sobre>>.

UFPE. **Estatuto, regimento geral**. Recife, 2019.

O trato com o conteúdo dança em aulas de Educação Física: contextualizando o ritmo brega como cultura pernambucana

Wilson Paulo da Silva Bezerra¹

Gerson Anderson Marinho de Lima²

Rita Cláudia Batista Ferreira Rodrigues³

INTRODUÇÃO

Tratar o conhecimento Dança em aulas de Educação Física, assim como qualquer conteúdo da cultura corporal, é um tanto desafiador, muitos docentes relatam não tratar deste conteúdo por vários motivos, podendo ser pela especificidade dos movimentos ou até mesmo por resistência dos alunos.

Nesse contexto o professor de Educação Física deve-se mostrar preparado para lidar com os possíveis desafios que podem aparecer, assim como dizem Sborquia e Neira (2008, p. 96), quando falam que:

O desafio dos professores de Educação Física, enquanto profissionais do ensino, consiste na elaboração de atividades didáticas que viabilizem a construção do diálogo entre as múltiplas lógicas que atravessam os diferentes grupos que coabitam a sociedade, e que veiculam seus significados por meio da dança.

Neste relato de experiência, abordaremos o ritmo Brega como cultura de Pernambuco, quebrando com preconceitos impostos pela sociedade, assim trazidos pelos alunos para dentro do ambiente escolar, fazendo assim com que eles experimentem esta cultura através da dança. A experiência aconteceu no Colégio de Aplicação da UFPE, a partir da intervenção dos estudantes de Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), vinculados ao Programa Residência Pedagógica (PRP), com alunos do 7º ano A do ensino fundamental.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

¹ Residente CAp, UFRPE, wilson.paulo581@gmail.com

² Residente CAp, UFRPE, gersonmarinhodelima@gmail.com

³ Docente CAp, UFPE, ritarodrigues@capufpe.com

O tema do bimestre em que ocorreu a experiência foi Dança, e dentro deste tema, de acordo com o planejamento, as danças a serem trabalhadas foram as danças da Região Nordeste, sendo assim foram abordados ritmos como o Forró, Xaxado, Axé, Bumba meu Boi e o Brega. Este último foi o que nos despertou para elaborar este relato. A aula com duração total de 01h40m utilizando-se como princípio a valorização da cultura pernambucana, com o intuito de se aprofundarem nesta cultura e por fim produzirem uma síntese prática ao final da aula.

O interesse em abordar o ritmo Brega se deu a partir da aula inicial do conteúdo dança, que foi a de fundamentos da dança, onde foram tocados diversos ritmo e os alunos tiveram que dançar de forma livre as músicas ali tocadas. Especificamente em dois ritmos, sendo eles, o Funk e o Brega, observou-se uma rejeição e até um preconceito com os mesmos, naquele momento achamos pertinente abordá-los. Assim elaboramos um plano de aula, onde pudéssemos trabalhar com os alunos o Brega enquanto cultura, trazendo à tona os motivos para a rejeição observada anteriormente.

A aula foi iniciada através de uma roda de diálogos, neste momento não dissemos que o ritmo que abordaríamos seria o Brega, mas perguntamos aos alunos o conceito de cultura, o que eles entendiam como cultura, a partir daí demos exemplos do que era cultura dentro de uma sociedade, relatando que tudo o que uma sociedade produz e consome é cultura.

Em seguida perguntamos o que eles entendiam sobre preconceito, neste momento surgiram os mais diversos tipos e exemplos do que era preconceito, desde o que eles observavam na sociedade até alguns sofridos por eles mesmos. A partir daí informamos que o tema da aula seria o Brega, de início alguns ainda se sentiram um pouco incomodados, informando que não queriam fazer, mas a participação por parte da turma foi total. Ainda neste primeiro momento da aula trouxemos o histórico deste ritmo e grandes vozes que marcaram e ainda marcam este.

Apresentamos as variações do ritmo brega, falamos quais seriam estas variações e em seguida soltamos uma música de cada variação, sendo elas o Tecno Brega, o Brega Pop, o Brega Funk e o chamado de “sofrência” qua é o Brega romântico. Ao tocar cada uma das músicas fomos pedindo para que eles tentassem identificar qual seria a variação de acordo com o ritmo tocado, trouxemos também a evolução dos passos do Brega, desde as décadas de 60, 70 e 80 até os dias

atuais, em um determinado momento pedimos para que os alunos participassem da demonstração da variação dos passos.

Com o processo iniciado, formamos um grande círculo e distribuímos três bastões, onde o intuito era que estes alunos que recebessem os bastões se dirigissem até outro aluno e dançassem com este. Nesse momento aconteceu um fato que fez com que a aula tivesse que ser parada para realizarmos uma discussão, os alunos, especificamente os meninos, não estavam querendo tocar em outros meninos no intuito de dançar mais próximos um do outro, ao ser solicitado que eles tocassem com as mãos no ombro do que estava em sua frente, surgiu um comentário com um tom de homofobia. Fizemos assim uma pausa e discutimos a partir da seguinte pergunta: porque dois homens ou duas mulheres não podem dançar juntos (as)? Após conversarmos, a aula voltou a fluir normalmente.

Ensinamos alguns passos de coreografia, que definem como aula demonstrativa, previamente por nós residentes. Gaspar e Monteiro (2005), seguindo as ideias de Vygotsky, ressaltam a importância do professor como agente do processo e parceiro mais capaz de ser imitado, valorizando as atividades de demonstração em sala de aula como instrumento que serve professor, pois cabe a ele fazer, demonstrar e destacar o que deve ser observado e assim apresentar aos alunos o modelo teórico, possibilitando a compreensão do que está sendo observado.

Como culminância das atividades desenvolvidas, pedimos para que cada um dos quatro grupos escolhesse um dos ritmos do Brega que foram apresentados e a partir daí criassem uma coreografia, com base em tudo o que foi vivenciado durante toda a aula, para ser apresentada para a professora e também para os demais residentes.

Ao término fizemos uma avaliação, perguntando inicialmente o que seria o Brega para eles. Retomamos todas as questões tratadas e vivenciadas, como o respeito, o preconceito, a homofobia e o brega como cultura pernambucana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, observamos que apesar da aula ter sido pensada a partir de uma rejeição dos alunos pelo ritmo Brega, conseguimos mostrar para eles que a cultura é mais importante do que qualquer preconceito e vivenciar a cultura é essencial para o entendimento da vida em sociedade.

Tivemos esse resultado através do feedback fornecido pelos alunos na avaliação final e também pela aceitação na vivência do ritmo Brega.

Assim vemos a importância da problematização acerca de determinados conhecimentos dentro de uma aula de Educação Física, comprovando cada vez mais qual o nosso papel enquanto professores e que desistir de abordar qualquer que seja o conteúdo por temer uma rejeição por parte dos alunos, não é a melhor opção. E que não podemos negar quaisquer conhecimentos, principalmente quando ele está relacionado à realidade do aluno, que é necessário para a produção do currículo aproximar o aluno do tema.

REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo;

GASPAR, A; MONTEIRO, I. C. C. **Atividades experimentais de demonstração em sala de aula: Uma análise segundo o referencial da teoria de Vygotsky**. In: Investigações em Ensino de Ciências. v. 10, n. 2, p. 227-254, 2005.

PARÂMETROS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DE PERNAMBUCO (PCPE). **Parâmetro Curricular de Educação Física Ensino Fundamental e Médio**. Gov. de Pernambuco, 2013.

PONTES, Alef. **Agora é oficial; Lei torna o brega expressão cultural de Pernambuco**. Disponível em: <diariodepernambuco.com.br/AP/noticia/viver/2017/08/21/internas-_viver,718738/agora-e-oficial-lei-tona-o-brega-expressao-cultural-de-pernambuco.shtml> Acesso: 20 dez. 2018.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. **As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios**. *Motrivivência*, 2008, 20.31: 79-98.

Abordagem experimental contextualizada no ensino de Química: Construção de um simulador de bafômetro

Ariane Nascimento dos Santos¹

Tathiane Oliveira Lima²

Thomas Tributino dos Santos³

Ana Maria Alves de Souza⁴

Introdução

No campo pedagógico existem pesquisas que apontam para a necessidade de se repensar o modo como ainda ocorrem os processos de ensino e aprendizagem, principalmente na área de ciências, pois ainda se verifica o ensino tradicional, que segundo Freire (2014) consiste na forma bancária da educação, na qual, o estudante é um objeto passivo nesse processo. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) defendem que propostas de organização curricular devem promover ações interdisciplinares e contextualizadas como forma de aprimoramento do educando como pessoa humana, cidadão ético e de pensamento crítico (BRASIL, 2006). As concepções acerca da contextualização do ensino surgem do entendimento de que todo indivíduo é um ser social pertencente a uma realidade (GODOY, 2014). Ou seja, os conceitos devem ser trabalhados de forma a ultrapassar os limites de uma só disciplina, fazendo com que os estudantes sintam-se provocados e capazes de analisar e se posicionar criticamente diante de problemas e situações reais (OLIVEIRA; SANTOS, 2017).

A necessidade de experimentação no ensino de química é uma importante estratégia didática. Segundo Giordan (1999), a construção do conhecimento científico está intrinsecamente dependente da experimentação, pois para ele a organização do conhecimento ocorre preferencialmente nos entremeios da investigação. A experimentação possibilita aos alunos uma melhor compreensão de

¹Residente, UFPE, arianasantosnas@gmail.com

²Residente, UFPE, tatylima97@hotmail.com

³Residente, UFPE, thomfft@gmail.com

⁴Docente do CAp, analvesouza@gmail.com

conteúdos trabalhados em sala. Além disso, a experimentação desperta o interesse dos alunos, possibilitando-os vivenciar a química de uma maneira mais atrativa do que apenas a exposição de conteúdos na sala de aula.

A experimentação sozinha não é garantia de uma prática significativa do ensino de química. Metodologias que trazem para as aulas situações-problema dão oportunidade para que o aluno se insira em um contexto no seu processo de aprendizagem, onde poderá empregar conteúdos estudados; e, desse modo tendo uma percepção do emprego do conhecimento adquirido. Dante (1998) defende que a situação-problema deve abranger mais do que resolução de problemas básicos, e sim, o desenvolvimento de estratégias pelo aluno na busca por possíveis soluções de acordo com a sua própria realidade.

Em nossa sociedade, sabe-se que se tem intensificado as campanhas educativas para conscientização da população em relação o uso de álcool pelos motoristas, e, desse modo poder evitar acidentes e mortes. A medição do nível alcoólico no sangue ocorre pelo emprego do bafômetro: um aparelho que permite determinar a concentração de álcool, analisando o ar exalado dos pulmões do indivíduo. Este contexto foi utilizado para a elaboração de uma aula experimental associada a uma situação-problema, objetivando abordar funções orgânicas presentes no processo químico que ocorre no bafômetro.

Descrição da Experiência

Realizou-se o experimento numa turma da primeira série do ensino médio, e dividiu-se em três etapas. A primeira consistiu na explanação da prática, sendo enfocada a lei seca, o funcionamento do bafômetro e a confecção de "bafômetros artesanais" segundo Ferreira, Mól e Silva (1997). Na segunda, os alunos foram divididos em 6 grupos contendo cada um 5 componente. Cada grupo recebeu um *kit* contendo: um bafômetro artesanal (tubo com giz cor amarela), 4 bexigas e quatro amostras líquidas. Eles realizaram o experimento e a mudança de cor no giz para verde indicou a presença de álcool na amostra. A última etapa foi a resolução da situação-problema (quadro abaixo) que enfocou o resultado falso positivo do teste do bafômetro em pessoas portadoras de diabetes mellitus.

Homem que supostamente não consome bebidas alcoólicas há anos é pego pelo teste do bafômetro em uma blitz da Lei Seca.

Na noite da sexta-feira, o Sr. Jeremias de 54 anos de idade, saiu do trabalho em direção a sua casa no seu velho Fusca. Na metade do caminho, avistou uma blitz da Lei Seca. Ao se aproximar da blitz, um policial pediu-lhe que encostasse o carro e o Sr. Jeremias o fez. Após realizado todos os procedimentos que lhe foram solicitados, apresentou os documentos do solicitados e fez o teste do bafômetro. Finalizado o teste, ele foi surpreendido com o resultado e, devido a isso, ele teve de realizar mais testes. O primeiro teste acusou 0,04 mg/L de álcool e os policiais lhe pediram para o repetir, uma vez que o Sr. Jeremias não liberou um volume suficiente de sopro. No total foram realizados cinco testes (lembrando que os aparelhos são descartáveis). Só o quinto teste foi validado, que acusou 0,08 mg/L. O Sr. Jeremias ficou assustado com o resultado do teste e explicou aos policiais o motivo para esse valor, cujo diálogo transcrevemos abaixo:

- Há 20 anos frequento o grupo dos Alcoólicos Anônimos (AA) e não ingiro uma gota de álcool.

- Mas senhor, esse teste é muito confiável, diante das provas seus argumentos se tornam inválidos. Tem certeza que não ingeriu nada com teor alcoólico?

- Tenho certeza. Sou um homem doente, tenho *diabetes mellitus*, faço uma dieta bem restrita e como falei, já faz 20 anos que não ingiro bebidas alcoólicas.

- Como o teste não mente, embora o senhor esteja desmentindo, as medidas cabíveis serão tomadas. Como o senhor garante não ter ingerido nada alcoólico e põe em dúvida o teste do bafômetro, eu lhe oriento a procurar uma delegacia para registrar o ocorrido e fazer um exame de alcoolemia no Instituto Médico Legal (IML).

Após ter a habilitação apreendida, já muito tarde da noite, Jeremias resolveu ir, por conta própria, a uma clínica particular fazer o exame de sangue. O resultado negativo só confirmou o que ele já havia dito antes.

Pelo Código de Trânsito Brasileiro, quando o bafômetro acusa de 0,05mg/L a 0,33ml/L de álcool, é aplicada uma medida administrativa. Por ser uma falta gravíssima, o motorista tem a carteira apreendida e o direito de dirigir suspenso por 12 meses, além de pagar multa de R\$ 1.915,40. Se o resultado for igual ou superior a 0,33 mg/l, o motorista é preso e não tem mais o direito de dirigir. O governo do estado descarta completamente a hipótese de falha no equipamento, pois todos os aparelhos de bafômetro são certificados pelo Inmetro a cada 12 meses. O que deve explicar o fato de que o teste de bafômetro deu positivo? Será que o Sr. Jeremias mentiu e fez o consumo de bebidas alcoólicas pouco antes de realizar o teste? O aparelho de bafômetro falhou? Apesar de o governo garantir que os aparelhos utilizados são verificados de tempo em tempo, provavelmente, houve interferências de outros fatores, como doenças, que no caso do Sr. Jeremias é a *diabetes mellitus*.

Procure encontrar, do ponto de vista químico, uma resposta para esse problema que justifique o fato do teste do bafômetro ter dado positivo, mesmo feito por alguém que não consumiu bebida alcoólica.

Fonte: Própria

As respostas da situação problema foram avaliadas pelos critérios: domínio do conteúdo; interdisciplinaridade; relação entre a prática e o contexto em questão; conhecimento de funções

orgânicas. Os resultados mostraram que 81% dos alunos tiveram notas superiores a 7,0. Os alunos que apresentaram um ou nenhum dos critérios a serem avaliados tiveram notas menores que 7,0.

Considerações Finais

Atividades experimentais problematizadoras, que incentivam a investigação e a tomada de decisões, são relevantes por inserir o estudante no contexto de uma vivência cotidiana, estimulando a intervenção frente a situações reais e possibilitando também uma transformação e formação de si mesmo como sujeito particular e coletivo. Essa abordagem possibilitou que o conteúdo de funções orgânicas fosse trabalhado dentro de um contexto real e relevante para a sociedade, uma vez que se utilizou o caso do bafômetro como ferramenta inserida em uma política de prevenção de acidentes de trânsito.

Os estudantes tiveram a possibilidade de compreender o funcionamento químico do bafômetro e utilizar esses conhecimentos para resolver uma situação-problema sobre esse contexto. Através da observação dos alunos, e das suas respostas à situação-problema, foi possível perceber que a atividade possibilitou-lhes ampliar os seus conhecimentos sobre as funções orgânicas e os conhecimentos bioquímicos, como também relacionar os conteúdos teóricos e suas aplicações na sociedade em que estão inseridos.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília - DF, 2006.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica: MEC, 2006.

DANTE, L.R. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. 2ªed. São Paulo: Ática, 1998.

FERREIRA, G. A. L; MÓL, G. S; SILVA, R. R. Bafômetro um modelo demonstrativo. **Química Nova na Escola**, n. 5 p. 32-33. 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro | São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de química. **Química Nova na Escola** (Experimentação e Ensino de Ciências), 1999.

GODOY, Hermínia Prado. Interdisciplinaridade: uma nova abordagem científica? Uma filosofia da educação? Um tipo de Pesquisa? **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo, no. 04, pp. 65-69. 2017.

LEÃO. Denise Maria Maciel. **Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista**. 1996. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação Federal do Ceará – FACED/UFC, Fortaleza, 1999.

OLIVEIRA, Elisandra Brizolla de. SANTOS, Franklin Noel dos. Pressupostos e Definições em Interdisciplinaridade: diálogo com alguns autores. **Revista Interdisciplinaridade**. São Paulo, no. 11, pp. 01-151, out. 2017.

Residência Pedagógica no ensino de Física

Ana Carolina Albuquerque dos Santos¹

Marta Fernanda de Araujo Bibiano²

Introdução

A coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) promoveu no ano de 2018 o Programa Residência Pedagógica (PRP), a ser desenvolvido pelas Instituições de Ensino Superior (IES) com o objetivo de estimular os licenciandos para a implantação de projetos inovadores em parceria com as instituições públicas de educação básica. O programa busca consolidar a relação entre a teoria vivenciada no curso e a prática docente no cotidiano escolar de ensino e aprendizagem, ampliando e fortalecendo a relação entre as IES e as escolas de educação básica [1]. O projeto da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) foi submetido e aprovado, abrangendo diversos cursos de licenciaturas, dentre eles o de licenciatura em física.

Uma das escolas integrada no programa é o Colégio de Aplicação da UFPE (CAp/UFPE), que oferta o ensino fundamental do 6º ao 9º ano e todo ensino médio. No Projeto Político Pedagógico Institucional do CAp/UFPE (PPI) [2] é apresentado os colégios de aplicação e seus objetivos, sendo comum entre eles, o reconhecimento como espaços de excelência em ensino, pesquisa, extensão e formação docente. No âmbito da formação docente, esses espaços exercem a interlocução entre os cursos de formação de professores (licenciaturas diversas e pedagogia) e o ensino básico.

O CAp/UFPE é um ambiente que favorece as práticas de ensino, pesquisa e extensão com ênfase nas inovações pedagógicas, agregando esses aspectos na formação inicial e continuada de professores. Em relação a contribuição na formação acadêmica, o colégio funciona como um

¹ Residente pedagógica, Licenciatura em Física, UFPE, karols.15@hotmail.com

² Docente do CAp/UFPE, marta.bibiano@ufpe.br

campo de estágio e na formação continuada do docente, como espaço de pesquisa e extensão através da experimentação pedagógica, reunindo características em concordância com as do PRP.

No desenvolvimento do Projeto de Residência Pedagógica foram previstas duas etapas: ambientação e imersão. Durante a etapa de ambientação os integrantes do projeto foram recebidos na escola e se integraram sobre o funcionamento da mesma, participando de diversos momentos, sendo dada atenção especial nos que aconteceram na sala de aula e nos conselhos de classe. Já a etapa de imersão, teve como foco a regência, permitindo vivenciar a relação entre a teoria da prática pedagógica com a produção e realização de intervenções didáticas, bem como os processos avaliativos estabelecidos na Instrução Normativa 01/99 [3] que regulamenta os critérios de avaliação da escola.

No presente trabalho, apresento a minha experiência como residente do curso de licenciatura em física no CAp/UFPE, a convivência com os discentes e com os professores de física, detalhando as estratégias desenvolvidas em sala e dificuldades enfrentadas ao longo do processo.

Descrição da experiência

Minha experiência com o PRP teve início em agosto de 2018. No total, somos oito licenciandos de física no CAp/UFPE. Os estudantes da educação básica têm contato com este componente curricular física a partir do 9º ano do ensino fundamental e durante todo o ensino médio, abrangendo oito turmas com trinta estudantes cada uma. Nesta etapa inicial me familiarizei com o colégio, através de reuniões norteadoras com a preceptora, observação das aulas de física nas turmas ministradas pelos professores, conselhos de classe, acesso aos documentos específicos do colégio como o PPI [2], critérios de avaliação [3] e regimento [4], assim como às instalações e acervos que eu poderia utilizar nas minhas intervenções, dentre eles, os livros didáticos e o laboratório de física, que dispõe de recursos e experimentos que podem ser trabalhados em sala de aula.

O conselho de classe é caracterizado por ser um momento de ação e reflexão pedagógica, em que possibilita o exame do desempenho do estudante e da própria escola de modo geral,

recomendando ações e intervenções para a evolução da aprendizagem do e da prática docente [5]. Contando com a participação de professores de diversas áreas, se torna um espaço interdisciplinar, admitindo um caráter deliberativo em relação ao processo didático. Também é promovida a tomada de decisões mais efetivas e objetivas através deste contato interdisciplinar, possibilitando uma avaliação mais abrangente, articulada e que se aproxima da realidade. O diferencial do colégio em questão, é que esse momento é marcado pela presença dos alunos, tornando o conselho democrático e significativo. Cada turma se reúne anteriormente para elaborar a avaliação da turma sobre cada professor e da própria turma, proporcionando reflexão sobre a turma, o processo de aprendizagem e trabalho desenvolvido por cada docente. Dessa forma, impulsiona o pensamento crítico dos estudantes sobre si e sobre o educador, permitindo que o aluno participe de forma mais ativa no processo de ensino-aprendizagem. Esse retorno também possibilita a reflexão dos professores sobre as metodologias usadas em sala de aula.

Na etapa de ambientação notei que mesmo os estudantes que não se identificam muito com a matéria, são participativos. Após a familiarização com a escola através de momentos já descritos, definiu-se as turmas que íamos acompanhar em todo o ano letivo, a minha turma foi o 2º “B”. Meu contato inicial foi tirando dúvidas referentes às listas passadas pelo professor. Nesses momentos foi possível verificar quais alunos tinham mais dificuldade com a disciplina e a dinâmica da turma.

Após ter acompanhado e conhecido a turma durante um semestre, dei início a minha regência. Antes de atuar sala de aula, ocorreu uma reunião norteadora com a preceptora e os outros professores do colégio. Preparei um plano de atividades, com a supervisão do professor responsável pela turma. Na construção do planejamento usei como base metodologias ativas [6], buscando criar condições de se ter uma participação mais ativa dos alunos, desenvolvendo estratégias que contribuam para o aprendizado mais interativo e relacionado com situações reais. O professor já utilizava de meios que contribuía para esta metodologia e também reproduzi em minhas aulas. O intuito é estimular o máximo das áreas cognitivas, para tentar atingir todos os alunos e tornar esse momento mais enriquecedor. Alternei entre slides, vídeos demonstrativos, simuladores, listas de exercícios que poderiam ser resolvidas individualmente ou em grupo, além de demonstração de fórmulas no quadro e experimentos. A turma participava das aulas, trazendo questionamentos, tirando dúvidas e resolvendo os exercícios propostos. Porém há alguns casos de dispersão e falta

de envolvimento com a disciplina, que julgo necessário mais tempo para avaliar o que gera esse comportamento.

Com o avanço da tecnologia, as pessoas estão cada vez mais conectadas. A cultura, instituições e trajetórias da sociedade tendem para um universo mais inter-relacionado. Por exemplo, conexões através de mídias participativas, que exibem informações, notícias, novos meios de entretenimento em tempo real e em todo lugar. Em conjunto com essas modificações, as alterações na educação e métodos de ensino-aprendizagem se fazem necessárias para acompanhar esse novo ritmo. Por isso, acho relevante o uso de metodologias ativas, que propõe o protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Percebi que o colégio já incentiva esse protagonismo, através dos conselhos (mencionado anteriormente), ofertando disciplinas extras que o aluno pode escolher, apresentação de projetos desenvolvidos pelos alunos e eventos, como feira de ciências.

Minha primeira dificuldade na imersão foi o nervosismo, mas com o engajamento da turma desenvolvi mais segurança e as aulas fluíram. Outro fator que me auxiliou bastante e gostaria de destacar foi o suporte do professor. A orientação de um docente com mais experiência ajudou bastante nesse percurso e eu pude melhorar em aspectos relevantes, como postura em sala e preparação das aulas. No final de cada aula, tanto ele como os alunos de licenciatura que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) traziam um retorno e isso me ajudou a refletir e aprimorar meu desempenho.

Apliquei uma verificação de aprendizagem sobre termodinâmica em que a maioria da turma demonstrou domínio sobre o assunto. Os que tiveram dificuldades, as dúvidas foram sanadas e se propôs a oportunidade de refazer a verificação. No final da carga horária dessa etapa, solicitei que a turma me fornecesse um retorno sobre minha regência, escreveram essa avaliação num papel e me entregaram. Posteriormente as li e no geral, trouxeram comentários positivos, apontando algumas dificuldades iniciais, como o nervosismo, e como ocorreu uma evolução ao longo das aulas.

Considerações Finais

A experiência do PRP no CAp/UFPE foi bastante proveitosa e significativa, pois possibilitou meu primeiro contato com o ambiente escolar, assim como conhecer melhor o funcionamento da escola e suas propostas. Através das experiências obtidas pelos momentos que descrevi, posso afirmar que agregaram bastante no meu amadurecimento profissional.

Referências

- [1] BRASIL. Edital CAPES nº 06/2018. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2019.
- [2] COLÉGIO DE APLICAÇÃO. Projeto político-pedagógico institucional do CAP UFPE. Olinda: Livro Rápido Editora - Elógica, 2015.
- [3] UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Portaria Normativa nº01/99.Boletim Oficial da UFPE, Recife, PE, v.34, n. 85 ESPECIAL, 28 dez. 1999, p. 1-4.
- [4] UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Portaria Normativa nº01/93.Boletim Oficial da UFPE, Recife, PE, v.28, n.06 ESPECIAL, 31mar. 1993, p. 1-1.
- [5] MIRANDA, N. A. de; SÁ, I. R. de. Conselho de classe e avaliação da aprendizagem: instrumentos de gestão democrática na escola pública. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, [S. l.], n. 16, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v0i16.9360. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9360>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- [6] SILVA, J. D. DA; COSTA, W. P. L. B. DA; ROCHA NETO, M. P. DA. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo – Fausto Camargo, Thuinie Daros. Porto Alegre: Penso, 2018. e-PUB. **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 21, n. 2, p. 239-253, 1 maio 2020.

Indução eletromagnética – Uma proposta de intervenção

Geiva Dayane Helena de Lima¹

Marta Fernanda de Araujo Bibiano²

Introdução

O programa Residência Pedagógica, que integra uma das ações da Política Nacional de Formação de Professores, tem por objetivo promover aos licenciandos das diversas áreas do ensino, uma vivência de maneira mais incisiva, de práticas docentes dentro de sua área de formação em escolas públicas de educação básica. Dentre outras atividades previstas, destaca-se a regência de aula e a intervenção pedagógica acompanhado por um professor com experiência na área de atuação do licenciando.

É dentro desse contexto que graduandos em Ciências da Natureza, especificamente em Física, encontram espaço para aliar teoria à prática, planejando, executando e avaliando propostas didáticas que culmina em uma experiência singular para cada professorando envolvido no programa.

Uma maneira de ilustrar um pouco desse trabalho, foi uma sequência de atividades realizada em uma turma do 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp/UFPE) que teve como objetivo conhecer e compreender o fenômeno da indução eletromagnética, regida pelas Leis de Faraday e de Lenz (Ramalho, Nicolau e Toledo, 1997). Como metodologias pedagógicas para essas atividades, foram utilizados; questionário, para a sondagem dos conhecimentos prévios; vídeos, com o intuito de recapitular alguns conceitos iniciais da eletricidade e suas aplicações tecnológicas; e embasamento teórico sobre a indução eletromagnética. Além disso, utilizou-se o experimento que ilustra a descoberta de Oersted (J.P.M.C. e A.K.T., 2007), que relaciona eletricidade e magnetismo e a plataforma de simulação PhET¹¹, mais especificamente a simulação *Laboratório de Eletromagnetismo de Faraday*, na qual os alunos puderam analisar qualitativamente os principais conceitos sobre o conteúdo abordado, seguindo um roteiro experimental com a finalidade de orientá-los para o que deveria ser observado. Como forma de avaliação, observou-se atentamente o envolvimento dos discentes com as atividades propostas, suas indagações e a correlação entre o conteúdo abordado e sua aplicação no cotidiano, sendo registrados por escritos muitos desses aspectos.

A tamanha abstração necessária para trabalhar os conteúdos que envolvem conceitos de eletromagnetismo, torna o trabalho docente mais desafiador, sendo percebido em muitas

situações que parecem não ter nenhum sentido para o aluno. Então a utilização dessa estratégia didática, como já citado anteriormente, foi um caminho proposto para que se promover a aprendizagem, associando tais conteúdos com as aplicações tecnológicas, que fazem parte do cotidiano dos estudantes, tais como energia elétrica e as tecnologias de comunicação. A intencionalidade é também, estabelecer pontes para uma construção cognitiva que faça sentido para os discentes e que considere o conhecimento adquirido em outros espaços, sendo estes escolares ou não, promovendo a reorganização das estruturas cognitivas acerca da temática trabalhada (Tavares, 2005).

Tais apontamentos encontra-se embasada na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (Moreira, 2000), na qual ele propõe uma compreensão sobre a forma que o ser humano constrói conhecimento a partir de saberes já existentes na estrutura cognitiva do sujeito e a aquisição de novos conhecimentos, que podem ser associados aos já existentes de maneira não arbitrária, ou seja, aprender algo novo a partir do que já se sabe, promovendo uma reorganização da estrutura cognitiva e dessa forma uma aprendizagem com uma maior riqueza de significados.

Sendo assim, pensar em propostas pedagógicas que se apresentem como pontes para um ensino e aprendizagem mais significativos, mais rico de sentido, é um caminho bastante desafiador para aqueles que acreditam em uma abordagem de práticas pedagógicas que objetivam novos mecanismos contribuindo com a formação de alunos críticos/reflexivos sobre aquilo que é visto em sala de aula.

Descrição da Experiência

A proposta de intervenção foi realizada em uma turma de trinta alunos do 3º ano do ensino médio do CAp - UFPE, onde a mesma foi vivenciada em uma sequência de seis aulas com duração de cinquenta minutos cada.

Primeira Aula – Aplicação do Questionário

Neste primeiro momento foi realizado uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos, onde estes responderam individualmente algumas questões envolvendo a temática apresentada. Em seguida, realizou-se uma socialização das respostas com intuito de sanar possíveis dúvidas como também de observar e analisar conhecimentos já consolidados e os que precisavam ser complementados.

Segunda e Terceira Aula – Vídeo⁷: Viagem na Eletricidade e Experimento de Oersted

Nesta aula a proposta foi de assistir a pequenos recortes da animação *Viagem na Eletricidade*, disponível na plataforma de vídeos *Youtube*.

O primeiro recorte assistido foi *Entre o mais e o menos*, que consistia em ilustrar a construção das ideias sobre corrente elétrica, tensão e resistência elétrica, e de como estas se relacionam em um circuito elétrico, reforçando assim conceitos já conhecidos e esclarecendo algumas possíveis dúvidas sobre o conteúdo. Em seguida, os alunos divididos em pequenos grupos, tiveram como tarefa construir o experimento de Oersted, de maneira mais simplificada. Após a construção do experimento, eles analisaram o fenômeno associado por meio de questionamentos sobre o que faz a agulha da bússola movimentar-se, e sobre a orientação da mesma caso o sentido da conexão dos fios fosse invertido. Depois da realização e observação do experimento nos grupos, os alunos mais uma vez socializaram suas análises com o grande grupo.

Quarta Aula – Vídeo⁸: Viagem na Eletricidade – Corrente Alternada e Indução Eletromagnética

Esta aula foi iniciada com um recorte da animação Viagem na Eletricidade, tendo como tema abordado, *Corrente Alternada*, que aborda de maneira bastante dinâmica os fundamentos e ideias iniciais sobre este tipo de corrente como também a sua aplicação tecnológica no decorrer da história. Em seguida se faz uma breve discussão sobre o filme assistido comentando os principais pontos, tipo de corrente, quais mecanismos implicam em sua gênese, entre outros. Em seguida é apresentado um segundo vídeo, *Indução Eletromagnética*, onde finalmente é apresentada a Lei de Faraday e Lenz, estudiosos desse fenômeno, e, por conseguinte mais uma vez se é discutido sobre o vídeo assistido.

Quinta e Sexta aula- Simulação PhET ¹¹– Laboratório de Eletromagnetismo de Faraday

Esta aula é iniciada recapitulando tudo o que se viu anteriormente. Com o uso de slides, é apresentada matematicamente as relações entre fluxo magnético e indução eletromagnética.

Em seguida, os alunos são colocados em pequenos grupos, onde estes utilizaram a plataforma de simulação, PhET, e um roteiro experimental para assim fazer uma análise qualitativa sobre os principais conceitos apresentados e discutidos nas etapas anteriores.

Considerações Finais

O trabalho em sala de aula sempre será um grande desafio para aqueles que realmente acreditam em uma educação de qualidade, onde o professor não seja visto como o detentor do saber e o aluno um mero receptor de informações. Nesta perspectiva, o trabalho pedagógico realizado, principalmente em sala de aula, considera o aluno como um ser pensante e ativo na construção do seu conhecimento, criando um ambiente favorável para o compartilhamento das suas ideias, negociando os novos significados com os já existentes em sua estrutura cognitiva (Moreira, 2000).

Dessa forma, o trabalho descrito, possibilitou a constatação dos pontos discriminados acima onde o envolvimento da turma nas atividades propostas foi um ponto positivo neste processo. A educação não se faz sozinha, é uma via de mão dupla, onde quem aprende ensina e quem ensina também aprende, e foi a partir dessa interação dialógica entre residente/aluno e aluno/aluno e os *feedbacks* expressos no final de cada aula, que se construiu um caminho em que o processo de ensino e aprendizagem acontecesse em um ambiente onde esses fatores pudessem ser considerados como indicadores de aquisição do conhecimento.

Referências

1. BARROS, Petrus Marcelino. **Construção De Uma Unidade De Ensino Potencialmente Significativa Sobre Conceitos Da Eletrodinâmica.** Disponível em: <https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19761/1/2015_PetrusMarcelinoBarros.pdf>. Acessado em 17 de novembro de 2019
2. **Indução Eletromagnética.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b-PpUjLZv1Y&feature=youtu.be&t=561>> -. Acessado em 17 de novembro de 2019.
3. J.P.M.C. Chaib e A.K.T. Assis. **Experiência de Oersted em sala de aula.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 29, n. 1, p. 41-51, (2007);
4. **Laboratório de Eletromagnetismo de Faraday**
Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/legacy/faraday>. Acessado em 17 de novembro de 2019.
5. MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem Significativa Crítica** - Trabalho apresentado no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000.
6. **Programa de Residência Pedagógica.**
Disponível em: < <https://capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acessado em 17 de novembro de 2019.
7. RAMALHO, F.; NICOLAU, G. F.; TOLEDO, P. A. **Os Fundamentos da Física.** 6ª edição, Vol. 3. São Paulo, Editora Moderna, 1997.
8. **Roteiro de Atividades para os Alunos – Lei de Faraday**
Disponível em: < https://phet.colorado.edu/pt_BR/contributions/view/4918> - Acessado em 17 de novembro de 2019.
9. TAVARES, Romero. **Aprendizagem Significativa e o Ensino de Ciências** (2005);
10. **Viagem na Eletricidade – Entre o mais e o Menos.**
Disponível:<https://www.youtube.com/watch?v=WpIGGtN5BTA&list=PLYfrhgvQ39rW_WIYQgEK04nr5rSz1rgGP&index=2> - Acessado em 17 de novembro de 2019;
11. **Viagem na Eletricidade – Corrente Alternada.**
Disponível:<https://www.youtube.com/watch?v=q8u58st1AuU&list=PLYfrhgvQ39rW_WIYQgEK04nr5rSz1rgGP&index=4> - Acessado em 17 de novembro de 2019;

O processo de ensino-aprendizagem e a avaliação: um relato de experiência dos limites e possibilidades em uma escola pública federal

João Victor Campelo Petri¹

Renata Rafaela Maria da Silva²

Gustavo José Silva de Lira³

Kadja Michelle Ramos Tenório⁴

INTRODUÇÃO

Não há uma única maneira pronta para avaliar, mas é essencial identificar as dificuldades e os progressos dos estudantes. E na Educação Física a avaliação é a oportunidade de verificar se o estudante apropriou-se dos elementos da Cultura Corporal e fornecer, então, elementos para o avanço qualitativo no trato com o conhecimento. Portanto, não cabe considerar apenas a frequência às aulas, o uniforme ou a participação em jogos e competições. Como em todas as outras áreas, para avaliar bem é preciso definir os objetivos, pois eles estão intrinsecamente relacionados com os resultados escolares e com os critérios para atestar a evolução da aprendizagem.

Diante disso, este relato tem por objetivo discutir a avaliação na Educação Física e quais os limites e possibilidades encontrados durante o processo de experiência no programa de Residência Pedagógica, vinculado à Universidade de Pernambuco (UPE) por estudantes de Licenciatura em Educação Física em uma escola pública federal na cidade do Recife/PE. O tema proposto surgiu pela necessidade e dificuldade que tivemos em colocar em prática a avaliação que planejávamos para cada intervenção na escola-campo.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco foi a escola em que o presente trabalho se desenvolveu e é uma de ensino, pesquisa e extensão que funciona como lócus

¹Residente no CAp/UFPE do Programa Residência Pedagógica / Subprojeto Educação Física, ESEF/UPE, joaopetrisep@outlook.com.

²Residente no CAp/UFPE do Programa Residência Pedagógica / Subprojeto Educação Física, ESEF/UPE, xrenatarafaela@hotmail.com.

³ Preceptor do Programa Residência Pedagógica / Subprojeto Educação Física, ESEF/UPE, Mestre em Educação Física, Docente CAp/UFPE, gustavo.jslira@ufpe.br.

⁴ Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica / Subprojeto Educação Física, Doutora em Educação Física, ESEF/UPE, kadja.tenorio@upe.br.

privilegiado de formação inicial e continuada de professores e de inovações pedagógicas. Tivemos a colaboração do preceptor Gustavo Lira, docente na disciplina de EF na instituição, sendo aulas planejadas e ministradas para a turma do 2º Ano do ensino médio, com cerca de 30 estudantes.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Segundo a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior, órgão do Ministério da Educação, responsável por elevar o nível de pesquisa científica em diversas áreas –, o programa Residência Pedagógica

[...] é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciado na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. (BRASIL, 2018, p.1)

Nesse contexto, a Residência Pedagógica se diferencia do estágio tradicional, pois oferece um maior tempo na escola-campo ao licenciando contemplando atividades mais amplas, como por exemplo, intervenções pedagógicas para além dos momentos das regências em sala, acompanhamento de um professor/preceptor da escola que oferece todo tipo de suporte e atendimento em relação a tudo que envolve a prática pedagógica e construção de produções acadêmicas que dão retorno à sociedade e à escola de tudo que foi produzido durante o período de imersão. Tudo isso orientado por um professor da instituição de formação e um da escola-campo, que acompanham todo esse processo.

Nesta experiência a avaliação em Educação Física talvez seja um dos pontos que mais rende discussão quando se pensa na prática pedagógica. Tal problematização se faz necessária, tendo em vista que num panorama geral os envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem ainda não superaram uma visão reducionista e pragmática do que seria a avaliação.

Traçando um paralelo histórico, o entendimento acerca da avaliação se desenvolve no mesmo passo em que as concepções/abordagens metodológicas se desenvolvem, provando um entrelaçamento desta problemática específica do trato pedagógico com respectivas perspectivas ideológicas que tratam desse mesmo processo. Ou seja, em uma concepção de pedagogia tradicional, por exemplo, a avaliação se limitará a testes e exames pragmáticos, enquanto em uma concepção mais crítica de ensino, a avaliação deverá buscar alternativas metodológicas para considerar o processo de ensino-aprendizagem como um todo, se aproximando do conceito de avaliação qualitativa. Segundo Saul (1995),

A avaliação qualitativa incorpora, pois, o conjunto de técnicas, orientações e pressupostos da metodologia etnográfica, da investigação de campo. Os problemas definem os métodos, e a tendência ao monismo é substituída pela pluralidade e flexibilidade metodológicas. (p.?)

Ou seja, a avaliação qualitativa rompe o limite superficial do exame e passa a considerar todo o processo construtivo do conhecimento para a realização da avaliação, nenhuma aula é desperdiçada ou se isenta do processo avaliativo. No caso, é a concepção de avaliação que abraçamos e que terá certo enfoque no presente trabalho.

No processo de imersão na escola-campo, durante o 1º semestre, demos início as intervenções com a turma do 2º Ano do ensino médio com a unidade de ginástica, ainda no mês março e foi nosso primeiro contato com os estudantes, assim como o nosso preceptor, que ainda não conhecia a turma. No que se concerne ao espaço físico voltado às práticas corporais, as aulas planejadas aconteciam diretamente na quadra poliesportiva (coberta e com arquibancadas) da escola e posteriormente tivemos a informação de que a sala de ginástica estava sem ar-condicionado, dificultando assim a realização de práticas gímnicas na mesma.

Os horários das aulas são organizados conforme a disponibilidade do professor, então os encontros são semanais, contando 2 horas/aula toda terça-feira, no período matutino. Como já citado anteriormente, as 2 horas/aulas na maioria das vezes eram planejadas sendo dividida em 3 momentos: o 1º momento com o conteúdo seguido do objetivo da aula, 2º momento prático com a execução das atividades propostas e por fim o momento de roda que seria um momento mais avaliativo para verificar o que os estudantes aprenderam, se houve dificuldades nas realizações das atividades ou até mesmo dificuldade de entendimento do objetivo da aula.

As principais dificuldades que ora relatamos dizem respeito a esse momento avaliativo da aula, que como observado pelo nosso preceptor, não era concluído, não se podia fazer uma leitura geral e/ou individual ao que se refere em atingir os objetivos da aula.

Como nosso processo de adaptação, aconteceu em outra escola-campo, onde o modelo avaliativo seguia padrões quantitativos, tivemos uma pequena dificuldade em avaliar no modelo qualitativo que avalia contextos sociais e dados específicos, tendo como objetivo, interpretar fenômenos a partir da percepção do grupo, gera dados de forma descritiva, os resultados apresentados pela avaliação são frutos da perspectiva do grupo avaliado, tem caráter subjetivo e gera interação.

Outro elemento que chama bastante atenção no processo avaliativo da escola campo é o fato de existir um espaço para os estudantes no conselho de classe, onde os mesmos tem a oportunidade de avaliar os professores no processo de ensino-aprendizagem. Um exercício extremamente bem-vindo tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, estimulando o laço de compromisso e responsabilidade de ambos.

Com o início do segundo bimestre, agora já na unidade de dança, depois de muitos aprendizados mútuos, nos familiarizamos ao modelo proposto pela escola. A cada aula, usávamos uma forma de avaliar diferente, condizente com o processo qualitativo sempre atentando a participação dos estudantes na aula como um todo, fazendo com que a elaboração dos pareceres descritivos avançasse qualitativamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reafirmamos a importância da ação da avaliação em seu sentido mais amplo e no contexto da Educação Física no processo de ensino-aprendizagem, pois ela resgata todos os objetivos, se foram alcançados e o que pode ser feito para melhorar o processo, fazendo com que possamos conectar e enxergar se o planejado se concretiza na aula, para que em aulas seguintes possibilitemos a sua formação escolar e também sua formação cidadã, trazendo à tona o papel da escola e do professor.

Em uma avaliação qualitativa não existem respostas objetivas. Isso acontece porque o propósito não é contabilizar números como resultados. E na escola-campo pudemos experimentar novas possibilidades avaliativas de modo a aprender, também, no processo.

Diante disso, pudemos entender a residência pedagógica como um espaço enriquecedor para o crescimento de nosso domínio do fazer docente, principalmente no aspecto avaliação, bem como fornecer dados qualitativos e quantitativos sobre o percurso de cada estudante, contribuindo com suas formações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES. **EDITAL CAPES nº 06/2018.** Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>> Acesso em: 09 nov 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE. **Portaria normativa nº 01/93:** Estrutura organizacional e funcionamento do Colégio De Aplicação, 1993.

_____. **Projeto Político-Pedagógico institucional do CAP/UFPE**, 2015.

FARIA, J. B; PEREIRA, J.E. **Residência pedagógica: afinal, o que é isso?** R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, mai/ago. 2019.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

