

ANAIS

EAEAG

**3º Encontro Anual de Ensino de Graduação
CIÊNCIA, INTERNACIONALIZAÇÃO E
FRONTEIRAS NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA**

**11 e 12
novembro
2021**

<https://www.even3.com.br/eaeg2021>



3º ENCONTRO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - EAEG

ANO DE 2021

EXPEDIENTE

Coordenação Geral:

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra de Oliveira Abdala Cousin (Pró-reitora de Ensino)

Prof. Dr. Marco Antonio Costa (Diretor de Ensino de Graduação)

Prof^ª. Dr^ª. Vânia de Fátima Matias de Souza (Assessora da DEG)

Prof^ª. Dr^ª. Jani Alves da Silva Moreira (Assessora Especial da PEN)

Comissão de Informática:

José Luiz de Souza Gomes

Comunicação e Arte:

André Luis Scarate

Link:

<https://www.even3.com.br/eaeg2021/>

SUMÁRIO:

Áreas de Concentração: Agrárias/Exatas/Tecnologia

Metodologias Ativas Aplicadas no Curso de Engenharia Civil.

Paulo Vinicius Lavagnoli da Silva, Keila de Souza Silva.....12

A apresentação de conceitos envolvendo os corpos redondos na perspectiva do Lesson Study.

Eloise Gutierrez Viotto, Maria Clara Sampaio Rodrigues, Sandra Regina D' Antonio Verrengia.....16

A Revista Atômica: redes sociais como estratégia de divulgação científica.

Vitor Peres, Lorena Violin de Alcantara, Jheniffer Micheline Cortez, Débora Piai Cedran, Jaime da Costa Cedran.....20

Alternativas Metodológicas e Tecnológicas para o ensino de Microbiologia na Graduação em tempos de Pandemia.

Bruna Martinez Salido, Juliana Bueno Ruiz Rebecca, Juliana Scanavacca.....25

Atividades e confecções de materiais desenvolvidos pelo PIBID – Matemática – UEM.

Laís Vitória Lazarini, Rafael Nonato Matarucco, Vinicius Pinto da Fonseca, Tatiane de Souza Teixeira, Mariana Moran.....29

Desenvolvimento de ferramentas para rotulagem nutricional: um instrumento para o ensino e extensão.

Geovana Alicia Citron, Emerson Felipe Fernandes de Couto, Juliana Scanavacca, Juliana Bueno Ruiz.....34

Estudos de textos e apresentação de seminários de estudos.

Arielle Rodrigues Silveira, Igor de Melo Harthman, Luana Silva Faustino, Paula Caroline Mendes dos Santos, Carla Carvalho Machado da Silva, Lucieli M. Trivizoli. Experimentação como Ferramenta de Ensino da Física no Curso de Agronomia. Eduardo Henrique de Lima Souza, João Paulo Francisco, Keila de Souza Silva.....38

Experimentação Como Ferramenta de Ensino da Física no Curso de Agronomia.

Eduardo Henrique de Lima Souza, João Paulo Francisco, Keila de Souza Silva.....42

Explicando adição de vetores usando metodologia ativa.

Stéphanie Medeiros dos Santos, Keila de Souza Silva, Camila Pereira Giroto.....46

Impacto da pandemia no programa de preceptoria do campus de Umuarama.

Ana Paula Torres da Silva, Keila de Souza Silva.....50

Metodologias para o ensino de práticas de Microbiologia nas Escolas de Educação Básica.

Amanda Pereira Cardoso, Juliana Bueno Ruiz Rebecca, Juliana Scanavacca.....54

Normas de biossegurança em laboratórios de ensino no cenário pós-pandemia COVID-19.

Carlos Eduardo Porto, João Gabriel da Silva Andrade, Ana Gabrielly Bertolani, Tânia Mara Rizzato, Fernando Rodrigues Carvalho, Vagner Roberto Batistela.....58

O uso do GeoGebra nas aulas de Matemática.

Caio Henrique Castanharo Fernandes, Cauã Rodrigo Maram Souza, Gabriela Carmona Yamahô, Lucieli Maria Trivizoli Da Silva, Mariana Moran Barroso, Tatiane de Souza Teixeira.....62

Obstrução de emissores em método de irrigação localizada: uma perspectiva química.

Júlia Voytena Corradini, Keila de Souza Silva, João Paulo Francisco.....65

Palestras e oficinas no contexto dos encontros do PIBID-Matemática-UEM 2020-2021.

Sofia Carvalho Pupim, Bruna Carolina Mascotte, Geovana da Silva, Ivo Eduardo Zanin, Tatiane de Souza Teixeira, Mariana Moran.....69

Participações em reuniões pedagógicas nas escolas parceiras do PIBID.

Carlos Eduardo Monteiro, Hellen Grandi Ferreira, Jessica Sena, Pablo Zulin, Lucieli Trivizoli, Carina P. de Lima Caetano.....73

PIBID-Matemática: acompanhamento em sala de aula com as professoras supervisoras.

Prof. Lucilei Trivizoli, Prof. Mariana Moran, Prof. Carina P. de L. Caetano, Christiane Francisca S. A. Nogueira, Talita Barbosa Lima.....77

Preceptoria de Geometria.

Otávio Augusto Okumura Guimarães, Anelise Guadagnin Dalberto.....81

Preparo e apresentação de seminários para um aprendizado autônomo.

Ana Gabrielly Bertolani, Henrique Frederico Giroto, Thayla Awany de Oliveira, Letícia Garcez da Silva, Fernando Rodrigues de Carvalho.....85

Proliferação do Covid – 19: Uma atividade de conscientização envolvendo a Resolução de Problemas.

Sandra Regina D'Antonio Verrengia, Rosana Rodrigues de Oliveira Volpato, Maria Isabela Galvani Zussa, Samara do Nascimento Dubian.....89

Retorno das aulas presenciais: o que pensam os alunos de uma escola pública de Maringá.

Thaise Cellão Marocchio, Cesar Henrique de Souza, Jaime da Costa Cedran, Jheniffer Micheline Cortez, Débora Piai Cedran.....93

Simpósio Grandes Culturas.

Nathan Victor Botta, Natalia da Silva Volpato, Andressa de Almeida Lima, Celso Martins França, João Victor da Silva Cremm, Pedro Henrique Guimarães Gimenes, Mariana Piva Castilho, Lucia Tiemi Naves Yamashita, Thiago Henrique de Souza Roque, Emanuelle Spolaor Porto, Lucas Daniel Carvalho Dias, Weslei Augusto Mendonça, Leonardo de

Almeida Sanvesso, Renan Orben Bossoni, Kauan Batista dos Santos, Antonio Carlos Andrade Gonçalves.....97

Tecnologias digitais na universidade em tempos de pandemia na covid-19: Cia no ensino da histologia animal.

Paula Fernanda Massini, Mariana da Costa Andrade, Vanessa Maria Iamamoto, Lucas Augusto Mariotto.....100

Um relato das reuniões semanais com os integrantes do PIBID-Matemática-UEM 2020/2021.

Maria Gabriela Forca Soares, Pedro Renato Tozo de Paula, Thiago Samuel de Pinho Cordeiro, Yasmin Souza Leandro, Carla Carvalho Machado, Lucieli M. Trivizoli.....104

Áreas de Concentração: Biológicas/Saúde

A Aplicação de uma Sequência Didática Investigativa sobre Pandemias e a História da Vacinação no Ensino de Biologia e suas Reflexões.

Fernanda Cortez da Silva, Matheus Veríssimo Varoni, Adelirian Martins Lara Lopes, Fabiana Aparecida de Carvalho.....109

A educação sexual e o seu impacto dentro da educação física: a dança como ponto de partida.

Fernanda Carrosi Donato, Jackeline Vido Miranda da Silva.....112

A residência pedagógica e a formação profissional na perspectiva da pandemia covid-19: mudanças e adaptações.

Adriely Arssufi do Prado.....116

Análise do ensino remoto de ciências em um colégio da rede pública no contexto da pandemia.

Mayra Koma Gomes, Adelirian Martins Lara Lopes.....120

Aplicação de sequência didática no terceiro ano do Ensino Médio sobre Covid-19 e Genética: Relato de experiência.

Giovanna Andretto, Prof. Dr. José Nunes dos Santos, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho.....124

Apontamentos iniciais sobre a contribuição da Residência Pedagógica para uma Educação Física com sentido e significado.

Krigror de Camargo Barela Faeda, Vânia de Fátima Matias de Souza.....128

Desafios e vivências na Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia no ensino remoto emergencial.

Eduarda Custodio Escanhoela, Adelirian Martins Lara Lopes, Fabiana Aparecida de Carvalho.....132

Educação ambiental no programa Residência Pedagógica: Plano de Manejo do Parque do Ingá em Maringá - PR.

Luiz Felipe Carvalho Marinho, Adelirian Martins Lara Lopes, Fabiana Aparecida de

Carvalho.....136

Efeitos da utilização de plataformas virtuais durante o ensino remoto emergencial - uma análise crítica sobre o ponto de vista do aluno residente.

João Vitor do Santos Morisco, Luana Marcelly Martins, Prof. M. Sc. Cleber Gabriel Popov, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho.....140

Ensino de biologia em tempos de pandemia: dificuldades e desafios.

Talison Daniel dos Santos, Gabriele Uchoa de Sales, Cleber Gabriel Popov, Fabiana Aparecida de Carvalho.....144

Ensino Emergencial Remoto nas Plataformas Aula Paraná e Google Classroom: uma crítica com base nas atividades de observação realizadas na Residência Pedagógica.

Lilian Yukari Akiyama Rosa, Amanda Bortolato Scareli, Prof. M.Sc. Cleber Gabriel Popov, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho.....148

Eu, nós ... no contexto pandêmico: narrativas que (in) formam experiências no PET Educação Física.

Mariana Obino, Roberta Crepaldi Borsatto, Eloisa Akemi Nakao, Larissa Michelle Lara...152

Gênero e sexualidade: a aplicação de uma sequência didática para o 3º ano do ensino médio.

Jessica Silva dos Santos, Prof. Dr. José Nunes dos Santos, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho.....156

Genética e evolução numa Sequência Didática para terceiros anos do Ensino Médio: um relato.

Adriene Jaqueline Auberico, Luana Vitoria de Araujo Duarte, Adelirian Martins Lara Lopes, Fabiana Aparecida de Carvalho.....160

Ginástica circense e a aplicabilidade do movimento corporal no âmbito do ensino remoto emergencial.

Adriana Luizbom de Souza, Izabella Raissa de Souza Miranda, Ligiani Cordeiro dos Reis164

Histotécnica: passado e presente.

Luzmarina Hernandez, Angela Maria Pereira Alves, Eder Paulo Belato Alves, Eleri Vieira de Souza Leite e Mello, Fernanda Losi Alves de Almeida, Maria Raquel Marçal Natali, Marli Aparecida Defani, Ana Paula Santi, Maria Angela Moreira da Costa.....168

Liga Acadêmica de Assistência Farmacêutica: Instrumento de complementação curricular.

Giovanna Carla Cadini Ruiz, Amanda de Amorim Fernandes Toledo Martins, Ana Caroline Oliveira da Cruz, Brenda Massulo Biagi, Caroline Vital, Amanda de Amorim Fernandes Toledo Martins, Julia Garbin Navarro, Maria Eduarda Menegon Traguetta, Mariana Arrevolti, Milena Banaco Silva, Vitória Dekkers Carneiro, Marco Antonio Costa.....172

Metodologias Ativas: Um relato de ensino durante o contexto pandêmico.

Rafael de França Pereira, Gabriel Sgarbossa Pires.....176

O Desenvolvimento de Atividades Curriculares em Meio a Pandemia.

Virginia Luana Resende Pereira, Profa. Dra. Roseli Terezinha Selicani Teixeira.....180

O ensino de Biologia e o combate ao racismo: uma experiência desenvolvida na residência pedagógica.

Fernanda Brambilla Alves, Francielle Pereira Porsse, Prof. Dr. José Nunes dos Santos, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho.....184

O programa residência pedagógica na construção da identidade profissional: seus desafios em um relato de experiência.

Catarina Messias Alves, Giovana Luciano de Oliveira.....188

Percepção dos preceptores sobre as vantagens e desvantagens nas aulas de educação física durante o ensino remoto.

João Paulo Gonçalves da Costa Silva, Andria Watanabe de Godoy, Sarade Oliveira Moraes 192

Plataformas Digitais de Educação: Percepções sobre a Aula Paraná no Ensino Remoto Emergencial.

Maria Antônia Mignoso Lima, Everaldo dos Santos, Cleber Gabriel Popov, Fabiana Aparecida de Carvalho.....196

Possibilidades da residência pedagógica no ensino remoto: um relato de experiência.

Beatriz Juliani Moreira, Lorena Mota Catabriga, Ana Luiza Barbosa Anversa.....201

Questões étnico-raciais: Uma ação pedagógica por meio da aplicação de sequência didática no ensino de Biologia.

Letícia Vieira Ferreira, Prof. Dr. José Nunes dos Santos, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho.....205

Relato de experiência de uma sequência de ensino investigativa sobre genética, evolução e meio ambiente: ações antrópicas na conservação e modificação das espécies.

Matheus Verissimo Varoni, Adelirian Martins Lara Lopes, Fabiana Aparecida de Carvalho 209

Residência Pedagógica na Pandemia: Reflexões acerca da formação inicial docente em Educação Física.

Cláudia T. de Mattos Garcia, Camila F. dos Santos, Luis Gustavo Sona Satin.....213

Uma Sequência Didática Investigativa sobre Corpo.

Acauã Zamberlan Serra Panes Barbosa, Prof. Dr. José Nunes dos Santos, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho.....217

Áreas de Concentração: Humanas/Sociais**“Não me abandone jamais”: Relato de uma das reuniões do Grupo de Estudos em Filosofia do Direito - Kínesis.**

Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati, Gustavo Akio Mizuno Tamura, Gabriel Simeoni Mota.....222

A formação de Leitores e a Pandemia de COVID-19.

Etieny Rocha, Izabely Lohane Raizer, Naddia Maria Rocha Alves.....	226
A importância da Ética na formação docente: reflexões segundo a literatura de C. S. Lewis.	
Terezinha Oliveira, Jessica Fiorati dos Santos.....	230
A mágica do contexto histórico: uma proposta pedagógica.	
Lilian C. B. Ritter, Letícia Vermelho Obici, Raphaela Caparroz Vítório.....	234
A marca humana de Philip Roth: um debate acerca da inserção do politicamente correto no direito.	
Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati, Gustavo Felipe Berça Ogata, Jhulia de Oliveira Volpato.....	237
A organização política e pedagógica da escola: um relato de estudo e pesquisa.	
Géssica Cristina Coelho, Natalina Francisca Mezzari Lopes.....	241
A práxis reiterativa e criadora: limites e possibilidades.	
Tascira Santonastaso, Jaqueline Bonora, Natalina Francisca Mezzari Lopes.....	245
A Preceptoria no Curso de Pedagogia UEM-CRC.	
Leonardo Thomaz Pina, Julia Raquel Sonoda, Darlene Novacov Bogatschov.....	249
Ambrósio de Milão: um intelectual do século IV e a concepção de formação de homem.	
Profa. Dra Terezinha Oliveira, Ester Emerick Nascimento.....	253
Arte no Ensino Médio: Problematizando livros didáticos por meio de um zine.	
Camila Ferreira de Oliveira, Vinícius Stein.....	256
As políticas educacionais e sua convergência no plano de aula.	
Cristiano Perius, Peterson Razente Camparotto.....	260
Cartaz “#O Novo Ensino Médio não é novo”: problematizando o livro didático de Arte.	
Daniel Macedo Lanes, Vinícius Stein.....	264
Centro Educacional Carneiro Ribeiro: considerações a partir dos estudos de um Projeto de Ensino.	
Paula Camilla Fernandes Gonçalves, Etienne Henrique Brasão Martins, Sandra Regina Cassol Carbello.....	269
Cordel em sala de aula: uma aula de Língua Portuguesa.	
Joseane Maria Lucizano, Ana Maria Crozatti, Heloisa Rotta Matusso.....	273
CRON: Um complemento criativo ao curso de Economia.	
Bruno Henrique da Costa Dezotti, Camila de Andrade Caetano, Helwes Herhye, Ramalho de Oliveira, Isabela Orsoli Meneguete, Jedson Luiz Matos da Silva, João Afonso Maingue, Matheus Tessarine Bologna, Nicolás Ruan Simionato Gotardo, Pedro Henrique Nascimento da Cruz, Alexandre Florindo Alves.....	277

Diário de Bordo como recurso pedagógico de registro, estudo e acompanhamento: uma perspectiva experimental.

Gleivan Holanda Pinheiro, Aline Maria Souza Silva, Sandra Regina Cassol Carbello.....280

Elaboração de material didático sobre as medidas preventivas contra o Corona Vírus: relato de uma intervenção no Programa Residência Pedagógica.

Sandra Regina Cassol Carbello, Gabriela de AssisCamargo, JoelmaAlexandreChumarque.284

Empresas na universidade: visitas técnicas virtuais.

Bruno Henrique da Costa Dezotti, Camila de Andrade Caetano, Helwes Herhye, Ramalho de Oliveira, Isabela Orsoli Meneguete, Jedson Luiz Matos da Silva, João Afonso Maingue Matheus Tessarine Bologna, Nicolas Ruan Simionato Gotardo, Pedro Henrique Nascimento da Cruz, Alexandre Florindo Alves.....288

Fontamara: Um debate jurídico a partir da interdisciplinaridade entre direito e literatura.

Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati, Gabriel Simeoni Mota, Gustavo Akio Mizuno Tamura.....290

GESDE: Um mecanismo de interação entre os acadêmicos.

Bruno Henrique da Costa Dezotti, Camila de Andrade Caetano, Helwes Herhye Ramalho de Oliveira, Isabela Orsoli Meneguete, Jedson Luiz Matos da Silva, João Afonso Maingue, Matheus Tessarine Bologna, Nicolas Ruan Simionato Gotardo, Pedro Henrique Nascimento da Cruz, Alexandre Florindo Alves.....294

Leituras sobre Anísio Teixeira: sua trajetória e as bases filosóficas.

Vanessa Ferreira Bueno, Sandra Regina Cassol Carbello.....297

Medida por Medida: uma breve análise da peça a partir do grupo de estudos Kínesis.

Ana Elisa Böing Robl, Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati.....301

O ensino do artigo de opinião e o desenvolvimento crítico dos adolescentes.

Arielli Aparecida de Oliveira, Dayane Endo Lopes, Maria Rita da Costa Francisco.....305

O gênero Anúncio Publicitário em sala de aula.

Juliana Viero, Patrícia Ribeiro Vieira, Renata Priscila Zaupa Xavier.....308

O gênero podcast na sala de aula: um relato.

Renata Xavier Zaupa, José Emanuel Pereira, Kamila Angelo Delgado.....311

O trabalho com a Carta do Leitor em contexto de Pandemia.

Renata Priscila Zaupa Xavier, Carmem Heloisa Montes Carvalho, aluna do curso Letras, Thamires Aparecida Fogo Vilalba.....315

O trabalho com a criatividade e o gênero conto de fadas com turmas de Ensino Fundamental II.

Josiane Maria Lucizano, Bárbara Matsudo de Castro, Isadora Maria Magalhães Javorski...318

Práticas pedagógicas: Análise de experiência no ensino remoto em Filosofia.

Anny Kátia Silva Pinto, Amanda Vitoria Ruzzi Valer, Vanise Cristina Ribeiro Zoto.....320

Produção de folders em 6o ano: uma experiência à luz da concepção interacionista.

Lilian Cristina Buzato Ritter, Bruna Piovesam Garcia, Márcia Tiemi Ito, Larissa de Souza Moraes.....324

Projeto de Ensino em tempos de pandemia da Covid-19: uma experiência de aproximação entre acadêmicos e egressos.

Miriam Cândida da Silva Montagnoli, Luana Graziela da Cunha, Natalina Francisca Mezzari Lopes.....328

Relatos de alunos de 6º ano no Gênero Diário em contexto pandêmico.

Lilian Buzato Ritter, Anna Larissa Mota Rodrigues, Bruno Barra da Silva.....332

Sequência Didática: Aplicação no modelo de Ensino Híbrido proposto pela Secretaria da Educação e Esportes do Paraná - SEED.

André Luiz Lopes.....336

Áreas de Concentração: Agrárias/Exatas/Tecnologia

Metodologias Ativas Aplicadas no Curso de Engenharia Civil

Área Temática: Engenharia/Tecnologia

Paulo Vinicius Lavagnoli da Silva¹, Keila de Souza Silva²

¹Aluno do curso de Engenharia Civil, bolsista, contato: ra103989@uem.br ²Prof^ª.
Dra. Departamento de Tecnologia-DTC/UEM, contato: kssilva@uem.br

Resumo. *O uso de metodologias ativas em sala de aula pode promover o aprendizado e redefinir os métodos tradicionais de ensino. Este trabalho apresenta dois métodos de ensino, Aprendizagem Baseada em Projetos e Aprendizagem Baseada em Problemas, e propõe uma atividade que mescla os dois métodos, que pode ser utilizado nas disciplinas do curso de graduação em engenharia, podendo ser utilizado em sala de aula ou à distância, de forma síncrona ou assíncrona.*

Palavras-chave: *Aprendizagem Baseada em Projetos – Aprendizagem Baseada em Problemas*

1. Introdução

As metodologias ativas partem do princípio da inserção direta do aluno no processo de aprendizagem, tornando o estudante o protagonista da construção do conhecimento, contradizendo o ensino tradicional, em que o estudante realiza um papel passivo, com poucas interações, curtos debates e mínimo espaço para locução. Segundo Barraza Larios e Marques (2001), o acadêmico moderno não se motiva com a forma de ensino tradicional, que se mostra deficiente, e sugere uma indispensável reestruturação.

A utilização de metodologias ativas dentro da sala de aula é a transformação da educação usual, permitindo um aprimoramento no desempenho tanto do estudante quanto do professor, considerando o acolhimento de processos centrados no aluno.

De acordo com Boas (2013), bons professores são aqueles que relacionam a teoria com a prática, além de apresentar uma boa formação. O método de Aprendizagem Baseada em Projetos (Project Based Learn) aplicada na área de Engenharia Civil consiste em focar na aplicabilidade do conteúdo a ser ensinado, promovendo vinculação do que é ensinado em sala de aula ao que é usado na realidade em projetos de engenharia e obras. John Dewey deu início a teorização dessa metodologia apresentadas em "Learning By Doing" ou "Aprendendo Fazendo" (Masson et al., 2012).

A Aprendizagem Baseada em Problemas, ou PBL (Problem Based Learning) é um método que se destaca em tornar o aluno o centro do desenvolvimento do ensino e incentiva o pensamento crítico, bem como a resolução de problemas complexos, porém concretos e relacionados a realidade dos acadêmicos.

Introduzida no Canadá, na escola de medicina da Universidade McMaster, nos anos sessenta (Araújo e Oliveira, 2015), a metodologia ativa tem seus alicerces na resolução e

apresentação de situações-problemas, que motiva a busca de alternativas pelos alunos (Pozo e Echeverria, 1998).

Esse trabalho teve como objetivo fazer uma revisão sobre metodologias ativas aplicadas nos cursos de Engenharia e sugerir um modelo de atividade envolvendo esses métodos, exemplificada para o curso de Engenharia Civil, utilizando-a na disciplina relacionada a patologias da construção civil. A atividade pode ser utilizada no ensino presencial, da maneira tradicional de cada método, e também no ensino remoto, considerando leves adaptações do educador para que a atividade tenha maior fluidez.

2. Desenvolvimento

2.1. Aprendizagem Baseada em Projetos - ABPJ

Gonzales e Cañote (2017) propõem a estruturação da metodologia ativa por meio da aprendizagem baseada em projeto em quatro etapas. As etapas consistem na criação de grupos, planejamento, pesquisa teórica e desenvolvimento, e por fim, a apresentação dos resultados, onde também ocorre a avaliação.

A utilização do método ABPJ na prática foi descrita por Barraza Larios e Paseto (2016), simulando dentro da sala de aula um trabalho prático da engenharia, em que o professor atua como um contratante de um grupo de engenheiros para desenvolver projeto. O método foi aplicado durante um ano no Centro Adventista Universitário de São Paulo (UNASP), na disciplina de Fundações, do curso de Engenharia Civil, entretanto não há descarte de possibilidades que, o mesmo método possa ser utilizado em outras disciplinas.

Para a aplicação da atividade no modelo presencial, sugere-se a reorganização da sala de aula (Figura 1), mudando o cenário de estudo passivo, para uma esquematização em que fosse possível uma interação maior entre os alunos durante o exercício aplicado. Ao final do período estipulado pelo professor para que o grupo de futuros engenheiros entregasse o projeto, os alunos apresentaram o trabalho e foram avaliados pelo discente. Ressalta-se que houve aumento considerável do desempenho na avaliação teórica dos alunos que utilizaram a metodologia ativa para o cumprimento da ementa do curso.

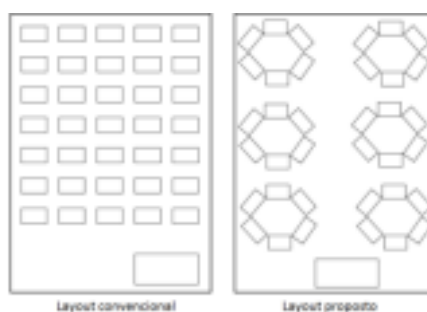


Figura 1. Distribuição Espacial da Sala.

2.2. Aprendizagem Baseada em Problemas - PBL

Para a aplicação do método, os alunos formam grupos, de quatro ou cinco integrantes, com funções rotativas de líder, redator e porta-voz. O grupo recebe o problema do professor, que compreende um desafio de diagnóstico, pesquisa e solução. É requerido do grupo um relatório escrito, apresentação oral e criação de figuras ilustrativas, se necessário. Compete ao professor e aos alunos, qualificar a apresentação de cada grupo, e a sugestão para o problema. O professor então afere o desempenho dos alunos selecionados para

realizar a avaliação da apresentação.

Utilizada nos cursos de Engenharia Civil, Engenharia de Produção e Engenharia da Computação, durante sete anos na Escola de Engenharia de São Carlos (EESC) da Universidade Estadual de São Paulo (USP), o método de aprendizagem baseada em problemas se mostrou vantajoso e positiva, de acordo com Escrivão Filho e Ribeiro (2009). Os alunos avaliam que a adoção de metodologias ativas contribui para o aprendizado, com desenvolvimento crítico consideráveis a partir das situações-problemas propostas pelo professor.

2.3. Sugestão de Atividade

Uma atividade em grupo que combina as duas metodologias apresentadas, pode ser desenvolvida pelo professor em quatro etapas, no período de duas a três semanas. Para a exemplificação dessa sugestão, utiliza-se o conteúdo relacionado a patologias na construção civil. O trabalho baseia-se na perícia de patologias na construção civil, no qual os alunos devem analisar uma imagem e uma caracterização construtiva atribuída pelo professor.

A primeira etapa consiste na separação de grupos e disponibilização da situação problema aos alunos. Os acadêmicos então devem redigir um trabalho escrito que contém as quatro etapas de uma consulta patológica, estas sendo anamnese, diagnóstico, prognóstico e profilaxia. Exemplos de patologias que podem ser utilizadas pelo professor são fissuras e trincas (Figura 2) e manchas (Figura 3).



Figura 2. Fissuras e trincas.



Figura 3. Manchas.

Atrelado a imagem que ilustra a patologia, o professor pode disponibilizar uma contextualização da obra para os alunos, como por exemplo “Trata-se de uma residência com dois pavimentos com sua fachada frontal voltada para o norte e construída em viga, pilares, lajes de concreto armado e as vedações executadas em blocos cerâmicos”.

A segunda etapa da atividade inicia-se uma vez que os grupos entregam o material descritivo e o docente faz uma avaliação teórica do conteúdo. O formato de entrega do material pode variar de acordo com as exigências do professor, tendo em mente que a tarefa se assemelha a uma perícia de engenharia na construção civil.

Na terceira etapa o professor disponibiliza a parte escrita dos grupos para todos os acadêmicos da disciplina, e demanda que os alunos estudem, pensando em possíveis correções as análises e soluções entregues pelos seus colegas. É compreensível que o professor conceda tempo para que os acadêmicos consigam pesquisar e elaborar soluções alternativas.

A quarta etapa compreende a avaliação dos grupos pelos alunos. O professor deve selecionar, por exemplo, um aluno do grupo A, para que avalie oralmente o trabalho do grupo B. É importante para o debate que o docente instigue a contraposição da ideia inicialmente proposta. Cabe ao grupo autor da perícia inicial a defesa da proposta.

Para a conclusão da atividade, o professor finaliza o debate instruindo os alunos ao que é correto em relação a análise das patologias. Considera-se que o modelo funciona para demais disciplinas. Por fim, destaca-se que é possível a implementação do método tanto no ensino presencial, quanto no ensino de forma remota.

3. Conclusão

É evidente que a educação tradicional do Brasil necessita de constante transformação, buscando cada vez mais, aprimorar o ensino e se tornar atrativo tanto para os alunos quanto os professores. Dentro da sala de aula o uso de metodologias ativas engrandece o ambiente e motiva o corpo docente e discente. Adiciona-se a necessidade de ser inovador em razão de aulas no estilo remoto, na qual os alunos tendem a ser mais dispersos e ausentes na participação.

4. Referências

- ARAÚJO, S. M.; OLIVEIRA, A. C. Métodos ativos de aprendizagem: uma breve introdução. 2015.
- BARRAZA LARIOS, M. R.; MARQUEZ, G. L. O. Internet “versus: ensino: A experiência do Laboratório de Pavimentação da UFJF. VII encontro de ensino em Engenharia. UFF. Itaipava, RJ. 2001.
- BARRAZA LARIOS, M. R.; PASETO, R. C. Ensino por projetos: A engenharia civil empregando as metodologias ativos de ensino-aprendizagem. Congresso Técnico Científico de Engenharia e da Agronomia, Foz do Iguaçu, 2016.
- BOAS, G. A importância das teorias na prática pedagógica. Portal educação, 2013.
- GONZALES, C. G.; CAÑOTE, S. M. V. Aprendizaje basado en proyectos. Instituto de Docencia Universitaria, Lima, 2017.
- MASSON, T. J.; MIRANDA, L. F.; MUNHOZ JR., A. H.; CASTANHEIRA, A. M. P. Metodologia de ensino: aprendizagem baseada em projetos (PBL). COBENGE 2012 - XL Congresso Brasileiro De Educação Em Engenharia, Bélem, 2012.
- POZO, J.I.; ECHEVERRÍA, M. D. P. P. Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

A apresentação de conceitos envolvendo os corpos redondos na perspectiva do *Lesson Study*.

Área Temática: Ciências Exatas

Eloise Gutierrez Viotto¹, Maria Clara Sampaio Rodrigues², Sandra Regina D'Antonio Verrengia³

¹Aluna do curso de Matemática, voluntária do Projeto de Ensino Residência Pedagógica, contato: ra109406@uem.br

²Aluna do curso de Matemática, bolsista do Projeto de Ensino Residência Pedagógica, contato: mcs.rodrigues@hotmail.com

³Prof. Depto. Matemática-DMA/UEM, contato: srdantonio@uem.br

Resumo. *Esse trabalho apresenta um relato de experiência desenvolvido no âmbito do projeto Residência Pedagógica de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM) em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de introduzir o estudo dos corpos redondos a partir da utilização de tarefas que primam pela aprendizagem reflexiva dos alunos. A experiência descrita se estruturou sobre os princípios metodológicos do Lesson Study. Os resultados desta proposta se mostraram positivos fazendo com que os licenciandos percebessem a importância do planejamento para o bom desenvolvimento da aula, bem como, que os alunos do 3º ano ampliassem seu conhecimento a respeito do assunto.*

Palavras-chave: *Educação Matemática – Lesson Study – Sólidos Geométricos*

1. Introdução

A *Lesson Study* (Estudos de Aula) é caracterizada como uma metodologia para formação docente, que envolve um processo dinâmico e colaborativo de planejamento, observação e reflexão sobre a aula, no qual os docentes se envolvem para examinar sistematicamente sua prática. Tem como objetivo melhorar a eficácia das experiências que os professores fornecem aos seus alunos a partir do trabalho colaborativo.

Os estudos de aula permitem, a partir do pensar sobre como, porque e para que elaborar uma aula, reflexões inerentes ao ensino e a aprendizagem, voltando-se para temas nos quais os professores desejam discutir e trabalhar, seja pelas dificuldades apresentadas pelos estudantes, pela necessidade de aprofundamento e discussões por parte dos professores com relação a alguma temática, seja pelo interesse em desenvolver um trabalho colaborativo. Independente do motivo, a premissa principal é o de se pensar quais os tipos de conhecimento e habilidades que se desejam formar em nossos estudantes de modo a enriquecer as experiências de aprendizagem a eles proporcionadas. (DUDLEY, 2013).

Nesse sentido, o presente trabalho apresenta o relato de uma experiência envolvendo o estudo dos corpos redondos, implementada em uma turma de 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual localizada no Noroeste do Paraná elaborada pelos licenciandos e

docentes integrantes do programa Residência Pedagógica do curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM) de acordo com os princípios metodológicos do *Lesson Study*. Cada etapa dessa proposta: planejamento, execução da aula, análise da aula e retomada, foram desenvolvidos via *Google Meet*, atendendo as orientações do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

2. Etapas e características do *Lesson Study*

O *Lesson Study* se configura em ciclo, que se inicia a partir de uma questão norteadora, proveniente de um conteúdo, que é refletida por uma equipe de professores de modo colaborativo, no qual todos participam ativamente de todas as etapas do estudo de aula. Essa metodologia constitui-se por quatro etapas caracterizadas por Baldin (2009) e Burghes e Robinson (2009) como:

Planejamento de aula: plano de aula enfocando um determinado tema do currículo elaborado coletivamente por um grupo de professores, cujo objetivo seja o de levar os estudantes a desenvolver uma determinada habilidade. De acordo com Yoshida *et al.* (2005, p. 5) esse plano deve ainda: “[...] conter previsões de dúvidas e respostas possíveis e prováveis dos alunos, assim como possíveis intervenções que o professor poderá realizar e que serão utilizadas na construção e no desenvolvimento da aula.”

Execução da aula: etapa de implementação do plano de aula junto a turma escolhida, em que um docente assume a turma e os demais observam a atuação do professor, a reação dos alunos e as interações estabelecidas por professor-alunos e alunos, registrando todos os aspectos que possam contribuir com a próxima etapa do *Lesson Study*.

Análise da aula: momento em os professores se reúnem com o intuito de discutir a efetivação da aula com o foco no aluno e em sua aprendizagem, bem como de avaliar se o plano de aula inicial deverá ou não ser alterado ou adaptado.

Retomada: etapa em que o plano de aula é novamente estudado, caso seja necessário, bem como em que serão feitas as modificações ou adaptações ao plano inicial e sua reaplicação em outra turma, iniciando assim, um novo ciclo.

Ainda, de acordo com Murata (2011), a metodologia do *Lesson Study* apresenta características fundamentais como:

Trabalho colaborativo: em que os docentes assumem conjuntamente todas as etapas do processo com vistas a verificar o impacto de sua proposta na aprendizagem significativa dos estudantes, auxiliando e aprendendo uns com os outros, isto é, sendo sujeitos e protagonistas de seu próprio processo de aprendizado na docência ou para a docência.

Foco na aprendizagem dos alunos: o objetivo principal do estudo das aulas é o de oportunizar aos alunos uma aprendizagem significativa que se dá por meio do estudo cuidadoso dos professores a respeito das propostas curriculares vigentes, do conteúdo curricular a ser ensinado, bem como, de metodologias e estratégias de ensino.

Prática investigativa e reflexiva: os professores se tornam sujeitos investigativos e reflexivos passando a pensar a respeito de sua prática e ação como docente, a partir do estudo dos conteúdos a serem ensinados, das metodologias e estratégias de ensino, das diretrizes curriculares vigentes, das possíveis dificuldades dos estudantes com relação aos temas abordados, das formas de avaliação, isto é, sobre os fatores que influenciam o processo educativo. O que oferece ganhos ao professor, fazendo com que “enxergue coisas anteriormente imperceptíveis: seus pensamentos e reações” (BURGHES; ROBINSON, 2009, p. 8).

3. Descrição da implementação

A proposta de implementação desse trabalho foi pensada na perspectiva do *Lesson Study*, tendo como objetivo principal explorar uma atividade sobre o conteúdo de corpos redondos destinada a uma turma de 3º ano do Ensino Médio, contando com a orientação da professora Rosana Rodrigues de Oliveira Volpato. A construção de todas as etapas de desenvolvimento dessa atividade foram elaboradas para atender a demanda dessa fundamentação teórica. Dado a perspectiva do LS, o processo de planejamento e configuração da tarefa alicerçou-se em dois momentos importantes, sendo o primeiro correspondente a atribuição de uma pequena tarefa aos integrantes do projeto Residência Pedagógica, que consistiu na criação de uma tarefa que explorasse o conteúdo de corpos redondos a ser aplicada à turma. A atividade escolhida considerou o que poderia ser feito de forma remota. Como ideia norteadora, os participantes do projeto pensaram em selecionar algumas imagens do cotidiano e, a partir dessas figuras, instigar os estudantes a classificarem-nas de acordo com algum atributo.

O segundo momento configurou-se pelo planejamento da abordagem que seria utilizada para a aplicação da atividade escolhida pelos integrantes do projeto. A professora preceptora e os docentes atuantes no projeto da escola ficaram responsáveis em organizar e preparar materiais que seriam necessários para a implementação na turma do 3º ano. Os demais participantes que não estavam responsáveis em mediar a atividade ficaram encarregados em realizar os registros das aulas, descrevendo todos os apontamentos, dúvidas e contribuições que surgissem no desenvolvimento da aula. O processo de aplicação da atividade deu-se em quatro etapas: contextualização da atividade, apresentação da pergunta norteadora, elaboração das resoluções e formalização do conteúdo.

Na primeira etapa realizamos algumas perguntas relacionadas ao conteúdo, que tinham a finalidade de instigar as discussões e interações entre alunos/professores. Os questionamentos levantados pelos proponentes da atividade foram: “*Quais objetos você tem ao seu alcance?*”, “*Os objetos são semelhantes ou diferentes uns dos outros?*”, “*O que existe em comum entre eles?*”. Como a atividade foi realizada no ensino remoto, a professora preceptora - regente da turma, pediu aos alunos que, caso não se sentissem à vontade em ligar o microfone ou a câmera, escrevessem nos *Chat* seus apontamentos e respostas em relação às questões levantadas.

Em um momento posterior, apresentamos à turma imagens de diferentes objetos no total de 26 figuras, e solicitamos que organizassem as mesmas em grupos considerando as características semelhantes entre esses objetos. O intuito dessa etapa era fazer com que os estudantes associassem as imagens a sólidos geométricos conhecidos por eles. Na terceira etapa da atividade, expusemos as considerações dos grupos e pedimos que os alunos explicassem o raciocínio utilizado como critério de seleção entre as imagens. Em algumas das imagens os estudantes justificaram suas conjecturas por observarem apenas parte da imagem, como por exemplo, o formato do telhado das torres, que se assemelhava a um cone. Aproveitando as classificações e conjecturas da turma, iniciamos uma discussão a respeito de corpos redondos, isto é, por meio da classificação e inferências dos alunos procuramos definir as características e propriedades desses sólidos: cilindros (reto, equilátero e oblíquo), esfera, cones (retos e oblíquos) e corpos redondos irregulares. Ao final da explicação os alunos apontaram que poderiam utilizar esse novo conhecimento para reorganizar as figuras e que muitos dos objetos seriam colocados em outros grupos ou que até seria necessário a criação de novos grupos, como é o caso das imagens que podem ser associadas aos corpos redondos irregulares.

4. Conclusão

Considerando os estudos proporcionados pela vertente educacional do *Lesson Study* e as discussões realizadas nas reuniões do projeto Residência Pedagógica, podemos, por meio dessa experiência de implementação, perceber que existem possibilidades simples e acessíveis de atividades que levam os estudantes a refletirem sobre conceitos matemáticos que serão, a partir das tarefas desenvolvidas e da intermediação e questionamento do professor, formalizados. Outro aspecto importante é o do papel do professor e do aluno frente a uma proposta de ensino que prima pela comunicação e participação dos estudantes. Por fim, não menos importante que o ato de planejar e trabalhar de forma colaborativa, essa vertente possibilita a elaboração de práticas e ações muito mais enriquecedoras aos estudantes e professores.

5. Referências

- BALDIN, Y. Y. O significado da introdução da Metodologia Japonesa de Lesson Study nos Cursos de Capacitação de Professores de Matemática no Brasil. In: XVIII Encontro Anual da SBPN e Simpósio Brasil-Japão, 2009, São Paulo, SP. Anais da SBPN 09. São Paulo, SP: SBPN, 2009.
- BURGHES, D.; ROBINSON, D. Lesson Study: Enhancing Mathematics Teaching and Learning. CfBT Education Trust, 2009
- DUDLEY, Peter. Lesson Study: professional learning for our time. London: Routledge Research in Education Series, 2013.
- MURATA, A. Conceptual Overview of Lesson Study. In: HART, L. C.; ALSTON, A.; MURATA, A. Lesson Study Research and Practice in Mathematics Education. Atlanta/EUA: Springer, 2011.
- YOSHIDA, M. Using lesson study to develop effective blackboard practice. In: WANG IVERSON, P.; YOSHIDA, M. (Ed.) Building our understanding of lesson study. Philadelphia: Research for Better Schools, 2005, p. 93-100.

A Revista Atômica: redes sociais como estratégia de divulgação científica

Área Temática: Ciências Exatas

Vitor Peres¹, Lorena Violin de Alcantara², Jheniffer Micheline Cortez³, Débora Piai Cedran⁴, Jaime da Costa Cedran⁵

¹Aluno do curso de Química-Licenciatura, bolsista, contato: vitorperes@gmail.com

²Aluna do curso de Química-Licenciatura, bolsista, contato: lorenamga@hotmail.com ³

Prof^a. Depto. de Química-DQI/UEM, contato: jheniffcortez@gmail.com ⁴Prof^a. Depto.

de Química-DQI/UEM, contato: depiai@yahoo.com.br ⁵Prof. Depto. de

Química-DQI/UEM, contato: jccedran@uem.br

Resumo. Neste trabalho apresentaremos a Revista Atômica, elaborada pelo PIBID/Química da UEM, publicada semanalmente no blog do projeto e divulgada por meio das suas redes sociais (Facebook e Instagram). Analisamos o alcance das vinte e quatro primeiras publicações da revista nas seções: #TBChemistry, #PIBIDFLIX, #EducaQui, #QuiCurioso, #SocioQuímica e #Inova. Todas as publicações são elaboradas por pibidianos com o auxílio dos professores coordenadores do projeto e os temas incorporados a cada seção são de livre escolha de cada bolsista. A partir da análise do alcance das publicações da Revista Atômica, evidencia-se que esta vem se consolidando como estratégia de propagação do conhecimento científico nas mídias sociais, cumprindo seu objetivo de divulgação científica.

Palavras-chave: mídia social – popularização da ciência – PIBID

1. A Revista Atômica e a importância divulgação científica

A divulgação científica cresce significativamente frente a necessidade do uso de mídias digitais como fim educativo no contexto da pandemia do COVID-19. Segundo Bueno (2010, p. 5), a divulgação científica tem como foco a democratização do conhecimento científico e fornece condições para a alfabetização científica, impactando a vida dos cidadãos e possibilitando debates sobre temas específicos.

A Revista Atômica foi desenvolvida como um espaço para que os integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Maringá, escrevessem sobre temas relacionados à docência, sociedade ou cultura em geral, enfatizando a importância da Química na produção desses conhecimentos, como estratégia de divulgação científica. A identidade visual da revista está apresentada na Figura 1.



Figura 1. Logotipos da Revista Atômica.

Apesar das produções serem usadas como conteúdo de acesso livre, portanto, com o objetivo de informar os leitores, o foco da produção desses conteúdos está na formação dos bolsistas do projeto. Segundo Dapieve, Strieder e Cunha (2021), o acesso a diferentes materiais podem influenciar na didática dos futuros professores.

Nesse contexto, os acadêmicos empenharam-se nos estudos e pesquisas sobre os conteúdos produzidos, além da escrita dos textos como estratégia de divulgação científica, tendo em vista que muitos bolsistas tiveram a oportunidade de elaborar pela primeira vez um texto de cunho científico. As temáticas dos textos foram escolhidas entre as seis seções criadas para a revista e que foram estabelecidas coletivamente no âmbito do projeto: #TBChemistry, #PIBIDFLIX, #EducaQui, #QuiCurioso, #SocioQuímica e #Inova.

Os textos são desenvolvidos para publicação no Blog (PIBID QUÍMICA UEM), sendo que um resumo dessas informações é adaptado ao formato de conteúdo para o Facebook¹ e Instagram² do projeto, utilizando-se principalmente da comunicação visual para atrair o público dessas redes sociais ao Blog. Foi criada uma comissão de mídias, também composta por bolsistas do programa, responsáveis pela formatação, publicação e gerenciamento dessas redes.

No presente resumo serão analisadas as primeiras 24 publicações da revista, divulgadas entre 25 de março e 02 de setembro de 2021. Nesse período, as postagens foram semanais e rotativas quanto aos eixos temáticos em uma sequência pré estabelecida. As seções serão apresentadas a seguir, bem como o alcance (visualizações)³ das referidas publicações nas diferentes mídias sociais.

1.1. #TBChemistry

Inspirados no movimento social #tbt que relembra fatos do passado, a importância do conhecimento da história da química e a escassez de material de divulgação científica com esse foco, essa seção foi criada com o objetivo de discutir fatos históricos relacionados à química, como biografias de cientistas, artefatos históricos (cartas, pinturas e monumentos) e episódios da história da ciência, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1. Publicações da seção #TBChemistry

Temática Abordada	Autor	Data da publicação	Alcance (Visualizações)		
			Blog	Facebook	Instagram
História de Mendeleiev	Vitor Peres	25 de março	43	579	139
Símbolos Químicos	Cesar H. de Souza	06 de maio	44	116	135
Química nas Guerras	Ana C. de Freitas	18 de junho	18	34	154
Cartas de Pero Vaz	Pedro L.R. Rodrigues	22 de julho	4	285	181

1.2. #PIBIDFLIX

Esse eixo temático apresenta produções audiovisuais, como filmes e séries, tendo

como referência a plataforma de streaming Netflix, além de outras obras que relacionam arte e química, por exemplo, o teatro, pinturas, esculturas, entre outros, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2. Publicações da seção #PIBIDFLIX

Temática Abordada	Autor	Data da publicação	Alcance (Visualizações)		
			Blog	Facebook	Instagram
Teatro e ensino	Lucas G. de Freitas Cobre	01 de abril	48	229	124
Série Harry Potter	Carlos L. A. Degan	13 de maio	64	316	194
Filme Radioactive	Lorena V. de Alcantara	24 de junho	29	697	236
Filme Blade Runner	Higor J. F. Neves	05 de agosto	09	217	178

1.3. #EducaQui

Nessa seção abordamos exclusivamente a relação entre a química e a educação, tendo em vista a ênfase na docência e discussões voltadas para o ensino de química desenvolvidas no âmbito do projeto conforme apresentado no Quadro 3. É importante ressaltar que nas demais seções são abordados aspectos da química propriamente dita, enquanto no tópico #EducaQui, dá-se ênfase nos aspectos pedagógicos do conhecimento químico.

Quadro 3. Publicações da seção #EducaQui

Temática Abordada	Autor	Data da publicação	Alcance (Visualizações)		
			Blog	Facebook	Instagram
Importância da Química	Pedro L. Rodrigues	08 de abril	42	344	154
Jogos Pedagógicos	Higor J. F. Neves	20 de maio	33	65	157
Pedagogia de projetos	Déborah F. L. Rossi	02 de julho	09	201	153
Balas de goma e geome		12 de agosto	08	244	225

1.4. #QuiCurioso

Esta divisão possui um caráter mais interativo com o público em geral, abordando curiosidades do cotidiano relacionadas aos conceitos químicos, como por exemplo: “por que o gás hélio afina a voz?” ou “por que choramos ao cortar cebola?”, como pode ser observado no Quadro 4.

Quadro 4. Publicações da seção #QuiCurioso

Temática Abordada	Autor	Data da publicação	Alcance (Visualizações)		
			Blog	Facebook	Instagram
Gás hélio e a voz	Amanda de Cássia Dias	15 de abril	57	158	158
Lágrimas e a Cebola	Cynthia Y. Y. Henrich	27 de maio	37	613	218

Combustão e as cores	Cesar H. de Souza	08 de julho	30	229	153
Fogos de artifício	Amanda de Cássia Dias	19 de agosto	10	139	164

1.5. #SocioQuímica

Já nesta seção, o objetivo é trazer à tona aspectos sociocientíficos de caráter político, econômico, ambiental, cultural, etc. envolvendo a química, apresentando casos famosos relacionados à temática, bem como seus impactos na sociedade em geral, conforme observado no Quadro 5.

Quadro 5. Publicações da seção #SocioQuímica

Temática Abordada	Autor	Data da publicação	Alcance (Visualizações)		
			Blog	Facebook	Instagram
Barragem de Brumadinho	Thaise C. Marocchio	22 de abril	47	338	132
Síntese da Amônia	Jéssica S. Barbosa	03 de junho	24	312	149
Acidente do Césio-137	Thaise C. Marocchio	15 de julho	5	102	151
Descarte de Celulares	Jéssica S. Barbosa	26 de agosto	14	255	189

1.6. #Inova

A sexta e última divisão da revista tem o propósito divulgar trabalhos científicos inovadores envolvendo a química, ou até mesmo, demonstrar alguns projetos já estabelecidos na comunidade científica, conforme observado no Quadro 6, de modo que facilite o entendimento do mesmo para um público que não está habituado ao assunto, abordando-o de maneira simplificada.

Quadro 6. Publicações da seção #Inova

Temática Abordada	Autor	Data da publicação	Alcance (Visualizações)		
			Blog	Facebook	Instagram
Produção de Vacinas	Maria E. M. Ribeiro	29 de abril	33	156	129
Usos da Casca do arroz	Geovana S. Faustino	10 de junho	24	290	196
Energia por Fusão Nuclear	Carlos L. A. Degan	29 de julho	12	139	166
Química Verde	Cynthia Y. Henrich	2 de setembro	15	149	150

2. Algumas considerações

Com base nos dados apresentados, podemos notar que o alcance das publicações tem extrapolado a comunidade dos acadêmicos do curso de Química, atingindo um dos objetivos da revista no que diz respeito à divulgação científica. Ademais, a produção dos conteúdos para a revista tem se mostrado fundamental no processo de formação dos pibidianos, pois

além de auxiliar de maneira significativa em sua escrita acadêmica, carrega um critério de responsabilidade, já que as publicações são feitas em nome do PIBID como grupo.

Ao analisar os insights do blog, observa-se que a partir da data de criação da revista (25 de março de 2021), os acessos aumentaram consideravelmente, atingindo a marca de 137 acessos no dia 29 de maio de 2021. Sendo assim, indica-se que a revista *Atômica* tem grande impacto na vida acadêmica e pessoal de cada pibidiano, bem como do público em geral que têm acesso às informações divulgadas por meio da revista.

3. Referências

BUENO, W. C. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. **Informação & Informação**, v. 15, n. 1, p. 1-12, 2010.

DAPIEVE, D. F. S.; STRIEDER, D. M.; CUNHA, M. B. A produção sobre divulgação científica na formação inicial de professores de Química. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 3, p. 1-8, 2021.

PIBID QUÍMICA UEM. Disponível em: <https://pibidquimicauem.blogspot.com/>, acesso em 29 set. 2021.

Alternativas Metodológicas e Tecnológicas para o ensino de Microbiologia na Graduação em tempos de Pandemia

Área temática: Ciência e Tecnologia de Alimentos

Bruna Martínez Salido¹, **Juliana Bueno Ruiz Rebecca**², **Juliana Scanavacca**^{3 1}

Aluna do curso de Engenharia de Alimentos, contato: ra112063@uem.br² Professora do

Departamento de Tecnologia, contato: Julianabuenorui@gmail.com³ Professora do

Departamento de Tecnologia, contato: Juscan0811@gmail.com

Resumo. *Com as medidas de isolamento social causado pela pandemia da Covid-19 ocorreram diversas mudanças no cotidiano das pessoas, inclusive no quesito ensino/educação, na qual aulas presenciais tiveram que ser revogadas e adaptadas ao ensino remoto, uma nova forma de ensino e aprendizagem, com o uso de tecnologias e métodos diferentes do cotidiano disponíveis, na qual estudantes e professores tiveram que se afeiçoar ao longo do tempo na utilização de diversas matérias, assim como a microbiologia, podendo assim utilizar desses artifícios mesmo quando essa situação acabar, por isso então a importância da pesquisa sobre métodos e tecnologias que, articulados podem trazer um ensino de qualidade.*

Palavras-chave: *Microbiologia – Prática – Conhecimento.*

1 INTRODUÇÃO

Durante a pandemia causada pela covid-19 no mundo todo, o ensino remoto foi uma das práticas utilizadas como forma de ensino e aprendizagem. Com o avanço da tecnologia essa prática vem sendo cada vez mais utilizada, e agora com tal evento não foi diferente, o uso de computadores, celulares e meios de comunicação vem sendo cada dia mais aliados na educação. (OLIVEIRA et al., 2020).

Devido a nova situação de ensino as universidades estão tentando encontrar soluções para superar os problemas que a pandemia acarretou, proporcionando uma educação segura e sem prejuízos para os alunos. Discutir sobre esse tema na atual conjuntura na qual as incertezas fazem parte dos diálogos entre o que deve ser feito, surgem questões que ainda estão sem respostas como garantir o acesso e permanência dos alunos (FURTADO e BELÉM 2020)

Em algumas matérias práticas, como a microbiologia por exemplo, o ensino se tornou um pouco mais difícil visto que não foi possível o uso das metodologias tradicionais (BARBOSA e BARBOSA., 2010), fazendo com que os professores e alunos se reinventassem e procurassem alternativas de ensino e aprendizagem na qual chegasse mais próximo possível do ensino prático tradicional, utilizando imagens 3D, recursos inovadores

de multimídia em tempo real e etc. (OLIVEIRA et al., 2020).

Nessa perspectiva, é imprescindível que o docente priorize em seu trabalho a busca por diferentes estratégias metodológicas para tornar as aulas mais interessantes e, conseqüentemente, proporcionar aos alunos uma formação significativa, consistente e, sobretudo, coerente com os objetivos propostos para cada área de atuação (COELHO et al., 2012).

Assim, o objetivo do trabalho foi realizar um levantamento de metodologias e tecnologias que pudessem contribuir para o ensino de microbiologia na graduação através de experiências práticas virtuais.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

Primeiramente foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o ensino da microbiologia. Posteriormente foi desenvolvido uma ficha padrão para coleta de dados de cada metodologia encontrada na área de microbiologia.

As metodologias e tecnologias foram pesquisadas na internet em banco de dados principalmente de Universidades ou sites livres. Uma das metodologias encontradas foi a do Instituto Butantan, na qual o mesmo produz *lives* fazendo visitas online ao museu de microbiologia e a outra técnica foi a do laboratório virtual, encontrado no *site* produzido pela Universidade de Michigan, nos Estados Unidos. Esse material em desenvolvimento será utilizado para elaboração de uma apostila com as metodologias que apresentaram fácil aplicação podendo ser utilizada nas disciplinas de microbiologia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com as dificuldades que o mundo todo vem enfrentando atualmente devido ao distanciamento social, a procura por metodologias mais precisas para o ensino vem aumentando e desafiando cada dia mais os pesquisadores e professores, na qual procuram desenvolver diversos métodos para um ensino de melhor qualidade. As metodologias encontradas estão disponíveis na Tabela 01. É importante destacar que esse é o início do projeto e outras referências serão levantadas para um melhor levantamento de metodologias disponíveis.

Tabela 01 – Ficha das Metodologias *online* encontradas para práticas de microbiologia

Universidade Conteúdo Site

Instituto Butantan - SP Museu de Microbiologia
<https://butantan.gov.br/atracoes/museu-de-microbiologia>

Universidade de Michigan - EUA
 Laboratório Virtual
<https://learn.chm.msu.edu/vibl/index.html>

Com o objetivo de manter o público e alunos bem informados e interagidos, o Instituto Butantan preparou um museu de microbiologia online, onde ocorreu uma série de eventos educativos e atividades virtuais, na qual aconteceram por meio de *lives*, *tours*, entre outros, dentro da plataforma *Zoom*, onde abordou sobre vários temas dentro da microbiologia, como por exemplo: O tour virtual da exposição “O mundo em uma gota”, onde mostrou imagens ao vivo de micro-organismos bastante aumentadas, trazendo

assim uma realidade mais próxima do mundo dos microscópios, mesmo que de forma *online*.

O Instituto Butantan promoveu o evento com o intuito de que quem participasse, pudesse conhecer melhor o mundo da microbiologia, e que quem já tivesse participado pudesse lembrar e agora de forma virtual conhecer o museu por outros ângulos. Além da metodologia citada anteriormente, na Figura 1, pode-se visualizar uma técnica criada pela Universidade de Michigan, nos EUA, na qual desenvolveram um laboratório virtual de microbiologia, onde os alunos e professores puderam desenvolver neste caso, a prática da coloração de Gram (uma das mais utilizadas na rotina de um laboratório de microbiologia), de forma virtual, com o objetivo de identificar os dois principais grupos de bactérias, Gram-positivas ou Gram-negativas.



Figura 1 – Equipamentos e materiais para o preparo do experimento

Fonte: *The Gram Stain - Virtual InteractiveBacteriologyLaboratory*.

Os alunos usando apenas o mouse no computador, podem realizar a prática de acordo com o explicado e desenvolvido nas aulas e assim ter uma melhor experiência na área com maior realismo possível, e no final do experimento, os alunos podem ver os “resultados” e tentar identificá-los através de alguns exemplos que a plataforma os fornece, como por exemplo o da Figura 2.

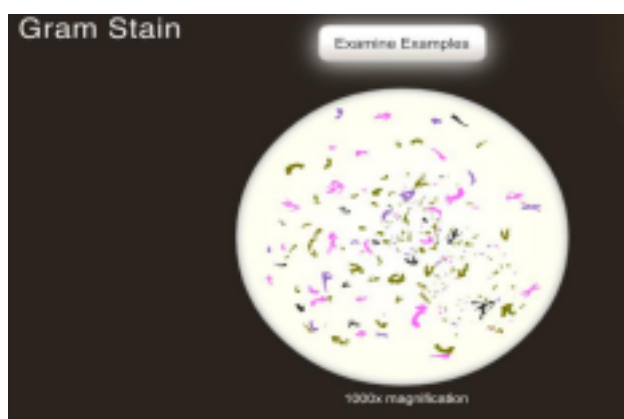


Figura 2 – Resultado do experimento

Fonte: *The Gram Stain - Virtual InteractiveBacteriologyLaboratory*.

Além desse experimento, o laboratório virtual também fornece outros, com o objetivo de levar alunos e professores para uma realidade mais próxima ao meio presencial e fazer com que os alunos compreendam melhor na prática virtual o que os discentes

passam durante as aulas teóricas. (MICHIGAN., 2016)

É por meio das práticas que os alunos conseguem compreender melhor o conteúdo e assimilar a teoria. Os discentes também têm o privilégio de ter provavelmente o primeiro contato com os equipamentos e substâncias na qual se usa nos laboratórios de microbiologia, e assim, ter uma melhor experiência de conhecimento. (OLIVEIRA et al., 2020)

4 CONCLUSÃO

É de extrema importância para o ensino de microbiologia as aulas práticas. O acadêmico precisa vivenciar a experiência do laboratório e o manuseio dos equipamentos e matérias. Portanto, buscar métodos e tecnologias com novos modelos de ensino para as aulas práticas de microbiologia de modo virtual em tempos de pandemia é necessário para o aperfeiçoamento da disciplina.

5 REFERÊNCIAS

BARBOSA, F. H. F.; BARBOSA, L. P. J. L. Alternativas metodológicas em microbiologia: viabilizando atividades práticas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 10, n. 2, p.134-143, 2010.

BUTANTAN, Instituto Butantan. **Férias no Butantan está de volta com programações imperdíveis para crianças e adultos**. Butantan.gov.br. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/noticias/ferias-no-butantan-esta-de-volta-com-programacoes-imperdiveis-para-criancas-e-adultos>>. Acesso em: 07 Sep. 2021.

BUTANTAN, Instituto Butantan. **Museu de Microbiologia**. Butantan.gov.br. Disponível em: <<https://butantan.gov.br/atracoes/museu-de-microbiologia>>. Acesso em: 07 Sep. 2021.

COELHO, C. H. Abordagens metodológicas no Contexto da educação superior: vivências no ensino de microbiologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 2, p. 2-13, 2012.

FURTADO, G. R.; BELÉM, B. de C. A pandemia de covid-19 e o ensino remoto no ensino superior. **ANAIS... ConsSciência: alunos (des) conectados, professores em conexão, UEaDSL, Universidade EAD e Software Livre**, novembro, 2020.

MICHIGAN, StateUniversity. **The Gram Stain - Virtual InteractiveBacteriologyLaboratory**. Msu.edu. Disponível em: <<https://learn.chm.msu.edu/vibl/content/gramstain.html>>. Acesso em: 11 Sep. 2021.

MICHIGAN, StateUniversity. Tira o Jaleco. **Laboratório Virtual**. Disponível em: <<https://www.tiraojaleco.com.br/2016/06/laboratorio-virtual.html>>. Acesso em: 07Sep. 2021.

OLIVEIRA, C. V. S. et al. Ensino remoto e a pandemia de covid-19: os desafios da aplicação de aulas práticas. **ANAIS... VII Congresso Nacional de Educação, Centro Cultural de exposições Tuht Cardoso – Maceió-AL**, 2020.

Atividades e confecções de materiais desenvolvidos pelo PIBID – Matemática – UEM

Área Temática: Ciências Exatas

Laís Vitória Lazarini¹, Rafael Nonato Matarucco², Vinicius Pinto da Fonseca³, Tatiane de Souza Teixeira⁴, Mariana Moran⁵

¹Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato:

ra116862@uem.br ²Aluno do curso de Matemática, bolsista,

contato: ra118966@uem.br ³Aluno do curso de Matemática,

bolsista, contato: ra117582@uem.br ⁴Profa. Supervisora do

PIBID, contato: st.tatiane@gmail.com

⁵Profa. Depto. de Matemática-DMA/UEM, contato: mmbarroso@uem.br

Resumo. Este trabalho apresenta um breve relato a respeito das ações desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da área de Matemática, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), a partir de outubro de 2020 até o presente momento. Serão apresentados dados sobre as atividades que têm sido desenvolvidas pelos bolsistas do programa, em tempos de pandemia causada pelo Coronavírus, em uma das escolas parceiras do programa, o Colégio Estadual Santa Maria Goretti.

Palavras-chave: Matemática – Ensino – Softwares.

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) faz articulações entre a educação superior (por meio das licenciaturas) e as escolas estaduais e municipais. A proposta do PIBID área de Matemática, na Universidade Estadual de Maringá (UEM), inicialmente previa a participação dos bolsistas do Pibid em atividades nas escolas públicas de modo presencial. Em virtude dos acontecimentos da pandemia e por questões de segurança sanitária, a participação dos bolsistas e acompanhamento em sala de aula nas escolas parceiras se restringiram à sala virtual. Os bolsistas desenvolveram as atividades no Colégio Estadual Santa Maria Goretti, onde a professora supervisora Tatiane de Souza Teixeira ministra aulas da disciplina de Matemática.

Devido a isso, as atividades com os alunos dos colégios foram estruturadas com a utilização de softwares e programas, tais como: Kahoot,

Wordwall, PowerPoint, entre outros. Foram abordados diversos conteúdos matemáticos com o objetivo de incentivar nos alunos o interesse pela disciplina. Dentre essas atividades podemos destacar: a preparação de quiz (perguntas e respostas), revisões sobre o conteúdo de aulas, jogo de labirinto (perguntas e respostas) e ajuda na preparação de avaliações e listas de exercícios. Neste trabalho, apresentaremos as atividades realizadas e reflexões sobre essas experiências para a formação dos bolsistas como futuros professores.

2. Softwares utilizados e materiais confeccionados

Visando melhorar o entendimento dos alunos e tornar a aula interativa, foram confeccionados jogos online em sites e materiais de revisão de conteúdo, ressaltando que os mesmos foram elaborados e desenvolvidos após observação dos bolsistas em sala de aula e orientação da professora supervisora.

2.1. Kahoot

O Kahoot é um site gratuito que tem como objetivo criar quizzes e atividades para serem jogadas entre colegas. Os pibidianos utilizaram esse site como ferramenta de revisão para auxiliar alunos do 7º ano do Colégio Estadual Santa Maria Goretti, como sugestão da professora supervisora, com o intuito de finalizar o ano letivo de 2020 de uma forma mais divertida e descontraída, já que se aproximava o fim do terceiro trimestre.

O grupo que a professora supervisiona é composto por oito pibidianos (bolsistas) e nessa atividade, cada um ficou encarregado de pesquisar dois ou três exercícios básicos sobre os conteúdos que foram abordados durante todo o ano: média, mediana ou moda; equações; área de figuras e estatística, que são alguns dos conteúdos do 7º ano. Depois que todos selecionaram os exercícios, a professora supervisora analisou cada exercício e em seguida os pibidianos montaram o quiz no site, que além das perguntas e respostas, continha também imagens, figuras e até mesmo alguns desafios.

2.2. Regra de três

Os bolsistas elaboraram um material sobre o conteúdo de regra de três para as turmas do 8º ano do Colégio, visto que muitos alunos demonstravam dificuldades com este novo formato para o momento de pandemia. Essa atividade foi criada no PowerPoint e abordava uma retomada de conteúdo sobre regra de três. Nessa revisão, o foco era lembrar os conceitos mais básicos sobre as operações, conceito de incógnitas e a relação com a porcentagem. Após a explicação, foi trabalhado alguns exercícios de fixação.

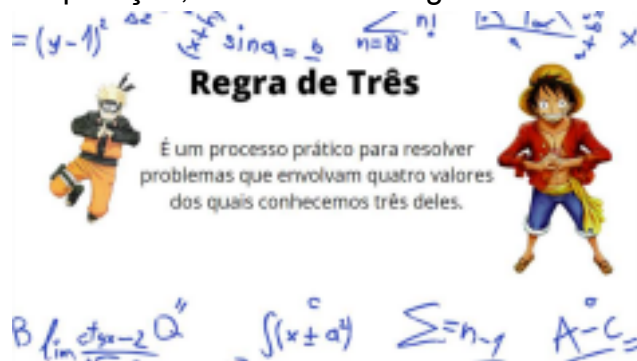


Figura 1. Aula - Regra de Três.

Um detalhe especial nos slides, foi adicionar personagens de animes e de jogos populares do momento por toda a apresentação, o que, imediatamente chamou muito a atenção dos alunos, fazendo com que eles se interessassem pela atividade e com isso, os bolsistas perceberam que quando a atividade possui algo que os alunos reconhecem, eles ficam mais participativos.

2.3. Wordwall

O Wordwall é um site que permite criar atividades personalizadas para salas de aula, que o professor pode usar para tornar as aulas mais interativas atraentes para os alunos. O site dá a possibilidade de criar palavras cruzadas, questionário, caça palavras, entre muitos outros jogos.

Com esse site, os pibidianos elaboram um labirinto também para o 8º ano do Colégio. Esse labirinto se aproxima do formato do jogo Pac-Man, em que é preciso chegar até a resposta correta para a pergunta antes do inimigo te alcançar. Para o jogo, o assunto escolhido foi frações, trabalhando com a nomenclatura, classificação, operações e números inversos. O site disponibiliza ao criador do labirinto - nesse caso a professora supervisora - o desempenho de cada aluno que acessou o jogo, ou seja, a professora pode acompanhar e verificar o número de acertos e erros dos alunos participantes. A partir da observação do desempenho dos alunos. Ao final, foi averiguado pelos bolsistas e pela professora se seria ou não necessário realizar mais uma retomada de conteúdo sobre o assunto.

2.4. Avaliações e listas de exercícios

Outro material no qual os pibidianos participaram da elaboração, foi no auxílio prestado à professora supervisora quanto a confecção das avaliações e listas de exercícios. Para as avaliações, a professora solicitava ao grupo que pesquisassem questões sobre um conteúdo, que previamente era dividido em alguns tópicos e cada participante do grupo ficava responsável por um desses tópicos. Depois que as questões eram escolhidas, os bolsistas enviavam para a professora, a qual revisava e selecionava algumas questões para compor a avaliação.

Foi elaborada para as turmas de 8º anos uma lista de exercícios sobre monômios e suas operações. Para essa atividade, em particular, os pibidianos tiveram a ideia e combinaram com a professora supervisora, que eles ficariam à disposição dos alunos para que quando eles resolvessem a lista e surgissem dúvidas, poderiam solicitar o auxílio deles, ou seja, seria uma monitoria de acordo com a necessidade dos alunos naquele momento. Nessas monitorias, os bolsistas atendiam os alunos e faziam com que eles desenvolvessem o próprio raciocínio e não apenas apresentavam a resolução dos exercícios e, caso fosse necessário, era feita uma breve revisão do conteúdo também.

Aluno (a): _____ N° _____ Turma: _____
 Disciplina: **MATEMÁTICA** Professor(a): **Tatiane de Souza Teixeira**.
 Atividade referente a tilta de aprendizagem: **MONÔMIOS**.
 Valor: _____ Nota: _____

TRABALHO

1) Escreva a expressão algébrica que representa o perímetro de cada polígono abaixo.

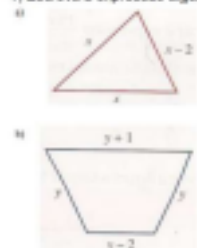


Figura 2. Lista de exercícios - Polinômios.

2.5. Frações e decimais

Outro material, que também foi elaborado pelos pibidianos, foi uma revisão sobre frações e números decimais para o 8º ano, utilizando o PowerPoint. Na revisão o objetivo era destacar o significado de fração, qual a relação com os números decimais e para isso foram expostos alguns exemplos e imagens. No exemplo da Figura 3, foi solicitado que os alunos respondessem quais números poderiam representar a parte colorida das imagens e, em seguida, a transformação de decimais em frações e vice-versa foi explorada. Nessa atividade, os pibidianos também adicionaram imagens de animes e personagens de jogos populares, como na atividade citada anteriormente, resultando em entusiasmo para parti cipar da atividade e atenção por parte dos alunos.

Exemplo:

Observe as imagens:

Entre os números racionais a seguir, quais podem ser utilizados para representar a figura colorida de verde? E a figura colorida de vermelho?

0,4 0,5 $\frac{5}{10}$ $\frac{4}{10}$

Figura 3. Atividade sobre frações e números decimais.

3. Considerações finais

O PIBID traz aos bolsistas uma aproximação com a área profissionalizante de um professor e com os desafios e dificuldades encontradas no cotidiano escolar. Além dos conhecimentos adquiridos, os acadêmicos trocam diversas experiências com os alunos, o que gera significativa mudança na forma de pensar em relação ao ambiente da sala de aula e ao convívio social, mesmo em um momento em que as atividades escolares aconteceram remotamente. De modo geral, o projeto proporciona uma rica experiência, pois de um lado é possível constatar a precariedade do

sistema escolar, a escassez em recursos e dificuldades dos alunos. Por outro lado, os estudantes entendem a complexidade das ações práticas do professor, que vai além do ato de ensinar.

Diante dos trabalhos realizados, foram coletadas as demandas e de acordo com isso, foi elaborado cronogramas de melhorias e atividades diferenciadas a serem implantadas nessas turmas, para que não só o dia-a-dia de estudo desses alunos seja melhorado e facilitado, mas almejando uma incessante transformação na maneira de ensino que percorre as carreiras desses estudantes.

O desenvolvimento desse trabalho só foi possível com o auxílio das coordenadoras do projeto: Lucieli M. Trivizoli e Mariana Moran, da CAPES pelo auxílio financeiro das bolsas concedidas, da estimada supervisora: Tatiane S. Teixeira e da direção, professores e funcionários do Colégio Estadual Santa Maria Goretti.

4. Referências

KAHOOT. Kahoot. Disponível em: <https://kahoot.com/?utm_name=controller_app&utm_source=controller&utm_campaign=controller_app&utm_medium=link>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BEN. Wordwall. Disponível em:< <https://wordwall.net/> >. Acesso em: 30 ago. 2021.

DESENVOLVIMENTO DE FERRAMENTA PARA ROTULAGEM NUTRICIONAL: UM INSTRUMENTO PARA O ENSINO E EXTENSÃO

Engenharia/Tecnologia

Geovana Alicia Citron¹, Emerson Felipe Fernandes de Couto², Juliana Scanavacca³, Juliana Bueno Ruiz³

¹Aluno(a) do curso de Engenharia de Alimentos, bolsista, contato:

ra115241@uem.br ²Aluno(a) do curso de Engenharia de Alimentos, contato:

ra112065@uem.br ³Professora Departamento de Tecnologia DTC/UEM, contato: jbrebecca2@uem.br

Resumo. *O atual projeto tem por finalidade a elaboração de uma planilha criada pela ferramenta de trabalho Excel com o objetivo de facilitar a elaboração de uma tabela nutricional calculada automaticamente. Todos os alimentos, informações nutricionais e equações dispostas na tabela estão de acordo com a legislação atual RDC 429/2020 e a IN n° 75/2020. A planilha tem auxiliado nas aulas das disciplinas relacionadas para apresentar uma proposta mais atual para o desenvolvimento da Tabela Nutricional assim com auxiliado em projetos de extensão no atendimento de comerciantes que buscam auxílio para o desenvolvimento de Rotulagem Nutricional.*

Palavras-chave: *planilha, legislação, rotulagem.*

1 INTRODUÇÃO

A legislação brasileira prevê que produtores, indústrias e empresas que comercializam alimentos, devem garantir a qualidade dos produtos e assim a saúde do consumidor. A qualidade do produto não se restringe a higiene dos alimentos, mas também cobrir os direitos do consumidor, apresentando informações a respeito da qualidade e procedência de ingredientes, valores nutricionais e validade do produto (SANTOS, 2011). A Lei n° 8.078 de 1990 aborda o Código de Defesa do Consumidor

Brasileiro e em seu Artigo 6º, prevê que o consumidor tem direito a informação clara e adequada sobre os produtos adquiridos e, a proteção contra publicidade enganosa e abusiva. (BRASIL, 1990).

Os rótulos são informações importantes de comunicação entre produtos e consumidores, sendo necessárias a clareza para que possa orientar a escolha do alimento. No Brasil, a Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA é o órgão responsável pela regulação da rotulagem de alimentos que estabelece as informações que um rótulo deve conter (ANVISA, 2008).

No mercado atual há uma disponibilidade de programas (softwares) para elaboração de Tabela Nutricional, entretanto, a grande maioria apresenta custo para uso, ou uma restrita base de composição de alimentos. Para tanto, existe uma demanda no Município onde manipuladores de alimentos como pequenos produtores rurais, lanchonetes, restaurantes, panificadoras, feirantes, e vendedores de alimentos ambulantes que necessitam regularizar os produtos atendendo a Legislação da ANVISA e não dispõem de recursos financeiros. Assim, o projeto teve como objetivo a elaboração de uma ferramenta na forma de planilha para o cálculo e criação de uma tabela nutricional.

2 MATERIAIS E MÉTODOS

A planilha foi elaborada utilizando a ferramenta de trabalho Excel, usada para o cálculo e elaboração da Tabela Nutricional, tanto as equações para os cálculos, como o modelo da tabela nutricional foram adicionadas de acordo com a RDC nº 429 de 8 de outubro de 2020. Foi usado também Tabela Brasileira de Composição de Alimentos - TBCA, versão 7.1 (2020), onde todos os alimentos e suas informações nutricionais obrigatórias a serem apresentadas na tabela foram cadastrados na planilha. Além disso, foram cadastradas as porções e medidas caseiras de acordo com a instrução normativa IN nº 75, de 8 de outubro de 2020.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A planilha foi criada a partir do Excel, com o intuito de calcular e elaborar a tabela nutricional sem que seja necessário realizar o cálculo a mão. Na planilha, conforme Figura 1 contém todos os alimentos que estão disponíveis no site TBCA, além dos alimentos, contém todas as informações dos mesmos necessárias para a elaboração da tabela nutricional de acordo com a legislação atual. Ademais, todas as porções e medidas caseiras referentes a Instrução normativa nº 75 de 2020 foram adicionadas a tabela.

Figura 1 – Planilha de dados da composição dos insumos e quantidades dos nutrientes para elaboração da Tabela Nutricional



INFORMAÇÃO NUTRICIONAL			
Porções por embalagem: 1 porção			
Porção: Quantidade suficiente para 250 ml (prato)			
	100g	250g	%VD*
Valor energético	126 kcal = 537 kJ	318 kcal = 1352 kJ	6%
Carboidratos	6,2 g	16 g	2%
Açúcares totais (g)	5,4 g	14 g	11%
Açúcares adicionados (g)	0,0 g	0,0 g	0%
Proteínas	13 g	32 g	26%
Gordura Total	5,5 g	14 g	8%
Ácidos Graxos Saturados	2,3 g	5,7 g	12%
Ácidos Graxos Trans	0,0 g	0,0 g	0%
Fibra alimentar	0,8 g	2 g	3%
Sódio	24,84 mg	62,11 mg	1%

*Percentual de valores diários fornecidos pela porção

Fonte: Dados da Pesquisa

É necessário que as informações contidas nos rótulos sejam completas, verdadeiras e esclarecedoras quanto à composição, qualidade, quantidade, validade e demais características da composição do produto. (GONÇALVES et al, 2015). A atual tabela elaborada está de acordo com a nova legislação RDC nº 429/2020, que dispõe sobre a rotulagem nutricional dos alimentos, a parte da planilha que contém as porções e medidas caseiras também está de acordo com a legislação vigente, sendo a instrução normativa nº 75/2020, que estabelece os requisitos técnicos para declaração da rotulagem nutricional nos alimentos embalados.

4 CONCLUSÃO

A ferramenta criada foi importante pois auxilia no cálculo da tabela nutricional, também contém informações de diversos alimentos e suas medidas caseiras. A planilha pode ser usada para a elaboração da tabela nutricional tanto para discentes da UEM como para feirantes ou vendedores de alimentos que não tem condições financeiras para terceirar esse serviço.

5 REFERÊNCIAS

ANVISA, Agência Nacional de Vigilância Sanitária; FINATEC, Fundação de Empreendimentos Científicos e Tecnológicos; NUT-UNB, Departamento de Nutrição da Universidade de Brasília. **Rotulagem nutricional obrigatória: manual de orientação aos consumidores**. Brasília 2008, 24p.

BRASIL, Ministério da Justiça. **Código de Defesa do Consumidor**. Lei nº 8078/90 de 11 de setembro de 1990. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Instrução Normativa – IN nº 75, de 08 de outubro de 2020**, estabelece os requisitos técnicos para declaração da rotulagem nutricional nos alimentos embalados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 de out. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). **Resolução da Diretoria Colegiada - RDC nº 429, de 08 de outubro de 2020**, dispõe sobre a rotulagem nutricional dos alimentos embalados. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 de out. 2020.

GONÇALVES, N. A et al. **Rotulagem de alimentos e consumidor**. São Paulo, v. 14, n.

4, p. 198, agosto. 2015.

SANTOS, C. M. B. **Segurança Alimentar e Rotulagem de Alimentos sob a perspectiva do Código de Defesa do Consumidor Brasileiro**. Percurso Acadêmico, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 327-346, jul/dez. 2011.

Tabela Brasileira de Composição de Alimentos (**TBCA**). Universidade de São Paulo (USP). Food Research Center (FoRC). Versão 7.1. São Paulo, 2020. [Acesso em: 20 de agosto de 2021]. Disponível em: <http://www.fcf.usp.br/tbca>. Acessado em 2020.

Estudos de textos e apresentação de seminários de estudos

Área Temática: Ciências Exatas

**Arielle Rodrigues Silveira¹, Igor de Melo Harthman², Luana Silva Faustino³,
Paula Caroline Mendes dos Santos⁴, Carla Carvalho Machado da Silva⁵, Lucieli
M. Trivizoli⁶**

¹Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra109407@uem.br ²Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra115865@uem.br ³Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra119219@uem.br ⁴Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra108268@uem.br

⁵Profª. Supervisora do PIBID, contato: carlaana.machado@gmail.com

⁶Profª. Depto. de Matemática-DMA/UEM, contato: lmtrivizoli@uem.br

Resumo: Neste trabalho será feito um breve resumo sobre os materiais textuais estudados nos encontros do PIBID – Matemática -UEM e será relatado sobre a participação dos pibidianos na XXXI Semana da Matemática (SEMAT). Todos os textos foram direcionados ao estudo de conceitos relacionados a frações e operações envolvendo frações. Ao estudar esses materiais ao longo do projeto, foi possível (re)construir várias ideias relacionadas às frações que antes eram desconhecidas por alguns participantes do projeto, e com isso foi descoberto e desenvolvido outros tipos de funcionalidade e de pensar matemática sobre frações. Sobre a apresentação da SEMAT serão relatadas duas experiências, pois os autores deste trabalho foram divididos em dois grupos, um deles abordou a temática sobre o ensino remoto emergencial do ensino público e o outro abordou a temática de um jogo de memória de frações desenvolvido para alunos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: PIBID – Matemática – Frações

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação inicial de licenciandos para a Educação Básica. As ações do subprojeto PIBID – Matemática-UEM que serão relatadas neste trabalho, tiveram início em setembro de 2020. Neste subprojeto estudamos materiais envolvendo temas da Matemática, da Matemática Escolar e da Educação Matemática, com o objetivo de contribuir para a complementação formativa dos licenciandos participantes. Estudamos quatro textos sobre frações e um texto sobre resolução de problemas, todos discutidos nos encontros semanais que acontecem às quartas-feiras. O subprojeto PIBID-Matemática-UEM também incentiva a participação em eventos científicos, e a apresentação e publicação de trabalhos em eventos para divulgar as ações realizadas no subprojeto, bem como os seus resultados. Assim, neste trabalho descreveremos sobre os estudos dos materiais textuais e realizaremos um breve relato da nossa participação na XXXI Semana da Matemática - UEM que foi realizada remotamente, devido a pandemia, na segunda semana de março de 2021.

2. Desenvolvimento

2.1. Estudo de Textos

O primeiro texto estudado foi o capítulo 8 do livro “Resolução de problemas na matemática escolar” de George Polya, professor e mestre em resolução de problemas. O capítulo retrata dois episódios que tentam mostrar o método de resolução de Polya e alguns aspectos desse método é o papel de companheiro e comentarista, enfatizando os procedimentos que estão sendo utilizados, ao invés do resultado final.

O segundo texto é um artigo de autoria do educador matemático Antonio José Lopes, publicado na revista BOLEMA, intitulado “O que Nossos Alunos Podem Estar Deixando de Aprender sobre Frações, quando Tentamos lhes Ensinar Frações”. O autor apresenta uma perspectiva diferente dos livros didático e dos métodos utilizados pelos professores de matemática do Ensino Fundamental.

O terceiro texto é o capítulo 7 “Os Professores e o Ensino de Frações no Segundo Ciclo do Ensino Fundamental”, do livro “Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa” das autoras Louisianne Christine Bonzanini e Tânia Stella

Bassoi. Nesse texto é relatado a dificuldade que professores do ensino primário têm ao abordar o conteúdo de frações, pois, em sua maioria esses professores têm formação no magistério ou na pedagogia, com pouco contato com a matemática durante sua formação.

Por fim, temos o quarto e o quinto textos, sendo os capítulos 16 e 17, respectivamente, do livro “Matemática no ensino fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula”, do educador matemático John A. Van de Walle. Os capítulos apresentam os significados e os procedimentos para realizar cálculos com frações, com conceitos diferenciados do que estamos habituados para superar, por exemplo, a memorização de regras sem compreensão. Os estudos desses textos possibilitaram a elaboração de atividades que compuseram uma Oficina de Frações, e foram atividades elaboradas em conjunto nos encontros do PIBID.

2.2. Apresentação de Trabalho de Estudos

A XXXI Semana da Matemática da UEM foi realizada remotamente, na segunda semana de março de 2021. Nas apresentações da SEMAT, o primeiro grupo apresentou um relato das ações do PIBID nas escolas parceiras, inseridas ao ensino remoto emergencial. Apesar do ano de 2020 ter sido bem diferente ao que estávamos acostumados, nós alunos do PIBID tivemos oportunidades de aprendizado que permearam por encontros de estudos, discussões, palestras e o acompanhamento de algumas turmas do Ensino Fundamental.

Realizamos acompanhamentos de aulas com a professora supervisora Carla Machado do Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves, através da plataforma *google meet* em que observamos que nem todos os alunos tinham ambientes adequados para acompanhar e realizar as atividades de um ensino a distância. O momento das reuniões do *meet* reunia aqueles que tinham acesso à internet, possibilitando suas participações nas aulas e também, neste momento, os alunos podiam esclarecer suas dúvidas. Os alunos que não possuíam acesso à internet faziam retirada de materiais impressos nas escolas.

Observamos que os professores tiveram que lidar com situações diversas, devendo disponibilizar e dedicar mais tempo aos alunos do que costumeiramente faziam, e notamos o quanto o professor é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Apesar das adversidades, as medidas tomadas para a continuidade dos processos de ensino e de aprendizagem permitiram a conclusão do ano letivo de 2020 e garantiram aos estudantes o fechamento de mais uma etapa escolar.

No que diz respeito ao segundo grupo supervisionado pela professora Carla, este apresentou um jogo da memória das frações que foi uma proposta de atividade que poderia ser realizada em uma turma do 6º ano, com o intuito de reforçar alguns conceitos relacionados a frações. O jogo foi constituído por 28 cartas, sendo 16 peças contendo operações de adição e subtração e, 16 peças com resultados em forma de figuras com a representação fracionária. O objetivo do jogo é obter o maior número de pares de cartas. As cartas devem ser distribuídas entre 2 a 4 alunos, utilizando as mesmas regras de um jogo convencional de memória, porém com um diferencial, os alunos devem relacionar a representação da fração na forma de imagem com o resultado da operação entre frações.

Com a utilização desse jogo no ensino de frações espera-se que os alunos sejam capazes de compreender a relação de parte-todo, associando a representação numérica de um número inteiro dividido em partes iguais e representando com o material manipulativo. Ao empregar jogos nas aulas o professor pode envolver os alunos e

potencializar o seu desenvolvimento, não apenas associando à solução de problemas, mas também associando o envolvimento dos alunos no ambiente escolar, gerando assim, uma interação entre ambos, pois os jogos incentivam o aluno a desafiar-se para poder solucionar o problema proposto.

Consideramos que os jogos podem ter influência dentro do ensino da matemática, visto que muitos alunos possuem uma dificuldade com a matéria. Neste sentido entendemos que esta atividade pode gerar um tipo de familiarização com o conteúdo, podendo também alterar a rotina de uma sala de aula. O papel do professor gira em torno da aplicação da atividade usufruindo da identificação das dúvidas dos alunos em relação ao estudo de frações, incentivando e criando estratégias para um melhor envolvimento dos alunos.

3. Conclusão

Com os estudos dos textos citados, foi possível refletir sobre os conhecimentos que temos que construir e reconstruir em nossa perspectiva sobre o ensino das frações. O estudo dos significados de conceitos e procedimentos apresentados nos textos e as discussões realizadas em conjunto com as professoras coordenadoras e supervisoras nos influenciaram completamente, contribuindo para a nossa formação. Agora sabemos que as frações possuem diversos significados, entre eles temos as frações como parte de uma unidade, parte de um conjunto, como divisão de um inteiro, uma proporção e como uma representação na reta numérica. Sendo assim, poderemos contribuir para uma formação mais ampla sobre esses conceitos para nossos futuros alunos. Ainda, ao participarmos de uma das edições da SEMAT adquirimos experiência em apresentar trabalhos de comunicação científica em eventos promovidos pelo nosso departamento (DMA) e a troca de informações entre as outras áreas do curso, também foi de grande aprendizado.

6. Referências

BONZANINI, Louisianne Christine; BASSOI, Tânia Stella. OS PROFESSORES E O ENSINO DE FRAÇÕES NO 2º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL. In: BRANDT, Celia Finck; MORETTI, Méricles Thadeu (org.). **Ensinar e aprender matemática: possibilidades para a prática educativa**. Ponta Grossa: Uepg, 2016. Cap. 7. p. 145-159. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/dj9m9/pdf/brandt9788577982158.pdf>. Acesso em: 01 set. 2021.

DEGUIRE, Linda J.. Polya visita a sala de aula. In: KRULIK, Stephen; REYS, Robert E.. **A Resolução de Problemas na Matemática Escolas**. São Paulo: Atual, 1997. Cap. 8. p. 99-114 (Tópicos da História da Matemática). Tradução de: Hygino H. Domingues e Olga Corbo.

LOPES, Antonio José. O Que Nossos Alunos Podem Estar Deixando de Aprender Sobre Frações, Quando Tentamos Ihes Ensinar Frações. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 21, n. 31, p. 1-22, 28 dez. 2008.

WALLE, John A. van de. Cálculo com Frações. In: WALLE, John A. van de. **Matemática no Ensino Fundamental: formação de professores e aplicação em sala de aula**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 17. p. 345-361. Tradução de: Paulo

Henrique Colonese.

WALLE, John A. van de. Desenvolvimento dos Conceitos de Fração. In: WALLE, John A. van de. **Matemática no Ensino Fundamental**: formação de professores e aplicação em sala de aula. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. Cap. 16. p. 322-344. Tradução de: Paulo Henrique Colonese.

Experimentação Como Ferramenta de Ensino da Física no Curso de Agronomia

Área Temática: Ciências Agrárias

Eduardo Henrique de Lima Souza¹, João Paulo Francisco², Keila de Souza Silva³

Aluno do curso. de Agronomia, bolsista do Prointe, contato: ra113614@uem.br ²

Prof. Depto. de Agronomia, contato: jpfrancisco2@uem.br

³ Prof. Depto. de Tecnologia, contato: kssilva@uem.br

Resumo. *O presente trabalho é uma revisão bibliográfica que parte da compreensão de que o frasco de marlotte é um experimento regido pelas leis da Física, a qual é ensinada no curso de Agronomia, e também possui aplicabilidade direta em importantes conceitos agrônômicos, como a movimentação da água no*

*solo. Desse modo a sua aplicabilidade agrônômica, somada a necessidade expositiva no processo de ensino-aprendizagem de Física, o credencia como um excelente experimento para ser utilizado como ferramenta de ensino para o curso de Agronomia, no intuito de facilitar o entendimento da matéria além de interessar e prender a atenção dos alunos. **Palavras-chave:** Física – Ensino – Agronomia*

1. Introdução

No curso de Agronomia, umas das bases e conhecimento imprescindível, diz respeito ao solo, considerado base dos cultivos, logo a qualidade deste é fundamental para o sucesso dos investimentos agrícolas (ENCINAS, 2016). Dentro do estudo que envolve o solo, mais especificamente na física do solo, o entendimento da dinâmica da água no perfil do solo é extremamente importante. De acordo com Libardi (2012), temas como a tensão superficial e capilaridade, retenção e potencial total da água no solo, são subsídios para se entender a dinâmica da água com base na termodinâmica.

O entendimento de como se dá a dinâmica da água no solo é fundamental e, para descrever como a água se movimenta no solo, é necessário utilizar equações que quantifique o processo. Utiliza-se, então, equações fenomenológicas de Onsager, que têm origem na termodinâmica dos processos irreversíveis. (SILVA et al., 2014).

Dentro desse contexto, a equação de Darcy – Buckingham é utilizada para quantificar o movimento da água no solo em condição isotérmica. Sendo a resposta desse modelo obtida por meio de um gradiente de potencial total da água, com temperatura do sistema constante, é imprescindível que aos se realizar tal estudo, é preciso que se mantenha uma carga hidráulica constante de líquido sobre a amostra a ser analisada. Essa carga hidráulica pode ser obtida com o frasco de Mariotte.

Este equipamento se apresenta como um excelente experimento que pode auxiliar a aprendizagem de conceitos como energias potenciais e termodinâmica, mesclando a parte agrônômica com a Física.

O presente trabalho trata-se de uma proposta, a revisão bibliográfica sobre o uso do Frasco de Mariotte na área de ciências agrônômicas, como ferramenta de ensino da Física, minimizando os problemas enfrentados nas instituições de ensino, por professores e alunos, no processo de ensino e aprendizagem de Física no curso de Agronomia.

2. Materiais e Métodos

A proposta do presente trabalho utiliza-se da busca em literatura especializada por textos científicos sobre o funcionamento, aplicabilidade e uso do frasco de Mariotte na área da Agronomia.

Priorizou-se a buscas em periódicos nacionais e internacionais e divulgados nas bases de dados ScienceDirect, Springer, Scielo e Periódicos Capes, utilizando como palavra-chave “frasco de Mariotte”.

3. Resultados e Discussão

O frasco de Mariotte é um equipamento frequentemente usado para obter um escoamento constante de um líquido. Na área de agronomia o mesmo é utilizado para determinação da condutividade hidráulica no solo. Compõe-se de um frasco de gargalo estreito e curto, com 3 tubuladuras onde são introduzidas curtas rolhas, fixas com uma camada de cera. Estas rolhas são perfuradas por orifícios cuja saída tem um diâmetro de

cerca de 2 mm, mas que é mais larga na parte interior. O gargalo do frasco é fechado por uma rolha atravessada por um tubo de vidro que desce no interior do frasco sendo colocado ao nível que se quiser, dependendo da experiência, por exemplo, até um pouco acima da tubuladura inferior. É por esta que se dá o escoamento constante. As tubuladuras superiores não têm senão importância teórica servem para provar, por exemplo, que a água exerce pressão em todos os sentidos. Com este frasco também se consegue o escoamento constante de um gás bastando para isso fazer-se o escoamento da água para o vaso que contém o gás.

De acordo com (MATEOS *et al.*, 2015) a velocidade de saída de um líquido por um orifício em seu fundo é a mesma adquirida por um corpo que cai livremente no vácuo a uma altura h , assim: $v = \sqrt{2gh}$.

Conforme o fluido sai do orifício, a altura h do fluido no reservatório diminui. Se S for a seção do orifício, o fluxo Sv , ou volume de fluido que sai do orifício em unidade de tempo, não é constante (NETO, 2015). Se quisermos produzir um gasto constante, podemos usar o frasco de Mariotte (MELO *et al.*, 2006):

Como h permanece constante enquanto o nível do líquido estiver acima da extremidade inferior do tubo, a velocidade do fluido v , portanto, a taxa de fluxo permanecerá constante. Quando a altura do fluido no frasco h_0 é menor que h , a velocidade de saída v do fluido não é mais constante. A velocidade de saída pode ser alterada elevando ou abaixando a extremidade inferior do tubo AB na garrafa (NETO, 2015). O funcionamento do frasco de Mariotte é explicado pela equação de Torricelli:

$$\frac{P_1}{\gamma} + \frac{v^2}{2g} + Z_1 = \frac{P_2}{\gamma} + \frac{v^2}{2g} + Z_2 \quad (1)$$

Em que: $\frac{P}{\gamma}$ é a energia piezométrica; $\frac{v^2}{2g}$ é a energia cinética e Z é a energia potencial.

Na aplicação do frasco de mariotte agronomicamente, Silva et al. (2005) utilizou um lisímetro de tensão controlada, um dispositivo que utiliza uma capsula porosa, capaz de fornecer água automaticamente, que foi acoplado a um frasco de mariotte que permite realizar leituras de volume de água consumido pelas plantas. De modo a analisar a influência do manejo da irrigação na cultura do melão rendilhado em ambiente protegido. Considerando a aplicação do frasco de Mariotte na agronomia, verificamos que Melo et al (2006) fez a utilização dos mesmos para manter um fluxo constante em amostra de manipuera (água residuária das indústrias de fecularias e casas de farinha de mandioca) em colunas de solo. De maneira a definir os coeficientes de dispersão-difusão e fatores de retardamento de íons presentes na manipueira em diferentes solos, sendo eles, neossolo quartzarênico órtico espódico, latossolo amarelo distrófico típico e latossolo vermelho amarelo distrófico típico.

De mesmo modo, ainda no âmbito agrônômico, Ferreira et al (2006) utilizaramse de tal experimento para preservar um fluxo constante de água residuária do café conilon em colunas de solo. No objetivo de determinar e analisar as curvas de efluentes, fatores de retardamento e coeficientes dispersivodifusivos de íons de cálcio, magnésio, sódio e potássio, presentes na água da lavagem e despolpa de frutos do cafeeiro conilon.

Apesar do enorme volume hídrico brasileiro, atualmente está passando por uma escassez de água. Muitas vezes isto ocorre em decorrência da cultura do desperdício, seja pelas indústrias ou pela população. Assim, não havendo uma consciência de sustentabilidade e preservação (ALMEIDA, 2011). Atualmente a agricultura é a atividade que utiliza a maior porção de água doce (BRAGA & LIMA, 2014).

Práticas como melhoramento genético buscando maior eficiência do uso de água e nutrientes, melhor planejamento do uso e ocupação do solo, utilização de sistemas conservacionistas de produção e manejos de irrigação mais eficientes no uso da água são exemplos de ações que podem mitigar os impactos das atividades agrícolas sobre os corpos d'água, como por exemplo o uso de água residuária (BRAGA & LIMA, 2014).

4. Conclusão

Esse trabalho apresentou a importância da utilização de ferramentas expositivas como o experimento Frasco de Mariotte, no processo de ensinoaprendizagem de Física. Assim como sua aplicabilidade no curso de agronomia é comprovada.

Desse modo, o frasco de mariotte se caracteriza como um experimento físico e aplicável no curso de agronomia, e conciliado com a importância da experimentação no ensino da Física, é um atraente instrumento que pode ser utilizado no processo de ensinoaprendizagem no curso de Agronomia.

5. Referências

- ALMEIDA, Rodrigo Gomes. Aspectos legais para a água de reúso. Revista Vértices, Campos dos Goytacazes, v. 13, n. 2, p. 31-43, 2011.
- ALVES, V. C.; STACHAK, M. A importância de aulas experimentais no processo ensinoaprendizagem em física: “eletricidade”. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA. 16., 2005, Rio de Janeiro – RJ. ATAS... Rio de Janeiro – RJ: Zit, SNEF, 2005.
- BRAGA, Marcos Brandão; LIMA, Carlos Eduardo Pacheco (Ed.). Reuso de água na agricultura. Brasília: Embrapa, 2014.
- ENCINAS, OMAR CUBAS. Dinâmica da água e nutrientes na solução do solo em um dendezal (*Elaeis guineensis* Jacq.) na amazônia central. Orientador: Wenceslau Gerales Teixeira. 2016. 143 p. Tese (Doutorado em Agronomia Tropical) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS, Manaus, AM, 2016.
- FERREIRA, P.A.; GARCIA, G. de O.; MATOS, A.T. de; RUIZ, H. A.; BORGES JUNIOR, J.C.F. Transporte no solo de solutos presentes na água residuária de café. Acta Scientiarum Agronomy, Maringá, v.28, n.1, p.29-35, 2006.
- GRASSELLI, E. C.; GARDELLI, D. O ensino da física pela experimentação no ensino médio: da teoria à prática. Cadernos PDE, Curitiba, v. 1, p. 1-21, 2014.
- LIBARDI, P. L. Dinamica da água no solo. São Paulo: EdUSP, 2018.
- MATEOS, L. et al. Irrigation pumping efficiency at smallholdings in North East Brazil. 2015, Montpellier: 26TH Euro-Mediterranean Regional Conference and Workshops, Montellier: ICID, 2015. p. 1–5.
- MELO, R. F. DE et al. Deslocamento miscível de cátions básicos provenientes da água residuária de mandioca em colunas de solo 1 Miscible displacement of basic cations from cassava processing wastewater in soil columns. Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental, v. 10, n. 2, p. 456–465, 2006.
- NETO, A. Manual de Hidráulica. São Paulo: Edgar Blucher, 2015.
- SILVA, P. H. M. DA et al. Soil water dynamics and litter production in eucalypt and native vegetation in southeastern Brazil. Scientia Agrícola, v. 71, n. 5, p. 374–379, 2014.
- SILVA, Tonny JA et al. Influência do manejo da irrigação no meloeiro rendilhado

cultivado em ambiente protegido. Engenharia Agrícola, v. 25, n. 3, p. 722-731, 2005.

EXPLICANDO ADIÇÃO DE VETORES USANDO METODOLOGIA ATIVA

Área Temática: Engenharia/Tecnologia

Stéphanie Medeiros dos Santos¹, Keila de Souza Silva², Camila Pereira Giroto³

¹ Aluna do curso de Engenharia Civil, bolsista da prointe, contato
tefymediros14@gmail.com

² Prof. Departamento de Tecnologia -DTC/UEM, contato: kssilva@uem.br ³ Prof.
Departamento de Tecnologia -DTC/UEM,, contato: camilagirotto@outlook.com

***Resumo:** Metodologias ativas são formas e estratégias de ensino que por meio de diferentes métodos e situações possibilita um aprendizado e desenvolvimento de conhecimentos. Com o avanço das tecnologias, atividades proporcionadas pelos docentes foram inovadas com o intuito de incentivar esses profissionais a usarem softwares online. O presente artigo proporciona uma proposta de aula com o tema “Adição de Vetores” onde é utilizado a*

plataforma PhET que possui inúmeras funções que simulam diversos conteúdos aplicados à matemática, química, física e biologia.

Palavras-chave: *software – aprendizado – simulação - estratégias de ensino.*

INTRODUÇÃO

Atualmente a sociedade está em um processo de transformação, pois com os meios tecnológicos que inovam a cada dia, os profissionais possuem uma necessidade de avançar junto com a tecnologia. Para isso, são utilizadas as metodologias ativas de forma muito abrangente, nas quais proporcionam ao aluno um estilo de aprendizagem e autonomia em seus estudos (FILATRO e CAVALCANTI, 2018)

O PhET é uma plataforma de ensino online, que por meio de simulações de matemática e outras ciências exatas, é possível realizar diversas atividades como experimentos e exercícios, de forma divertida, interativa e gratuita. Este site oferece atividades que funcionam como um laboratório virtual para proporcionar acessibilidade ao ensino, principalmente ao de forma remota, mas que também pode ser aplicado para o presencial (PHET,2021). Dentro desta perspectiva, este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta para o ensino de vetores na graduação com o uso da Plataforma PhET, que serve como base para as disciplinas de Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica, Álgebra Linear e Física.

MATERIAIS E MÉTODOS

A proposta elaborada para o ensino de vetores no ensino médio e/ou graduação consiste em uma demonstração de uma atividade de adição de vetores a partir de suas coordenadas no plano cartesiano. Para compreender a aula, o aluno deverá ter conhecimentos prévios sobre definição e operações com vetores e ter um computador e/ou smartphone com acesso à Internet, além de materiais para anotações.

A plataforma utilizada para realizar a aula será o Phet (Physics Education Technology Project), na qual foi programada como uma metodologia ativa de aprendizagem, ela auxilia os alunos para que coloquem em prática os conteúdos vistos em sala de aula de uma forma interativa e dinâmica, na qual é possível aplicar diversos conteúdos e um deles é o ensino de vetores, que será explanado no tópico de Resultados e Discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Baseado no uso da plataforma PhET o trabalho desenvolvido tem como principal função sugerir o ensino de vetores usando o PhET e busca atingir diversos objetivos como, por exemplo, propiciar tanto ao discente quanto ao docente um método alternativo de ensino no qual o aluno tem o livre acesso e autonomia para realizar exercícios e situações diversas usando a plataforma PhET. Considerando que algumas instituições de ensino não possuem laboratórios apropriados, esse tipo de simulação é muito viável e contribui na compreensão dos conteúdos. Para usufruir deste aplicativo basta acessar o site: https://phet.colorado.edu/pt_BR/

PROPOSTA DE ATIVIDADE DE ADIÇÃO DE VETORES

Várias operações podem ser realizadas com vetores, mas em específico será abordada a adição. São utilizados dois métodos: a regra do polígono e do paralelogramo.

Na regra do polígono é necessário transpor os vetores que são desejados, colocando a extremidade de um na origem do outro. Ao final, une-se a origem do

primeiro vetor com a extremidade do último para “fechar” o polígono. Este método pode ser feito com n números de vetores, de forma que o vetor resultante (soma) feche o polígono com origem coincidente com o vetor A e extremidade no vetor B, como pode ser visualizado na Figura 1 (BOULOS, 2005). Já na Regra do paralelogramo deve-se unir a origem de dois vetores e projetar de forma paralela nas extremidades. Nesse caso, é necessário unir a origem das retas e traçar duas linhas paralelas a elas para formar um paralelogramo. A diagonal do paralelogramo formado representa o vetor resultante da soma dos outros vetores (BOULOS, 2005)

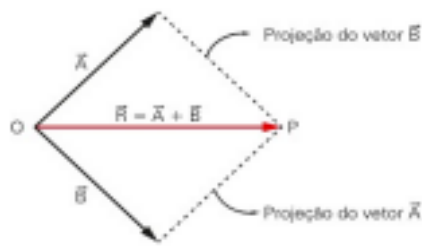


Figura 1. Representação da Regra do Polígono (Fonte: Adaptado de Bueno (2018))

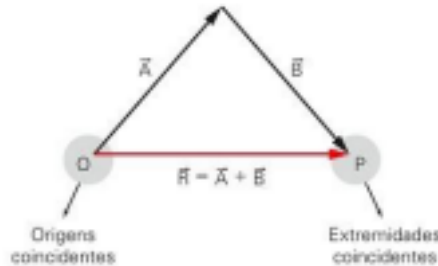


Figura 2. Regra do Paralelogramo (Fonte: Adaptado de Bueno (2018))

Muitas vezes é possível representar vetores no plano e no espaço quando são conhecidas suas coordenadas. A extremidade do vetor sempre irá coincidir com suas coordenadas, seja em R^2 ou R^3 , e sua origem sempre será o ponto O (0,0). Para somar ou subtrair vetores a partir de suas coordenadas, basta somar e/ou subtrair cada uma das coordenadas de cada vetor, conforme descrito abaixo:

Dados dois vetores

$$\vec{v} = (v_1, v_2) \text{ e } \vec{w} = (w_1, w_2)$$

Suas operações podem ser definidas como:

i. Adição de Vetores

$$\begin{aligned} \vec{v} + \vec{w} &= (v_1, v_2) + (w_1, w_2) \\ &= (v_1 + w_1, v_2 + w_2) \end{aligned}$$

ii. Subtração de Vetores $\vec{v} - \vec{w}$

$$\begin{aligned} \vec{v} - \vec{w} &= (v_1, v_2) - (w_1, w_2) \\ &= (v_1 - w_1, v_2 - w_2) \end{aligned}$$

A fim de proporcionar um método alternativo de aprendizagem de vetores, será mostrado uma demonstração de um exercício de adição de vetores a partir de suas coordenadas que pode ser resolvido na plataforma PhET.

EXERCÍCIO:

Resolva a soma entre os vetores $\vec{v} = (3,4)$ e $\vec{w} = (10,0)$, determine a norma do vetor resultante e represente geometricamente no Phet a operação realizada.

a) $\vec{v} + \vec{w}$

Somando as coordenadas dos vetores para obter as do vetor resultante $\vec{v} + \vec{w}$: $\vec{v} + \vec{w} = (3,4) + (10,0) = (13,4)$

Norma do vetor resultante: $\|\vec{a} + \vec{b}\| = \sqrt{13^2 + 4^2} = \sqrt{169 + 16} = \sqrt{185}$
 $\|\vec{a} + \vec{b}\| = 13,6$

Resolvendo no Phet:

1. Acesse: https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/vector-addition
2. Seleccione: Explorar 2D
3. Seleccione a opção “Valores” e mova o vetor \vec{a} nas coordenadas indicadas $x = 3$, $y = 4$ para representá-lo; (Figura 3. Resolução PhET (1))
4. Mova o vetor \vec{b} nas coordenadas indicadas $x = 10$, $y = 0$ para representá-lo; (Figura 4. Resolução no PhET (2))
5. Para proceder com a adição entre $\vec{a} + \vec{b}$, seleccione a opção “Soma” em Componentes. Logo é possível visualizar uma representação do vetor resultante, cujas coordenadas e norma são idênticas às encontradas na resolução inicial do exercício.

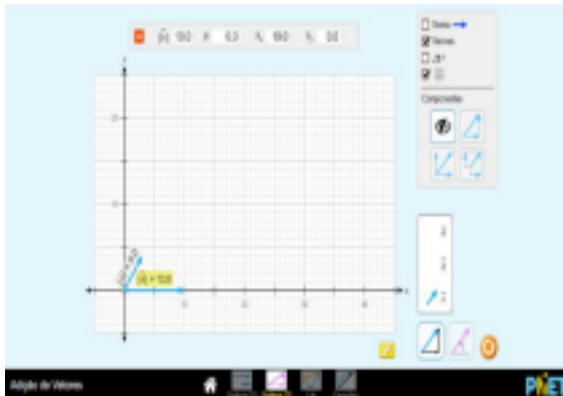
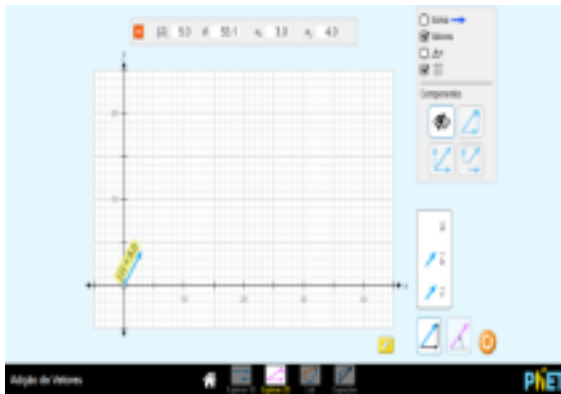


Figura 3. Resolução PhET (1) Figura 4.

Resolução no PhET (2)



Figura 5. Resolução no Phet (3).

CONCLUSÃO

A partir da proposta apresentada percebe-se que a plataforma PhET é uma boa alternativa para o ensino de vetores, visto que a maioria dos alunos possuem bastante dificuldade neste conteúdo. Além disso, pode ser aplicada tanto para o ensino remoto quanto para o ensino presencial. Neste sentido, verifica-se a necessidade de se utilizar métodos alternativos e as metodologias ativas de ensino, pois são muito importantes já que proporcionam um melhor rendimento e maior interesse por parte destes. Desta forma, torna-se prazeroso o estudo e assim há um aperfeiçoamento no saber, diminuindo o nível de desistência dos estudantes nestas e tantas outras disciplinas.

REFERÊNCIAS

BOULOS, Paulo; CAMARGO E OLIVEIRA, Ivan de: *Geometria Analítica - Um Tratamento Vetorial*. 3ªed. Prentice Hall. São Paulo, SP, 2005.

BUENO, L. F. Física: 1º ano. São Paulo: Maxiprint Editora. 2018.

CAVALCANTI, C. C.; FILATRO, A. Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

PHET INTERACTIVE SIMULATIONS. **Adição de Vetores**. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/simulation/vector-addition>. Acesso em: 15 jun. 2021.

PHET INTERACTIVE SIMULATIONS, 2021. Disponível em: <https://phet.colorado.edu/pt_BR/>. Acesso em: 15 jun. 2021.

IMPACTO DA PANDEMIA NO PROGRAMA DE PRECEPTORIA DO CAMPUS DE UMUARAMA

Área Temática: Engenharia/Tecnologia

Ana Paula Torres da Silva¹; Keila de Souza Silva²

¹Aluna do curso de Engenharia Civil, bolsista, contato: anapaulatorres_6@hotmail.com

²Prof. Depto. de Tecnologia - DTC/UEM, contato: kssilva@uem.br

Resumo. *O objetivo do trabalho submetido no CoBICET, foi avaliar o impacto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Programa de Preceptoria do PROINTE no campus de Umuarama. Para a realização deste trabalho, foram organizadas duas pesquisas, uma delas direcionada para os acadêmicos dos primeiros anos dos cursos de Engenharia e outra direcionada aos preceptores. Os resultados mostraram um impacto positivo em 95% dos acadêmicos que se submeteram à pesquisa.*

Palavras-chave: *Universidade – Atividades – Integração*

Introdução

O PROINTE – Programa de Integração Estudantil foi criado em 2015, através do Ato Executivo 001/2015-GRE-UEM. Este programa desenvolve ações pedagógicas dando apoio aos estudantes que estão prestes a cursar matérias do primeiro ano dos cursos da universidade, além da integração entre professores e acadêmicos. Um acadêmico (preceptor) selecionado e orientado pelo professor coordenador de preceptoria auxilia o professor da

disciplina na resolução e produção de materiais didáticos que são disponibilizados para os alunos da disciplina em sistema online. Três vezes por semana, o preceptor atende os alunos da disciplina, fora do horário de aula, desenvolvendo os exercícios e sanando as dúvidas dos discentes que cursam a matéria (UEM, 2015).

Com a suspensão das atividades presenciais nas Universidades brasileiras para reduzir a disseminação do coronavírus (COVID-19), a Universidade Estadual de Maringá aderiu o Ensino Remoto Emergencial (ERE) regulamentado pela resolução N° 006/2020 CEP (SCS UEM, 2020). O objetivo desse trabalho foi avaliar o impacto do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Programa de Preceptoria do PROINTE no campus de Umuarama, da Universidade Estadual de Maringá.

Material e Métodos

Para a realização deste trabalho, foram organizados 2 formulários para descobrir o impacto que o programa de preceptoria realizou no ensino remoto. O primeiro deles abordou o impacto do ensino remoto no programa de preceptoria e foi direcionado para os acadêmicos que participaram das preceptorias. Enquanto o segundo formulário abordou o impacto do ensino remoto no programa de preceptoria para os preceptores. Ambas pesquisas foram disponibilizadas através do e-mail institucional da universidade e realizada pela plataforma Formulários Google.

Resultados

Vinte universitários responderam a primeira pesquisa disponibilizada para os acadêmicos participantes da preceptoria.

Pesquisa 1

As Figuras 1 a 6 apresentam os resultados obtidos da pesquisa feita aos acadêmicos.

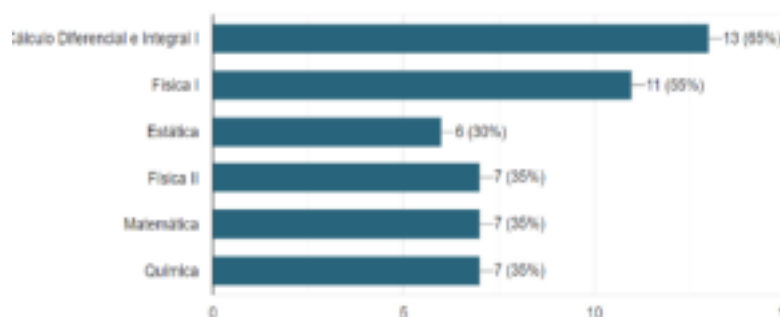


Figura 1. Preceptorias que os acadêmicos participaram

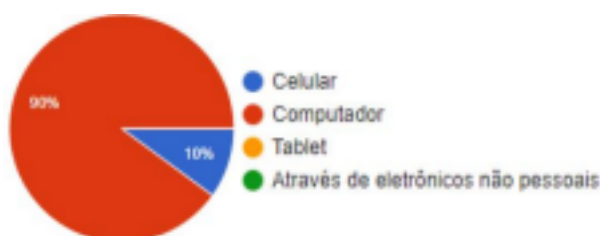


Figura 2. Aparelhos que acessou a Preceptoria

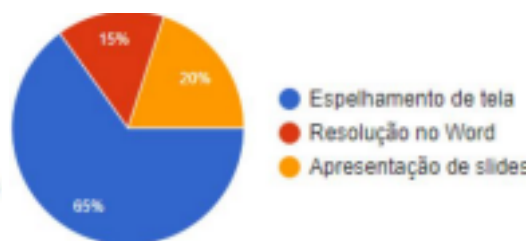


Figura 3. Melhor método de resolução de exercícios na Preceptoria

Figura 3. Melhor método de resolução

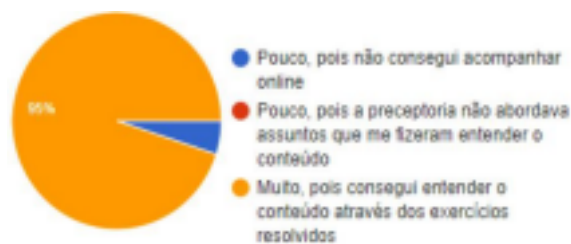


Figura 4. Contribuição da Preceptoría na formação acadêmica



Figura 5. Interações dos acadêmicos na Preceptoría

dos acadêmicos por Preceptoría online ou presencial

Figura 6. Preferência ou Indiferença

2



Pesquisa 2

Os resultados da pesquisa destinada aos preceptores da UEM do campus de Umuarama, estão apresentados nas figuras 7 a 11:

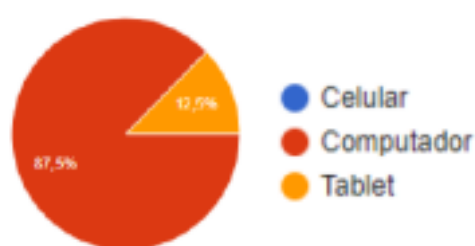


Figura 7. Disciplinas ofertadas pelos preceptores

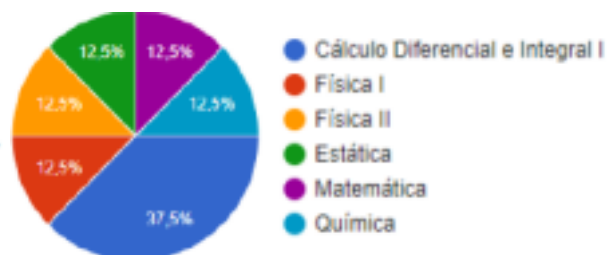


Figura 8. Aparelhos pelos quais a Preceptoría foi ofertada

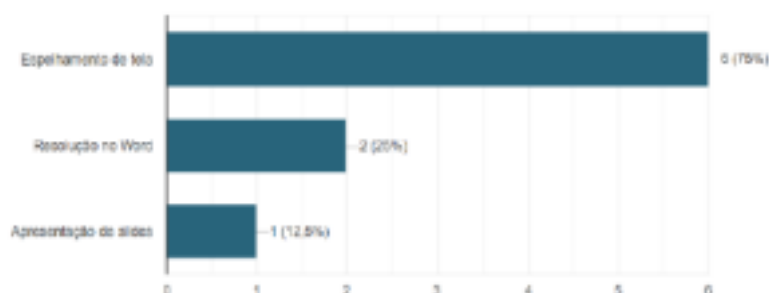


Figura 9. Melhor método de resolução de exercícios para o preceptor

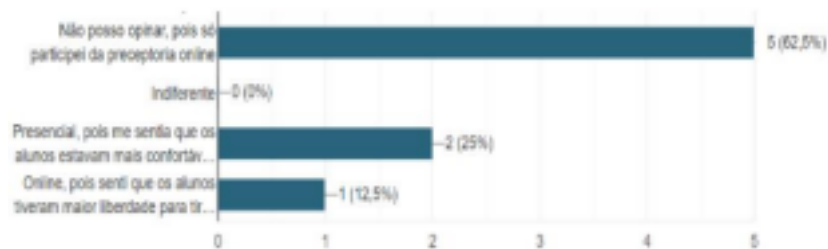


Figura 10. Preferência ou Indiferença de Preceptoria Online e Presencial

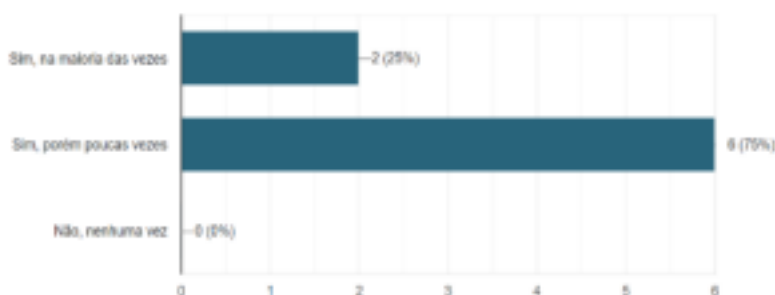


Figura 11. Interação dos acadêmicos na Preceptoria pelo ponto de vista dos preceptores

Discussão

Alguns preceptores optaram por resolução de exercícios no Word, outros optaram por apresentação de Slides e também tiveram preceptores que optaram por fazer um espelhamento de tela enquanto resolvia os exercícios manualmente. O que é possível notar na Figura 3 é que os discentes que assistiram as preceptorias acharam mais didático a explicação dos exercícios quando os mesmos eram apresentados pelo método de espelhamento de tela. Comparando esses resultados com os observados na Figura 9, é possível notar que os preceptores buscaram utilizar técnicas de ensino remoto mais aceita didaticamente pelos alunos que participaram da preceptoria.

Através da Figura 4, é possível observar que, mesmo sendo ofertada no formato ERE, as preceptorias cumpriram seu objetivo principal, auxiliando e impactando na formação acadêmica dos alunos participantes. Ninguém que se propôs a participar da pesquisa, assinalou a única alternativa que dizia sobre a preceptoria não ter impactado.

Apesar da Figura 5 mostrar que 15% dos acadêmicos não conseguiram interagir entre os colegas de sala e o preceptor, podemos observar na Figura 11 que os preceptores sentiram a participação dos acadêmicos durante as preceptorias, mesmo que em menor intensidade.

Conclusão

Nem sempre o ensino remoto atinge uma taxa de 100% de eficiência de aprendizado, mas levando em consideração o interesse e/ou dificuldade dos acadêmicos do primeiro ano dos cursos de Engenharia de Alimentos, Engenharia Civil, Engenharia Ambiental e Agronomia, pode-se dizer, através dos resultados apresentados nesse trabalho, que o Programa de Preceptoria da UEM no câmpus de Umuarama contribuiu significativamente para o aprendizado dos alunos em matérias que apresentam alto grau de reprovação, além de contribuir para uma maior interação entre acadêmicos do curso.

Referências

Nº 006/2020-CEP, RESOLUÇÃO. Secretaria dos Colegiados Superiores da UEM, 2020. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/2020/cep/006cep2020.htm>. Acesso em: 07 jun. 2021.

O Programa. Sites Uem, 2015. Disponível em: <http://sites.uem.br/prointe/o-projeto>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, ANA P. T., Pesquisa: O impacto do ensino remoto no programa de preceptoria, 2021. Disponível em: <https://forms.gle/qFfMPMrGUeFbSwum8>. Acesso em: 07 jun. 2021.

SILVA, ANA P. T., Pesquisa - Preceptores: O impacto do ensino remoto no programa de preceptoria, 2021. Disponível em: <https://forms.gle/fVANcvusgsmFXj8b7>. Acesso em: 07 jun. 2021.

Metodologias para o ensino de práticas de Microbiologia nas Escolas de Educação Básica

Área Temática: Ciência e Tecnologia de Alimentos

Amanda Pereira Cardoso¹, Juliana Bueno Ruiz Rebecca², Juliana Scanavacca³

Aluna do curso de Tecnologia em Alimentos, contato: ra120525@uem.br ² Professora da Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Tecnologia. Contato: julianabuenoruiz@gmail.com

³ Professora da Universidade Estadual de Maringá – Departamento de Tecnologia. Contato: juscan0811@gmail.com

Resumo. *A Microbiologia é o ramo da ciência que estuda os microrganismos, ou seja, os seres vivos minúsculos que só podem ser vistos pelos humanos por meio do microscópio. Desta maneira se faz necessário o ensino de microbiologia nas escolas públicas na qual alunos desenvolveram através de experimentos a incubação com placas de petri, em que poderão injetar o dedo sujo e limpo nas placas, realizou-se também deixando exposta as placas em lugares comum do seu cotidiano na escola (jardim e banheiro). O objetivo desse trabalho é levar o conhecimento científico sobre microbiologia as escolas. Pautado nos experimentos obtivemos resultados significativos sobre o estudo.*

PALAVRAS-CHAVE: *microbiologia – nas escolas; práticas experimentais*

conhecimento científico.

1. INTRODUÇÃO

A microbiologia é o ramo da biologia responsável pelo estudo dos microrganismos, sendo a escola um lugar privilegiado para abordar o tema saúde e suas interfaces. O ensino das ciências nas escolas é um desafio decorrente da dificuldade em engajar os alunos e da ausência ou insuficiência de infraestrutura para realização de aulas práticas. As metodologias tradicionais, caracterizadas por serem centradas no professor, têm sido modificadas no que diz respeito à sua dinâmica, sendo alteradas por metodologias ativas de ensino, abrangendo o ensino por investigação, que se destaca em pôr o aluno na função de construtor do conhecimento científico. O contato do estudante com metodologias ativas permite sua ação como agente comunicador na sociedade, promovendo estratégias de prevenção de problemas em saúde pública (CRUZ et al., 2019).

O conhecimento sobre microbiologia auxilia o estudante a descobrir a influência dos microrganismos em sua vida, bem como as funções essenciais desses organismos no ambiente. Nas ciências, a atividade prática auxilia a teoria na construção do pensamento científico. Como o ensino de microbiologia nas escolas é um desafio para os professores, buscar uma ferramenta eficaz, de baixo custo e que auxilie o professor em suas aulas é desafio cotidiano (BARBOSA e OLIVEIRA, 2015).

A falta de material nas escolas, de conhecimento, de laboratório e o número alto de alunos são considerados pelos professores como fatores decisivos para a não implementação de aulas experimentais. Portanto, a aplicação de oficinas com experimentos simples, associadas a construção de materiais didáticos e alternativos pode reduzir de forma significativas tais obstáculos. A formação continuada demonstrou ser solo fértil para desenvolver, nos professores da Educação Básica, o gosto pela experimentação que acredita-se ser capaz de qualificar o ensino de microbiologia no ambiente escolar. Por isso sugere-se que mais ações de formação continuada sejam concretizadas a nível local, para que mais professores sejam disseminadores da importância dos microrganismos na manutenção da saúde do planeta (MORESCO et al., 2017).

Quanto ao ensino de Microbiologia percebe-se a necessidade de atividades que possibilitam a percepção de um universo totalmente novo, o universo dos organismos infinitamente pequenos. Esta experiência deve ser satisfatoriamente significativa para garantir mudanças de hábitos e atitudes daqueles envolvidos no processo de aprendizagem e assimilação de conteúdos relacionados à Microbiologia. Assim, as atividades práticas são essenciais para a compreensão, interpretação e assimilação dos conteúdos de Microbiologia, além de permitirem criar no aluno a capacidade de observar, interpretar e inferir, formular hipóteses, fazer predições e julgamentos críticos a partir da análise de dados. Despertam o interesse pela descoberta, da qual o aluno se torna agente, sentindo-se motivado e capaz de explicar os fenômenos com base em sua experiência profissional. Para tanto, é preciso utilizar meios e materiais alternativos na elaboração e realização de aulas práticas laboratoriais de microbiologia refletindo aspectos teóricos e que contemplam: atualidade, ética, responsabilidade sócio-ambiental, criatividade, pesquisa, criticidade, autonomia e baixo custo (BARBOSA e BARBOSA, 2010)

Assim, o presente estudo buscou elaborar e testar uma prática na área de microbiologia para ser aplicada em um Colégio Estadual visando identificar as dificuldades da prática e as possibilidades que a mesma pode oferecer para o aprendizado dos alunos.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

O trabalho foi desenvolvido no Colégio Estadual Almirante Tamandaré-Ensino Integral de Cruzeiro do Oeste no Paraná, levando a escola pública o ensino de Microbiologia na qual alunos do 9º G e 9º F do Ensino Fundamental II, desfrutando-se de conhecimentos científicos na disciplina de Práticas Experimentais.

A prática metodológica foi aplicada para testar um roteiro didático sobre a higiene das mãos e os microrganismos presentes. O roteiro da prática foi preparado com título, objetivo, materiais e métodos e referências. As placas de Petri contendo Agar PCA foram feitas no Laboratório de Microbiologia da UEM - Campus Umuarama.

Para realização da prática, cada aluno recebeu uma placa e foram recolhidos a digital no lado de uma placa com as mãos sem lavar, em seguida os alunos lavaram as mãos com água e sabão enxugaram em papel toalha aplicaram álcool 70% . Em seguida colocaram o dedo higienizado no outro lado da placa, identificando o nome do aluno. Para a identificação de microrganismo do ambiente, os alunos foram orientados a deixar uma placa exposta no banheiro (cerca de 30 minutos) e outros foram dirigidos até o jardim, na qual foi deixado outra placa disposta no ambiente (30 minutos).

Após recolhidos os dados as amostras foram incubadas na estufa a 35 °c por 48hs no Laboratório de Microbiologia, Bloco B, da UEM - Campus Umuarama-Pr. Posteriormente ao tempo de incubação as placas retornaram para discussão dos resultados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a incubação das bactérias os alunos observaram suas placas contendo sua digital das mãos sem lavar e das mãos higienizadas também observaram as placas dos ambientes analisados, banheiro e do jardim, conforme Figura 1.

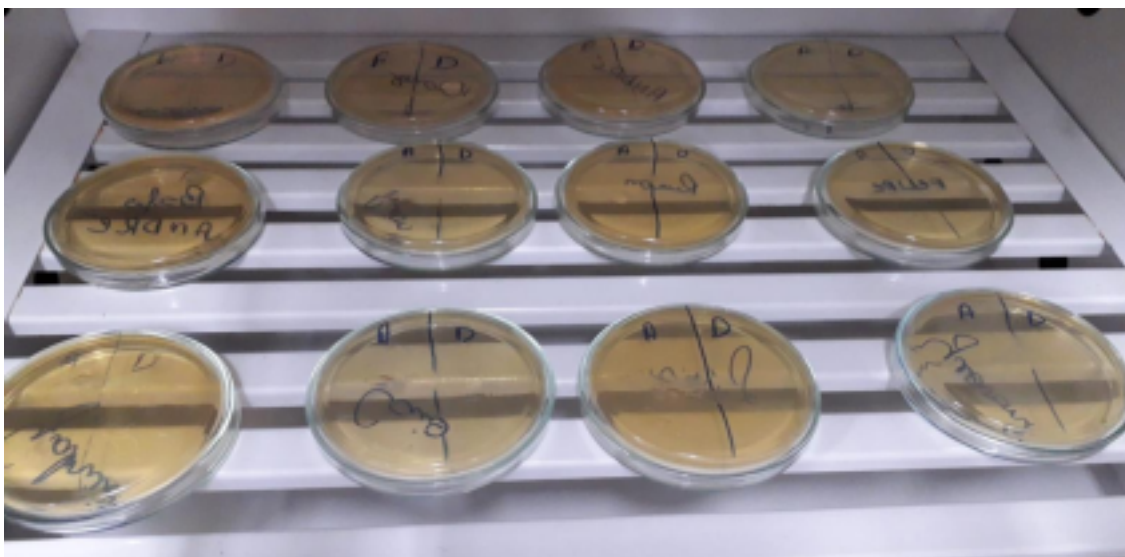


Figura 1– Placa PCA com digitais dos alunos. Antes e após lavagem das mãos.

Na seqüência foi discutido sobre os surgimentos dos microrganismos, como houve o crescimento das colônias, tanto nas placas das mãos quanto do ambiente. Os alunos questionaram suas curiosidades, e analisaram o procedimento. Percebe-se que algumas placas havia mais bactéria nas mãos higienizadas. Foi explicado que isso acontece devido ao momento de passar o álcool nas mãos para recolher a digital obteve algum erro pessoal, como assoprar as mãos, abanar, não esperar o álcool secar. Após a explicação vários alunos disseram que cometeram os erros e outros executaram com sucesso. Pautados nos conhecimentos científicos no experimento e observações foram ressaltadas algumas perguntas “abertas”, ou seja, permitiam uma livre resposta dos alunos.

Cabe lembrar que o tipo de roteiro dos alunos utilizado foi padronizado de acordo com a especificidade ou a função. As perguntas apresentadas a todos os informantes foram feitas com as mesmas palavras e respeitando a mesma ordem. Isso possibilitou, em alguns casos, que os indivíduos falassem livremente e expressasse de forma mais eficaz o que deseja transmitir ao professor.

Em suas respostas os alunos destacaram e assimilaram que houve crescimento de microrganismos nas placas antes da lavagem das mãos e as mesmas estavam presentes nos ambientes, como sala de aula, banheiro, jardim. Foi destacado que a higienização é muito importante, pois os microrganismos estão presentes nos vários ambientes e são disseminados pelo ar.

4. CONCLUSÃO

O ensino de aulas práticas de microbiologia tem como objetivo auxiliar e estimular a aprendizagem dos alunos, deixando o dogma de ensino mecânico, criando novos horizontes, visão ampla a respeito da importância dos microrganismos presente no universo, ressaltando suas praticidades no cotidiano humano, como a saúde humana, manutenção do equilíbrio ecológico e alimentos Assim, a o roteiro de prática aplicado foi de fácil realização e a participação dos alunos foi intensa e marcante contribuindo para um melhor aprendizado de microbiologia de uma forma mais dinâmica e divertida.

5. REFERENCIAS

BARBOSA, F. H. F.; BARBOSA, L. P. J. L. Alternativas metodológicas em microbiologia: viabilizando atividades práticas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 10, n. 2, p.134-143, 2010.

CRUZ, K. P. et al. Microbiologia no cotidiano: proposta de ensino por investigação de baixo custo. **Atas de Ciências da Saúde**, São Paulo, v. 7, p. 82-100, 2019.

FURTADO, G. R.; BELÉM, B. de C. A pandemia de covid-19 e o ensino remoto no ensino superior. **ANAIS... ConsSciência: alunos (des) conectados, professores em conexão**, UEaDSL, Universidade EAD e Software Livre, novembro, 2020.

MORESCO, T. R.; et al. Ensino de microbiologia experimental para Educação Básica no contexto da formação continuada. **Revista Electrónica de Enseñanza de lasCiencias**, v. 16, n. 3, p. 435-457, 2017.

OLIVEIRA, C. V. S. et al. Ensino remoto e a pandemia de covid-19: os desafios da aplicação de aulas práticas. **ANAIS... VII Congresso Nacional de Educação**, Centro Cultural de exposições Tuht Cardoso – Maceió-AL, 2020.

RIVERO, L. et al. Um Relato de Experiência da Adaptação de um Evento Acadêmico Presencial para o Contexto Virtual em Tempos de Pandemia. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, v. 28, p. 934-955, 2020.

Normas de biossegurança em laboratórios de ensino no cenário pós-pandemia COVID-19

Área Temática: Engenharia/Tecnologia

Carlos Eduardo Porto¹, João Gabriel da Silva Andrade², Ana Gabrielly Bertolani³, Tânia Mara Rizzato⁴, Fernando Rodrigues Carvalho⁵, Vagner Roberto Batistela⁶

¹Acadêmico do curso de Engenharia Civil, contato: ra103559@uem.br

²Mestrando de Engenharia Química, contato: pg402988@uem.br

³ Acadêmica do curso de Engenharia de Alimentos, contato: ra118871@uem.br

⁴ Técnica Depto. de Tecnologia DTC/UEM, contato: taniiauem@hotmail.com ⁵

Professor Depto. de Tecnologia DTC/UEM, contato: frcarvalho@uem.br ⁶

Professor Depto. de Tecnologia DTC/UEM, contato: vrbatistela@uem.br

Resumo. *A pandemia do Coronavírus prejudicou o ensino e a aprendizagem em nível global, afetando significativamente o ensino superior. O retorno das atividades presenciais exigirá que novas medidas de biossegurança sejam adotadas. Nesse sentido, este trabalho objetiva a o planejamento de medidas de biossegurança no laboratório de Química do DTC/UEM, com foco no cenário pós-pandemia. As medidas propostas envolvem a utilização de produtos de higienização, distanciamento entre os estudantes nas bancadas, o uso de materiais com mínimo contato, a garantia de ventilação natural, conforme normas de organizações de saúde. Com isso, espera-se que ocorra a minimização dos riscos existentes à saúde durante as atividades presenciais no laboratório de ensino.*

Palavras-chave: *Medidas Sanitárias, Coronavírus, Atividades Experimentais.*

1. Introdução

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o fechamento de instituições acadêmicas provocada pela pandemia de COVID-19 atingiu negativamente mais de 1,5 bilhão de estudantes e jovens em todo o mundo de forma direta ou indireta (UNESCO, 2020; PAL *et al.*, 2021). Devido ao *lockdown* foi necessário desenvolver novas ações e métodos de ensino, com a adoção de métodos alternativos de ensino e aprendizagem (ensino remoto), que provavelmente não proporcionarão a mesma qualidade da educação oferecida em sala de aula (PANTHEE *et al.*, 2020).

Com a queda dos casos de Coronavírus e o avanço da vacinação no País e, em especial no Estado do Paraná, avalia-se o retorno das atividades acadêmicas de forma presencial, desde que as medidas de biossegurança sejam seguidas. Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessário ampla divulgação das medidas de biossegurança, planejamento para cada ambiente de ensino e efetiva adoção por docentes, discentes e servidores técnicos.

Dessa forma, este trabalho tem como objetivo a elaboração de uma proposta de implantação de medidas de biossegurança especificamente no laboratório de Química do Departamento de Tecnologia da Universidade Estadual de Maringá (DTC/UEM), com foco no cenário pós-pandemia com o retorno das atividades presenciais. Assim, espera-se que este trabalho atue no sentido de promover a implementação dos cuidados de biossegurança, reduzindo ou até mesmo eliminando riscos às atividades.

2. Metodologia

Inicialmente, foi realizada a análise da planta baixa do laboratório e avaliação *in loco* das possíveis ocorrências de contaminação. Em seguida, os diferentes cenários foram avaliados de acordo com as medidas indicadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021), ANVISA (BRASIL, 2021), e o “Manual de segurança e saúde no trabalho

- Frente à Pandemia pelo Novo Coronavírus” do SESMT/UEM (NÓBREGA, 2021). Ao final, elencou-se uma relação de medidas para cada item especificamente para o Laboratório de Química.

3. Resultados e Discussões

As principais medidas e recomendações de proteção adotadas dentro do laboratório de Química foram divididas em duas partes: cuidados pessoais e cuidados coletivos.

3.1 Cuidados pessoais

Visando minimizar o possível contato com o Coronavírus, são recomendados: i) utilização obrigatória de máscara; ii) lavagem frequente das mãos com água e detergente ou utilização de álcool 70%; iii) cobrimento da boca com o antebraço quando tossir ou espirrar; iv) evitar tocar olhos, nariz, boca ou rosto antes de lavar as mãos; e v) evitar tocar em superfícies de uso comum, como bancadas e equipamentos de forma desnecessária.

3.2 Cuidados coletivos

Ao entrar no laboratório, será solicitado ao usuário uso de máscara de proteção e a higienização das mãos com álcool em gel 70%, disponibilizado ao lado da porta de entrada do laboratório.

Também, no interior do laboratório será disponibilizado um kit em cada bancada contendo recursos para a higienização das mãos: álcool 70% líquido, sabonete, detergente líquido, toalhas de papel descartável, como mostrado pela Figura 1. Ainda, será adicionado um folder demonstrando o procedimento correto de lavagem das mãos com água e sabão. Também haverá lixeiras cuja abertura não demande contato manual.



Figura 1:

Kit colocado à disposição para higienização das mãos em cada bancada.

Superfícies: Todas as superfícies deverão ser limpas e higienizadas com detergente, álcool ou soluções com hipoclorito 1%, sendo seguido uma rotina de descontaminação após cada aula prática. Os locais de passagem e de uso coletivo, portas (maçanetas), interruptores de iluminação, interruptores de ventiladores, bancadas e os equipamentos terão uma rotina de limpeza intensificada.

Distanciamento: Haverá controle na ocupação dos ambientes do laboratório,

evitando a proximidade menor que 1,0 (um metro) entre as pessoas e com demarcações de locais para os acadêmicos posicionarem seus bancos, como representados pela Figura 2. Na figura, percebe-se que o planejamento foi feito para acomodar a quantidade máxima de 20 alunos na turma prática.

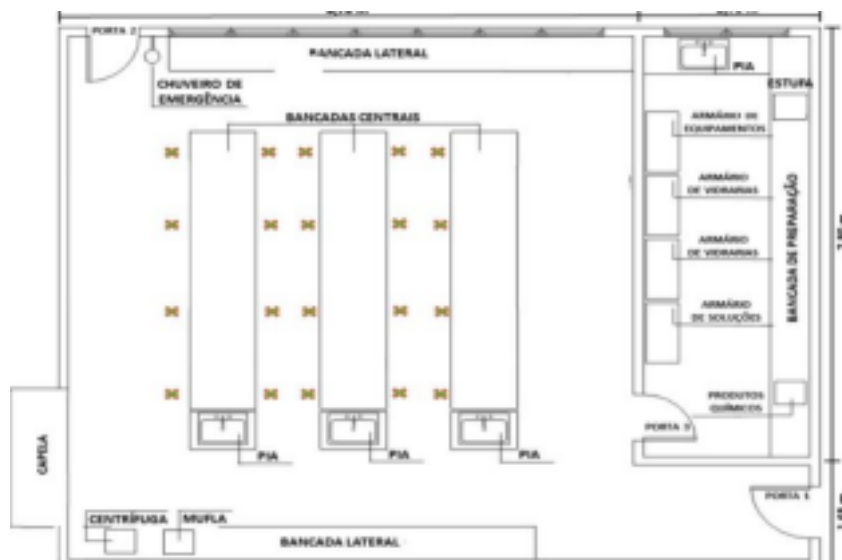


Figura 2: Planta baixa do Laboratório de Química com a demarcação dos espaços com distanciamento seguro.

Uso de materiais: O controle de presença das aulas laboratoriais será realizado apenas pelo docente, de forma que não haja assinatura individual em listas de presença, evitando assim que ocorra compartilhamento de folhas de papel ou canetas entres os alunos. Ainda, será recomendado que o material de cada equipe não seja trocado entre as equipes.

Ventilação: Com relação a ventilação do laboratório, será priorizada a ventilação natural, de forma que as portas (entrada e saída), bem como as janelas, permaneçam sempre abertas. Os dois aparelhos de ar condicionado disponíveis terão atenção especial na troca ou limpeza de filtros.

4. Conclusão

Por meio das medidas de biossegurança planejadas para o Laboratório de Química, seguindo recomendações de diversas organizações de saúde, espera-se que ocorra a divulgação e implementação de normas de biossegurança em laboratórios de ensino e a consequente minimização dos riscos existentes à saúde dos acadêmicos, professores e demais colaboradores durante o retorno das atividades presenciais no Laboratório de Ensino.

5. Referências

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária - ANVISA. Nota Técnica N° 04/2020. **Orientações para serviços de saúde: medidas de prevenção e controle que devem ser adotadas durante a assistência aos casos suspeitos ou**

confirmados de infecção pelo novo Coronavírus (COVID-19) (2021).

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). **Educação: da interrupção à recuperação.** Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Surto de doença por Coronavírus (COVID 19).** Disponível em: <https://www.who.int>. Acesso em: 22 de setembro de 2021.

NÓBREGA, Thaís Cano Miranda de. **Manual Segurança e Saúde no Trabalho - Frente à Pandemia pelo Novo Coronavírus.** 9. ed. Maringá: SESMT/UEM, 2021. 33 p. Edição atualizada: Julho/2021.

PAL, Khadka Bahadur *et al.* Education system of Nepal: impacts and future perspectives of covid-19 pandemic. **Heliyon**, v. 7, n. 9, set. 2021. <http://dx.doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e08014>.

PANTHEE, B. *et al.* COVID-19: the current situation in nepal. **New Microbes And New Infections**, v. 37, set. 2020. <http://dx.doi.org/10.1016/j.nmni.2020.100737>.

O uso do GeoGebra nas aulas de Matemática

Área Temática: Ciências Exatas

Caio Henrique Castanharo Fernandes¹, Cauã Rodrigo Maram Souza², Gabriela Carmona Yamaho³, Lucieli Maria Trivizoli Da Silva⁴, Mariana Moran Barroso⁵, Tatiane de Souza Teixeira⁶

¹Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra114102@uem.br

²Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra125451@uem.br

³Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra119632@uem.br

⁴Prof.^a Depto. de Matemática-DMA/UEM, contato: lmtrivizoli@uem.br

⁵Prof.^a Depto. de Matemática-DMA/UEM, contato: mbarroso@uem.br

⁶Prof.^a Supervisora, contato: tatiane.teixeira@escola.pr.gov.br

Resumo. Neste trabalho serão abordados relatos sobre as ações desenvolvidas no PIBID-Matemática-UEM (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) em acompanhamentos das atividades realizadas nas aulas de Matemática em um dos colégios parceiros do projeto. O relato principal será

acerca da aplicação de uma atividade em sala de aula, na qual foi utilizado um software matemático chamado “GeoGebra”, a fim de colaborar no processo de aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Educação básica – Ensino fundamental - Software matemático

1. Introdução

Neste texto descreveremos como se deu uma implementação de uma atividade proposta por nós, pibidianos, que foi realizada por meio do software matemático Geogebra e ocorreu durante as aulas de Matemática de um colégio público no município de Maringá. Durante o projeto do PIBID-Matemática-UEM, os acadêmicos participantes acompanham professores de Matemática da rede pública de ensino com o objetivo de contribuir com as aulas e aprimorar a sua formação inicial. Deste modo, este relato descreve momentos que vivenciamos em uma das escolas que acompanhamos semanalmente no projeto. Será destacado o uso da tecnologia digital, especificamente o GeoGebra, e como isso repercutiu em três turmas diferentes de 8º ano, bem como quais foram as reações dos alunos, as consequências dessa ação e como isso afetou na aprendizagem dos estudantes, evidenciando também os aspectos positivos e negativos do ensino híbrido.

Por fim, serão apresentadas as impressões dos pibidianos em relação ao processo de ministrar uma situação problema de matemática na Educação Básica, de forma remota, e como essas experiências têm influenciado na formação enquanto graduandos no curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

2. Criação e objetivo da atividade

A ideia para a atividade surgiu em uma oficina realizada no PIBID. Antes da construção da atividade determinamos um tema de animação que fosse do conhecimento de todos os alunos das turmas. O futebol foi escolhido como tema, juntamente com a figura do jogador Neymar, em campo.

A atividade se respaldou em uma criação de uma animação no Geogebra que foi produzida pela ex-pibidiana Mariana (BREZOVSKY, 2021). Tal animação foi composta pela construção de um gráfico por meio de determinadas funções algébricas e usou ferramentas como “ponto” e “reta”, em que cada reta possuía sua lei de formação como uma função. A união dessas funções foi essencial para a programação da trajetória da bola, de forma que esta trajetória se tornasse semelhante a um pentágono. O desafio proposto aos alunos foi: “Calcule o perímetro da figura formada”. O conteúdo trabalhado no momento da aplicação da atividade era polinômios e as incógnitas inseridas foram o “x” e o “y”, por serem as letras que mais constam no livro didático da escola (CASTRUCCI; GIOVANNI JUNIOR, 2018).

O objetivo da atividade foi trabalhar com os alunos do 8º ano o conteúdo de polinômios - uma expressão que indica a soma algébrica de monômios que não sejam semelhantes - e, por meio da animação, calcular o perímetro do pentágono. Outro objetivo também foi mostrar ao aluno que há inúmeras formas de estudar matemática, e que a aula pode ser dinâmica e divertida.

3. Relato sobre a Aplicação

Durante a aplicação da atividade muitos alunos se animaram com a aula e conseguiram compreender as aplicações da matemática em um exemplo contextualizado. Além disso, esta aplicação possibilitou demonstrar aplicações de função e polinômios de um modo descontraído e simples. Contudo, o ensino da forma híbrida trouxe algumas

complicações no final da aplicação devido a oscilação da internet e a falta de nitidez do som na sala de aula, mas não impediu que os objetivos da aula fossem alcançados. Outrossim, vale ressaltar que a interação que tivemos com os alunos evidenciou que, além do domínio do conteúdo e mediação realizada constantemente durante as aulas, os professores devem possuir e/ou desenvolver habilidades como: paciência, discernimento, desenvoltura, entre outros.

4. Imagens

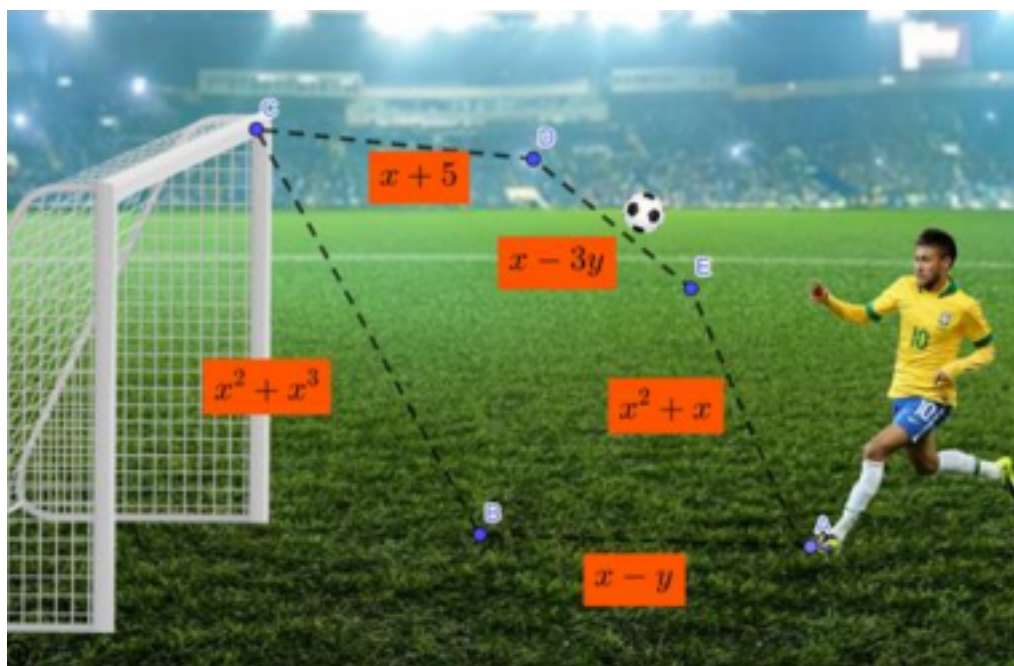


Figura 1. Print da atividade aplicada por meio do Geogebra

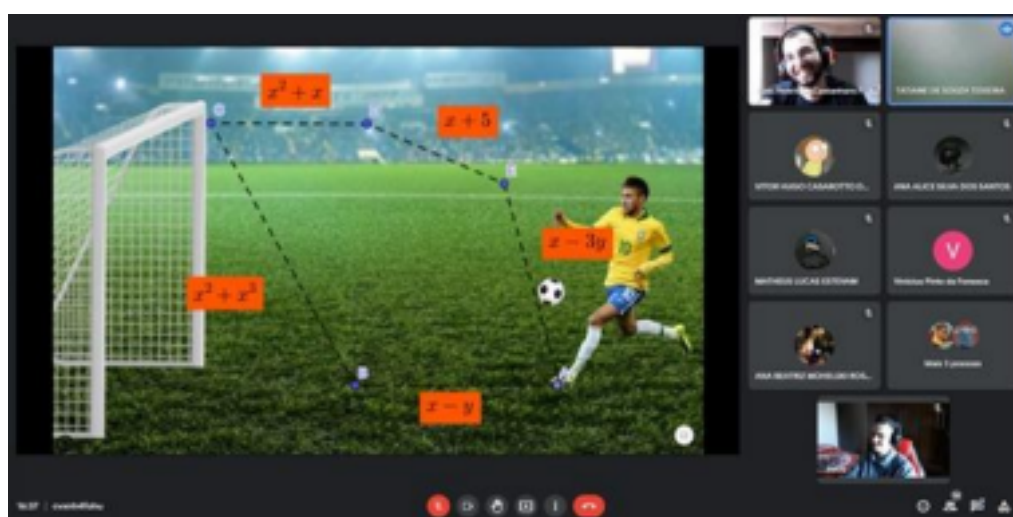


Figura 2. Print de uma das “meets” dos 8ºanos.

5. Considerações finais

Concluimos que os estudantes se empenham e participam de atividades que abordam assuntos de seus interesses e/ou de seus cotidianos, como a escolha para ser apresentada por meio do “Geogebra” nesta proposta que relatamos de forma breve. Identificamos como

aspecto positivo do ensino híbrido a possibilidade da participação simultânea dos alunos presentes em sala de aula e os que estão em casa, momento este vivenciado devido às condições pandêmicas que estamos vivenciando.

6. Referências

CASTRUCCI, Benedito; GIOVANNI JUNIOR., **A Conquista da Matemática**. 4. ed. São Paulo: Ftt, 2018. (7º ano).

BREZOVSKY, Mariana. **Futebol**, Geogebra, 2021. Disponível em: <<https://www.geogebra.org/m/d7nwpcf4>>. Acesso em: 10 de ago. de 2021.

7. Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro, às professoras Mariana Moran, Lucieli Trivizoli e Tatiane Souza pela aprendizagem e também à direção do colégio estadual Santa Maria Goretti por ceder as turmas para a aplicação da atividade.

Obstrução de emissores em método de irrigação localizada: uma perspectiva química

Área Temática: Ciências Agrárias

Júlia Voytena Corradini¹, Keila de Souza Silva², João Paulo Francisco³

¹Aluna do curso de Agronomia, contato: ra115738@uem.br

²Prof. Depto. de Tecnologia-DTC/UEM, contato: kssilva@uem.br

³Prof. Depto. de Ciências Agrárias-DCA/UEM, contato: jpfrancisco2@uem.br

Resumo. Este trabalho foi realizado pela graduanda do curso de Agronomia, que verificou a crescente dificuldade no aprendizado da química teórica encontrada nos livros, devido à ausência de atividades práticas e experimentais em laboratório. A maioria das universidades desmazela a atividade experimental, restando aos alunos recorrer apenas a livros didáticos e atividades teóricas repetitivas. Em vista disso, este trabalho tem como objetivo expor como a química teórica se apresenta e se relaciona no cotidiano.

Palavras-chave: aprendizado, atividades experimentais, laboratório.

1. Introdução

Um dos maiores problemas que os professores de universidades enfrentam é como passar o conteúdo de uma forma prática e que se relacione ao cotidiano dos indivíduos. O ensino interdisciplinar, onde o professor motiva discussões e relaciona o conteúdo com a realidade e o meio social do aluno contribui para o desenvolvimento da capacidade do discente em tomar decisão em sua vida profissional (SANTOS e SCHNETZLER, 1996).

A capacidade de formular pensamentos e construir conhecimento científico estão interligadas com uma abordagem experimental e, na maioria das vezes, ocorre no desenvolvimento de atividades investigativas (GIORDAN, 1999).

No curso de Agronomia, tais práticas são indispensáveis. As atividades experimentais colaboram na formação do engenheiro agrônomo e em sua capacidade analítica e de tomada de decisão, a qual será requerida no mercado de trabalho.

Por isso, o objetivo deste trabalho é expor como a Química teórica se apresenta e se relaciona no cotidiano do curso de Agronomia por meio de uma abordagem sobre o entupimento promovido por compostos químicos em emissores de irrigação por gotejamento.

2. Material e métodos

O presente trabalho apresenta um levantamento de bibliografias publicadas em forma de anais de congressos, periódicos, livros e teses, sobre a influência de compostos químicos no entupimento de emissores do método de irrigação localizada, os quais foram divulgados nas bases de dados ScienceDirect, Springer, Scielo e Periódicos Capes.

A busca dos materiais foi efetuada adotando-se as seguintes palavras-chaves: precipitados químicos, compostos químicos, microirrigação, entupimento e obstrução de emissores. Encontrado os artigos, foi realizado uma seleção dos mesmos e posteriormente a uma abordagem sobre a discussão de cada artigo.

3. Resultados e discussão

Na Tabela 1 estão apresentados os trabalhos consultados para a revisão. Foram avaliados 12 trabalhos científicos e verificou-se que os principais compostos químicos responsáveis pelo entupimento dos emissores foram o carbonato de cálcio (CaCO_3), sulfato de cálcio (CaSO_4), ferro (Fe) e sulfetos.

Tabela 1. Estudos de variados autores que constataram entupimentos em emissores de irrigação quando submetidos ao contato de compostos químicos

Autores	Composto químico
Leite (1995); Gilbert; Ford (1986); Mélo (2007).	Carbonato de cálcio (CaCO_3)
Melo et al. (2008); Barboza Júnior et al. (2011); Ayers e Westcot (1991); Dias et al. (2004)	Sulfato de cálcio (CaSO_4)

Mantovani (2006); Martins, Sperling (1997); Gilbert et al. (1979); Lopez et al. (1992); Teixeira (2006)	Ferro (Fe)
Airoldi et al. (2003)	Sulfetos

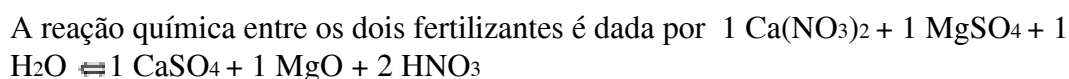
3.1 Carbonato de cálcio

Em regiões áridas, o principal elemento químico responsável pelo entupimento de emissores é o carbonato de cálcio (CaCO_2). Em águas com grandes concentrações de cálcio e bicarbonato, a precipitação do carbonato de cálcio é frequente (GILBERT; FORD, 1986). Uma prevenção a obstrução de emissores é efetuar a análise química da água para determinar as concentrações de cálcio, bicarbonato, carbonato, manganês e ferro na mesma.

Em água com valores de pH variando entre 6,5 e 9,5 é aplicado o *índice de saturação de Langelier* (ISL) para prever se haverá, ou não, a precipitação de carbonato de cálcio na mesma. Se o ISL for positivo, a água terá tendência de produzir precipitados de carbonato de cálcio. Já se o ISL for negativo, a água tende a manter o carbonato de cálcio dissolvido na solução, logo não serão produzidos precipitados (MÉLO, R. F.; 2007).

3.2 Sulfato de cálcio

Atualmente, pesquisas têm estudado os efeitos da precipitação química do elemento cálcio, em especial de carbonatos e sulfatos, no entupimento de linhas laterais (MELO et al., 2008; BARBOZA JÚNIOR et al., 2011). Tem sido vastamente utilizado, na fertirrigação, sulfato de magnésio e nitrato de cálcio. Sabe-se que ambos os fertilizantes não podem ser misturados no tanque de fertirrigação de forma direta, devido risco de ocorrer precipitação de “gesso” (CaSO_4).



A obstrução causada pela precipitação do sulfato de cálcio (CaSO_4) é de difícil identificação, pois ocorre de forma gradual (AYERS & WESTCOT, 1991; DIAS et al., 2004).

3.3 Ferro

O entupimento de emissores, quando de origem química, está relacionado essencialmente à passagem de elementos químicos em sua forma natural, que são encontrados solúveis na água, para um novo estado de oxidação ou redução, de menor solubilidade, ocorrendo a formação dos precipitados.

Na água de irrigação o ferro encontra-se em sua forma reduzida (Fe^{2+}), mais solúvel, que se oxida ao passar pelo sistema de filtragem, precipitando e adquirindo a forma de Fe^{3+} (MANTOVANI, 2006).

O ferro e o manganês, se misturados com água ou em contato com o oxigênio atmosférico, se oxidam e ficam nas suas formas Fe^{3+} e Mn^{4+} , cujo apresentam baixo coeficiente de solubilidade, ou seja, se precipitam no interior das tubulações e dos emissores

mais facilmente, o que dificulta ou detém o fluxo normal da água. (MARTINS; SPERLING, 1997).

3.4 Sulfetos

A média e alta concentração de sulfetos na água, apresentam um grande risco ao sistema de irrigação, pois pode levar ao desenvolvimento de bactérias sulforosas dentro do sistema, as quais formam um volumoso gelatinoso, obstruindo filtros e emissores (AIROLDI et al., 2003).

O volume de água utilizado na agricultura é grande, e tem uma maximização em relação a perdas devido instalações inadequadas do sistema de irrigação, negligência na instalação dos sistemas e não uso de um manejo de irrigação. Para contornar esses pontos negativos o uso de um sistema de gotejamento ou microaspersão pelo método de irrigação localizada, se tornam uma alternativa.

4. Conclusão

Precipitados químicos são um dos principais motivos de entupimento de emissores de irrigação localizada, com muitos artigos e trabalhos, nacionais e internacionais, discorrendo sobre o tema. Dentre os precipitados, o carbonato de cálcio é o que gera maior desuniformidade de aplicação. O conhecimento em química é essencial para entender a formação dos mesmos e suas influências na obstrução em sistemas de irrigação.

5. Referências

CANAVARRO BENITE, A. M., & MACHADO BENITE, C. R. (2009). O laboratório didático no ensino de química: uma experiencia no ensino público brasileiro. *Revista Iberoamericana De Educación*, Vol. 48, Núm. 2 (2009).

CARVALHO, L. C. C. Dinâmica do entupimento de tubos gotejadores sob aplicação de ferro solúvel, sólidos em suspensão e fitoplâncton. Tese de doutorado (Irrigação e Drenagem). ESALQ, USP, Piracicaba, 2009.

DIAS, N. S.; OLIVEIRA, M. V. A. M.; COELHO, R. D. Resistência de diferentes tipos de tubo gotejadores ao entupimento por precipitação química de cálcio. *Irriga*, v. 9, n. 2, p. 115-125, 2004.

GILBERT, R. G.; FORD, H. W. Operational principles/emitter clogging. In: NAKAYAMA, F. S.; BULKS, D. A. *Trickle irrigation for crop production*. Amsterdam: Elsevier Science, 1986. Chap. 3, p. 142163.

GILBERT, R. G.; NAKAYAMA, F. S.; BUCKS, D. A.; FRENCH, O. F.; ADAMSON, K. C. *Trickle irrigations: emitter clogging and flow problems*.

Agricultural Water Management, Amsterdam, v. 3, p. 159, 1981.

GIORDAN, M. O papel da experimentação no ensino de ciências. *Experimentação e Ensino de Ciências*, N° 10, Novembro, 1999.

LEITE, J. A. O. Avaliação da susceptibilidade de tubosgotejadores ao entupimento por

precipitados químicos de carbonato de cálcio. 1995. 64 p. Dissertação (Mestrado em Engenharia Agrícola) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 1995.

LÓPEZ, J. R.; ABREU, J. M. H.; REGALADO, A. P.; HERNÁNDEZ, J. F. Riego localizado. Madrid: Mundi-Prensa, 1992. 505 p.

MANTOVANI, E. C.; BERNARDO, S.; PALARETTI, L. F. Irrigação: princípios e métodos. Viçosa: Ed UFV, 2006. 318 p.

MARTINS, M. L. N.; SPERLING, E. V. Dinâmica do ferro e do manganês no hipolímnio do Reservatório Serra Azul. In: 19. Congresso Brasileiro de Engenharia Sanitária e Ambiental, 1997, Foz do Iguaçu. v. 1. p. 50-54.

MÉLO, R. F. e COELHO, R. D. e TEIXEIRA, M. B. Entupimento de gotejadores convencionais por precipitados químicos de carbonato de cálcio e magnésio, com quatro índices de saturação de Langelier. Irriga, v. 13, n. 4, p. 525–539, 2008.

SANTOS, W. L. P.; SCHNETZLER, R. P. Função social: o que significa ensino de química para formar o cidadão? Química e Cidadania. N° 4, Novembro, 1996.

Palestras e oficinas no contexto dos encontros do PIBID-Matemática-UEM 2020-2021

Área Temática: Ciências Exatas

Sofia Carvalho Pupim¹, Bruna Carolina Mascotte², Geovana da Silva³, Ivo Eduardo Zanin⁴, Tatiane de Souza Teixeira⁵, Mariana Moran⁶

¹Aluna do curso de Matemática-Licenciatura, contato: ra118805@uem.br

²Aluna do curso de Matemática-Licenciatura, contato: ra117060@uem.br

³Aluna do curso de Matemática-Licenciatura, contato: ra118723@uem.br

⁴Aluno do curso de Matemática-Licenciatura, contato: ra117206@uem.br

⁵Profª. Supervisora do PIBID, contato: st.tatiane@gmail.com

⁶Profª. Depto. de Matemática DMA/UEM, contato: mbarroso@uem.br

Resumo. Neste trabalho serão relatadas algumas experiências de alunos participantes do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Matemática, na Universidade Estadual de Maringá (UEM) que ocorreram a partir do segundo semestre de 2020 ao segundo semestre de 2021. Serão relatadas as palestras e oficinas que ocorreram no contexto do PIBID e que contribuíram com a formação dos participantes deste projeto. Durante esse período houve várias apresentações e todas elas ocorreram na modalidade online em decorrência do estado de pandemia que impossibilitou os encontros presenciais.

Palavras-chave: PIBID – Palestras – Oficinas

1. Introdução

A partir deste relato sobre algumas palestras ministradas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Matemática, alunos e professores poderão refletir sobre sua prática educacional e a partir disso refletirem no que diz respeito à sua qualificação tanto nos temas abordados como em campos específicos do conhecimento matemático.

2

Nesse sentido, seja por meio da graduação, da pós-graduação, de seminários, palestras, encontros pedagógicos, ou outros, temos a oportunidade de obter contribuição para a nossa formação pessoal e profissional, nos direcionando a uma prática com melhor desempenho acarretando na nossa aprendizagem e na aprendizagem dos alunos que temos contato.

Portanto, nas seções a seguir, descreveremos as ações que foram desenvolvidas durante os nossos encontros semanais. Todos os encontros contaram com a participação dos 24 pibidianos bolsistas, 3 professoras supervisoras (professoras da Educação Básica) e 2 coordenadoras de área do PIBID.

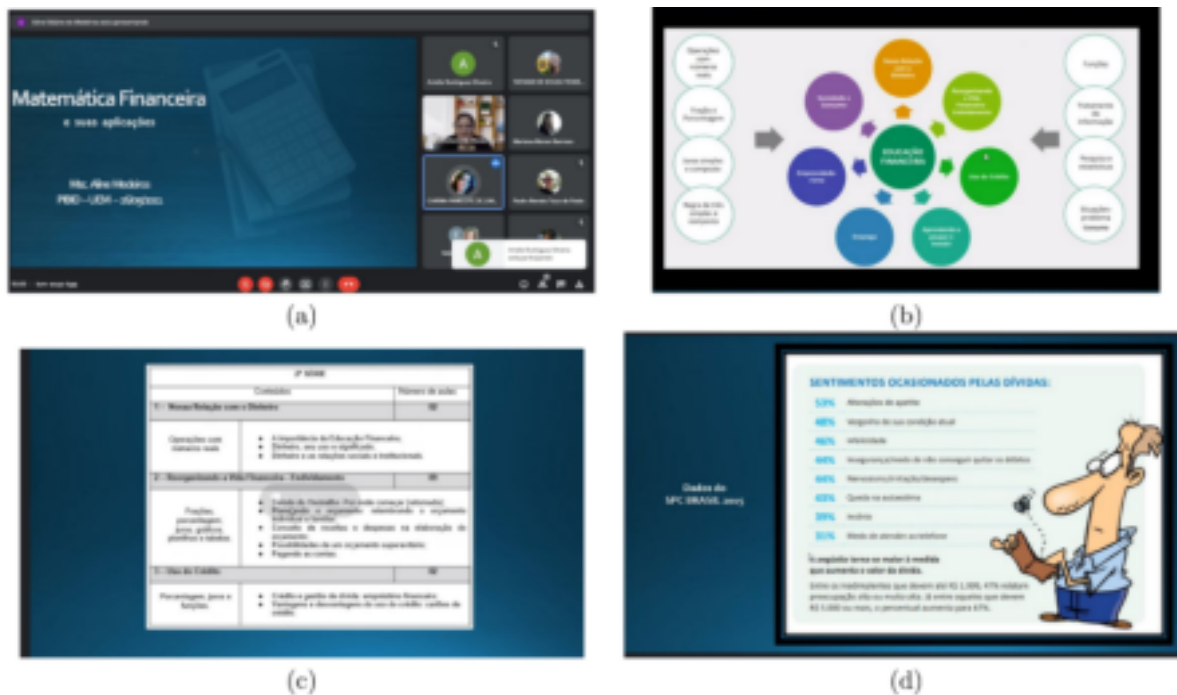
2. Palestras

Neste relato descreveremos as palestras proferidas em nossos encontros, tendo como ponto de partida reflexões sobre o processo formativo da carreira acadêmica enquanto docentes e protagonistas das práticas e aperfeiçoamento delas. A formação teórica e a prática poderão contribuir para o melhoramento da qualidade de ensino, visto que as mudanças sociais poderão gerar transformações no que tange ao ensino e a aprendizagem, uma vez que estes são decorrentes de um ensino de qualidade, onde será necessária uma qualificação profissional e pessoal de quem está a frente deste processo.

2.1. Matemática Financeira e suas Aplicações.

A palestra “Matemática Financeira e suas Aplicações” foi ministrada pela professora do curso de Matemática da UEM, Aline Medeiros. Na palestra foi discutido como a Matemática Financeira está pouco presente no contexto escolar da Educação Básica (Ensinos Fundamental e Médio).

Medeiros comentou que a abordagem sobre economia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é insuficiente, e visa uma intenção voltada para aplicação. Na BNCC, para o Ensino Fundamental, há necessidade de trabalhar noções de



ória. No
explicou
ção pode
sociais e

Figura 1.

Alguns slides da palestra de Matemática Financeira.

2.2. Frações na História da Matemática.

3

A Palestra “Frações e suas histórias”, que foi ministrada pela professora Lucieli Trivizoli, coordenadora do PIBID-Matemática-UEM, tratou da necessidade das frações nos momentos em que sobreveio a realidade prática com relação a medida e contagem.

A palestrante apresentou um vídeo, sobre a contagem dos rebanhos de ovelhas e de como era indispensável medir a distância do espaço destinado à plantação nas margens do rio Nilo. Os Egípcios utilizavam a medida do antebraço do faraó para lacear nós em cordas conforme esse tamanho, mas como as cheias do rio eram periódicas, fazia-se necessário medir novamente os terrenos ao longo do rio Nilo sempre que o nível da água abaixava. Desse modo, as frações foram inseridas no seu sistema de numeração e os egípcios se tornaram um dos maiores contribuintes na história das frações.

O sistema numérico dos egípcios era aditivo e não posicional, ou seja, não importava a ordem dos símbolos na composição de um número. No entanto, tal representação tinha uma certa desvantagem uma vez que, para números muito grandes, seria necessário vários desses símbolos.

A professora também comentou sobre outras representações numéricas, como a utilizada pelos babilônios, gregos, chineses e hindus. Citando a forma representada pelos Hindus – foram eles que começaram o sistema de numeração utilizado por nós hoje, e estes abordavam as frações de maneira próxima a dos chineses.

O algoritmo de inverter e multiplicar para realizar a divisão de duas frações foi encontrado no material de um matemático Hindu há 800 anos. A aritmética começou a ser discutida com maior intensidade na Idade Média, e foi a partir desse período que as frações foram reconhecidas como um número e incluídas na matemática para sua aplicação e estudos.



Figura 2. Slides da palestra da professora Lucieli M. Trivoli.

2.3. Música x Matemática.

O professor Valdeni Sollani Franco, aposentado do Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Maringá, ministrou a palestra intitulada “Música x Matemática”, com ênfase na construção de notas musicais. Neste contexto, o professor explicou que a harmonia entre as notas musicais já era perceptível antes mesmo da explicação dada por Pitágoras.

É possível observarmos uma aplicação da matemática na música quando observamos as notas, o ritmo e a frequência das músicas. Depois o professor palestrante explicou sobre o Monocórdio de Pitágoras, que possui um cavalete móvel e uma única

4

corda, e deste modo, o matemático Pitágoras começou a investigar a relação entre o comprimento da corda e o som, caracterizando a primeira experiência registrada da história da ciência. Com base nesta experiência, Pitágoras observou que dividindo a corda do monocórdio em pontos específicos, um novo som era projetado, compondo assim as oitavas de um intervalo musical. Com esta oficina, aprendemos diversas curiosidades relacionadas a Matemática aplicada na Música.

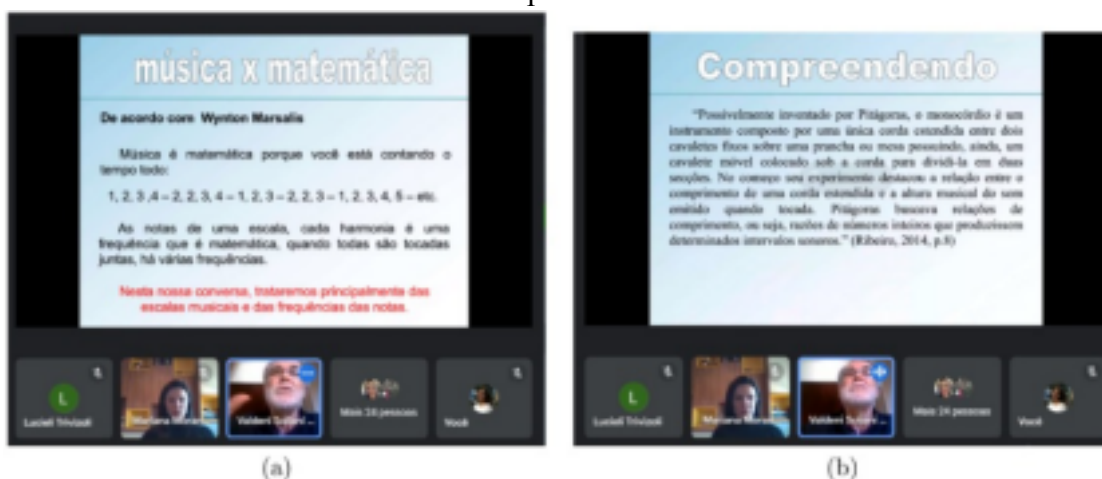


Figura 3. Slides da palestra Prof. Valdeni Soliani Franco.

3. Considerações finais

Diante da descrição realizada, podemos concluir que o PIBID é um projeto

amplo e rico, pois além de suas ações na prática educacional, todas as palestras aqui citadas foram de muita importância para o nosso crescimento profissional e pessoal. Temos, por meio do projeto PIBID, a oportunidade de ouvir intelectuais da área do ensino da matemática que agregam muito para a nossa formação, tornando de fato um diferencial em nossa graduação, seja com temas mais históricos e teóricos ou com palestras que retratam a matemática no cotidiano.

4. Referências

FRANCO, Valdeni Sollani. Música x matemática. Data: 30/06/2021.

MEDEIROS, Aline Edlaine de. Matemática Financeira e suas aplicações. Data: 26/05/2021

TRIVIZOLI, Lucieli Maria. Frações na História da Matemática. Data: 23/06/2021.

Agradecimentos:

Agradecimento para as coordenadoras do projeto: Lucieli M. Trivizoli e Mariana Moran.

À CAPES pelo auxílio financeiro das bolsas concedidas.

Às nossas estimadas supervisoras: Tatiane S. Teixeira e Carina P. de L. Caetano.

Participações em reuniões pedagógicas nas escolas parceiras do PIBID

Área Temática: Ciências Exatas

**Carlos Eduardo Monteiro¹, Hellen Grandi Ferreira², Jessica Sena³, Pablo Zulin⁴
Lucieli Trivizoli⁵, Carina P. de Lima Caetano⁶**

¹Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra114122@uem.br

²Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra111569@uem.br

³Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra124832@uem.br

⁴Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra117499@uem.br

⁵Prof. Depto. de Matemática DMA/UEM, contato: lmsilva@uem.br

⁶Prof. do C.E. Parque Itaipu, Supervisora PIBID, contato:
carina.caetano@escola.pr.gov.br

Resumo. *O intuito deste trabalho é relatar a oportunidade e aprendizados proporcionados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM), em relação à participação de um grupo de alunos bolsistas deste programa, em reuniões pedagógicas de escolas parceiras do projeto. No caso deste relato, serão abordados aspectos referentes ao Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves e o Colégio Estadual Parque Itaipu. Tal oportunidade de participação nas reuniões pedagógicas possibilitou certa aproximação, mesmo que inicial, dos compromissos da vida docente e, conseqüentemente, contribuiu muito para a formação profissional dos acadêmicos participantes.*

Palavras-chave: PIBID – docência – frequência escolar

1. Reunião pedagógica

A reunião pedagógica é uma tarefa muito importante dentro das práticas de gestão escolar. Tendo em vista que o objetivo principal dos docentes é fornecer uma educação de qualidade para os alunos, observamos que são nas reuniões pedagógicas que ocorrem discussões a respeito da viabilidade e execução deste compromisso profissional do professor. Por isso, a reunião com este intuito, precisa ser curta e eficaz, com uma pauta focada e organizada. É fundamental que conte com a participação, seja por meio de ideias ou sugestões de toda a coordenação, além de todos os professores e demais profissionais pedagógicos a fim de serem motivados e refletirem a respeito das possíveis melhorias para o colégio e para os alunos.

2. Relatos de participação das reuniões pedagógicas proporcionadas pelo PIBID

As reuniões pedagógicas do Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves E.F e M. e do Colégio Estadual Parque do Itaipu – E.F e M. aconteceram na mesma data. Teve-se como assunto/tema “Como fazer os alunos participarem mais das aulas do *Google Meet* e das atividades propostas pela SEED”. A realização de uma reunião pedagógica com esse tema se fez necessária, visto que, alguns professores relataram que a participação dos alunos estava reduzindo com o decorrer do ano letivo, seja na falta de frequência, ou na falta de comprometimento em realizar as atividades propostas, o que resultava em pouco aprendizado, e conseqüentemente, em notas mais baixas. O fato é que, com o surgimento da pandemia, vários fatores influenciaram esses acontecimentos ocorridos, em que presenciamos, por exemplo, alunos se tornando a base financeira para sustentar sua família, ou alunos sem recurso algum para os estudos. E, além disso, não podemos deixar de mencionar os alunos que apresentam dificuldades em aprender, os alunos desanimados, com problemas psicológicos e emocionais, entre outros fatores que influenciam na aprendizagem e na participação destes indivíduos como estudantes.

Sendo assim, com base nestes dados que observamos no decorrer dessas experiências com aulas remotas, presenciamos também que em certas circunstâncias a necessidade e as dificuldades do estudante e de sua família, eram maiores que o compromisso dele com a escola. Portanto, a equipe de gestão de cada escola, juntamente com os professores de todas as áreas do conhecimento, buscou por metodologias ativas como uma forma de intervir positivamente neste problema.

2.1. Reunião do Colégio Estadual Tancredo de Almeida Neves

Durante um encontro semanal do projeto PIBID-Matemática-UEM, fomos avisados que haveria uma reunião pedagógica no sábado daquela semana. Com isso, a professora do

Colégio Tancredo de Almeida Neves e supervisora do PIBID, disse que providenciaria nosso acesso, via *Google Meet*, ao menos por algum tempo para conhecermos o funcionamento desse compromisso docente.

Ao entramos na sala, a equipe de gestão da escola contextualizou a todos dizendo que seriam abordados naquele dia questões como pontos críticos, balanço (aulas dadas/participação), e informes do programa “Mais aprendizagem”. Em seguida, fizeram uma apresentação de slides que constava os números de participações dos estudantes nas aulas remotas. Com isso, relataram que o principal objetivo dessa reunião era de buscar estratégias que fizessem esses números crescerem. E então, foi solicitado aos professores que compartilhassem suas ideias e sugestões para contribuir positivamente nesse aspecto.

Uma professora sugeriu realizar o pedido de uma mãe que disse que gostaria que, quando iniciassem a aula, os professores enviassem um “*print*” no grupo do *Whatsapp* dos pais. Assim, eles poderiam estar avisados que a aula estaria começando e acompanhariam os seus filhos. Nesse momento, outra professora sugeriu, então, que os alunos representantes de turmas fizessem isso, pois não seria viável o professor ter mais essa tarefa. Diante disso, o diretor relatou que essa captura de tela também poderia ajudar a comprovar a presença do professor. Ele frisou a importância da constante tentativa de convencimento para os alunos abrirem a câmera e fazerem uma foto. Já outra professora relatou que essa ideia é sim uma prova para os professores, mas, para os alunos participarem não surtiria efeito argumentando que ela possuía alguns alunos que colocavam o celular para despertar no começo da aula para cumprimentá-la, saíam e voltavam no final da aula para se despedirem.

A pauta seguinte foi referente aos alunos que fazem atividade no *Google Classroom*, mas não participam das aulas. Neste caso, uma professora sugeriu a valorização da presença por meio de atribuição de nota. Depois, alguns professores comentaram sobre os métodos para recuperação de nota. E, em seguida, a professora Carla comentou sobre a cobrança que eles têm em relação às provas de vestibulares, uma vez que ela acredita que o mais importante deveria ser a consciência de cada aluno, visto que muitos simplesmente copiam respostas de seus colegas ou da internet.

Na sequência, uma tutora do Núcleo Regional de Ensino (NRE) entrou na reunião por alguns minutos. Ela explicou que nesse contexto de pandemia cada escola da região está em um nível diferente, mas que para todas é necessário uma ação modelar. No decorrer desse tempo, uma professora disse que não concorda com o número de aulas ao vivo, defendendo que deveria ser em menor quantidade. Já a professora Carla contrariou esse pensamento dizendo que acredita que ter várias aulas ao vivo é fundamental para auxiliar o aluno com mais qualidade, reiterando que essa prática ajuda muito, especialmente na aprendizagem de matemática.

A orientadora do NRE retomou a ideia de instigar os alunos a abrirem as câmeras, mas, sem forçá-los. Durante alguns momentos, alguns professores não concordaram totalmente com as ideias trazidas pela representante do núcleo, fundamentando que ela não experienciou na prática a vivência escolar e seus desafios. Entretanto, formou-se uma discussão de estratégias entre os próprios professores em que surgiram diversas sugestões de procedimentos, aplicativos para utilização em aula, a mesa digitalizadora ou ferramentas que auxiliam nas aulas, como a ferramenta *Jamboard* para quem não conseguisse comprar o recurso citado anteriormente.

Já nos últimos minutos da nossa participação, o projeto “Mais aprendizagem” que funciona como sala de apoio, ou seja, fichas anuais de acompanhamento, também foi motivo de debates. Por fim, uma reflexão adquirida ao finalizar nossa participação como ouvinte foi de que os alunos são os pontos principais desse planejamento e, por vezes ideias

compartilhadas entre os professores são fundamentais. Porém, é inevitável e inclusive saudável uma discordância em alguns pontos, mas com a devida mediação dos responsáveis e complementação dos docentes, o aluno certamente será alcançado com possibilidades de aprendizagem e influências positivas para tal.

2.2. Reunião do Colégio Estadual Parque Itaipu

Durante as aulas remotas e devido a pouca participação dos alunos nessas aulas no contexto da pandemia, os professores da Educação Básica se viram impedidos de ter contato constante com seus alunos. Com isso, buscaram por diferentes formas reverter essa situação, seja através das redes sociais, ou indo até as suas casas, ou fazendo ligações telefônicas para os pais destes alunos. Porém, este método de busca pelo contato entre professor e alunos, tratado pelos professores como a “busca ativa pelos alunos”, não trouxe muitos resultados na participação das aulas via plataforma *Google Meet*, bem como nas atividades propostas no *Google Classroom*. Desta forma, a reunião pedagógica do Colégio Estadual Parque Itaipu – E.F e M. surgiu com um direcionamento e posicionamento para os professores mediante a toda essa situação.

Com todos os fatores ressaltados, onde a atenção estava permeada nos alunos, temos, também, os professores que não estavam satisfeitos com a redução de presença e notas dos alunos. Tal situação, poderia equivocadamente aparentar uma falta de comprometimento dos professores perante seus papéis como profissionais da educação no ensino e aprendizagem da Matemática. Assim, de introdução à reunião pedagógica, foi preparado um material motivacional para os professores, mostrando algumas etapas para o sucesso e objetivo como docentes para o ano letivo, um atual momento em que os professores, por muitas vezes acabam se sentindo incapazes. Porém, a discussão culminou para a ideia de que, com foco e determinação, podemos reverter esse cenário, com novos pensamentos como “Eu quero fazer! Vou aprender! Vou arriscar! Eu consigo!”, até que consigam chegar a seus objetivos.

Depois, foram discutidas algumas estratégias de como possibilitar que os alunos participassem mais das aulas via plataforma *Google Meet*. Durante a reunião, a professora Carina, professora de Matemática do Colégio e supervisora do PIBID, foi citada como exemplo, uma vez que em suas aulas, geralmente, há uma grande participação e presença dos alunos. Ela também utiliza algumas metodologias diferenciadas com base nas tendências tecnológicas, principalmente a utilização de jogos matemáticos o que contribui para o interesse dos alunos nos assuntos trabalhados, de forma que aprendem jogando, sendo assim, resultando em uma aula divertida e significativa. Além disso, durante as aulas são feitas diversas perguntas de modo a instigar a participação dos alunos presentes na transmissão, tornando ela mais interativa e dinâmica. Outros professores sugeriram a utilização do site *Khan Academy*, onde é possível encontrar diversos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento, com vídeo aulas, atividades e etc.

Com base no que foi ressaltado, ficou evidente a necessidade de um replanejamento das aulas online, de modo que sejam utilizadas diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, prevendo-se um tempo necessário para tirar dúvidas, realização e correção de atividades, assistir a vídeos, atividades práticas, entre outras. Assim, foi sugerido aos professores durante as aulas, dividir o tempo da aula, sendo de 10 a 15 minutos para as explicações, 15 para as atividades do *Google Classroom* e o tempo restante, para as correções, sempre de forma atraente, evitando aulas expositivas tradicionais. Deste modo, discutiu-se a importância de se garantir um ensino e aprendizagem de conteúdos básicos em todas as turmas. Isso deve ser feito a partir da definição de um período de retomadas de assuntos prévios, com planejamento entre todos os professores das diversas disciplinas,

orientados pela equipe gestora da escola. Ocorrendo, portanto, a recuperação dos conteúdos identificados com maiores dificuldades, sempre buscando por uma aprendizagem efetiva, devendo o planejamento contar com metodologias ativas, onde o aluno se torne o protagonista do processo.

3. Considerações finais

Vivenciar reuniões pedagógicas foi muito importante para nós, como alunos de licenciatura e futuros professores. Tal participação proporcionou momentos de aprendizado com trocas de experiências entre docentes e esclarecimentos de dúvidas no ambiente escolar. Durante as reuniões pudemos vivenciar a elaboração de planejamentos pedagógicos e conseguimos acompanhar o processo de ensino na escola.

Deste modo, para nós foi muito enriquecedor, pois nos proporcionou reflexões sobre a prática pedagógica que se desenvolve na sala e nos fez entender o envolvimento dos docentes nas tomadas de decisões neste contexto.

4. Referências

SILVA, Rosana Vian Cordeiro. Reunião pedagógica: tudo o que você precisa saber!. **Sae digital**, 2021. Disponível em: <https://sae.digital/reuniao-pedagogica/>. Acesso em: 10 set. 2021.

PIBID-Matemática: acompanhamento em sala de aula com as professoras supervisoras

Área Temática: Ciências Exatas

¹Prof. Lucilei Trivizoli do Depto. de Matemática DMA/UEM, contato: lmtsilva@uem.br

²Prof. Mariana Moran do Depto. de Matemática DMA/UEM, contato: mbarroso@uem.br

³Prof. Carina P. de L. Caetano da Escola Estadual Parque do Itaipu, contato: carina.caetano@escola.pr.gov.br ⁴Christiane Francisca S. A. Nogueira aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra119661@uem.br ⁵Talita Barbosa Lima aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra107477@uem.br

Resumo: Neste trabalho vamos comentar sobre uma das atividades realizadas no PIBID – Matemática -UEM. Entre as ações desenvolvidas no projeto, relataremos sobre o acompanhamento de professores em sala de aula nas escolas parceiras. Devido a pandemia, esse acompanhamento aconteceu de forma remota, utilizando como recursos o *Google Classroom* e o ambiente de

sala de aula através do *Google Meet*. Essa ação de acompanhar as professoras tem permitido a nossa inserção no contexto da sala de aula, mesmo que no ambiente remoto. Nosso trabalho como licenciandas em Matemática e bolsistas do PIBID-Matemática-UEM, foi assistir as aulas, fazer anotações e auxiliar as professoras nos afazeres em sala de aula: corrigindo provas, olhando o chat no meet, respondendo questões dos alunos, entre outras. Com isso, estamos vivenciando experiências e situações que certamente estarão no nosso futuro ambiente de trabalho, e estamos tendo a oportunidade de refletir sobre as diversas situações que podem ocorrer no exercício da profissão docente.

Palavras-chave: contexto escolar – profissão docente – acompanhamento das supervisoras

1. Introdução

Uma das ações realizadas no PIBID-Matemática-UEM é o acompanhamento de professores em sala de aula nas escolas parceiras. O acompanhamento das aulas das professoras supervisoras, no período do segundo semestre de 2020 ao segundo semestre de 2021, foi realizado de modo remoto devido à pandemia, e com acesso, também, às aulas disponibilizadas pela Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED-PR). Os pibidianos têm participações nessas reuniões, acesso às aulas publicadas e acesso a sala de aula virtual dos alunos, ambientadas na plataforma *Google Classroom*. Sendo assim, cada pibidiano ficou responsável por acompanhar uma turma do seu colégio participante do projeto PIBID-Matemática-UEM. Nas aulas acompanhadas com duração de 1 hora e 40 min, uma vez por semana, são trabalhados os conteúdos produzidos pela SEED-PR e os alunos tiram dúvidas sobre as atividades publicadas pelo mesmo, e também se discute os exercícios apresentados na aula pela professora supervisora.

2. Acompanhamento

Foram realizados acompanhamentos com a professora supervisora do PIBID na escola municipal Parque do Itaipu de Maringá-PR. Além das observações das aulas os acompanhamentos envolviam as preparações de atividades e avaliações para postar na plataforma *google classroom*, a qual temos acesso disponibilizado pela SEED-PR por sermos bolsistas do PIBID. Nas seções a seguir, faremos descrições dessas ações e das ferramentas utilizadas neste acompanhamento.

2.1. Google Classroom:

A plataforma foi criada para o professor ter um contato direto com o aluno, e para que eles possam realizar as atividades necessárias, tais como: avaliações, trabalhos, transmitir recados, entre outros. A professora prepara a avaliação dos alunos utilizando a ferramenta *google* formulários e posta na plataforma, estipulando um tempo de entrega. Os alunos têm

um tempo para fazer e entregar. Após o prazo finalizado, a professora fecha a atividade e importa as notas, pois elas são geradas automaticamente. Entretanto, muitos alunos possuíam dificuldades para realizar as atividades, uns por não terem acesso à internet e outros por terem dificuldade para acessar a plataforma e, então, essas atividades foram disponibilizadas de forma impressa. Assim, o responsável do aluno devia ir à escola retirar esse material e depois entregar na data estipulada pela equipe pedagógica que repassava para a professora corrigir.

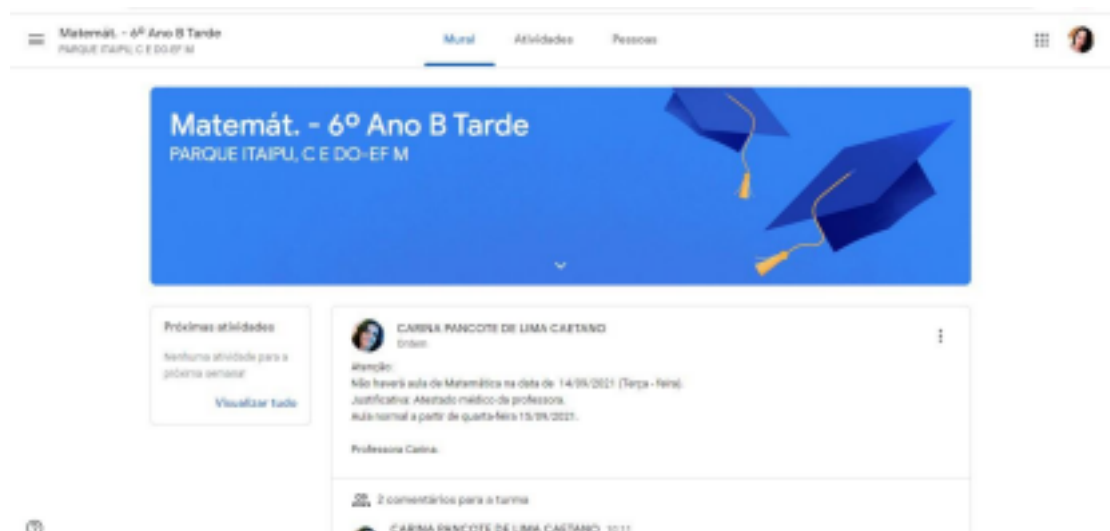


Figura 1 - *Google Classroom* 6º ANO B

Ademais, eram postadas atividades diárias pela SEED-PR, com vídeo-aulas para os alunos que não assistiam às aulas via *Google Meet* de modo a atribuir presença a esses alunos e para que conseguissem acompanhar o conteúdo. Aos alunos que retiravam as atividades impressas na escola, eram deixadas as “Trilhas de aprendizagem” para atribuir suas presenças quando os alunos entregavam essas atividades, na escola, resolvidas. As trilhas eram preparadas pela SEED-PR contendo o conteúdo da semana resumido e exercícios. O aluno entregava as atividades, e a equipe pedagógica repassava aos professores para eles corrigirem e atribuírem presença ao aluno. No período em que as aulas passaram a acontecer de modo híbrido, passou a ser solicitado que os alunos frequentassem as aulas presencialmente, mas se algum aluno não pudesse ir, a professora deveria postar a avaliação e atividades na plataforma do *Google Classroom*. Porém, o aluno deveria realizar estas atividades no momento de aula, pois alguns alunos que se encontravam presencialmente na escola fariam a avaliação no horário de aula. De todo modo, os acessos ao *Google Classroom*, a partir de agosto de 2021, estão diminuindo, pois não estão sendo mais postadas atividades diárias pela SEED-PR para atribuir presença aos alunos, uma vez que há um entendimento de que os alunos devem frequentar as aulas presencialmente ou assistir online de modo síncrono, e as atividades impressas só serão entregues aos alunos que tiverem uma justificativa coerente para não frequentar a escola presencialmente.

2.2. Google Meet:

As aulas ministradas pela professora supervisora, a partir do segundo semestre de 2020, foram totalmente online, então nós pibidianos entrávamos com o @escola na aula pelo link disponibilizado no *Google Classroom*. Ao entrar na plataforma online, utilizávamos a câmera para termos também um contato visual, tão importante neste momento de pandemia, e o microfone aberto para que todos pudessem interagir durante a aula. Além disso, era solicitado para que nós bolsistas do PIBID ministrássemos algumas atividades, com o apoio e orientação da professora. As aulas da professora eram baseadas no material disponibilizado pela SEED-PR, com slides. Ela também utilizava a mesa digitalizadora para explicar melhor aos alunos. Alguns alunos interagem, ligavam a câmera, conversavam pelo chat, mas a grande maioria não interagia.

Então, a partir do segundo semestre do ano letivo, após o recesso, as aulas voltaram de modo híbrido, ou seja, os alunos que não possuem comorbidades, ou outras justificativas, devem frequentar a escola, seguindo o protocolo de biossegurança. Em um primeiro momento a sala foi organizada seguindo a orientação de distanciamento de 1,5m e então foi solicitado aos alunos para fazer rodízio, ou seja, enquanto alguns assistem a aula presencial outros assistem a aula online, e na semana posterior alternavam esses modos de participação. Os alunos que possuem dificuldades, comorbidades, assistem às aulas online (via *google meet*) sem participar deste rodízio. No segundo momento, depois de um novo decreto, em que a regra para o distanciamento foi diminuída para 1m, então a capacidade para receber os alunos em sala de aula presencialmente foi aumentada, e todos podem frequentar as aulas presencialmente. Na turma que acompanhamos com a supervisora, ainda há dois alunos que acompanham via *Google Meet*. Para conciliar esses casos, a professora passa os conteúdos dos slides no quadro e apresenta os slides aos alunos que estão on-line.

Quando é para correção de exercícios, ou não têm slide, ela foca a câmera do notebook no quadro e os alunos que estão em casa conseguem acompanhar, como mostra a figura 3.

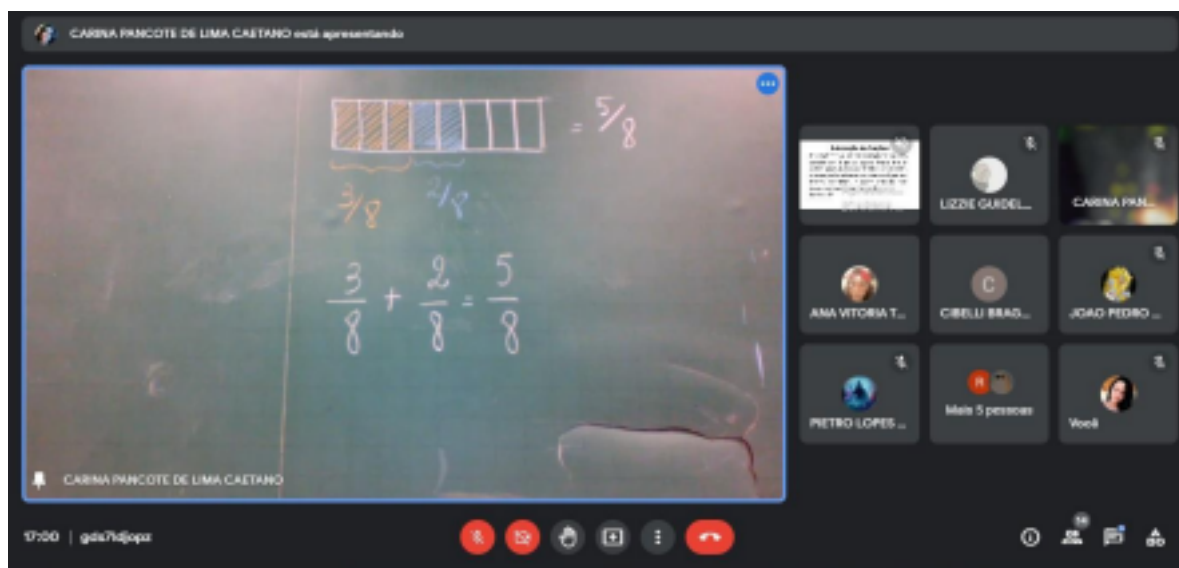


Figura 2- Aula modo híbrido.

Nós pibidianos ainda não podemos frequentar a aula no sistema híbrido, pois ainda aguardamos a completa imunização, para poder frequentar as escolas com segurança. Assim, continuamos os acompanhamentos pelo *Google Meet* e deste modo, no horário da aula a professora posta o link na plataforma *Google Classroom* para que os alunos que não estão na sala possam acompanhar e nós pibidianos também.

Portanto, mesmo nos encontrando neste período de mudanças estruturais no ensino, modificado do presencial para o remoto e, posteriormente, do remoto para o híbrido, o projeto PIBID-Matemática-UEM buscou promover a interação entre o professor da Educação Básica e o futuro professor, além da inserção dos licenciandos participantes no contexto da sala de aula

4. Referências

PIBID 2020 - 2021

CLASSROOM - Professora Carina Pancote de Lima Caetano - Colégio PARQUE DO ITAIPU - Maringá - PR

Preceptoria de Geometria

Área Temática: Engenharia/Tecnologia

Otávio Augusto Okumura Guimarães¹, Anelise Guadagnin Dalberto²

¹Aluno do curso de Design, bolsista, contato: ra107664@uem.br

²Prof. Depto. de Design e Moda - DDM/UEM, contato: agdalberto2@uem.br

Resumo. *Este artigo visa destacar a importância da Preceptoría de Geometria, implementada no curso de Design da UEM, voltada ao projeto de produto. Esta disciplina fornece as bases necessárias aos alunos para que sejam capazes de elaborar o desenho técnico de um produto de acordo com as regras de projeção e posteriormente utilizem estes conhecimentos dentro de softwares 3D. Também serão descritas as atividades do preceptor e como a preceptoría auxiliou os alunos que a frequentaram, de acordo com o depoimento dos mesmos, os quais se deparam com dificuldades durante a disciplina, encontrando o auxílio necessário na preceptoría.*

Palavras-chave: *geometria – projeto de produto – design*

1. Introdução

Por meio da homologação do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2015) foi possível implementar no Campus Regional de Cianorte no curso de Design, com habilitação em Projeto de Produto, a preceptoría destinada às disciplinas de Geometria Aplicada ao Design I e II, onde são abordados conteúdos de geometria plana, espacial e descritiva. Estas disciplinas apresentavam alto grau de reprova, se comparadas às demais da mesma série. A gradual retirada do currículo das disciplinas de geometria do ensino brasileiro, comprometeu demasiadamente o ensino da geometria no ensino superior, fato que havia sido alertado por Pavanello (1993) na década de 1990 e que traz consequências até o momento. Neste sentido a preceptoría de Geometria é uma tentativa de suprir a falta de conhecimentos que os alunos apresentam ao entrar no ensino superior, o que lhes tira a capacidade plena de desenvolvimento nas disciplinas do curso de Design.

O estudo da geometria, dentro do Design, explora aspectos da construção geométrica plana, da visão espacial e a projeção de objetos em planos. Como resultado, ao final da disciplina, espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver o desenho técnico de um produto, o qual é baseado nas técnicas estudadas em geometria plana, espacial e descritiva.

2. A preceptoría de geometria

A disciplina de Geometria era ministrada, antes da pandemia do novo Coronavírus, no Laboratório de Geometria, equipado com pranchetas, régua paralelas, cadeiras estofadas, lousa, projetor e material didático (objetos em madeira e poliedros em papel), fornecendo ao aluno, as condições básicas para a realização das suas atividades.

A preceptoría era ofertada neste mesmo espaço. Durante toda a disciplina, os alunos realizam suas atividades de forma manual, servindo como base teórica e prática para que possam dar continuidade em softwares de modelagem 3D em outras disciplinas.

Como a disciplina é ofertada no primeiro ano do curso e possui conceitos matemáticos que dependem de conhecimentos vindos do ensino básico e médio, grande parte dos alunos que acabam de ingressar no curso de Design, encontram dificuldades para assimilar alguns conteúdos da disciplina, onde muitos terão o seu primeiro contato com geometria diretamente no ensino superior.

Sendo assim, a disciplina demanda atenção especial, de forma tal que possa oferecer suporte aos alunos que necessitem, a fim de fixar os conceitos trabalhados durante as aulas e sobretudo, na realização de suas atividades complementares. A preceptoría é uma forma de evitar a evasão do aluno logo nos períodos iniciais do curso. Ela oferece um ambiente

propício para que os mesmos se sintam confortáveis para procurar ajuda, não somente aqueles que estejam cursando a disciplina no primeiro ano, como também aqueles que estão em regime de dependência da disciplina ou para qualquer outro aluno do curso de Design que precise de auxílio.

Durante o Ensino Remoto Emergencial (ERE), implantado devido às condições impostas pela crise sanitária decorrente da pandemia de Covid-19, no ano letivo de 2020, a disciplina foi ofertada de forma remota, pela plataforma do *Google Meet*. Após a realização de um planejamento para sua implementação digital, foi possível verificar que ela poderia ser ministrada dessa, desde que os alunos tivessem condições para a realização de suas atividades, como uma mesa adequada, para que os instrumentos necessários ao desenvolvimento da disciplina fossem utilizados. A maior preocupação era devido ao fato de que as demais disciplinas da área de projeto dependiam desta para prosseguirem, então em um certo momento não foi mais possível esperar pelo retorno presencial. Isto aconteceu em novembro de 2020.

A preceptoria então precisou se adaptar também, para que assim pudesse continuar oferecendo todo o suporte necessário a estes alunos, se valendo dos recursos digitais disponíveis para auxiliá-los da melhor maneira possível. É importante ressaltar que, enquanto a disciplina ocorria de forma presencial, a adesão dos alunos era relativamente mais alta em relação à preceptoria, pois muitos só possuíam o espaço da sala de aula para realizarem suas tarefas. Com a implementação do ERE, a adesão dos alunos caiu, pois as aulas ministradas são gravadas e disponibilizadas aos alunos, os quais podem revê-las sempre que necessário e por já realizarem as atividades em suas casas, frequentaram a preceptoria sobretudo para tirar dúvidas pontuais, seja sobre o conteúdo programático ou sobre os trabalhos a serem desenvolvidos.

3. Atividades desenvolvidas

As atividades do preceptor de geometria incluem o suporte e auxílio aos alunos, seja presencialmente ou virtualmente, através de atendimentos individuais ou em grupo, em dias estabelecidos em comum acordo com os alunos da disciplina, com o professor da disciplina e com o preceptor, podendo variar conforme a demanda e o fluxo de trabalhos a serem desenvolvidos.

Os alunos que tenham dúvidas em relação aos conteúdos já ministrados ou que desejem reforçar os conteúdos encontram na preceptoria toda ajuda necessária. O preceptor por ser aluno de séries posteriores e já ter concluído as disciplinas de geometria, faz com que os alunos se sintam mais confiantes e tenham mais abertura para o diálogo e para tirar dúvidas, as quais podem surgir durante as aulas, mas alguns alunos não se sentem confortáveis em expor suas dúvidas no momento e deixá-las para as próximas aulas não se torna viável, entrando dessa forma, o papel imprescindível da preceptoria.

De forma a auxiliar o ensino da disciplina, está sendo desenvolvido um material didático de apoio (Figura 1). Este material é baseado nos conteúdos aplicados em anos anteriores, englobando a teoria e prática, através da explicação e exemplificação de conceitos, atividades de fixação da teoria e material complementar. Ele foi elaborado de forma ilustrada, exemplificando cada conceito, facilitando a identificação das seções temáticas e impressão do material, para que os alunos possam realizar algumas das atividades no próprio material. Uma parte deste material didático está configurado para o uso e já é utilizado atualmente nas aulas da disciplina

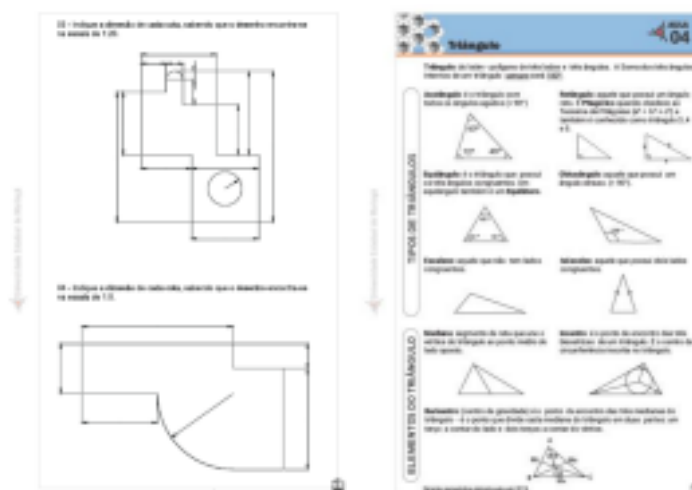


Figura 1. Exemplo do material didático desenvolvido na preceptoría. À esquerda uma aula referente ao “Triângulo” e à direita, página de exercícios de “Escala”.

4. Benefícios e resultados

Os resultados alcançados na preceptoría de Geometria foram positivos, de forma tal que colaboraram para que muitos alunos conseguissem desenvolver seus trabalhos durante a disciplina, bem como realizar as avaliações aplicadas, conseguindo assimilar os conteúdos da melhor maneira possível. Aos alunos que estavam em regime de dependência da disciplina, a preceptoría serviu como uma alternativa para que compreendessem os princípios ministrados sob uma outra ótica, complementando as explicações ministradas em sala de aula, fazendo com que estes alunos conseguissem concluir a disciplina.

No ano de 2019 em regime presencial, a turma de calouros era composta por 28 alunos, sendo que 18 frequentaram a preceptoría durante aquele ano letivo. No mesmo ano, cerca de 9 alunos, entre o regime de dependência e de turmas anteriores que optaram por realizar a disciplina em outro momento, participaram da preceptoría. Já no ano letivo de 2020, em regime de ERE, a turma era composta por 31 alunos, dos quais aproximadamente 14 alunos frequentaram a preceptoría naquele ano, ofertada de maneira remota. A seguir constam alguns depoimentos dos alunos entre o período de 2019 a 2020. Os depoimentos serão apresentados de forma anônima, a fim de preservar a identidade dos alunos, sendo indicado o ano letivo no qual participaram da preceptoría:

“A preceptoría foi de extrema importância para mim, pois apresentei muita dificuldade na matéria e, sem ela (preceptoría), teria sido muito difícil ser aprovado na matéria. Reprovi em geometria uma vez e nas duas vezes que fiz a matéria, foram cruciais as preceptorías de geometria, uma vez que somente as aulas não foram suficientes para completar todas as atividades.” (aluno A- 2019).

“Em uma das matérias (geometria) que tive muita dificuldade em compreender, o preceptor teve a maior paciência do mundo para me explicar o conteúdo. Ele explicou de diversas formas até que eu pudesse entender e realizar a atividade.” (aluno B - 2019).

“A atenção e paciência do preceptor para explicar. Além disso, quando ele precisava explicar de novo algo que nós não entendíamos, ele procurava outras formas de explicar aquilo. Isso ajudou muito a entender e resolver as questões de geometria.” (aluno C- 2019).

“A preceptoría influenciou muito no meu aprendizado na matéria, às vezes eu me sentia perdida após as aulas e fazer as atividades sozinha me deixava insegura sobre o resultado. Por isso, a ajuda fornecida foi tão importante! Uma verdadeira salvação.” (aluno

D - 2020).

Referente ao trabalho do material didático desenvolvido, ele já vem sendo utilizado durante as aulas por professor e alunos, otimizando os recursos didáticos, complementando as explicações e servindo como um material de apoio para os estudos. Este material é disponibilizado aos alunos de forma digital através de PDF, isso também permite que ele seja impresso, possibilitando assim que os alunos consultem este material sempre que for preciso, durante todo o curso.

5. Conclusão

Participar da preceptoria serviu como uma maneira de frisar ainda mais os conhecimentos obtidos em geometria ao auxiliar os alunos que necessitavam de ajuda. No âmbito pessoal, se tornou uma importante ferramenta de descobrimento no campo acadêmico, conferindo uma nova perspectiva ao preceptor. O desenvolvimento de um material didático contribuiu para o aperfeiçoamento perante o ponto de vista do design, como forma de complementar conteúdos que abrangem conceitos relativos à área de design gráfico.

Percebe-se que a preceptoria de Geometria tem muita importância para os alunos do curso de Design e é imprescindível que ela continue apoiando os discentes e docentes do curso.

6. Referências

PAVANELLO, Regina Maria. **O abandono do ensino da geometria no Brasil: causas e consequências**. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/>. Acesso em 28 de ago. de 2021.

UEM – Universidade Estadual de Maringá. Resolução 001/2015 – COU. Homologa o Ato Executivo n. 001/2015 – GRE de criação do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) da Universidade Estadual de Maringá, bem como o seu regulamento... Maringá, 2015.

Preparo e apresentação de seminários para um aprendizado autônomo

Área Temática: Engenharia/Tecnologia

Ana Gabrielly Bertolani¹, Henrique Frederico Giroto², Thayla Awany de Oliveira³, Letícia Garcez da Silva⁴, Fernando Rodrigues de Carvalho⁵

¹Aluna do curso de Engenharia de Alimentos, contato: anagabriellybertolani@gmail.com

²Aluno do curso de Agronomia, contato: henriquefgiroto@hotmail.com ³Aluna do curso de Engenharia de Alimentos, contato: thaylaawany@hotmail.com ⁴Aluna do curso de Engenharia de Alimentos, contato: leticiaelegarcez@hotmail.com ⁵Prof. Depto. de Tecnologia - DTC/UEM, contato: frcarvalho@uem.br

Resumo. *O ensino tradicional é superado por outras metodologias em sua eficiência de ajudar os alunos a serem agentes ativos no processo ensino aprendizagem. Este trabalho tem como intuito ajudar os alunos a aprenderem de maneira mais efetiva através da metodologia de preparo e apresentação de seminários. Apesar de não ser de fácil distinção sobre a melhor metodologia de aprendizado, é unânime a preferência dos alunos em aprender para ensinar.*

Palavras-chave: *Seminários – Aprendizado – Autônomo.*

1. Introdução

O ensino tradicional, onde o professor é o agente ativo e o aluno é o agente passivo no processo ensino aprendizagem, é historicamente predominante nas universidades do Brasil a décadas (CUNHA, 1989). A grande maioria dos alunos que ingressam na universidade já estão adaptados com o ensino tradicional, pois, em sua grande maioria, vieram de escolas tradicionais. Assim, quando estes, muitas vezes, se depararam com uma forma de ensino onde são agentes ativos no processo ensino aprendizagem, podem apresentar resistência e dificuldade de adaptação. No modelo tradicional de ensino o professor é visto como um expositor de conteúdos e o aluno como receptor do conteúdo. Atualmente, muitos outros modelos de ensino vêm superando os resultados obtidos pelo modelo tradicional, no que diz respeito a formação de alunos com pensamento crítico e mais capazes de solucionar problemas na sociedade.

De fato, novas formas de ensino são de extrema importância para formar alunos capazes de fazerem a diferença na sociedade onde estão inseridos. Neste sentido, o professor precisaria deixar de ser um expositor e se tornar um facilitador, monitor ou mentor no processo de ensino, ajudando os alunos a se tornarem agentes ativos e autônomos neste processo. Há necessidade de formas de ensino que não objetive somente a transmissão de conteúdos e informações, mas também a compreensão reflexiva e crítica, resultando em um aprendizado rico de relações e transferências. Um método de ensino que ajude os alunos a criarem suas próprias ferramentas de aprendizado, associar novos conceitos com seu conhecimento prévio e que desafiem sua compreensão, tende a capacitar os alunos a se tornarem agentes de seu próprio aprendizado e tornar o conteúdo estudado mais significativo. (RODRIGUES, 1995; SIQUEIRA, 2006).

A metodologia de preparo e apresentação de seminário para um aprendizado autônomo é um modelo simples de ser implantado pelo professor e busca transformar o aluno em agente ativo no processo de ensino aprendizagem. Nesta metodologia o aluno

precisa pesquisar o assunto atribuído para ele apresentar e compreender, pois o mesmo terá que ensinar para a turma em uma apresentação. Este processo pode proporcionar aos estudantes uma relação de intimidade com o tema através de discussões, problematizações e troca de experiências, permitindo uma interação e aprofundamento e possibilitando uma melhor compreensão e domínio do assunto apresentado (DE BRITO, 2014). De acordo com SEVERINO (1993), o seminário tem como objetivo, principalmente, aprofundar as reflexões sobre um problema, analisar de forma mais rigorosa e radical o texto ou tema, efetuar leitura com a perspectiva de julgamento e de crítica e discutir a problemática presente explícita ou implícita do texto. Isto posto, este trabalho tem como objetivo ajudar os alunos a aprenderem, de maneira mais eficiente, conteúdos científicos relevantes, sendo agentes ativos em seu aprendizado, por meio de preparo e apresentação de seminário, via plataforma Google Meet.

2. Metodologia

Este projeto contou com a participação de 7 acadêmicos, sendo 5 do curso de Engenharia de Alimentos (primeiro ano), 1 do curso de Tecnologia de Alimentos (primeiro ano) e 1 do curso de agronomia (segundo ano). O projeto teve início dia 4 de junho de 2020, encontros semanais de uma hora, via Google Meet, ocorreram para debater artigos e textos sobre técnicas de apresentação oral. Também, entre estes debates, ocorreu apresentação de mini seminários (seminários de 3 a 5 minutos), via Google Meet, para ajudar os participantes a praticar. Os temas científicos das apresentações foram definidos pelo professor coordenador do projeto. Ao final de cada apresentação, uma pergunta foi feita pelo professor para treinar a capacidade de arguição dos alunos e avaliar o quanto estes haviam pesquisado os temas. Na semana seguinte da apresentação, um debate de feedback foi realizado para apontar os pontos positivos e negativos de cada apresentação. Um questionário foi aplicado (entre 6 e 13 de agosto de 2020) para avaliar a metodologia de preparo e apresentação de seminários como uma forma de aprender conteúdos científicos mais eficazmente.

3. Resultados e Discussão

Quatro perguntas do questionário aplicado foram tabeladas (Tabela 1 e 2). As outras quatro serão discutidas no decorrer deste tópico. Na Tabela 1 se encontra as perguntas e respostas dos participantes com relação ao nível de interesse dos mesmos em aprender por meio da metodologia de ensino tradicional abordado nas universidades. Para estas perguntas foi utilizado uma escala de 1 a 5, sendo: 1 = muito baixo, 2 = baixo, 3 = moderado, 4 = alto e 5 = muito alto.

Tabela 1. As perguntas nesta tabela versam a respeito do nível de interesse e aprendizado quanto a metodologia de ensino tradicional abordado nas universidades.

Pergunta	Escala/Participantes						
Qual é o seu nível de interesse em aprender com os métodos de ensino tradicionais, existentes nas Universidades hoje?	4	4	4	3	5	5	4
Qual você acha que deve ser o seu nível de aprendizado através de aulas que aplicam metodologias tradicionais de ensino?	5	3	4	3	5	4	4

Observa-se que há, em sua maioria, um nível de interesse, no mínimo alto, para aprender através do método de ensino tradicional. Contudo, em alguns casos, o nível de aprendizado por este método aparentemente não segue o mesmo nível. Por exemplo, um participante alega que tem um alto nível de interesse com a metodologia tradicional, mas um nível de aprendizado moderado, Tabela 1. Outro participante relata que tem um nível de

interesse muito alto com a metodologia tradicional, mas apenas um nível alto de aprendizado, Tabela 1. Na Tabela 2 se encontra as perguntas e respostas dos participantes com relação a experiência de aprender por meio do preparo e apresentação de seminários e o nível de aprendizado empregando esta metodologia. Para estas perguntas foi utilizado uma escala de 1 a 5, sendo: 1 = ruim, 2 = moderado, 3 = boa (ou bom), 4 = muito boa (ou bom) e 5 = excelente.

Tabela 2. As perguntas nesta tabela versam a respeito da experiência e o nível de aprendizado aplicando a metodologia de preparo e apresentação de seminário.

Pergunta	Escala/Participantes						
Como está sendo a experiência de aprender através da metodologia de preparo e apresentação de seminários?	5	4	4	5	4	5	4
Qual está sendo o nível de seu aprendizado aplicando a metodologia de preparo e apresentação de seminários?	4	4	5	5	4	4	3

Verifica-se que os participantes dizem ter, no mínimo, experiências muito boas de aprender conteúdos científicos através do preparo e apresentação de seminários. Adicionalmente, estes apontam que o nível de aprendizado empregando este método, em sua maioria, é muito bom. Quando se compara o nível de aprendizado entre a metodologia tradicional e a de preparo e apresentação de seminário (Tabela 1 e 2), ainda não se observa uma diferença significativa, provavelmente devido ao curto período de tempo com o projeto em andamento.

Quando os participantes foram questionados sobre qual a melhor maneira para eles aprenderem, se é quando estudam para aprender ou quando estudam para ensinar, 100% dos participantes alegaram que aprendem mais quando estudam para ensinar. Isto mostra que, apesar de não estar bem definido sobre qual é a melhor maneira de obter-se melhor nível de aprendizagem, existe uma inclinação unânime para aprender num formato não tradicional, isto é, onde o aluno é o principal agente do aprendizado. Além disso, 100% dos participantes dizem que acontece aprendizado não somente quando preparam um seminário, mas também quando realizam a apresentação do mesmo. Isto significa um aprendizado duplo por repetição. Primeiro, o indivíduo aprende para ensinar e depois aprende ouvindo a si mesmo ensinando em sua apresentação.

Falando da figura do professor como mediador do processo ensino aprendizagem, apenas 14% dos participantes dizem recorrer ao professor, em primeira instância, quando não compreendem algo durante a aula no modelo tradicional de ensino. O professor é uma segunda opção para 43% dos participantes. Por fim, o professor simplesmente não é uma opção para 43% dos participantes. Nas situações onde o professor não é o primeiro recurso, vídeo aulas e pesquisas na internet são recursos quase uníssono. Por outro lado, quando os participantes têm dúvidas sobre algum conceito que precisa apresentar em seu seminário, igualmente ao resultado anterior, apenas 14% dos alunos recorrem ao professor como primeiro recurso para sanar as dúvidas e o restante dos alunos (86%) recorrem a vídeo aulas e pesquisas na internet. Estes resultados mostram que aparentemente existe uma preferência do aluno por um aprendizado autônomo, mesmo quando se trata do modelo tradicional de ensino.

4. Conclusão

É evidente que há necessidade de um tempo maior de projeto para distinguir melhor entre a eficiência do aprendizado empregado metodologia tradicional e a de preparo e apresentação de seminários. No entanto, os participantes, aparentemente, não consideram o professor

como principal recurso para ajuda-los em suas dúvidas sobre o conteúdo que está sendo estudado. Portanto, a metodologia de preparo e apresentação de seminários parece se enquadrar melhor no perfil dos participantes do projeto, no que diz respeito ao aprendizado de conteúdo científico.

6. Referências

CUNHA, M. I. da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.

DE BRITO, C. F.; COELHO, O. M. M.; PINTO, V. B. **Resumos e Seminários como metodologias de ensino e aprendizagem: um relato de experiência**. Em *Questão*, v. 1, n. 1, p. 113-126, 2014.

RODRIGUES, D. **O conceito de necessidades educativas especiais e as novas metodologias em educação**. In: CARVALHO, Adalberto Dias de (Org.). *Novas metodologias em educação*. Portugal: Porto Editora, 1995. p. 528-548.

SEVERINO, A. J. **Diretrizes para elaboração de um seminário. Metodologia do trabalho científico**. 19. ed. São Paulo: Cortês, 1993. cap. 4, p. 59-66.

Proliferação do Covid – 19: Uma atividade de conscientização envolvendo a Resolução de Problemas

Área Temática: Ciências Exatas

Sandra Regina D’Antonio Verrengia¹, Rosana Rodrigues de Oliveira Volpato²,

Maria Isabela Galvani Zussa³, Samara do Nascimento Dubian⁴ ¹Prof. Dra. Depto. de Matemática DMA/UEM, contato: srdantonio@uem.br ²Prof. Educação Básica, bolsista, contato: rosana.volpato@escola.pr.gov.br ³Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra107878@uem.br ⁴Aluna do curso de Matemática, contato: ra107483@uem.br

Resumo *O presente trabalho caracterizado como relato de experiência é fruto de pesquisas, discussões e reflexões que aconteceram durante as reuniões e encontros do projeto Residência Pedagógicas de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM), tendo como objetivo fazer com que os estudantes pudessem utilizar a Matemática como uma ferramenta de leitura, interpretação e compreensão crítica do mundo a nossa volta. A aplicação aqui descrita, se estrutura a partir da metodologia da Resolução de Problemas envolvendo aspectos relacionados à transmissão do COVID-19 de forma a informar e conscientizar os estudantes a respeito do assunto.*

Palavras-chave: *Matemática Crítica – Transmissão – Conscientização.*

Introdução

O Programa Residência Pedagógica (RP) promove a imersão do licenciando em escolas da Rede Básica de Ensino possibilitando a oportunidade de os mesmos colocarem em prática o que é visto durante sua formação acadêmica, bem como, nos momentos de estudo e reflexões realizados no projeto RP corroborando, assim, com sua formação acadêmica. Neste momento, em que o ensino remoto emergencial (ERE) fora implantado devido à pandemia, os encontros do grupo Residência Pedagógica Matemática aconteceram via *Google Meet*. Em um desses encontros, após algumas discussões do grupo levantou-se a importância de um trabalho de conscientização a respeito do Covid – 19, tendo-se em vista o retorno gradativo dos estudantes às escolas Estaduais do Paraná de forma escalonada e presencial.

Pensando nisso, alguns licenciandos do Projeto Residência Pedagógica desenvolveram uma atividade pautada nos princípios da Resolução de Problemas intitulada: “*O Covid presente na Matemática da vida*”, englobando aspectos relacionados à taxa de transmissão do COVID-19 no Brasil. Tal atividade tinha como intuito desenvolver nos estudantes a capacidade de interpretar situações do cotidiano, generalizar conceitos matemáticos, relembrar questões relacionadas à matemática básica e suas propriedades, bem como, fazer a leitura das informações que circulam nas redes sociais e televisivas de forma crítica, percebendo a importância de seguir as orientações preventivas frequentemente sugeridas (utilização de máscara, álcool em gel, distanciamento social, entre outros).

Com relação à Metodologia da Resolução de Problemas nos pautamos nas concepções de Onuchic (1999), compreendendo a RP como uma ferramenta importante e poderosa para o desenvolvimento das capacidades cognitivas fundamentais e para a compreensão de assuntos estudados no campo da matemática. Para a autora, os conceitos matemáticos não devem ser iniciados com a definição formal, mas sim, com uma situação problema que engloba indiretamente novos assuntos matemáticos. Nesse sentido,

[...] o ponto de partida das atividades matemáticas não é a definição mas o problema. [...] o problema não é um exercício que o aluno aplica, de forma

quase mecânica, uma fórmula ou uma determinada técnica operatória; que aproximações sucessivas ao conceito criado são construídas para resolver um certo tipo de problema e que, num outro momento, o aluno utiliza o que já aprendeu para resolver outros problemas. (ONUChic, 1999, p. 215).

Desenvolvimento

A atividade aqui descrita foi aplicada entre os dias 14/04/2021 à 20/04/2021, em uma turma de 1º ano do Ensino Médio de uma Escola Estadual situada no Noroeste do Paraná, no município de Mandaguaçu de forma remota via plataforma *Google Meet* com a colaboração da professora Rosana Rodrigues de Oliveira Volpato, preceptora do projeto totalizando 5 horas/aula.

Com vistas a apresentar a atividade aos estudantes propomos uma conversa com os alunos a respeito dos cuidados e da nova rotina que estávamos vivendo tendo-se em vista a pandemia mundial da Covid-19. Durante a conversa, os estudantes contaram suas experiências e os costumes adotados em suas famílias devido a pandemia, como por exemplo, o uso constante de álcool em gel. Dando continuidade a atividade, apresentamos algumas informações referentes à origem do vírus, aos sintomas e as formas de prevenção conforme ilustrado na Figura 1. Ao final, interrogamos os estudantes procurando verificar quais daquelas informações não conheciam.

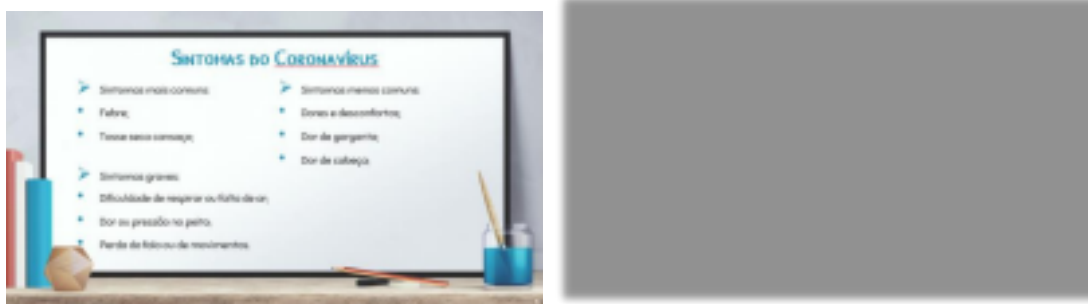


Figura 1. Slide de apresentação.

Como sequência da atividade apresentamos um vídeo do Instituto Butantan intitulado: “*O poder de contágio do novo coronavírus*”¹ que destaca algumas informações

¹<https://www.youtube.com/watch?v=Atv1fJrflg8> importantes sobre o Covid-19 e outras pandemias, principalmente com relação a taxa de transmissão do Coronavírus e sobre a vacina. Com o intuito de esclarecer e adentrar no problema proposto, discutimos com os estudantes alguns aspectos do vídeo, enfatizando, especialmente sobre o que seria a taxa de transmissão da doença, fazendo a seguinte co

locação: “A taxa de transmissão do Covid-19 representa o ritmo de contágio na pandemia, de forma a expressar quantas pessoas são contaminadas”. Após esta breve discussão, apresentamos a situação-problema que norteou nossa atividade, conforme mostrada a seguir: “*Considerando que cada pessoa no sul do Brasil transmite o COVID-19 em média para 1,3 pessoas durante o período de contágio, analise os seguintes cenários: (a) Um grupo de 100 pessoas infectadas irá gerar quantos agentes infecciosos (transmissões) ao final de 5 ciclos de transmissão? (b) Considerando uma vacina com eficiência de 50% (ou seja, 50% pega, mas não transmite e 50% pega, apresenta sintomas leves e transmite), quantos agentes transmissores teremos ao final de 5 ciclos tomando as mesmas 100 pessoas?*”

Em seguida, fizemos uma leitura cautelosa com os alunos, de modo identificar se os discentes haviam compreendido a situação proposta e se conseguiam identificar com as informações presentes no problema. A partir deste momento, demos um tempo para que

os alunos pudessem pensar a respeito da alternativa (a) do problema em ques tão.

A princípio os estudantes demonstraram dúvidas com relação ao o que eles precisavam fazer para resolver o problema. No entanto, após algumas discussões e retomada sobre o que seria a taxa de transmissão eles conseguiram estabelecer uma primeira estratégia de resolução para o problema. Como forma de socializar as estratégias dos estudantes utilizamos o *Paint* para projetar as conjecturas e caminhos traçados pelos estudantes, como ilustrado na Figura 2, bem como para potencializar a discussão dos mesmos a respeito das estratégias apresentadas.

Apesar de o problema envolver conceitos matemáticos já anteriormente vistos pelos alunos nos deparamos com a dificuldade e defasagem desses estudantes com relação a conteúdos básicos de matemática tais como: o uso do algoritmo da multiplicação e divisão e o conceito de porcentagem. Foi necessária a retomada desses conteúdos para que pudéssemos prosseguir com a atividade.

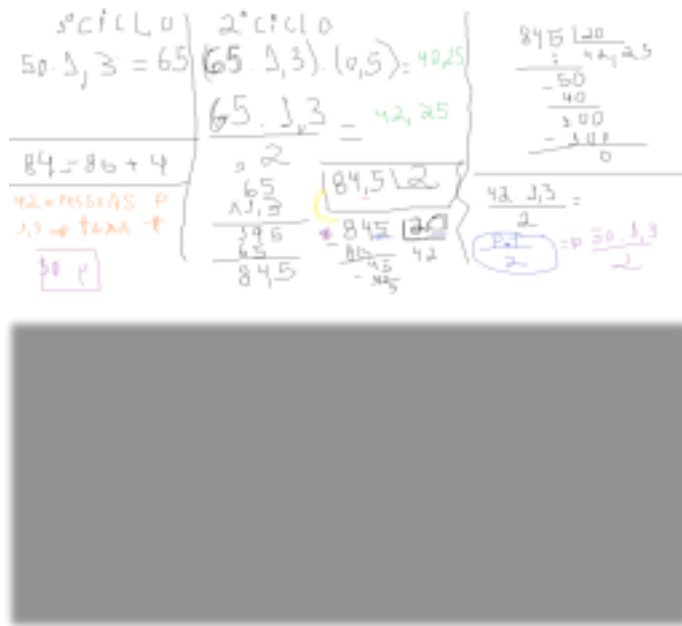


Figura 2. Tela do Paint

Ao término da atividade proposta e, como forma de divulgação de informações importantes sobre o COVID-19 a outras turmas e a comunidade escolar, pedimos que os estudantes fizessem uma história em quadrinhos abordando as informações que aprenderam em aula. Na Figura 3 apresentamos a atividade de um aluno da turma.



Figura 3. História em quadrinho elaborada por um dos alunos

Considerações Finais

A partir da atividade desenvolvida foi possível observar a importância da utilização de situações-problema para a discussão crítica de questões sociais vigentes levando os discentes a pensarem a respeito da matemática para além dos cálculos, operações e equações algébricas e, por meio das conjecturas, estratégias e soluções por eles apresentadas, discutir e formalizar os conceitos matemáticos presentes na situação-problema proposta. Outro fator, não menos importante, refere-se à comunicação, isto é, as interações estabelecidas entre professor-aluno e entre os alunos que, se alicerçada em questionamentos provocadores, incentivam a participação dos discentes e corroboram com uma aprendizagem mais significativa por parte dos estudantes.

Skovsmose (2001) traz como discussão o direcionamento da educação no intuito de construir uma sociedade democrática, resolvendo problemas não apenas de forma técnica, mas levando em consideração a reflexão crítica a respeito dos mesmos. Nesse sentido, por meio desse trabalho, os alunos tiveram a possibilidade não apenas de elaborar conjecturas e pensar a respeito das estratégias de resolução de um problema como também, perceber a importância da matemática como uma ferramenta para a leitura, interpretação e compreensão do mundo à nossa volta.

Referências

BUTANTAN, Canal. Direção: Instituto Butantan. **O poder de contágio do novo coronavírus (SARS-CoV-2)**. 6 de março de 2020. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=Atv1fJrflg8>. Acessado em 3 de abril de 2020.

ONUCHIC, L. R. **Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas**. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas. São Paulo. Editora UNESP, 1999.

SKOVSMOSE, O. **Educação matemática crítica: a questão da democracia**. São Paulo: Papirus, 2001.

Retorno das aulas presenciais: o que pensam os alunos de uma escola pública de Maringá

Área Temática: Ciências Exatas

**Thaise Cellão Marocchio¹, Cesar Henrique de Souza², Jaime da Costa Cedran³
Jheniffer Micheline Cortez⁴, Débora Piai Cedran⁵**

¹Aluna de Química-Licenciatura, bolsista, contato: thaisecellao@hotmail.com ²Aluno de Química-Licenciatura, bolsista, contato: sousacesarhenrique@gmail.com ³Prof.

Depto. de Química-DQI/UEM, contato: jccedran@uem.br

⁴Profª. Depto. de Química-DQI/UEM, contato: jheniffercortez@gmail.com

⁵Profª. Depto. de Química-DQI/UEM, contato: depiai@yahoo.com.br

Resumo. *Por decisão governamental, os alunos da educação básica do estado do Paraná foram submetidos ao ensino remoto em parte dos anos letivos de 2020 e 2021. O retorno das aulas presenciais se deu de forma escalonada e facultativa, inicialmente, definitiva e obrigatória na sequência. Dessa forma, neste trabalho apresentamos os resultados de uma pesquisa feita com alunos do Ensino Médio, de uma escola pública do município de Maringá, acerca da volta às aulas presenciais. Os discentes, em sua maioria afirmaram que o ensino presencial é melhor que o online, mas demonstram sua preocupação com a possibilidade de contaminação com Covid-19.*

Palavras-chave: *Pandemia - presencial - ensino.*

1. Introdução

No início do ano letivo de 2020 os professores das redes de educação se viram obrigados a suspender seus trabalhos presenciais por conta da pandemia, causada pela Covid-19, uma doença infecciosa provocada pelo vírus SARS-CoV-2, de modo a fazer a contenção do contágio de alunos e professores. Para controlar o avanço da pandemia, foram adotadas medidas, como a implementação do ensino remoto, que foi definido pelo artigo 1º da Resolução nº 1.016 – 03/04/2020 da Secretaria de Estado da Educação (SEED) do Estado do Paraná, com o objetivo de “Art. 1.º Estabelecer [...], o regime especial para a oferta de atividades escolares na forma de aulas não presenciais, em conformidade com o disposto na Deliberação n.º 01/2020 – CEE/PR, exarada em decorrência da pandemia causada pelo COVID-19” (PARANÁ - SEED, 2020, p. 1).

Esta resolução definiu os parâmetros para que uma atividade escolar fosse classificada como não presencial, e de acordo com o artigo 3º, são atividades remotas aquelas nas quais são utilizadas, pelo professor ou pelo componente curricular, plataformas virtuais, *chat*, redes sociais, videoconferências e afins, para que houvesse interação entre a escola e o estudante. Definiu, no Art. 7º, que A SEED como mantenedora da Rede Pública Estadual de Ensino, disponibilizaria videoaulas gravadas pelos professores, utilizando canais da TV aberta e o “Aula Paraná”, um aplicativo gratuito para Android e IOS, contendo materiais de aulas, além da possibilidade de interação entre professores e alunos, via *chat* em tempo real (PARANÁ - SEED, 2020).

Já em 2021, com a resolução n.º 3.616/2021 – GS/SEED, publicada em agosto, ficou estabelecida, no artigo 1º, a oferta de atividades escolares, na modalidade presencial e remota (PARANÁ - SEED, 2021). Esta resolução determinou que o ensino presencial deveria ser ofertado com o distanciamento social de no mínimo 1m (um metro) e caso a sala de aula não possuísse a capacidade para comportar a demanda de alunos, seria necessário o escalonamento, diário e/ou semanal da turma, além do que, ficaria a critério dos pais ou responsáveis do aluno decidirem se seus filhos iriam, ou não, para as instituições de ensino, pois o ensino remoto seria oferecido da mesma maneira (PARANÁ - SEED, 2021).

A partir de 23 de setembro, segundo a resolução de nº 860, publicada pela Secretaria de Estado da Saúde, foi retirado dos pais dos alunos da rede estadual de ensino o direito de escolher a forma como seus filhos acompanhariam as aulas, encerrando, as aulas via plataforma *google meet*, estipulando o prazo de uma semana para que as escolas e os alunos pudessem se adaptar ao ensino presencial. A modalidade de ensino remoto ficaria restrita aos alunos com algum tipo de comorbidade, e para os sob regime de isolamento social (PARANÁ - SESA, 2021).

Com base nos documentos que orientam o retorno das atividades presenciais e a extinção do modelo remoto/híbrido, buscamos compreender qual a percepção dos

estudantes de uma escola pública da cidade de Maringá sobre o retorno presencial das atividades escolares.

2. Metodologia

Com o intuito de compreender sobre essas percepções, foram elaboradas questões abertas, para identificar opiniões e dificuldades dos alunos, sobre o fim do ensino híbrido e a volta total das aulas presenciais, já que a condição pandêmica, apesar de minimizada, ainda encontra-se vigente. As questões foram disponibilizadas por meio de um link de um formulário *on-line* da plataforma *Google Forms*. Foram obtidas 36 respostas que formam o *corpus* de análise dessa pesquisa. As respostas foram analisadas e as discussões são apresentadas na sequência.

3. Resultados e Discussões

A primeira questão *“Em sua opinião, como será/foi o retorno das aulas presenciais?”*, objetivou compreender a concepção mais geral dos alunos sobre o retorno às aulas presenciais e dos 36 alunos, surgiram aspectos positivos em relação ao retorno: *“Foi bem melhor do que ficar em casa”*, aspectos negativos: *“Foi desesperador e angustiante”*. Os alunos apresentaram também respostas mais genéricas, ou aspectos positivos e negativos: *“Ao mesmo tempo que foi bom também não foi, era melhor voltar ano que vem”*.

Tabela 1: Distribuição das respostas quanto às concepções gerais.

Aspectos	Positivos	Negativos	Outros	Total
N.º de Alunos (%)	19 (53)	12 (33)	5 (14)	36 (100)

Na questão 2, *“Você acredita que no colégio em que você estuda, os protocolos de biossegurança são (serão) seguidos? Justifique”*, houveram respostas de que os protocolos estão sendo seguidos: *“Sim, está todo mundo se cuidando”*. Também os que disseram que tais protocolos não são seguidos: *“Não, ninguém respeita nada”*. Outros discentes afirmaram que são parcialmente seguidos: *“por alguns alunos sim, sempre tem aqueles que não levam tudo 100% a sério”*. E uma resposta que não pôde ser enquadrada nessas categorias.

Tabela 2: Distribuição das respostas quanto aos protocolos de segurança.

Aspectos	Seguidos	Não Seguidos	Parcialmente	Outros	Total
N.º de Alunos (%)	12 (33)	9 (25)	14 (39)	1 (3)	36 (100)

Na terceira questão *“E quanto a você, como se sente em relação ao retorno das aulas presenciais? Comente sobre isso.”* buscamos compreender sobre o sentimento dos alunos em relação ao retorno. Nesse sentido, houveram alunos expressaram sentimentos negativos: *“Um pouco tenso e nervoso.”*. Algumas respostas demonstraram sentimentos positivos: *“Melhor do que estudando por ensino remoto.”*. O restante das respostas demonstraram indiferença: *“Normal”*, ou *“Mesma coisa”* e uma resposta não pôde ser enquadrada nessas categorias *“Não sei pq não estou indo estou de licença”*.

Tabela 3: Distribuição das respostas quanto aos sentimentos.

Aspectos	Positivos	Negativos	Indiferença	Outros	Total
N.º de Alunos (%)	13 (36)	16 (44)	6 (17)	1 (3)	36 (100)

Na quarta questão “*Que aspectos você julga positivos com o retorno das aulas presenciais?*”. Os alunos citaram questões, como a aprendizagem: “*Facilidade de aprender*”, a socialização: “*o contato com o professor, poder ver os amigos também*”, os alunos também citaram não existir pontos positivos: “*atualmente para mim não seria vantajoso.*” e também apresentaram respostas não enquadradas nessas categorias: “*Não sei explicar*”.

Tabela 4: Distribuição das respostas quanto aos pontos positivos da volta presencial.

Aspectos	A		Não Existem	Outros	Total
N.º de Alunos (%)	20 (55)	9 (25)	4 (11)	7 (19)	36 (100)

Já na quinta questão “*E que aspectos podem ser negativos?*” 9 alunos responderam sobre o perigo da aglomeração nas salas de aula: “*A aglomeração, contato com pessoas desconhecidas*”, alegaram também falta de segurança e riscos de contrair a Covid-19: “*A possibilidade de ser contaminado por um colega ou por um educador*”. Alguns alunos se mostraram indiferentes: “*Nenhum*” e tiveram respostas que não puderam ser categorizadas: “*Na primeira semana ter prova de matemática*”.

Tabela 5: Distribuição das respostas quanto aos pontos negativos da volta presencial.

Aspectos	Aglomeraçã o	Riscos de Contrair Covid-19	Indiferente s	Outro s	Total
N.º de Alunos (%)	9 (25)	22 (61)	3 (8)	2 (5)	36 (100)

Na última questão, “*Fale sobre a sua aprendizagem no ensino remoto e o que você acha que mudará com o retorno das aulas presenciais*”, os alunos afirmaram que a aprendizagem é melhor nas aulas presenciais: “*Minha aprendizagem no retorno presencial vai melhorar*”, alguns foram indiferentes ou pontuaram aspectos positivos e negativos: “*Não vi diferença, pois os professores mandaram super bem nas aulas on line*”, os alunos também afirmaram que presencialmente a aprendizagem é pior: “*Meu aprendizado foi bom, com algumas dificuldades óbvio, não quero voltar, não vai mudar muita coisa e eu preciso trabalhar*”. O restante das respostas não puderam ser enquadradas nessas categorias: “*Foi uma outra experiência a aprender em EAD / voltará com novo modelos de aulas, novos professores*”.

Tabela 6: Distribuição das respostas quanto à aprendizagem.

Aspectos	Melhor	Indiferentes	Pior	Outros	Total
N.º de Alunos (%)	22 (61)	5 (14)	3 (8)	6 (17)	36 (100)

4. Considerações finais

De acordo com os dados, grande parte dos alunos consideraram que a volta às aulas de modo presencial é a melhor alternativa oferecida, pois alegaram a melhoria na aprendizagem, já que a compreensão dos conteúdos abordados no ensino remoto pode ser deficiente. Já uma pequena parte dos alunos discutiram que o ensino remoto é melhor e que houve uma certa facilidade na compreensão dos conceitos abordados. Em relação à segurança, a preocupação se dá principalmente no percurso realizado para chegar à instituição de ensino, assim, a maioria demonstrou certo receio em relação à possível contaminação. Levando estas respostas em consideração, podemos concluir que os alunos consideram a volta importante, mas estão inseguros quanto às medidas de segurança. A questão é entender se o poder público garante à escola ferramentas, pessoal e condições para estabelecer a segurança dos alunos e funcionários.

5. Agradecimentos

À Capes pelo apoio financeiro ao PIBID e a UEM

6. Referências

PARANÁ. Resolução Secretaria de Saúde - SESA nº 860 – 23/09/2021. PARANÁ. Resolução Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - SEED nº 1.016 – 03/04/2020. Regime especial - aulas não presenciais.
PARANÁ. Resolução Secretaria de Estado da Educação e do Esporte - GS/SEED nº 3.616/21.

Simpósio Grandes Culturas

Área Temática: Ciências Agrárias

Nathan Victor Botta¹, Natalia da Silva Volpato¹, Andressa de Almeida Lima¹, Celso Martins França¹, João Victor da Silva Cremm¹, Pedro Henrique Guimarães Gimenes¹, Mariana Piva Castilho¹, Lucia Tiemi Naves Yamashita¹, Thiago Henrique de Souza Roque¹, Emanuelle Spolaor Porto¹, Lucas Daniel Carvalho Dias¹, Weslei Augusto Mendonça², Leonardo de Almeida Sanvesso², Renan Orben Bossoni², Kauan Batista dos Santos², Antonio Carlos Andrade Gonçalves³¹Alunos do curso de Agronomia, bolsistas PET MEC/SESu, contato: ra117645@uem.br ²Alunos do curso de

Agronomia, voluntários PET, contato: ra113400@uem.br ³Prof. Depto. de Agronomia-DAG/UEM, contato: acagoncalves@uem.br

Resumo. *Desenvolvido e sistematizado pelo Grupo PET – Agronomia, o evento conta com a colaboração das instâncias institucionais da Universidade, destacando-se, dentre elas, o Departamento de Ciências Agrárias (DAG) e o Centro de Ciências Agrárias (CCA). Quando desenvolvido de forma presencial, conta com o patrocínio de diversas empresas. Fundamental é o apoio por parte de empresas e IES que possibilitam a participação de profissionais de destaque, nos assuntos abordados. Assim sendo, o evento visa o intercâmbio de conhecimentos entre as diversas instituições, empresas, profissionais e estudantes da área, projetando perspectivas e atuais tecnologias que vem revolucionando a produção agrícola das principais culturas implantadas em território nacional. O evento ocorre anualmente em um conjunto de palestras, para as quais diversos profissionais da área contribuem com o debate, em uma mesa redonda, visando a explanação de conteúdos, que por sua vez, complementam a formação e propagação de diversos conhecimentos. Os resultados obtidos são plenamente satisfatórios, podendo ser notados nas avaliações fortemente positivas realizadas pelo público alvo e pela comissão organizadora.*

Palavras-chave: *Agrícola - Palestras – tecnologias*

Introdução.

O imponente desenvolvimento tecnológico propulsado pela globalização reflete veemente nas grandes instituições, incitando-as a se vincularem cada vez mais em estratégias e planejamentos que visam principalmente a inovação, dentre elas, a promoção de eventos, que atraem diversos públicos da sociedade, integrando estudantes, profissionais e interessados com base no ideal da propagação de conhecimentos. A realização de eventos, além de contribuir com a valorização de conceitos, ideias e perspectivas de mercado, contribui também com o pleno desenvolvimento das relações humanas, atribuindo assim, caráter socioeconômico a práticas sociais comuns, mantendo como principais objetivos a troca de informações entre diferentes públicos e também a instauração das relações interpessoais entre eles. Dessa forma, ao elaborar um evento, é de suma importância uma avaliação minuciosa dos objetivos, recursos, públicos-alvo, estratégias, planejamentos e controle de toda a operacionalização do evento. Com base no Instituto Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (2011), o conceito de simpósio se pauta no pressuposto de um evento, reunião ou mesa redonda entre especialistas de uma determinada área, com o intuito de debater e discorrer sobre um determinado tema, abrangendo desta forma, um intercâmbio de conhecimentos entre profissionais, estudantes, especialistas e interessados.

O Simpósio Grandes Culturas desenvolvido e sistematizado pelo grupo PET Agronomia da Universidade Estadual de Maringá (UEM), com o apoio do Departamento de Ciências Agrárias (DAG) e o Centro de Ciências Agrárias (CCA), vem desde 2008 em sua primeira edição, pautando-se no ideal de um evento que proporciona aos discentes, docentes, profissionais e interessados, uma ampla discussão sobre temáticas pertinentes à área agrônômica, em especial às grandes culturas implementadas em território nacional. O evento ocorre anualmente e em cada ano com uma cultura diferente sendo discutida, entre elas a cana-de-açúcar, soja, café, trigo e no ano letivo de 2020 a cultura do milho, abre-se um adendo com relação a esta última, pois desde sua primeira edição o evento ocorreu de forma presencial, contudo, nesta última edição do simpósio, devido às questões de enfrentamento a pandemia da COVID-19, o grupo PET-Agronomia precisou reinventá-lo, realizando-o de forma totalmente virtual.

Metodologia.

A metodologia utilizada se pauta em palestras concomitantes a mesas redondas de discussão. O evento normalmente é dividido em dois a três dias e constituído por aproximadamente seis palestras realizadas presencialmente no campus sede da universidade na cidade de Maringá, com ressalva ao “Simpósio Grandes Culturas: Milho” (Figura 2), que foi realizado no ano letivo de 2020 de forma totalmente virtual e constituído por cinco palestras dispostas em cinco dias de evento. Tais palestras são ministradas por diferentes especialistas, cada qual com cerca de cinquenta minutos para realizar a explanação dos conteúdos e ao final da palestra, dedica-se cerca de dez minutos para possíveis questionamentos do público a serem respondidos pelo ministrante. Em termos operacionais para a emissão de certificados e contabilização de presença dos participantes, durante todos os dias de evento é disponibilizada uma lista de presença que deverá ser preenchida por cada participante, garantindo assim a realização do evento e também a emissão dos certificados de participação. No primeiro dia de evento é realizada uma cerimônia de abertura com a presença do professor tutor do grupo PET-Agronomia, o chefe de departamento e demais professores e ministrantes das palestras que irão compor a mesa redonda de discussões, no último dia de evento, juntamente a mesa redonda de discussões, é realizado o fechamento do evento. Quando realizado de forma presencial, após a finalização do simpósio, os espectadores interessados poderão participar de uma visita técnica organizada pela comissão do evento.

Resultados e discussão

A disposição e interesse dos palestrantes, professores, profissionais e participantes, bem como das instituições e empresas que apoiam e patrocinam a realização do simpósio, são de suma importância para o êxito do evento, tornando-se nítido o intercâmbio de conhecimentos entre profissionais da área e estudantes, que quase totalizam os participantes do evento, contribuindo para suas formações de modo a estimular o senso crítico e promover o desenvolvimento de suas perspectivas políticas, sociais e do exercício pleno da profissão. Outro ponto a ser destacado se correlaciona com o desenvolvimento das habilidades de gestão de eventos e comunicação interpessoal entre os membros do grupo PET-Agronomia, tornando-se claro tal fato no ano letivo de 2020, quando os membros do grupo (Figura 1), reinventaram a metodologia do evento para se adequar as restrições impostas pela pandemia da COVID-19.



Figura 1. Integrantes do grupo PET-Agronomia 2020



Figura 2. Arte de divulgação Simpósio Grandes Culturas: Milho

Conclusão.

Assim sendo, ressalta-se a importância que o Simpósio Grandes Culturas exerce sobre os graduandos de todos os anos do curso de Agronomia da Universidade Estadual de Maringá, bem como aos acadêmicos de outros cursos de graduação da região, agregando-lhes conhecimentos importantes sobre as principais culturas implantadas nacionalmente e estimulando-os ao pleno desenvolvimento do senso crítico, social e político, e acima de tudo, incentivando o envolvimento e interação entre discentes de diferentes anos da graduação, professores, produtores rurais e profissionais da área, atribuindo além dos valores profissionais, os valores humanos e sociais.

Referências.

INSTITUTO PARANAENSE DE ASSISTÊNCIA TÉCNICA E EXTENSÃO RURAL. Diferença entre congresso, simpósio e seminário. Metodologia, p. 1-8, 2011.

Tecnologias digitais na universidade em tempos de pandemia na covid-19: Cia no ensino da histologia animal

Área Temática: Ciências Agrárias

Paula Fernanda Massini¹, Mariana da Costa Andrade², Vanessa Maria Iamamoto³, Lucas Augusto Mariotto⁴

¹Profª. Dra. Departamento de Medicina Veterinária – DMV/UEM, contato: pfmvasconcelos2@gmail.com

²Discente do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual de Maringá - UEM, contato: mari.costaandrade02@gmail.com

³Discente do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual de Maringá - UEM, contato: vanessaiamamoto@yahoo.com

⁴Discente do curso de Medicina Veterinária da Universidade Estadual de Maringá - UEM, contato: lucasmariotto@hotmail.com

Resumo. Durante o período de pandemia do vírus Covid-19 foi necessário o isolamento social como ferramenta de controle da propagação viral e neste contexto, as escolas de ensino superior precisaram adaptar cursos tradicionalmente presenciais a um ambiente exclusivamente virtual. As mudanças precisaram ser rápidas e eficazes suprimindo as necessidades da manutenção das aulas e qualidade de ensino. Neste cenário, este trabalho teve como objetivo relatar a experiência do uso de tecnologias digitais no ensino da histologia animal. O método mostrou tecnicamente aplicável e efetivo com o uso de videoconferências e aplicação da microscopia virtual. Mesmo eficiente, a conceitualização e implementação de cursos da área médica de forma exclusivamente online precisam ser sistematicamente avaliados. É fato que mudanças importantes ocorreram nos métodos de ensino neste período, mas estimar o quanto aproveitáveis são e quais deverão perdurar ou serem aproveitadas no período pós COVID-19 é uma discussão necessária.

Palavras-chave: Histologia – ensino EAD – ensino online – COVID-19.

1. Introdução

A atual condição estabelecida pela pandemia mundial do vírus Covid-19 impôs a necessidade de afastamento físico como forma de controle da doença, desafiando as ciências médicas a adaptar aulas tradicionalmente presenciais para o ensino exclusivamente remoto. Entretanto, poucas são as informações disponíveis a respeito da viabilidade e eficácia do ensino da histologia animal exclusivamente online (BARBEAU et al., 2013). Em especial no contexto do distanciamento social, em que as aulas práticas laboratoriais precisaram buscar formas ativas de aprendizado com uso de diferentes recursos tecnológicos para garantir a continuidade do ensino e o bom rendimento acadêmico dos alunos (ROY e CECCHINI, 2020). A troca de experiências vivenciadas durante o período é importante para determinar o quanto aproveitáveis são estes métodos para estabelecer quais são as mudanças que irão perdurar no período pós COVID-19.

Quando tratamos da disciplina de forma que possamos utilizar os recursos de tecnologia associadas à rotina laboratorial, os resultados são promissores. Estudos anteriores aos desafios inerentes ao ano de 2020 em resposta à pandemia COVID-19 apontam para uma tendência progressiva do uso de tecnologias como ferramentas didáticas complementares reduzindo até mesmo as horas necessárias em aulas práticas em laboratório (BLOODGOOD

e OGILVIE, 2006).

Alguns autores sugerem que as tecnologias utilizadas possam até mesmo substituir o uso prático do microscópio óptico sem prejudicar a aprendizagem do discente, porém, poucos foram os relatos de ministrar a disciplina de histologia de forma totalmente virtual (BARBEAU et al., 2013). Este método parece ter se adequado às necessidades da disciplina ministrada de forma remota o que facilitou aos discentes a apropriação da responsabilidade de seu próprio aprendizado com maior envolvimento com a disciplina (FRANCHI, 2020).

Este estudo possui como objetivo relatar como foi o uso de tecnologias digitais no ensino da histologia animal em tempos de pandemia. Neste contexto, será compartilhada a experiência dos desafios impostos para alterar rapidamente as disciplinas presenciais centrais do currículo obrigatório na medicina veterinária para forma online. Serão apontadas as mudanças e adaptações que foram necessárias neste período, os benefícios desta nova realidade e as suas limitações. A aceitação pelos alunos assim como a necessidade em superar obstáculos pelos docentes e dificuldades inerentes ao novo método de ensino-aprendizagem será discutido. Por fim, benefícios são apontados após as mudanças no processo de ensino e avanços significativos são observados. Porém, quais são as mudanças que deverão perdurar no período pós COVID-19?

2. Metodologia

Este é um estudo descritivo, tipo relato de experiência com objetivo de relatar como foi o uso de tecnologias digitais no ensino da histologia animal em tempos de pandemia no curso de Medicina Veterinária em uma universidade no norte do Paraná.

Na grade curricular do curso de Medicina Veterinária na Universidade Estadual de Maringá, a disciplina de histologia animal é base para conhecimentos morfológicos. As lâminas histológicas com diferentes cortes e técnicas de coloração apresentadas rotineiramente em aulas práticas foram trabalhadas de forma digitalizadas durante as aulas com recurso de tempo igual ao disponibilizado presencialmente por meio da microscopia virtual. As aulas eram realizadas com o compartilhamento de tela possibilitando ao aluno a observação de diferentes espécimes com o benefício de uma grande variabilidade de imagens, técnicas de coloração, e viabilizando a visualização de microfotografias com grande aumento, médio e visualizações panorâmicas. O uso das imagens tornou as aulas mais dinâmicas e visualmente ricas. Os alunos complementaram seu aprendizado por meio de consultas a e-books e atlas digitais de histologia disponíveis em bibliotecas virtuais.

Neste contexto, será compartilhada a experiência dos desafios impostos para alterar rapidamente as disciplinas presenciais centrais do currículo obrigatório na medicina veterinária para forma online, assim como possíveis lacunas no método de ensino.

3. Experiência e discussão

O método de ensino mostrou se uma estratégia tecnicamente aplicável que supriu as necessidades impostas ao momento excepcional que a academia tem vivenciado. As aulas na forma remota parecem estimular uma formação mais atualizada e dinâmica. Propõem-se que o uso de estímulos visuais amplamente explorados no ambiente virtual nas disciplinas de histologia favoreçam a consolidação do conhecimento acerca da disciplina. Outras experiências neste período relataram sucesso mostrando que a aprendizagem via remota é realizável e eficaz com o uso de videoconferências (CUSCHIERI e CALLEJA AGIUS, 2020).

De forma tradicional, aulas práticas com o manuseio de microscópios ópticos são relevantes

para identificação de características celulares e sua interface com suas funções teciduais na disciplina de histologia. Em sua maioria, os meios digitais são descritos como forma complementar à teoria mesmo que a microscopia virtual tenha sido bastante aprimorada e discutida nos últimos anos (HELLE et al., 2013; MIONE et al., 2013; KUO E LEO, 2019).

No processo de transição do ensino presencial para o virtual uma atenção maior deve ser dispensada aos alunos para que todos passem por adaptação e nenhuma desigualdade de aprendizagem seja observada. Este obstáculo está relacionado a alunos de característica cinestésica, que neste estudo apresentaram dificuldades com a comunicação, relatando que por motivos de timidez não abriam as câmeras. Não observamos tendência de baixa interatividade relacionada ao gênero nem mesmo dificuldades relacionadas à idade. Em nossa experiência os alunos conseguiram, de forma geral, se adaptar rapidamente às novas tecnologias utilizadas para o ensino remoto, mantendo a taxa de frequência nas aulas alta e estável. Mesmo que assíduos, adversidades com equipamentos e conexões WiFi de baixa qualidade ocorreram e em alguns momentos podem ter promovido dificuldades durante as aulas.

Quando tratamos da disciplina de forma que possamos utilizar os recursos de tecnologia associadas à rotina laboratorial, os resultados são promissores. Estudos anteriores aos desafios inerentes ao ano de 2020 em resposta à pandemia COVID-19 apontam para uma tendência progressiva do uso de tecnologias como ferramentas didáticas complementares reduzindo até mesmo as horas necessárias em aulas práticas em laboratório (BLOODGOOD e OGILVIE, 2006). Porém poucos foram os relatos de ministrar a disciplina de histologia de forma exclusivamente virtual (BARBEAU et al., 2013).

Apesar de aplicável e eficaz não devemos deixar de destacar uma lacuna certa e importante no ensino da disciplina de histologia exclusivamente online: a inexperiência do aluno ao precisar manusear o microscópio óptico. A falta do manuseio do equipamento pode refletir em incapacidade de exploração de lâminas histológicas e dificultar o desenvolvimento da prática patológica ou outras áreas em que o uso do microscópio é ferramenta indispensável na rotina da medicina veterinária (STRUCHINER, 2011).

4. Conclusões

A transição rápida do ensino presencial para forma remota das ciências médicas, entre elas a histologia animal, estimulada pelas necessidades de afastamento social em tempos de pandemia mostrou se uma estratégia de ensino tecnicamente aplicável com aceitabilidade e aprendizado satisfatório entre alunos.

É certo que mudanças no processo ensino-aprendizagem ocorreram durante o período de pandemia e que avanços significativos no ensino da histologia animal foram estabelecidos. A troca de experiências e discussões entre profissionais da área do ensino das ciências médicas é importante para se repensar e estimar o quanto aproveitáveis são estes novos métodos na determinação das mudanças que irão perdurar ou que podem ser aproveitadas no período pós COVID-19.

6. Referências bibliográficas

BARBEAU, Michele L.; JOHNSON, Marjorie; GIBSON, Candace; ROGERS, Kem A. The development and assessment of an online microscopic anatomy laboratory course. In: *Anat. Sci. Educ.*, Rockville, v. 6, p. 246-256, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1347> Acesso em: 02 jun. 2021.

BLOODGOOD, Robert A.; OGILVIE, Robert W. Trends in histology laboratory teaching in

United States medical schools. In: *Anat. Rec. (New Anat.)*, Rockville, v. 289, p. 169- 175, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ar.b.20111> Acesso em: 02 jun. 2021.

CUSCHIERI, Sarah.; CALLEJA, Jean Agius. Spotlight on the shift to remote anatomical teaching during Covid-19 pandemic: perspectives and experiences from the University of Malta. In: *Anat. Sci. Educ.*, Rockville, v. 13, n. 6, p. 671-679, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.2020> Acesso em: 02 jun. 2021.

FRANCHI, T. The impact of the Covid-19 pandemic on current anatomy education and future careers: A student's perspective. In: *Anat Sci Educ*, Rockville, v. 13, p. 312–315, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1966> Acesso em: 02 jun. 2021.

HELLE, Laura; NIVALA, Markus; KRONQVIST, Pauliina. More technology, better learning resources, better learning? Lessons from adopting virtual microscopy in undergraduate medical education. In: *Anat. Sci. Educ.*, Rockville, v. 6, p. 73-80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1302> Acesso em: 02 jun. 2021.

KUO, Kuo-Hsing; LEO, Joyce M. Optical versus virtual microscope for medical education: a systematic review. In: *Anat. Sci. Educ.*, Rockville, v. 12, p. 678-685, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1844> Acesso em: 02 jun. 2021

MIONE, Sylvia; VALCKE, Martin; CORNELISSEN, Maria. Evaluation of virtual microscopy in medical histology teaching, In: *Anat. Sci. Educ.*, Rockville, v. 6, p. 307- 315, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1002/ase.1353> Acesso em: 02 jun. 2021

ROY, Simon F., CECCHINI, Matthew J. Implementing a structured digital-based online pathology curriculum for trainees at the time of COVID-19. In: *J. Clin. Pathol.*, Montreal, v. 73, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1136/jclinpath-2020-206682> Acesso em: 02 jun. 2021.

STRUCHINER, Miriam; SANTA-ROSA, José Guilherme. Tecnologia Educacional no Contexto do Ensino de Histologia: Pesquisa e Desenvolvimento de um Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem. In: *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v.35, p. 289-298, 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022011000200020> Acesso em: 02 jun. 2021.

Um relato das reuniões semanais com os integrantes do PIBID-Matemática-UEM 2020/2021

Área temática: Ciências Exatas

Maria Gabriela Forca Soares¹, Pedro Renato Tozo de Paula², Thiago Samuel de Pinho Cordeiro³, Yasmin Souza Leandro⁴, Carla Carvalho Machado⁵, Lucieli M. Trivizoli⁶

¹Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra115526@uem.br

²Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra114195@uem.br

³Aluno do curso de Matemática, bolsista, contato: ra114192@uem.br

⁴Aluna do curso de Matemática, bolsista, contato: ra109421@uem.br

⁵Profa. Supervisora do PIBID, contato: carlaana.machado@gmail.com

⁶Profa. Depto. de Matemática-DMA/UEM, contato: lmtrivizoli@uem.br

Resumo. Neste texto apresentaremos como se dão os encontros do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Matemática da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Esses encontros com os integrantes do PIBID acontecem todas as quartas-feiras no período da tarde, e neles são realizadas diversas atividades, entre elas, estudos, discussões, apresentações, oficinas, entre outros. Como um dos resultados dos trabalhos realizados nos encontros, foi possível observar o quanto a experiência de cada participante contribui para o desenvolvimento de todos. Neste resumo será apresentado como tem sido essas reuniões e suas potencialidades para a formação complementar do licenciando que participa do programa.

Palavras-chave: Orientações, acompanhamento de aula, pesquisas.

1. Introdução

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência) é um programa de âmbito federal que tem por objetivo incentivar a iniciação à docência por meio de ações didático-pedagógicas que aproximem o licenciando da realidade escolar, articulando o Ensino Superior e a Educação Básica. Neste projeto participam 24 bolsistas, 3 supervisoras (professoras de Matemática da Educação Básica) e 2 coordenadoras (docentes do curso de Matemática da UEM).

Como participantes deste projeto, ingressamos no PIBID em agosto de 2020 com o objetivo de aprender como trabalhar com os alunos da Educação Básica durante as aulas de Matemática. Neste período participamos das atividades oferecidas pelo programa de forma remota devido à pandemia da Covid-19. Desde o início as supervisoras e coordenadoras expuseram para os alunos que seria um desafio a ser cumprido, pois requeria força de vontade e dedicação nos trabalhos que seriam desenvolvidos. No entanto, no decorrer do desenvolvimento do projeto fomos nos adaptando e realizando as atividades da melhor forma possível buscando aproveitar o tempo dedicado para aprender mais sobre a Matemática e o seu ensino.

2. Reuniões às quartas-feiras.

Os encontros do PIBID são realizados todas as quartas-feiras através da plataforma *Google Meet* das 15h às 17h. Nos encontros discutimos sobre metodologias de ensino da Matemática em sala de aula, além de discussões a respeito dos elementos que compõem a sala de aula da Educação Básica (Livro Didático, escola, professor,...) dentre outros aspectos relacionados à Educação.

Ao longo desse semestre todos tiveram a oportunidade de ampliar seus conhecimentos através de diversos textos, palestras, reuniões e trabalhos de pesquisas discutidos nas reuniões. O projeto também nos oportunizou acompanhar as professoras supervisoras em aulas via *Meet*. Em nossos encontros podemos elaborar e discutir nossa prática docente de forma semanal e inclusive participar de forma ativa no desenvolvimento das aulas da Educação Básica, o que nos proporciona desenvoltura e segurança para futuramente trabalhar em sala de aula.

Os encontros ofertados pelo Pibid baseiam-se em discussões realizadas durante as oficinas e palestras assistidas, sobre artigos de vários assuntos, metodologias de como ensinar a Matemática e orientações para nosso desenvolvimento acadêmico e formação docente.

2.1 Palestras

No decorrer do projeto, participamos de diversas palestras e oficinas. Dentre elas, queremos destacar o Ciclo de Palestras (veja Figura 1). Esse ciclo nos proporcionou assistir palestras de diversos temas direcionados ao ensino da Matemática. O intuito era incentivar professores e alunos a buscar diferentes estratégias didáticas pedagógicas para o ensino da Matemática. Ocorriam todas as quartas-feiras após as reuniões com as coordenadoras e professoras.

Nossa primeira palestra ocorreu dia 21/10/2020 e tratava sobre o desenvolvimento de capacidades de comunicação, raciocínio, conexões matemáticas e o ensino exploratório.



Figura 1. Ciclo de palestras

2.2 Artigos e textos

No decorrer de nossos encontros do PIBID, foram discutidos diversos textos e artigos de grande complexidade e relevância, de pesquisadores da área da Educação Matemática, com inúmeros ensinamentos e ideias de como abordar diferentes conteúdos. Um dos

principais temas estudados e discutidos foi o de Frações.



Figura 2. Textos sobre frações

A imagem na Figura 2 representa os primeiros textos que trabalhamos nesta temática. A partir deles fizemos análises e colocamos nossos pontos de vista sobre o tema. A cada encontro ficava claro que o ensino de frações exige diversas metodologias para que se efetive com sucesso em sala de aula e promova a aprendizagem do assunto.

2.3 Orientações

Nos encontros com as coordenadoras e supervisoras às quartas-feiras, elas sempre trazem orientações de grande ajuda. Nos direcionam como fazer, como agir e porque fazer matemática. Essas orientações nos auxiliam em nossa formação docente.

Ao final de cada encontro do PIBID, cada grupo se reúne com suas professoras supervisoras, uma vez que os alunos de cada grupo acompanham suas supervisoras durante as aulas na semana. Neste momento de reunião (veja Figura 3), trocamos informações sobre a semana e organizamos as aulas que ocorrerão, como uma forma de planejamento.

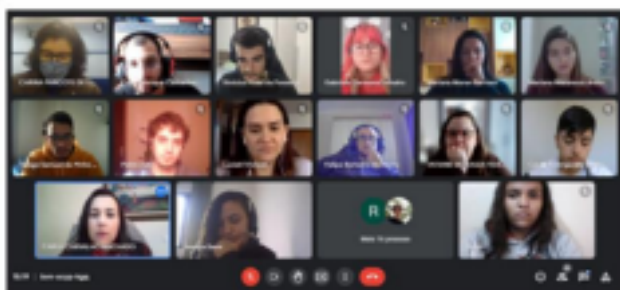


Figura 3. Reunião com os membros do projeto. 3.Considerações finais

Por meio de nossas reuniões, os interesses e gostos pela educação aumentam cada vez mais. Neste momento, até novembro de 2021, dentro dos nossos encontros do projeto,

está ocorrendo um curso de extensão de Competências em Práticas de Modelagem Matemática, e nos nossos últimos encontros estamos aprendendo sobre a aplicação da Modelagem Matemática na sala de aula. O que também tem contribuído muito com nosso aprendizado e nossa formação como futuros professores de Matemática.

Deixamos aqui nosso agradecimento e esperamos aprender e contribuir muito mais com os próximos encontros do PIBID.

4.Referências

BONZANINI, Louisianne; Bassoi, Tânia. (2016). Os professores e o ensino de frações no 2º ciclo do ensino fundamental.

LOPES, Antonio José. O que Nossos Alunos Podem Estar Deixando de Aprender sobre Frações, quando Tentamos lhes Ensinar Frações Boletim de Educação Matemática, vol. 21, núm. 31, 2008, pp. 1-22 Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Rio Claro, Brasil.

Áreas de Concentração: Biológicas/Saúde

A Aplicação de uma Sequência Didática Investigativa sobre Pandemias e a História da Vacinação no Ensino de Biologia e suas Reflexões

Área Temática: Ciências Biológicas

Fernanda Cortez da Silva¹, Matheus Veríssimo Varoni², Adelirian Martins Lara Lopes³, Fabiana Aparecida de Carvalho⁴

¹Aluna do curso de Ciências Biológicas, bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra108115@uem.br

²Aluno do curso de Ciências Biológicas, bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: matheusvv78@outlook.com

³Preceptora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: adelirian.lopes@escola.pr.gov.br

⁴Coordenadora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *Durante a Pandemia, com o Ensino Remoto Emergencial, professores de ciências encontraram adversidades no que diz respeito à aplicação metodológica das aulas, principalmente para despertar o interesse nos alunos acerca dos conteúdos. Portanto, os professores foram desafiados a encontrar metodologias que instigassem os alunos com questões investigativas e atividades que propiciassem a argumentação. Para isso, dois residentes aplicaram uma Sequência de Ensino Investigativa (SEI) com alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma Escola de Maringá/PR, com o tema “Pandemias e a História da Vacinação”, sendo o objetivo deste trabalho o de relatar as vivências e reflexões acerca do desenvolvimento desta Sequência. Os alunos mostraram-se interessados com as propostas apresentadas pelos residentes, construindo o conhecimento a partir de questionamentos e evidenciando o Ensino de Ciências por Investigação para o aprendizado.*

Palavras-chave: *Sequência Investigativa – COVID-19 – Vacinação*

1. Introdução

A construção do conhecimento científico nos estudantes é um grande desafio para a educação, principalmente na motivação dos alunos, visto que os conteúdos costumam ser considerados difíceis e repleto de termos pelos mesmos. No contexto atual da Pandemia, o ensino de Ciências e Biologia ficou ainda mais desafiador para os professores, que tiveram que se reinventar para continuar com as práticas formais de ensino.

Carvalho (2012) propõe que a construção do conhecimento científico considere a investigação e a criação de hipóteses a partir da temática que é apresentada, fazendo assim com que esses alunos expandam sua cultura científica, enquanto o professor media e conduz esse processo. A escola, nesse contexto, realiza o papel de ambiente instigante e investigador.

Ao desenvolver uma Sequência de Ensino por Investigação (SEI), é possível construir novos conhecimentos a partir do conhecimento prévio dos alunos, e fazer com que eles tenham ideias próprias e possam discutir com seus colegas, a partir do momento que o professor apresenta o problema e os questionam ao ponto que os educandos proponham estratégias de resolução do problema apresentado.

A partir dessas considerações, o presente trabalho tem como objetivo relatar e refletir sobre a vivência de dois residentes pedagógicos do subprojeto de Biologia ao desenvolver e aplicar uma Sequência de Ensino Investigativa com o tema “Pandemias e História da Vacinação”, direcionada aos alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública localizada no município de Maringá/PR.

2. Metodologia

A Sequência Didática com o tema “Pandemias e História da Vacinação” foi proposta pela orientadora da Residência Pedagógica, considerando o contexto atual, além da relevância e importância do tema.

A proposta foi desenvolvida pelos residentes em dois módulos, sendo o primeiro sobre as pandemias e o segundo sobre a história e a importância da vacinação, ambos com duração de duas horas/aula cada.

O objetivo geral da SEI foi compreender de maneira abrangente o histórico das pandemias que já existiram, a importância, o desenvolvimento e o contexto histórico das vacinas e das medidas preventivas em cada um dos momentos pandêmicos. Para isso, foram utilizados recursos didáticos como slides teóricos e reportagens e notícias sobre o contexto abordado.

Durante a aplicação da SEI, os alunos se apresentaram de forma dialógica e questionadora, sendo possível observar que se distanciavam de conhecimentos empíricos, porém construíam o conhecimento científico a partir dele.

3. Resultados e Discussões

Inicialmente, os alunos se mostraram envolvidos e curiosos com o tema apresentado, principalmente por se tratar de um tema tão relevante e tão comentada. Além disso, respondiam os questionamentos propostos pelos residentes, que por sua vez investigavam os conhecimentos prévios que se mostravam muitas vezes ser do senso comum, de informações

que escutavam dos pais, avós ou pessoas próximas, principalmente com relação à origem do vírus SARS-Cov-2.

Com relação ao contexto histórico da vacinação no Brasil e os mecanismos utilizados para a produção de vacinas, foram apresentados diversos questionamentos, sendo alguns deles: “*Qual é a importância da vacinação?*”, “*como uma vacina age no organismo?*”, “*A vacina é segura?*”, e foi possível avaliar a boa interação deles, que respondiam e propunham novos questionamentos como por exemplo: “*Por quê existem vacinas que tomamos a cada ano e outras que tomamos a cada 5, 10 anos?*”, enriquecendo a discussão sobre o tema.

Ao final da Sequência, foi trabalhado um jogo de “mitos x verdades”, onde algumas proposições acerca das vacinas foram apresentadas e os discentes explicavam se consideravam verdade ou mito. Nesse momento foi possível avaliar que a construção do conhecimento científico se deu de forma satisfatória, pois a grande maioria respondia de forma correta e sem interferências do senso comum.

4. Considerações Finais

A participação e o interesse dos discentes com os temas propostos na SEI foi notória e satisfatória, principalmente nos questionamentos finais que serviram para avaliação dos mesmos. Foi perceptível a mudança de conceitos que antes eram apresentados como empíricos e sem muito fundamento, e ao final da SEI os conceitos formais e científicos já faziam parte de suas falas. Para os residentes, a aplicação da sequência por ensino investigativo proporcionou uma grande contribuição para a vivência e aumento de experiências em didáticas e práticas escolares.

6. Referências

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O Ensino de Ciências e a Proposição de Sequências de Ensino Investigativas. 2012. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2670273/mod_resource/content/1/Texto%206_Carvalho_2012_O%20ensino%20de%20ci%C3%A7ncias%20e%20a%20proposi%C3%A7%C3%A3o%20de%20sequ%C3%A7%C3%A3o%20de%20ensino%20investigativas.pdf. Acesso em: 09 set. 2021.

A EDUCAÇÃO SEXUAL E O SEU IMPACTO DENTRO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: A DANÇA COMO PONTO DE PARTIDA

Área Temática: Ciências da Saúde

Fernanda Carrosi Donato¹, Jackeline Vido Miranda da Silva²

¹Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato: fernadadonato@hotmail.com

²Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato:jackelinevido@gmail.com

Resumo. A dança enquanto conteúdo das práticas corporais explicita que deve-se trabalhar esse conteúdo como saberes necessários a constituição da formação humana dos alunos, a ser desenvolvida nas aulas de Educação Física escolar. Para tanto, objetivou-se entender como a dança e as questões de gênero se entrelaçam dentro da escola e poder analisar qual a visão dos alunos, por meio de questionários aplicados aos alunos do EM de uma escola de Maringá. Os dados indicam que 69,23% das meninas acreditam que a dança seja importante como um conteúdo; 52,63% dos meninos não acham importante a dança como um conteúdo da Educação Física. Conclui-se que as aproximações com o conteúdo se dão pelas experiências e vivências nas aulas.

Palavras-chave: Educação Física; Dança; Gênero.

1. INTRODUÇÃO

A dança surge nos primórdios da humanidade, mesmo antes da formação de sociedades e vem se desenvolvendo até os dias atuais. Na Era Primitiva, a dança estava ligada à sobrevivência, onde eram feitos rituais que buscavam impedir que os fenômenos naturais prejudicassem suas práticas de subsistência, como a pesca, a caça e a colheita de frutos naturais (LANGENDONCK, 2009; p. 3). Ela também foi uma forma de comunicação, expressão, celebração religiosa e aquecimento para a caça e combates. Essas ações se tornaram conhecidas através de pesquisas arqueológicas que encontraram gravuras em paredes de cavernas, nas quais mostravam figuras do seu cotidiano, dentre elas, estavam presentes figuras que retratavam a dança. Durante a Grécia Antiga, havia um ideal de perfeição que era pautado na união de corpo e espírito, sendo a dança um pilar importante, pois trabalhava com o corpo, e também, estava presente em mitos, cerimônias, literatura, o que trabalhava o espírito, além de ser obrigatória na formação do cidadão. Ainda, era ligada aos jogos, especialmente os olímpicos.

A dança foi perdendo sua força em relação ao corpo quando as artes de cultura corporal foram banidas para encontros banais, no início do século IV, sendo que até o século XII a dança foi presente apenas para acompanhar a liturgia dos salmos e a partir deste século, a mesma foi proibida, perdurando apenas nas chamadas danças macabras, que eram danças da morte e contra ela. Somente no Renascimento a dança voltou a ser praticada, sendo ligada à igreja, tornou-se símbolo de riqueza e poder, tendo como exemplo o surgimento do ballet, na Itália, no século XV. “No século XX, surgiu o Boston, Cake-Walk, Maxixe, OneStep, Fox-Trot e Tango. A dança se expandiu também fora do espetáculo, principalmente nas tradições populares.” (FERNANDES; ROCHA; ALCADES, 2011).

Na década de 1920, no Brasil, a dança conectou-se com a Educação Física, agregando movimentos ginásticos em suas bases elementares. Já em 1940, a mesma foi inserida na formação de professores de Educação Física, disseminando a dança em diferentes modalidades, seguidamente, passando a ser parte dos currículos de licenciatura. Em 1990, evidenciam que o método da dança na educação se fortalecia como proposta de trabalho corporal. Atualmente, a dança é conteúdo pertencente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), explorando o conjunto das práticas corporais e os movimentos rítmicos, estruturados em passos e também em coreografias.

A Educação Física escolar, tem como papel formar um aluno integral que possa viver em sociedade, com suas convicções para que possa lidar com a realidade da maneira correta e ser um indivíduo crítico e emancipado, uma vez que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2010, p.47)

Para esta pesquisa descritiva de cunho qualitativa, procuramos literaturas e autores para a discussão sobre a Dança, a Dança na escola e a Dança e as questões de gênero, e quantitativa, onde aplicamos questionários para alunos do 9º ano e 2º ano do Ensino Médio, com 3 questões sobre o conteúdo.

2. DESENVOLVIMENTO

Nossa experiência dentro das escolas veio por meio do Programa Residência Pedagógica que surge com o intuito de aperfeiçoar a formação prática dos cursos de licenciatura, propiciando aos acadêmicos a inserção na educação básica, a partir da segunda metade do curso, para que os mesmos exercitem as relações de teoria e prática docente, para a consolidação da relação entre as escolas e as Instituições de Ensino Superior, e também, para a adequação das propostas pedagógicas dos cursos à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (CAPES, 2020). Durante as aulas acompanhadas pelo projeto no ano letivo de 2021, observamos o conteúdo Dança presente durante as aulas enviadas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED) por meio de vídeos e slides para a aplicação de forma remota. Foram trabalhadas as Danças Criativas no 6º ano durante 10 aulas, Danças Urbanas no 7º ano também por 10 aulas, Danças Circulares no 8º ano ao longo de 5 aulas, Dança de Salão, Danças Gaúchas, Samba e ritmos afins, Danças Latinas, tango e ritmos afins no 9º ano no decorrer de 14 aulas. No Ensino Médio, a Dança foi iniciada com a história e conceito e depois foi trabalhado as Danças de Rua e Forró no 1º ano durante 6 aulas e por fim as Danças Gaúchas e Forró retornam no 3º ano no decorrer de 7 aulas, além das aulas de Nivelamento que aparecem em alguns anos.

A Dança apresenta-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como

[...] a unidade temática Danças explora o conjunto das práticas corporais caracterizadas por movimentos rítmicos, organizados em passos e evoluções específicas, muitas vezes também integradas a coreografias. As danças podem ser realizadas de forma individual, em duplas ou em grupos, sendo essas duas últimas as formas mais comuns. Diferentes de outras práticas corporais rítmico-expressivas, elas se desenvolvem em codificações particulares, historicamente constituídas, que permitem identificar movimentos e ritmos musicais peculiares associados a cada uma delas. (BRASIL. Ministério da Educação, 2017/2018, p. 218).

Durante nossas participações nas aulas foram observadas dificuldades quanto a prática do conteúdo, uma vez que os professores não utilizaram de recursos e tecnologias para propiciar esta vivência, o aplicativo de celular *TikTok* é um exemplo de ferramenta que poderia ser utilizada.

3. DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Dança como conteúdo da Educação Física

Deve garantir diferentes possibilidades de criação no que se refere ao repertório motor, coreográfico e ao entendimento dos gestos, estimulando reconhecimento de valores humanos, na crítica e na criatividade da expressão e de possíveis e diferentes dançarinos presentes na escola. (GOIS, 2009, p. 46).

Durante as nossas pesquisas, realizadas em uma escola estadual localizada na região central da cidade de Maringá (IEEM), com os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio podemos perceber que 60,78% dos alunos, independente do sexo, acreditam que a dança como conteúdo da Educação Física é importante, pelo contrário 39,22% acreditam que não seja importante, e 52,94% gostam quando a aula de Educação Física é destinada a dança, mas 47,06% não gostam quando o tema da aula é dança. Levando em consideração os sexos, 69,23% das meninas acreditam que a dança seja importante como um conteúdo da disciplina de Educação Física e 30,77% não acreditam que seja importante, e 80,77% afirmam que gostam quando a aula de Educação Física é destinada para a dança e 19,23 afirmam que não gostam quando tem aula de dança. Já por outro lado, 52,63% dos meninos não acham importante a dança como um conteúdo da Educação Física e 43,37% acreditam que seja importante a dança como conteúdo, também há uma grande porcentagem de meninos que não gostam quando há dança dentro das aulas, sendo 78,95% e apenas 21,05% que gostem.

Levando em consideração os dados acima podemos perceber que há uma diferença de gostos muito diferentes, apontada principalmente pelo sexo dos alunos, uma vez que os meninos, diferentemente das meninas, não gostam das aulas quando são voltadas para a dança, seria devido a sociedade patriarcal na qual vivemos? Seria por causa da divisão sexista imposta nas escolas desde sempre? É algo que não podemos responder de forma rasa e sem tomar os cuidados necessários, mas segundo WEREBE (1998),

[...] todos os professores, qualquer que seja a matéria que ministram, desempenham, consciente ou inconscientemente, uma ação no campo da educação sexual, assim como todos eles ensinam o vernáculo. Esta ação se dá por meio do que representam no plano familiar e social, pela maneira de ser, de se vestir, de agir, pelas ideias e valores que transmitem e, particularmente, pelo tratamento que dispensam aos alunos dos dois sexos. (1998, p. 150)

Sendo assim, independentemente do sexo do aluno, o professor de Educação Física deve ministrar uma aula que inclua o aluno e que contribua para a sua formação, sem que haja discriminação ou valorização de um sexo ou de outro, concluímos assim que há um abandono de discussões relacionadas a Educação

Sexual, uma vez que o aluno deve ter uma formação integral.

6. Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018.

Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 29 set. 2021.

CAPES. **Programa de residência pedagógica**. 2020. Disponível em:

<https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 29 set. 2021.

FERNANDES, Rita de Cassia; ROCHA, Adenilson José de Araújo; ALCADES, Thais Rodrigues. **A dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica**. 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd153/a-danca-como-conteudo-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 28 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GOIS, Ana Angélica Freitas. **A Dança como expressão Cultural na Educação Física Escolar**. 2009. 111 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba Faculdade de Ciências Humanas, Piracicaba, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/38410038-A-danca-como-expressao-cultural-na-educacao-fisica-escolar.html>. Acesso em: 29 set. 2021.

VAN LANGENDONCK, Rosana. **História da Dança**. Disponível em:

http://www.educacaofisica.seed.pr.gov.br/arquivos/File/sugestao_leitura/historia_danca.pdf.

Acesso em: 29 set. 2021.

WEREBE, Maria José Garcia. Sexualidade, política e educação. In: **Sexualidade, política e educação**. 1998.

A residência pedagógica e a formação profissional na perspectiva da pandemia covid-19: mudanças e adaptações

Área Temática: Ciências da Saúde

Adriely Arssufi do Prado

Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra107707@uem.br

***Resumo:** Este relato tem por objetivo apresentar e compreender as ações formativas desenvolvidas no projeto Residência Pedagógica ao longo do módulo I. Para tanto, adotou-se o método relato de experiência. As principais ações ocorreram por meio de palestras, estudos de textos, discussões em grupo e planejamento, que proporcionaram um novo olhar para a educação e o futuro professor de educação física, frente a um novo contexto educacional. Constatou-se que todas as atividades mudaram suas formas de serem realizadas, houveram desafios no processo, porém novas possibilidades foram encontradas e uma nova estratégia foi adotada, a online, a fim de continuar contribuindo no processo de formação docente.*

***Palavras-chave:** educação física – formação inicial – professor*

Introdução

A formação inicial do professor, necessita de estudos aprofundados e reflexões sobre a atuação na prática para uma melhor qualificação desse futuro profissional, que encontrará uma realidade diferente da qual presenciou em seus anos de aluno da educação básica. Para isso, além de estudos bibliográficos, se faz necessário as experiências proporcionadas pelo estágio curricular obrigatório e para além dele, programas como a residência pedagógica. A passagem por esses programas de formação é fundamental para um primeiro contato com a profissão, devido a troca de saberes e experiências proporcionadas pelo acompanhamento de turmas da educação básica com professores que já atuam na área, contribuindo assim para a formação do futuro docente.

O programa de Residência Pedagógica busca e oportuniza aos licenciandos, um aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado por meio da imersão do acadêmico, que já está na segunda metade do curso de graduação, em uma escola de educação básica. Contemplando, entre outras ações, a regência de sala de aula e intervenção pedagógica. Os acadêmicos selecionados através de um processo seletivo, são acompanhados durante o processo de edital vigente, por um professor da escola com experiência na mesma área de ensino do licenciando (professor preceptor) e por um docente de instituição de educação superior (professor orientador). Proporcionando o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica e a valorização dos cursos de licenciatura. A finalidade da iniciativa é apoiar instituições de ensino superior na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica. (BRASIL, 2018).

Pensando na perspectiva de um novo contexto educacional (em todas as etapas), a escolha do presente relato se deu por meio das inquietações e incertezas dentro da nova realidade em que vivermos, a respeito da educação básica e formação docente, em um

contexto de distanciamento social. Buscando assim, compreender todo esse processo e suas novas possibilidades e adaptações. Para isso, tivemos auxílio de professores e orientadores qualificados para o pensar além, as ações ocorreram por meio de palestras, discussões em grupo, estudos de textos, teses e livros, tendo como referenciais teóricos o projeto político pedagógico, didática geral, planejamento participativo e suas possibilidades na escola, educação física no ensino médio, currículo modularizado, aprendizagem significativa, entre outros assuntos abordados no decorrer do módulo I.

Metodologia

O estudo trata-se de um relato de experiências a partir do projeto residência pedagógica do curso de educação física da Universidade Estadual de Maringá. Partindo do registro de ações e realizações no projeto, do início de suas atividades até o presente momento, fechamento do primeiro módulo.

Discussão

Pensando na perspectiva de um ano atípico, onde as restrições e o isolamento social estiveram presentes em todo o mundo, adaptações na vida cotidiana foram necessárias, assim, não foi diferente com o setor educacional. Portanto, adaptações no projeto Residência Pedagógica também foram necessárias.

Antes da pandemia, em processos anteriores, as atividades eram realizadas de forma presencial com reuniões semanais, grupos de estudos e acompanhamento presencial nas escolas públicas de Maringá, juntamente com o professor supervisor nas turmas de ensino fundamental II e médio. Com o advento da pandemia e restrições causadas por ela, visando a preservação da saúde pública, o presente edital passa por algumas mudanças, podendo destacar a adaptação das reuniões semanais para o formato online, via plataforma google Meet, com a presença dos professores coordenadores, preceptores e residentes, além da presença dos pibidianos e responsáveis pelo projeto, que dessa vez passam a trabalhar articuladamente, PIBID e Residência Pedagógica. Os grupos de estudos também são realizados de forma online com a presença dos já citados acima e o acompanhamento presencial dos alunos da rede pública também se tornou de forma remota, através do acompanhamento das turmas via plataforma google Classroom, totalizando assim a carga horária exigida de atividades semanalmente.

As atividades preparatórias foram iniciadas com palestras semanais a partir do dia 25/06/2020, ocorrendo por meio da plataforma google Meet, de modo online. Os assuntos abordados e discutidos foram: Da formação à intervenção na educação física escolar, reflexões online em tempos de pandemia; Reflexões sobre a formação permanente dos professores de educação física, desafios e potencialidades para o século XXI; Estágio curricular supervisionado em educação física possibilidades de (re) construção da identidade profissional; Bases biológicas da aprendizagem e os desafios para a aprendizagem significativa em educação física; Educação física nos anos iniciais do ensino fundamental em tempos de pandemia e a realidade escolar; Reflexões sobre educação física nos anos finais do ensino fundamental, desafios e possibilidades em tempos de pandemia; O ensino híbrido e a nova realidade da educação; Currículo modularizado a formação inicial em educação física;

Como aproximação às escolas da educação básica, através de uma reunião via

plataforma Google Meet as professoras supervisoras nos apresentaram o funcionamento da plataforma Classroom na educação básica, plataforma essa que já utilizamos em nossas aulas no ensino remoto (ERE) da UEM, porém na perspectiva do professor, como adicionar atividades, visualizar os retornos dos alunos e presenças.

Discutimos ainda, nas reuniões em grupo via plataforma Google Meet, sobre o planejamento participativo e suas possibilidades, as preceptoras trouxeram suas experiências de vivências sobre e quais suas perspectivas.

Resultados

Abordar o projeto político pedagógico, é importante para entendermos que cada realidade terá demandas específicas e ele será adequado buscando atender as necessidades, portanto, não serão exatamente iguais.

Trabalhar com novas possibilidades, como a estratégia do planejamento participativo, tem seus pontos positivos, porém deve-se ter cuidado, por mais que o objetivo seja atender os seguimentos das diretrizes educacionais, adequando com interesses dos alunos, professor, família e escola, é fundamental manter o controle para que as aulas não percam o foco e a linearidade de conteúdo.

Pensar na perspectiva de como trabalhar remotamente a educação física, ainda mais se tratando de uma disciplina com parte das aulas sendo prática e em grupo, é algo novo, visto que requer adaptações e dedicação do professor para adequar as aulas e práticas a todas as realidades sociais dos alunos. Para isso, vimos que a confecções de materiais com produtos alternativos é uma opção, e que dentro desse novo contexto os assuntos se articulam, já que abrangem também uma nova visão para o estágio curricular obrigatório que passa então pela mesma ideia de adaptações.

Vale ressaltar também, que todas essas mudanças afetam o desenvolvimento cognitivo, motor e social dos alunos, que estão em estágios diferentes de desenvolvimento e no momento estão privados de interação social. É importante entendermos que cada fase está sendo afetada de um jeito, o que acarretará dificuldades nas fases seguintes, logo, também demandará de adaptações futuras nas aulas, feitas pelos professores que enfrentarão novos desafios.

Conclusão:

Ao final deste módulo, posso concluir que o projeto residência pedagógica vem contribuindo bastante com minha formação docente por meio de leituras, estudos, discussões em grupo, experiência prática com o acompanhamento da educação básica, o que na maioria das vezes acaba ficando raso, de certa forma, apenas no estágio curricular obrigatório. O projeto vem me proporcionando uma ampla visão sobre a educação e sobre meu futuro profissional, com o compartilhamento das experiências dentro do grupo podemos perceber que as realidades encontradas são diferentes e nem sempre a teoria irá condizer com a prática, por isso um melhor preparo do professor para fazer adaptações é necessário, isso demanda portanto de empenho, dedicação e pesquisas por parte do professor para que surjam novas ideias e perspectivas.

Os assuntos trabalhados até o momento são de extrema importância para a formação profissional, tanto as palestras com experiências de professores atuantes na área, como os diversos tipos de planejamento e metodologias que futuramente poderemos utilizar, além de que em momentos tão difíceis como o atual, pandemia COVID-19, é fundamental pensar em novas possibilidades e adaptações no setor educacional, as possibilidades do ensinar e de trabalho do professor em uma visão diferente do que já estávamos acostumados.

Com a inclusão da tecnologia em todos os sentidos, muitos professores tiveram dificuldades para se adaptar e entender todo esse processo que por muito tempo foi presencial com papel, caneta, quadro e broncas por silêncio, agora apresenta-se de forma online, com participação silenciosa dos alunos ou até mesmo desinteresse de alguns, em frente a uma tela, tudo realizado em sistemas e sem interação entre as pessoas, gerando um certo estranhamento do profissional com sua profissão e até mesmo dos alunos com o sistema de ensino.

Referências

GANDIN, Danilo. A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade. **Currículo sem fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, ed. 1, p. 81-95, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 fev. 2021.

KSWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. **Educação física no ensino médio**: Reflexões e práticas exitosas. Cuiabá: Eduftm, 2020. 183 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Brasil). Assessoria de Comunicação Social. **Capes dá início ao pagamento de bolsas da Residência Pedagógica**. Website Ministério da educação, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/residenciapedagogica#:~:text=O%20pr og20%C3%A9%20uma%20das,segunda%20metade%20de%20seu%20curso>. Acesso em: 10 fev. 2021.

STRAMANN, Reiner Hildebrandt; HATJE, Marli; PALMA, Luciana Erina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli de. **Currículo modularizado a formação inicial em educação física**: uma proposta em discussão. Ijuí: Unijuí, 2020. 220 p.

ANÁLISE DO ENSINO REMOTO DE CIÊNCIAS EM UM COLÉGIO DA REDE PÚBLICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Área Temática: Ciências Biológicas

Mayra Koma Gomes ¹, Adelirian Martins Lara Lopes²

¹Licencianda em Ciências Biológicas, Bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra109679@uem.br

²Preceptora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: adelirian.lopes@escola.pr.gov.br

Resumo. Levando em conta a pandemia de COVID-19, foi analisado algumas atividades de ensino remoto de ciências do sétimo ano do Ensino Fundamental disponibilizado pelo Aula Paraná e pela plataforma Google Classroom. Considerando a baixa acessibilidade tecnológica e as condições precárias na pandemia, os professores empenharam-se para desenvolver as atividades, no entanto, a realidade mostra que, se comparado ao ensino presencial, o ensino remoto evidencia limitações e interferências no aprendizado dos alunos. A crítica apresentada fez parte das atividades da Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia e da ambientação da escola em modo remoto.

Palavras-chave: Ensino Fundamental – Residência Pedagógica – Ensino de Ciências

1. Introdução

No contexto da pandemia de COVID-19, medidas de contenção da transmissão do vírus como isolamento social e quarentenas acabam afetando a educação e o ensino e a aprendizagem. No âmbito das soluções apresentadas para tentar minimizar os impactos da pandemia, as atividades escolares tornaram-se remotas e mediadas por plataformas digitais como o Google Classroom, o Google Meet, o aplicativo Zoom, entre outras.

No Estado do Paraná, as atividades remotas foram balizadas pelo aplicativo Aula Paraná, que consistia em ofertar aulas pré-gravadas por professores terceirizados pela Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED/PR), de cerca de 25 minutos cada, com conteúdos das áreas de conhecimento escolares.

Atento aos impactos do Ensino Remoto Emergencial, o presente trabalho, como parte das atividades de ambientação das escolas e turmas solicitadas na Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, analisa as aulas de ciências do sétimo ano do ensino fundamental disponibilizadas no Aula Paraná, como também as atividades que foram propostas para o registro da presença dos alunos e dos conteúdos ministrados (trilhas de aprendizagem), correspondentes ao intervalo de tempo de novembro (23 a 30/11/2020) e início de dezembro (01 a 11/12/2020).

2. Metodologia

Foram analisadas nove aulas de ciências destinadas ao 7º. Ano do ensino fundamental, disponibilizadas na Plataforma Aula Paraná e com links direcionados ao canal

Youtube, referentes ao conteúdo de Zoologia. Também foram observadas as relações entre aluno e professor de ciências da turma do sétimo ano de um colégio público da cidade de Maringá por meio da plataforma digital Google Classroom. Os aspectos analisados podem ser divididos em aspectos estruturais (as características do ambiente físico da sala de aula onde o vídeo foi gravado) e aspectos do conteúdo (organização da aula).

3. Resultados e discussões

3.1. Ambiente físico

A sala de aula virtual apresentou-se como um espaço bem iluminado e com ótima acústica. Nas aulas, o quadro não costuma ser utilizado, sendo os slides na televisão os principais recursos pedagógicos. Seria recomendável aumentar um pouco mais o tamanho da letra do slide e diminuir a quantidade de textos, visto que, muitos alunos assistem a aula pelo celular. No canto inferior direito da tela, uma outra professora (incluída nos vídeos por edição), realiza a tradução da aula para libras. Ao questionar intérpretes sobre as dificuldades encontradas no contexto de ensino remoto, Dos Santos (2020) pontua que os principais problemas citados foram a falha de equipamentos e de conexão com a internet, associados com a instabilidade dos aplicativos onde são realizadas as aulas.

3.2. Organização das aulas

As aulas costumam apresentar 25 min em média, intercalados entre conteúdo e tempo para responder às atividades dispostas nos slides, o qual varia de acordo com a sua complexidade. Seria interessante a aplicação de jogos durante o Meet, além de chamar a atenção do aluno é uma forma mais lúdica de aprender. Um exemplo disso são questionários na plataforma Kahoot. Esse tipo de aprendizagem envolvendo a utilização de aplicativos móveis é conhecida como *mobile learning*, ou aprendizagem móvel.

Dentre suas vantagens, Junior (2017) destaca a rapidez e a possibilidade de ser utilizado a partir de qualquer local que possua uma conexão com a internet. Em alguns casos foi observado que a aula é uma versão bem mais ampla, diversificada e complexa que as trilhas de aprendizagem. Embora o docente que ministra a aula costume propor que os alunos estudem em casa por outras fontes, durante a aula não há indicação para os alunos de quais fontes buscar. São raras exceções, como por exemplo na aula 92, que aborda o assunto “Répteis – parte 1”, é indicado aos alunos a leitura de uma reportagem envolvendo a extinção dos dinossauros, o link é disponibilizado por *QR Code*.

Em diversas aulas foram levados animais empalhados (emprestados do Museu de História Natural Capão da Imbuia de Curitiba) ou bichinhos de pelúcia sobre o tema a ser discutido, no entanto a manipulação destes foi curta ou inexistente, ficaram apenas na mesa, como meros objetos de decoração. Os estudantes são extremamente curiosos, portanto, expor todos os materiais logo no começo da atividade pode desfocar os alunos. Em poucas aulas havia uma breve discussão sobre a aula anterior, não dando tanta conexão entre uma aula e outra, além disso, uma problematização inicial não era realizada. Houve poucas ocasiões onde se observou uma interação com a possível realidade dos alunos que assistem

às aulas. Como por exemplo, na aula de anfíbios, na utilização da cantiga popular “sapo-cururu na beira do rio” para explicar os hábitos de vida semiaquáticos. E com a utilização de personagens ligados a cultura pop e a cultura tecnológica dos jogos, como: Pokémon, Angry Birds, Looney Tunes, entre outros.

A exemplificação dos temas tratados em sala de aula foi bem completa, uma sugestão seria focar mais na fauna brasileira e pontuar espécimes que não são encontrados no Brasil, despertando no aluno uma maior assimilação com a fauna nativa, visando sua preservação. No final das aulas, houve uma síntese do que foi discutido com ênfase nos pontos principais. No entanto, há uma carência nas aulas de ampliação do conteúdo interdisciplinar.

3.3. Plataforma Google Classroom

A dedicação das escolas estaduais durante os últimos anos nas plataformas digitais foi imprescindível para uma adaptação mais rápida das atividades nesse contexto pandêmico envolvendo, entre outras questões, a adoção de sistemas de assinatura digital, a migração de e-mails para sistemas únicos e corporativos, o uso de plataformas educacionais como o @escola.

Na plataforma do Google Classroom os alunos recebem na aba de atividades o conteúdo da respectiva aula com quatro links: o primeiro link contém questões que registram a presença na aula, o segundo compreende os slides correspondentes à aula, o terceiro encaminha para o site da Educar Tech onde estão presentes os livros didáticos para apoio e o quarto direciona para a aula na plataforma YouTube da Aula Paraná (PARANÁ, 2021). No mural do Classroom são dispostos recados e incentivos aos alunos pela professora e, embora seja um espaço de comunicação, poucas vezes os alunos o utilizam para realizar algum comentário ou questionamento.

Em comparação com o ensino presencial, o remoto deixa a desejar em muitos aspectos, dentre eles a participação e interação entre aluno e professor. A fragilidade dessa interação é ressaltada pelo fato das respostas aos questionamentos acabam não sendo imediatas como seria presencialmente. Notou-se também uma escassez de problematizações que permitiriam ampliar discussões que conectam diversas dimensões escolares. Além disso, o ambiente da casa dos alunos proporciona ainda mais para diversas distrações e desconfortos. Embora em muitos casos as matérias sejam as mesmas, a forma com que elas são trabalhadas por meio das plataformas digitais acaba sendo completamente distinta.

4. Conclusões

O professor, cujo trabalho é baseado diretamente na interação, muitas vezes se vê incapaz de resolver os impasses que as plataformas propiciaram para a educação dos seus alunos no contexto pandêmico. Todos os dias, os professores tentam se reinventar e se adaptar à nova realidade. O governo promove uma imensa romantização dessas “novas tecnologias” dentro da educação, esquecendo-se de debater as condições de produção, pautando as tecnologias como novas ferramentas quando, na prática, no dia a dia do chão da escola, vemos simplesmente listas digitadas ou “forms” sendo aplicados.

Em nosso ponto de vista, a educação por ensino remoto é extremamente limitada por

questões socioeconômicas e, ao invés de assumir um caráter inclusivo, colabora para a desigualdade social, visto que nem todos os alunos possuem internet para estudar ou até mesmo um aparelho para assistir às aulas. Ou seja, muitos alunos não teriam acesso à educação de qualidade, de certa forma fica visível o elitismo educacional. E mesmo com acesso a essas aulas gravadas e disponibilizadas pelas secretarias de Estado não significa, entretanto, que elas são adaptadas às realidades dos estudantes, o que promove mais ainda a desmotivação e frustração nos alunos. Neste momento, o Ensino Remoto Emergencial é a opção mais viável, mas seria irresponsável e incoerente pensá-la como possível método de ensino a ser aplicado na educação básica e média, substituindo o ensino presencial.

Referências

DOS SANTOS, R. F. A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE DE LIBRAS EM TEMPOS DE PANDEMIA: reflexões acerca de possibilidades e desafios. *IV CINTEDI*, Congresso Internacional da Educação Inclusiva, 2020.

JUNIOR, J. B. B. O aplicativo Kahoot na educação: verificando os conhecimentos dos alunos em tempo real. *Atas da X Conferência Internacional de TIC na Educação Challenges*. 2017. p. 1587-1602.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. *Aula Paraná - Ciências (7º ano)*. Disponível em: <http://www.aulaparana.pr.gov.br/ciencias_7ano>. Acesso em: 03 de janeiro de 2021.

Aplicação de sequência didática no terceiro ano do Ensino Médio sobre Covid-19 e Genética: Relato de experiência

Área Temática: Ciências Biológicas

Giovanna Andretto¹, Prof. Dr. José Nunes dos Santos², Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho³

¹ Licencianda em Ciências Biológicas, Bolsista Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: ra99640@uem.br

² Preceptor Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

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

Resumo. *Este trabalho teve como objetivo relatar a aplicação de uma Sequência Didática (SD) sobre Covid-19 e Genética. Para a aplicação da SD, as aulas foram ministradas de forma online, via google classroom/meet, mediante de uma dinâmica expositiva e dialogada, sendo conteúdos sobre vírus de RNA e DNA, os diferentes tipos de vacinas, combate às fake news e os impactos da pandemia na sociedade, bem como abordar aspectos da Família Coronaviridae (conteúdos biológicos básicos correspondentes com a terceira série do Ensino médio). Durante o desenvolvimento da SD, percebemos que o ensino remoto apresentou várias dificuldades, tanto para alunos, quanto para o professor e a residente, pois o uso da plataforma classroom/meet torna as abordagens utilizadas cansativas e pouco atrativas. A partir desses reconhecimentos, entendemos que novas/ práticas pedagógicas precisam ser abordadas para o ensino remoto.*

Palavras-chave: *Ensino de Biologia – pandemia – planejamento*

1. Introdução

Em 2020, com o início da pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2, atividades letivas presenciais foram suspensas por todo mundo, levando professores e alunos a migrarem para o ensino online. A virtualização dos sistemas educativos em tempo pandêmico obriga instituições a usar planejamento/modelos/práticas pedagógicas fazendo com que o professor assuma novos papéis (MOREIRA *et al.*, 2020). Mais que ensinar conhecimentos, o docente, agora precisa guiar o processo de aprendizagem do estudante, de forma que ele desenvolva sua capacidade e autonomia (GOULÃO, 2012).

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação do docente na articulação da prática escolar e contexto social. Neste momento, a falta de planejamento pode trazer prejuízos aos educandos (LIBÂNEO, 1994), uma vez que, em casa, os alunos têm maior dificuldade de concentração, problemas familiares, falta de apoio técnico, necessidade financeira e falta de conexão com a internet. Além disso, à dificuldade de adaptação dos alunos tem facilitado o adoecimento mental diante de tal situação (RIBEIRO, 2020).

Com as incertezas e inseguranças da população mediante a doença que pouco se conhecia, a propagação desenfreada de *fake news* de forma jornalística desnor-teou a população, tornando-se um problema, uma vez que essas atitudes podem comprometer a saúde coletiva (MATOS, 2020). Assim, visando a diminuição da pandemia da COVID 19, o modelo de ensino adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED PR), foi o ensino remoto - *online* via plataforma *Google Meet*.

Contudo a Residência Pedagógica (RP) – subprojeto Biologia da Universidade

Estadual de Maringá - UEM, que tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação prática de licenciandos (CAPES, 2018), objetivou- organizar processos de ensino por meio de Sequências Didáticas (SD) com a finalidade de desmistificar as informações errôneas mediante a doença causada pelo vírus SARS-CoV-2, bem como a prevenção e vacinação.

2. Metodologia

Este trabalho tem como objetivo relatar a aplicação de uma SD sobre Covid-19 e Genética. Os conteúdos foram trabalhados com alunados de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, de um colégio estadual na região noroeste do estado do Paraná, foram pré definidos pelo preceptor e a orientadora do subprojeto de Biologia da RP, que foram previamente discutidos em reuniões que ocorrem mediante do *Google Meets* todas as segundas-feiras.

Para o desenvolvimento da SD em questão foram ministradas 4 horas aulas de forma *online*, via *google classroom/meet*, mediante de uma dinâmica expositiva e dialogada, sendo conteúdos sobre Covid-19 e genética (conteúdos básicos correspondentes com a terceira série do Ensino médio).

Em todas as aulas os conteúdos foram problematizados por meio de imagens/perguntas, de forma que os alunos pudessem se sentir à vontade para responder e dialogar sobre o tema. Desta forma, ao decorrer das aulas trabalhamos com noticiais do cotidiano juntamente a informações científicas, ao final de cada aula, uma breve recapitulação e diálogos com os alunos, os residentes e o preceptor.

3. Resultado e Discussão

As aulas seguiram com a seguinte ordem: 1) Análise de conhecimentos prévios dos alunos e revisão de conteúdos, sendo de seres vivos e vírus de RNA e DNA; 2) História da vacinação, importância da vacinação e os tipos de vacinas; 3) Combate as *fake news* e os impactos da pandemia 4) Família Coronaviridae.

Sendo assim, na primeira aula, trabalhamos com perguntas, como: “Alguém da sua família teve Covid-19?”; “Vírus é um ser vivo?”; “Qual o material genético do Covid 19?”; “Qual a relação entre o Covid-19 e a biologia?”. A aula seguiu com base nas perguntas, e os alunos puderam recapitular e certificar se as respostas ditas anteriormente estavam corretas, já que foram trabalhadas as características de um ser vivo, os tipos de materiais genéticos dos vírus em geral, além disso, foram trabalhados os termos epidemia e pandemia e as principais doenças.

A segunda aula adentramos a história da vacinação, começando com os experimentos de Jenner, que inoculava pus seco da varíola em crianças, o início da utilização de agulhas com patógenos de varíola bovina, o começo da vacinação nos países, os primeiros mapas de vacinação, o estabelecimento de causa e efeito da vacina de carbúnculo e cólera descoberto por Pasteur e Koch e, também, os movimentos anti vacina. Sabendo quando e como iniciou a produção das vacinas, o próximo conteúdo foi como as vacinas nos protegem, de que forma ela trabalha no nosso organismo, além dos tipos de vacina (microrganismos atenuados ou microrganismos inativos ou mortos). De tal modo, seguimos a aula debatendo também de como elas são produzidas atualmente e os principais institutos responsáveis por tal feito, e assim, aprofundamos nas vacinas que estavam sendo distribuídas no começo dos anos nos municípios de Maringá e Sarandi.

Com a grande disseminação de *fake news* de como o vírus SARS-CoV-2 havia sido criado, a aula foi trabalhada com fatos científicos que desmistificassem as informações errôneas publicadas a respeito do mesmo, sendo assim, falamos sobre o início da pandemia, os impactos sociais e ambientais que vieram juntamente dela.

Na quarta aula, adentramos nos materiais genéticos virais, principalmente da família Coronaviridae, como o MERS e SARS. Para complementar, falamos sobre a forma de transmissão, prevenção e como a biologia (genética) esta relacionada com a pandemia do SARS-CoV-2.

Ao longo do último ano, o ensino remoto tem feito parte do cotidiano das escolas, apresentando uma série de desafios. Apesar de nativos digitais, os alunos precisam de acompanhamento dos pais (POLIEDRO, 2021). Além disso, muitos alunos de baixa renda não têm acesso a um aparelho eletrônico com acesso ao celular, e mesmo que tenham, muitos precisam dividir com irmãos (SEMESP, 2020). Outro fator negativo do ensino remoto é que as provas não funcionam muito bem, já que se torna passível de cola (SEMESP, 2020). Questão essa encontrada na atividade avaliativa realizada pelos alunos, onde muitos, além de copiar do colega, mantiveram até mesmo os erros de português, além disso, muitos copiaram respostas da *internet* que não coincidiam com as perguntas. Exemplo na Fig.1:

A pandemia ocasionada pelo novo coronavirus (Covid-19) é uma situação que muitas pessoas não imaginaram que poderiam viver. Contudo, esse cenário já aconteceu antes, na história da humanidade, pois, não é a primeira vez que uma doença com alto potencial de disseminação se espalha e causa estragos em diversos países por todo o mundo. Além disso, todas as pandemias possuem algumas semelhanças, quais são elas?

15 respostas

R: As pandemias tem muitas coisas em comuns que em que podemos nos referir ao a destruição de grande parte da população em massa em que um vírus causador da doença se reproduz de maneira rápida e pratica levando ao caos social, mudanças no comportamento, disseminação de informações falsas, além da quarentena um isolamento social.

As pandemias tem muitas coisas em comuns que em que podemos nos referir ao a destruição de grande parte da população em massa em que um vírus causador da doença se reproduz de maneira rápida e pratica levando ao caos social, mudanças no comportamento, disseminação de informações falsas, além da quarentena um isolamento social.

Figura 1. Respostas iguais de dois alunos.

Fonte: Arquivo dos autores.

Além dos desafios já citados, os precisaram de um tempo mais que o destinado para responder o questionário de 10 questões, sendo que 3 questões eram fechadas, mostrando um certo grau de dificuldade, podendo ser desde a interpretação da questão, até a falta de atenção durante as aulas. Em pesquisa realizada pelo Instituto Semesp (2020), os alunos declaram desmotivados com as metodologias utilizadas pelos professores, considerando-as cansativas e desinteressantes, além disso, dizem ter dificuldades em concentração, comprovando as suspeitas.

5. Considerações Finais

As aulas remotas têm apresentando muitas dificuldades, tanto para professores, quanto para os alunos. Cabe destacar que durante o desenvolvimento da SD, percebemos que o ensino remoto apresentou várias dificuldades, tanto para alunos, quanto para o professor e a residente, pois o uso da plataforma classroom/meet torna as abordagens cansativas e pouco atrativas para os estudantes. Além disso, ficou claro que a nova forma de avaliação não comprova a aprendizagem dos alunos, sendo necessário avaliá-los durante o desenvolvimento das aulas, ou seja, uma avaliação processual, ir além das provas.

6. Referências

GOULÃO, M.F. Ensinar e aprender em ambientes online: Alterações e continuidades na(s) prática(s) docente(s). In: J. A. MOREIRA; A. MONTEIRO (Orgs.). *Ensinar e aprender online com tecnologias digitais*. Porto: Porto Editora, p.15-30, 2012.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez. 1994

CAPES. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Programa de residência Pedagógica*, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 01 set. 2021.

MATOS, R.C. Fake news frente a pandemia de Covid-19. *Vigilância Sanitária em Debate*, v. 8, Jul.-Set., pp. 78-85, 2020.

MOREIRA, J.A.M., HENRIQUES, S., BARROS, D. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p.351-364, 2020.

POLIEDRO, SISTEMA DE ENSINO. *Os desafios do ensino remoto*. 2021. Disponível em: <<https://www.sistemapoliedro.com.br/blog/desafios-do-ensino-remoto/>>. Acesso em: 02 set. 2021.

RIBEIRO, A. Comunidade acadêmica encontra dificuldades de adaptação às aulas remotas. 2020. Disponível em: <<https://periodico.sites.uepg.br/index.php/educacao/2024-comunidade-academica-encontra-dificuldades-de-adaptacao-as-aulas-remotas>>. Acesso em: 06 set. 2021.

SEMESP. *Aulas remotas: como ter sucesso?*. 2020. Disponível em: <<https://www.semesp.org.br/assessoria-educacional/noticias/aulas-remotas-como-ter-sucesso/>>. Acesso em: 02 set. 2021.

Apontamentos iniciais sobre a contribuição da Residência Pedagógica para uma Educação Física com sentido e significado.

Área Temática: Ciências da Saúde

Krigror de Camargo Barela Faeda¹, Vânia de Fátima Matias de Souza²¹Aluno do curso de Educação Física-DEF/UEM, bolsista do programa Residência Pedagógica, contato: ra107301@uem.br

²Profª. Depto. de Educação Física-DEF/UEM, contato: vfmsouza@uem.br

Resumo. *O presente trabalho objetivou analisar a relevância do Projeto Residência Pedagógica na formação em nível superior e continuada para os professores de Educação Física como uma possibilidade de romper com a prática do “professor rola bola” e possibilitar que a atuação no ambiente pedagógico sejam carregadas de sentido e significado. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico dos principais documentos, artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, dentre outras fontes bibliográficas. sobre as temáticas discutidas e uma análise daqueles que melhor contribuiriam com as discussões. O estudo demonstrou que até o presente momento, o programa tem contribuído com esta finalidade de possibilitar aos participantes reflexões sobre a área e a escola que levam ao desenvolvimento de um trabalho na escola que tenta oportunizar uma aula com sentido, significado, reflexão e crítica.*

Palavras-chave: Educação Física – Educação – Residência Pedagógica

Introdução

A Educação Física enfrenta diversos problemas no ambiente formal e não formal de ensino. Todavia, uma das práticas que pode ser observada com recorrência é a presença do “professor rola bola”, embora com uma frequência menor nos últimos anos, mas que não cessou completamente. Tendo em vista a necessidade de se pensar em uma Educação Física que não seja apenas mais uma disciplina no currículo de formação do cidadão e sim em uma aula que consiga avançar, dentro das possibilidades estabelecidas pelo modo capitalista de produção, no processo de desenvolvimento humano com sentido e significado identificamos no Programa Residência Pedagógica uma possibilidade de preencher esta lacuna da área e atuar nesta prerrogativa de balizar ao menos um poucos os problemas enfrentados pela área no ambiente pedagógico. Nosso objetivo com este texto *analisar a relevância do Projeto Residência Pedagógica na formação em nível superior e continuada para os professores de Educação Física como uma possibilidade de romper com a prática do “professor rola bola” e possibilitar que a atuação no ambiente pedagógico sejam carregadas de sentido e significado.*

Materiais e métodos

O presente estudo constituiu em um levantamento bibliográfico dos principais documentos, artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, dentre outras fontes, sobre as temáticas discutidas e uma análise daqueles que melhor contribuiriam com as discussões aqui levantadas. A análise de dados foi feita de acordo com a Metodologia do Trabalho Científico (SEVERINO, 1993). De acordo com o autor, textos de cunho científicos e filosóficos possuem grande dificuldade e complexidade em suas interpretações e

compreensão, exige uma disciplina intelectual para que a mensagem possa ser compreendida. Dessa forma, foi utilizado como base o terceiro capítulo, intitulado “Diretrizes para a leitura, análise e interpretação de textos”, partindo do pressuposto de delimitação da unidade para leitura; de análise do texto e da temática; análise da problematização e da interpretação; síntese pessoal e conclusão.

Resultados e Discussão

A Educação Física é uma construção sócio-histórica, acompanha todo o desenvolvimento do ser social e assume formas diferentes em cada período histórico Mello (2014). De acordo com a concepção materialista da história, como nos apresenta Engels (2012), o modo de organização da produção determina, em última instância, a história, dito isso, é possível abstrair que o modo como se organiza a produção da vida determina, direta e indiretamente, como os homens organizam suas práticas físicas. No modo de produção capitalista, cujas bases estão calçadas na exploração do homem pelo homem, a Educação Física assumiu a forma que pode ser observada atualmente: uma prática física que separa corpo e mente em uma dicotomia insolúvel; voltada, muitas vezes, ao esporte; fechada apenas no aspecto de contribuição com a saúde; uma prática corporal, geralmente, sem sentido e significado ou sistematizada para o alcance do corpo estético ideal. Consequências do desdobramento de uma sociedade que tem a finalidade de produção e valoração do valor.

A Educação Física, enquanto disciplina do ambiente pedagógico e também fora dele no ambiente informal de ensino, assume diversas contradições sociais intrínsecas ao capitalismo e suas instituições. Afim de mostrar isto, tomo como exemplo a formação do cidadão em dois aspectos, este necessita aprender a ser competitivo e cooperativo ao mesmo tempo. Qualidades que são possíveis de serem trabalhadas nas aulas de Educação Física. É uma necessidade do sistema capitalista e não uma necessidade humana, precisa-se, neste sentido, formar um trabalhador que saiba cooperar em seu trabalho, mas que saiba competir constantemente com seus colegas de trabalho, familiares, amigos íntimos, etc. Estaria a Educação Física escolar atuando no sentido de atender apenas às necessidades de um sistema econômico? A resposta para isso reside na gênese da escola pública do capital. Esta embora tenha sido resultado da luta dos trabalhadores foi absorvida pela classe dominante como uma instituição formadora dos cidadãos requeridos por esse modelo social. E a Educação Física enquanto uma das disciplinas da escola não foge à regra.

Todavia, aqui reside uma contradição na retórica de diversos autores da área, a Educação Física é defendida, por muitos, como uma disciplina *fundamental* para o desenvolvimento humano. Concordo que ela possui sua relevância dentro do processo de construção do ser social e de desenvolvimento do ser humano, entretanto dentro do sistema capitalista, via de regra, as práticas pedagógicas acabam perdendo sua potencialidade, seu sentido e seu significado. Um exemplo disso na Educação Física são os chamados “professores rola bola” que, em linhas gerais, são aqueles que apenas arremessam as bolas para os alunos realizarem aquilo que julgarem interessante durante os 50 minutos de aula. Tais professores passam longe de oportunizar o desenvolvimento humano para os estudantes, além disso, assumem uma postura completamente equivocada mesmo para a perspectiva da escola do sistema capitalista, estes pouco contribuem no campo da formação do cidadão que

é exigido para este modelo de organização social. Uma Educação Física que não atende às necessidades humanas apresenta qual finalidade no espaço escolar, haja vista que, em tese, o professor desta disciplina deve oportunizar que os estudantes conheçam e se apropriem do que a humanidade produziu de mais avançado no campo da cultura corporal? Qual o sentido e significado de uma prática que – por mais impossível que isso possa parecer – ocorre descolada da teoria?

O “professor rola bola” evidencia um grande problema da área que carece de efetiva solução. Tomamos como uma das possibilidades de se pensar saídas para esse problema o projeto institucional Residência Pedagógica que, de acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019), se apresenta como um recente projeto do ambiente pedagógico que abrange entre outros pontos a formação continuada de professores em atuação e o acompanhamento dos que se encontram em sua formação de nível superior.

O referido projeto possibilita uma reflexão constante da teoria e da prática da Educação Física no contexto escolar em conjunto com um compartilhar de experiências dos mais diversos teores, tanto dos professores que já atuam na área para com os graduandos do curso, quanto dos segundos para com os primeiros. Além disso, o projeto possibilita que a produção do conhecimento seja discutida e difundida de maneira profícua e ampliada. Um abismo entre estes dois perfis de professores se coloca como um dos diversos problemas que os teóricos da área precisam pensar com urgência.

A Educação Física, como dito anteriormente, acompanha o desenvolvimento do ser social e tem importância no estabelecimento das relações homem-natureza e homem-homem e papel importante na formação e construção do ser humano faz-se necessário que sua prática pedagógica tenha sentido e significado, dentro das possibilidades e dos limites estabelecidos pela atual ordem societária. É preciso usufruir do espaço das aulas para oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento socialmente produzido no âmbito da cultura corporal de maneira contextualizada tendo para isso apoio na história, uma possibilidade de ampliar as potencialidades humana nesse aspecto de maneira reflexiva e crítica. Cumprindo assim, com uma formação que não se limita à formação de cidadãos, ao contrário, dentro do possível, avança, mesmo que milímetros, no sentido de possibilitar o desenvolvimento humano para os estudantes – seres sociais em um processo inicial de formação.

Diante do exposto, sabemos que escrevemos sobre uma tarefa difícil que está posta e necessita de subsídios teórico-práticos para ter implementada sua solução. Identificamos como um passo inicial para se pensar a atuação docente, que pode caminhar para o fim do “professor rola bola” e oferecer uma aula de Educação Física com sentido e significado em que os estudantes consigam apreender o que a humanidade conseguiu produzir de mais desenvolvido no âmbito da cultura corporal de forma crítica, a Residência Pedagógica. A Educação Física é muito mais que apenas a formação do cidadão, para compreender isso é preciso buscar sua gênese histórica. Por isso, fazemos a defesa de uma aula que extrapole o ensinar dos certames de convivência e comportamento estabelecidos nesse sistema.

Conclusões

Diante do exposto neste trabalho torna-se possível concluir que o Programa

Residência Pedagógica possibilita uma reflexão sobre a teoria e prática pedagógica. O programa se coloca com uma relevância significativa no atual contexto da Educação Física brasileira, afinal, possibilita questionar, entre diversas outras problemáticas, o “professor rola bola” que foi o tema escolhido para ser discorrido neste artigo. A Residência Pedagógica, possibilita também uma formação continuada aos professores que estão em atuação e uma troca de saberes, experiência e discussão do conhecimento científico entre estes e os graduandos do curso.

Agradecimentos

Agradeço à Vânia e ao programa Residência Pedagógica/ UEM, por ser um espaço para reflexão do que representa ser professor.

Referências

- DE FREITAS, Mônica Cavalcante; DE FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.
- ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução Leandro Konder. 3ª. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- MELLO, Rosângela Aparecida. **A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais**. São Paulo: Instituto Lukács, 2014.
- NUNES, Lucas Rafael Moreira; LADISLAU, Carlos Rogério. RESUMO-CEGUEIRA PEDAGÓGICA E O ESTATUTO DE NORMALIDADE DO “ROLA-BOLA” NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. **Revista Eletrônica Nacional de Educação Física**, v. 1, n. 1, p. 52-52, 2018.
- FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. **Revista de Educação Pública**, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. Cortez editora, 1993.

Desafios e vivências na Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia no ensino remoto emergencial

Área Temática: Ciências Biológicas

Eduarda Custodio Escanhoela¹, Adelirian Martins Lara Lopes², Fabiana Aparecida de Carvalho³

¹Licencianda em Ciências Biológicas, Bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: eduardaescanhoela1@gmail.com

²Preceptora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: adelirian.lopes@escola.pr.gov.br

³Coordenadora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, Professora DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *O presente trabalho tem como objetivo descrever e discutir os desafios, superações e aprendizados enfrentados por uma residente pedagógica durante o ensino remoto emergencial (ERE). Devido à pandemia do novo Corona vírus, os encontros da residência pedagógica e a inserção nas escolas está acontecendo de forma remota. Ademais, aborda-se como os encontros são conduzidos, algumas das atividades elaboradas e reflexões sobre a educação durante o cenário pandêmico, além da aplicação de sequência didática sobre pandemia e história da vacinação e a importância desse assunto nas escolas. Destacam-se desafios a serem superados, entres os quais: falta de vínculos mais consistentes com os colegas residentes, a timidez em expressar a opinião pelo microfone durante a reunião e outros.*

Palavras-chave: *Ensino de biologia – Pandemia – Prática docente 1.*

Introdução

Em 2019, o Sars-CoV-2, um tipo de coronavírus causador da Covid-19, surgiu na China e se alastrou para o restante do mundo. A doença pode variar de infecções assintomáticas à Síndrome Respiratória Aguda Grave levando pessoas a óbito. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) elevou o estado de contaminação à categoria de pandemia, sendo o isolamento social a medida de proteção mais eficaz, além do uso de máscaras protetoras e álcool 70%.

Seguindo as orientações de enfrentamento a Covid-19, a Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – SEED realizou a suspensão das aulas presenciais em escolas estaduais públicas e privadas a partir do dia 20 de março de 2020. Em 28 de abril do mesmo ano, a Câmara de Graduação e Extensão da Universidade Estadual de Maringá (UEM) aprovou a proposta de suspensão das atividades curriculares presenciais adotando o ensino emergencial remoto (ERE).

Nesse contexto, a Residência Pedagógica, que antes era presencialmente com encontros semanais na Universidade para discutir artigos e as experiências das práticas docentes, necessitou se adaptar às demandas do ERE. A pandemia impôs uma nova realidade aos estudantes, a sala de aula foi substituída por plataformas de interação virtual. O ERE impôs desafios a serem encarados, como capacitação docente, adaptação tanto de professores quanto de alunos, remodelagem da rotina de estudo, apoio psicológico a aqueles afetados diretamente pela doença, e ainda a garantia de acesso à internet por todos os estudantes. Segundo a pesquisa TIC Educação 2019, 39% dos estudantes de escolas públicas urbanas não

têm computador ou tablet em casa, e ainda, 21% dos alunos de escolas públicas só acessam a internet pelo celular.

Ademais, o programa da residência pedagógica tem como objetivo o aperfeiçoamento na formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica. O programa deve ser visto como uma vivência que permite aos residentes fazerem conexão das ações vividas com a sua formação (MILANESI, 2012). A experiência adquirida propicia um amplo aprendizado tanto para o residente como também para o aluno, pois ele também está envolvido no processo de aprendizagem contribuindo assim para a formação docente.

Neste trabalho será discutido como a Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia está sendo conduzida em tempos de pandemia. Além disso, foca um relato de experiência sobre a ação da residente no ensino remoto, ressaltando os desafios, superações e aprendizados para a formação e atuação docente.

2. Relato de experiência

Decidi participar do Programa de Residência Pedagógica, pois o estágio obrigatório supervisionado em ciências e biologia não foram suficientes para contemplar todas as dimensões da formação docente. Tive o anseio de buscar novas experiências pedagógicas antes de me formar e estar apta à entrar no mercado de trabalho. Mesmo que os encontros da Residência e a imersão nas escolas esteja acontecendo de forma remota, essa vivência está contribuindo positivamente para minha formação docente.

Os encontros de discussão e estudos são realizados semanalmente, com cerca de duas horas de atividades, em reuniões via Google Met com a professora coordenadora, preceptores e alunos residentes. Nesses encontros, discutimos textos e as possibilidades de aplicação de sequências didáticas, conforme é planejado para cada módulo de execução das atividades residentes. Além disso, já fazemos a análise de filmes, abordamos temas relevantes como sexualidade e preconceitos, e esses debates permitem com que eu tenha outras percepções e expanda meu conhecimento sobre temas escolares e cotidianos. Entretanto, caso as atividades acontecessem presencialmente, a discussão seria muito mais proveitosa. Contudo, o Subprojeto Biologia não se resume somente a esses encontros, reservamos cerca de 6 horas de atividades para o planejamento e a execução de atividades de ensino.

É importante expor algumas das contribuições da Residência até agora.

No início do ano, antes mesmo de iniciarmos a regência, a Coordenadora e a Preceptora solicitaram que observássemos as aulas disponibilizadas pela plataforma “Aula Paraná” (PARANÁ, 2020) e as aulas do “Google Classroom”. Essas observações e as discussões realizadas nas reuniões fizeram com que eu percebesse, de forma clara, como a educação é vista como despesa e não investimento, como nossos representantes não entendem a importância das escolas na vida dos estudantes e como ela tem papel transformador capaz de mudar realidades e transformar vidas. A pandemia só agravou o cenário educacional e as desigualdades do país. A educação ainda é vista como mercadoria e, desta forma, as decisões tomadas para solucionar o problema das aulas durante a pandemia necessitariam da otimização dos recursos financeiros para uma relação mais equitativa no ensino e na aprendizagem. O Aula Paraná ignorou o fato de que milhares de alunos não possuem infraestrutura tecnológica e familiar suporte e incentivo. A maioria das aulas disponibilizadas na plataforma, eram sintéticas, sem aprofundamento e nenhuma problematização.

Depois de feita a observação, desenvolvi minha primeira sequência didática com 5 aulas horas. O tema gerador das aulas foi pandemia e a história da vacinação.

A primeira aula foi sobre o álcool em gel como medida de proteção no combate do novo corona vírus; o objetivo foi levar a compreensão da história da ciência e o esforço dos pesquisadores envolvidos no processo de descoberta do álcool como agente antisséptico, a fim de que os alunos também entendessem a estrutura das moléculas de álcool e seus constituintes químicos. A segunda aula foi sobre os mecanismos de ação do álcool em gel sobre o corona vírus, relacionando a estrutura do Sars-CoV-2 e o mecanismo de infecção no corpo humano. Como auxílio, elaborei um vídeo interativo e aulas gravadas evidenciando a interação do álcool com o vírus.

Já a terceira aula foi sobre as relações ecológicas entre o homem e o corona vírus com o objetivo de discutir a importância de respeitar e preservar os recursos naturais e as espécies que vivem neles, para que não haja o surto de novas doenças e relações ecológicas desiguais. Para alcançar o proposto, problematizei diversas questões a fim de que no final da aula os estudantes conseguissem formular uma resposta para a solução do problema. Houve também discussões sobre a possível origem do vírus causador da Covid-19 (exemplo: relação ecológica desigual entre seres humanos e morcegos). Após, instiguei os alunos a refletirem se a solução seria exterminar os morcegos, apontando que muitas espécies são agentes hospedeiras intermediárias de algumas doenças. No diálogo sobre a questão, foi explicado que essa não é uma solução viável, visto que as pandemias originárias de zoonoses nada mais são que um reflexo das intervenções do homem no meio ambiente, da expansão agrícola e da interatividade que permite com que várias doenças se dispersem e, por isso, a importância de se preservar e respeitar os habitats naturais.

Por fim, o tema principal das duas últimas aulas foi vacinação. Na quarta aula, discorremos sobre as epidemias e história da vacinação, expondo como as grandes epidemias impulsionaram o avanço da ciência e da medicina. Já na quinta e última aula da sequência didática, o conteúdo escolhido a importância da educação ambiental e sua relação com a vacinação. Essa atividade foi de extrema relevância para os alunos, pois assuntos como o impacto negativo do negacionismo científico e das *fake news* no momento atual contribuem para certas atitudes acabem favorecendo a propagação do vírus.

O intuito com a elaboração dessa sequência didática foi ir além do contexto estudado no Aula Paraná, que focava mais nos conteúdos biológicos de nomenclatura e classificação científica, porque o momento que vivemos requer que os professores abordem assuntos atuais a permitir que os alunos pensem e questionem sobre as coisas que acontecem ao seu redor.

3. Considerações finais

O ensino remoto emergencial impôs desafios aos professores e alunos. Durante a minha experiência como residente e docente em formação inicial, encontrei alguns desses desafios; destaco alguns: o desejo de participar mais ativamente das discussões, a vergonha e a timidez em abrir o microfone ou a câmera para falar. Isso pode parecer irrelevante, mas quem convive, por exemplo, com ansiedade e fobia social sabe que essas situações podem ser agravadas em modo remoto. Além disso, embora focada num aspecto subjetivo, é a questão da maternidade e as jornadas de cuidado com as atividades de estudo; é difícil assistir ou acompanhar os encontros da Residência com um bebê, pois a criança demanda atenção, o que pode desconcentrar as discussões e o trabalho dos colegas. Essas condições também mereceriam ser pensadas na reavaliação do ERE, pois, além disso, o ERE limita as interações

entre os colegas residentes e professores. Acredito que de maneira presencial os vínculos e a dialogicidade com colegas seriam maiores, melhorando a qualidade das produções e do trabalho.

Em suma, os desafios como docente no ensino remoto emergencial e na residência foram: lidar com a falta de participação dos alunos nas atividades e discussões e aprender a utilizar novas ferramentas tecnológicas para a aula ficar mais atrativa. Mesmo com as adversidades do ERE, é preciso se adaptar e tentar superar as dificuldades do momento atual, pensando nas condições de produção do trabalho e da formação docente.

4. Referências

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. *Aula Paraná*. 2020. Disponível em: <<http://www.aulaparana.pr.gov.br/>>. Acesso em: 20/08/2021.

MILANESI, I. Estágio supervisionado: concepções e práticas em ambientes escolares. *Educar em Revista*, v. 28, n. 46, p. 209-227, 2012.

Educação ambiental no programa Residência Pedagógica:

Plano de Manejo do Parque do Ingá em Maringá - PR

Área Temática: Ciências Biológicas

Luiz Felipe Carvalho Marinho¹, Adelirian Martins Lara Lopes², Fabiana Aparecida de Carvalho³

¹Licenciando em Ciências Biológicas, Bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra107156@uem.br

²Preceptora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: adelirian.lopes@escola.pr.gov.br

³Coordenadora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, Professora DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *O programa Residência Pedagógica é um importante auxílio na formação profissional e pessoal dos futuros professores de ciências e biologia. Este trabalho tem por objetivo promover uma discussão teórica e social acerca do Plano de Remanejamento do Parque do Ingá em Maringá-PR, assunto amplamente abordado em aulas ministradas na disciplina de Educação Ambiental (Curso Técnico em Meio Ambiente). Na confecção das aulas, foram utilizados os seguintes materiais e recursos: Slides, imagens, vídeos, leis, decretos e reportagens. Pôde-se constatar, através das discussões, que muitos alunos detinham pouco entendimento acerca do assunto abordado e, por isso, encaravam-no sob um ponto de vista pessoal e ideológico, já que suas falas estavam impregnadas com crenças e valores do senso comum. Diante do exposto, constatamos, em nossas aulas, que a população manifesta-se, principalmente, contra alguns problemas ambientais, entre eles: a retirada das espécies invasoras, como a Tilápia e o Sagui-de-tufo-branco.*

Palavras-chave: Educação Ambiental – Plano de Manejo – Ensino de Biologia.

1. Introdução

O Plano de Manejo do Parque do Ingá foi elaborado após 18 meses de estudo e contou com a colaboração de diversos profissionais que obtiveram informações valiosíssimas sobre o Meio Físico, a Mastofauna, a Herpetofauna, a Avifauna, as condições Socioambientais e as Condições Limnológicas (MARINGÁ, 2020).

É o principal instrumento de planejamento e gestão que irá orientar todas as tomadas de decisões referentes a essa Unidade de Conservação (UC), tratando-se de um documento técnico, fundamentado nos objetivos da Unidade e com ações que incluem desde o manejo dos recursos naturais à implantação de estruturas físicas. Segundo os critérios de manejo, o mesmo plano deve ser atualizado a cada cinco anos (MARINGÁ, 2020).

Mediante pesquisas, pode-se identificar a necessidade de ações imediatas, a saber: a retirada de resíduos sólidos que comprometem o corpo hídrico, bem como a retirada de espécies exóticas e invasoras, pois estas representam uma das maiores ameaças ao meio ambiente, com enormes prejuízos à economia, à biodiversidade, aos ecossistemas naturais e à vida das espécies nativas, ou seja, aquelas que pertencem à determinada região ou bioma, chegando, inclusive, a representar riscos à saúde humana (IAP, 2014).

Considerando a importância do Parque do Ingá para a cidade de Maringá e a educação ambiental em um curso profissionalizante de Técnico em Meio Ambiente, foi proposta uma atividade de debate sobre o Plano de Manejo como parte das ações

pedagógicas de um residente e futuro professor de ciências e biologia. O presente trabalho relata o desenvolvimento da ação.

2. APP e UC na cidade de Maringá - PR

A cidade de Maringá, situada geograficamente a noroeste do Paraná, conta com dez UC e quatro Áreas de Proteção Permanente – APP, regulamentadas e em pleno exercício. Os seguintes órgãos estabelecidos em Maringá são responsáveis por garantir o funcionamento e preservação dessas reservas ambientais: Instituto Água e Terra – IAT; Secretaria Municipal do Meio Ambiente – SEMA; Conselho Municipal de Desenvolvimento e Meio Ambiente – CONDEMA.

Mediante dados retirados do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, órgão responsável pelo monitoramento da visitação em UC, podemos constatar um aumento, em 2019, de 20,4% no número de visitas (2.945.879) em relação a 2018 (12.389.393), em UC Federais, como demonstrado na figura abaixo:



Figura 01: Comparativo entre 2016 e 2019 do aumento da visitação em UCs Federais.

3. Educação ambiental e Residência Pedagógica

Conforme a Lei nº 9795/1999, que estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental,

"entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos,

habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999)."

Além disso, a Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, cujo intuito é incutir ao desenvolvimento individual um caráter social que envolve, diretamente, a relação do indivíduo com a natureza e com os outros seres humanos. (BRASIL, 2012).

Ademais, é no momento de imersão na escola que o licenciando poderá aproximar-se da realidade de sua área de formação, produzindo experiências formativas e ajudando-o a

compreender o “ser docente”, estabelecendo uma relação entre teoria e prática, que o direcionará para seu futuro o exercício profissional (DA SILVA; RIOS, 2018). Nessa conexão, atividades de educação ambiental podem ser incorporadas ao fazer docente e à discussão dos problemas e ou soluções sociais, ambientais, tecnológicos de nossa sociedade em nossas escolas.

Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia está atento à relevância científica da discussão na preparação de futuros docentes, promovendo a imersão na prática pedagógica e discutindo conhecimentos científicos pertinentes a uma formação crítica. (FARIA; DINIZ-PEREIRA, 2021).

4. Materiais e Métodos

As intervenções pedagógicas e a aplicação das sequências didáticas realizadas no curso Técnico em Meio Ambiente ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* e, parte delas, oferecem os subsídios necessários para a realização deste relato de experiência. Quando se pensa o planejamento de temas e discussões ambientais, é importante promover a interdisciplinaridade e incluir problematizações sobre a sociedade, o contexto cultural e subjetivo considerando as particularidades e as ideologias de cada grupo social.

Na discussão do Plano de Manejo do Parque do Ingá junto a uma turma de ensino médio profissionalizante em Técnico do Meio Ambiente, contamos com os seguintes passos:

- 1) Identificação do objeto de discussão e sua relevância socioambiental;
- 2) Seleção da bibliografia que versou sobre os seguintes assuntos: Educação Ambiental; Plano de Manejo e Unidades de Conservação;
- 3) Estudos, leituras e fichamentos dos textos que serviram de base teórica para o planejamento e execução das sequências didáticas;
- 4) Planejamento e aplicação das sequências didáticas, cujo tema é “*Unidades de conservação e medidas que as colocam em xeque*”. Seus objetivos estão explicitados na tabela abaixo:

Tabela 01. Descrição dos objetivos das aulas ministradas

Objetivo	Aula
Esclarecer e exemplificar o que são Unidades de Conservação (UC).	Aula 1
Abordar legislações pertinentes à preservação ambiental.	Aula 2
Evidenciar as perspectivas de privatização das UCs e seus prejuízos.	Aulas 3 e 4
Debater o Plano de Manejo do Parque do Ingá.	Aula 5
Discutir como ocorrem as visitas nas UCs, principalmente durante a pandemia da COVID-19.	Aula 6

5. Resultados e Discussões

A abordagem do tema ocorreu de forma a esclarecer e exemplificar o que são UCs, suas perspectivas de privatização, visitação e legislações pertinentes à preservação ambiental,

bem como o Plano de Manejo do Parque do Ingá, uma das UC mais próximas aos alunos (Tabela 01). Durante a discussão referente a este Plano de Manejo, constatou-se que os estudantes, por não deter conhecimentos específicos, manifestaram-se contra a retirada das espécies invasoras, como por exemplo, as Tilápias e o Sagui-de-tufo-branco, desta importante UC.

Ou seja, não há, por parte dos alunos, uma apreensão de conhecimento científico acerca do assunto. Dessa forma, suas práticas discursivas estavam pautadas no senso comum, conhecimento transmitido de geração para geração, como também, baseado em suas experiências, impregnado com suas crenças, valores e ideologias.

Neste contexto, a partir das limitações e particularidades dos alunos, surge a necessidade de pesquisar, de aprofundar interpretações e propor soluções para superar as dificuldades enfrentadas pela população. A ciência existe para esclarecer aspectos problemáticos do senso comum, fornecer respaldo aos questionamentos e fundamentar cada conhecimento produzido em resposta às demandas. Portanto, apontamos como alternativa, a disseminação, em massa, de informações acerca dos danos ambientais, econômicos e sociais, bem como os riscos que a não retirada dessas espécies exóticas representam à fauna e flora nativa e à população humana em geral.

6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm>. Acesso em: 30 Ago. 2021.
- DA SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos. *Educação & Formação*, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2018. Disponível em <<https://cutt.ly/gWZrZIp>>. Acesso em: 30 de Ago. 2021.
- FARIA, J. B.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. *Revista de Educação Pública*, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.29286/rep.v28i68.8393>>. Acesso em: 30 ago. 2021.
- IAP - Instituto Ambiental do Paraná. Controle de espécies exóticas invasoras vegetais em áreas protegidas. Curitiba: Diretoria de Biodiversidade e Áreas Protegidas, 2014.
- ICMBio – Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade. Monitoramento da visitação em Unidades de Conservação Federais: Resultados de 2019 e breve panorama histórico. 2020. Disponível em: <<https://cutt.ly/CWHVwZX>>. Acesso em 30 Ago. 2021.
- MARINGÁ, Prefeitura Municipal. Plano de Manejo do Parque do Ingá. Maringá, 2020.

EFEITOS DA UTILIZAÇÃO DE PLATAFORMAS VIRTUAIS DURANTE O

ENSINO REMOTO EMERGENCIAL - UMA ANÁLISE CRÍTICA SOBRE O PUNTO DE VISTA DO ALUNO RESIDENTE

Área Temática: Ciências Biológicas

¹João Vitor do Santos Morisco, ²Luana Marcelly Martins, ³Prof. M. Sc. Cleber Gabriel Popov, ⁴Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho

¹Bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, Licenciando em Ciências Biológicas - UEM, contato: vitorjoao18@hotmail.com

²Bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, Licenciando em Ciências Biológicas - UEM, contato: luanamarcelly01@gmail.com

³Preceptor Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia - UEM, SEED/PR, contato: cleberpopov@gmail.com

⁴Coordenadora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia - UEM, DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *Uma das maiores preocupações atuais do campo educacional é a busca por melhores possibilidades de ensino e aprendizagem, visando à formação crítica e cidadã do aluno; mesmo em situações atípicas, faz-se necessário que estes princípios se mantenham firmes. Deste modo, este trabalho teve como objetivo avaliar os níveis de dificuldade, aprendizagem e desempenho de docentes e discentes ao lidar com algumas das principais plataformas digitais utilizadas no ensino remoto emergencial (ERE), durante a pandemia do novo coronavírus. Foram analisadas as seguintes plataformas: "Aula Paraná" e "Google Classroom" empregadas durante o ano letivo de 2020 pela SEED-PR. Os resultados demonstram que as plataformas não possibilitaram aproximação com a realidade dos estudantes, tornando árdua a interação aluno-professor. Fez-se necessário, por parte dos docentes e da comunidade escolar, esforçar-se para que tais instrumentos e ferramentas digitais tivessem maior aproveitamento.*

Palavras-chave: COVID-19–Google Classroom– Aula Paraná

1. Introdução

O Estado do Paraná oficializou o sistema de ERE (Ensino Remoto Emergencial) como alternativa ao ensino presencial em decorrência da pandemia e o grande desafio foi encontrar, nesta nova modalidade, soluções para proporcionar um ensino de qualidade aos alunos da rede estadual, que tiveram de se adaptar às aulas remotas. Assim, para atender às novas exigências da atualidade foi necessária a implantação de novas metas e métodos de conhecimentos que se adequassem aos anseios do momento. O foco da Secretaria de Estado de Educação (SEED/PR) a partir daí foi investir em tecnologias e inovação a serviço dos estudantes, professores e comunidade escolar.

Foi criado o aplicativo Aula Paraná, que permite aos estudantes acessarem às aulas transmitidas da TV em aparelhos móveis sem gastar internet, por meio dos pacotes gratuitos de 3G e 4G com alcance em todo o estado.

Outra ferramenta adotada e que ganhou destaque foi o Google Classroom ou Google Sala de Aula, uma plataforma Learning Management System (LMS) gratuita e livre de anúncios que tem como objetivo apoiar professores em sala de aula, melhorando a qualidade do ensino e aprendizagem (DAUDT, 2015). O Classroom seria uma espécie de sala de aula virtual onde se disponibiliza todo o material da disciplina, como slides e atividades que podem ser respondidas e corrigidas on-line. Na sala virtual o estudante também pode trocar mensagens e interagir no mural com seu professor e colegas em tempo real, garantindo mais uma forma de tirar suas dúvidas referentes ao conteúdo das vídeo-aulas. A plataforma foi

liberada para uso de maneira gratuita através das redes de dados graças a uma parceria da SEED/PR com a empresa Google, possibilitando a integração de diversas outras ferramentas online: Gmail, Google Drive, Hangouts, Google Docs, Google Meet e Google Forms.

A SEED/PR continuou e desenvolveu mais algumas novidades para atender aos estudantes da Educação Básica por meio do sistema ERE através das ferramentas disponibilizadas. Como por exemplo, o lançamento do programa “Aula Paraná Turbo”, uma versão avançada do conhecido Aula Paraná, com novas ferramentas para ajudar no processo de aprendizagem. Entre as novidades, um intensivo do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), plataforma de inglês online, sistema de correções de redação, aulas de programação para alunos, além de mais aulas ao vivo.

Mesmo com toda propaganda positiva apresentada pela SEED-PR de forma constante, discussões acerca da efetividade de tais ferramentas fazem-se necessárias. Tendo em vista que as ferramentas apresentadas são inovações, existem poucas pesquisas analisando como estas estratégias contribuem, ou não, para o processo de ensino aprendizagem.

Deste modo, a presente pesquisa, parte das atividades de ambientação e discussão escolar promovidas pelo Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, buscou analisar se as ferramentas adotadas ou criadas exclusivamente para o modo remoto, por meio do sistema ERE, atendem aos requisitos para a formação cidadã e crítica dos estudantes, mantendo a qualidade necessária à formação educacional.

2. Metodologia

A base deste trabalho foi construída em uma ação onde 24 alunos participantes do Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia da Universidade Estadual de Maringá, foram divididos em três grupos com 08 alunos cada, tendo cada grupo a missão de atuar em um colégio da rede pública de Maringá, no Paraná. Em cada colégio os alunos foram separados em duplas pelos professores preceptores responsáveis, sendo cada uma responsável por realizar o estudo e a ambientação remota em uma turma. A análise em que se pauta este trabalho foi realizada no 2º ano do Ensino Médio, turma B, período matutino.

Em busca de resultados que mostram a efetividade da plataforma Google Classroom e do programa Aula Paraná, foi feita uma análise exploratória pautada em um roteiro criterioso. Foram observadas as aulas gravadas do Aula Paraná e as atualizações do Google Classroom correspondentes ao fim de novembro (23 a 30/11/2020) e início de dezembro (01 a 11/12/2020).

No site Aula Paraná estavam disponíveis os Subsídios Pedagógicos das disciplinas Ciências e Biologia, divididos em: Histórico das Aulas (com a aula correspondente gravada pela SEED-PR e seus respectivos slides) e as Trilhas de Aprendizagem (contendo a Sequência Didática trabalhada em semana de planejamento, com explicações, atividades e orientações direcionadas aos estudantes).

O diagnóstico da dupla sobre a aula remota foi organizado de acordo com os aspectos referentes à sala de aula, ao planejamento e ao desenvolvimento da aula. Os tópicos abaixo listam os principais pontos que foram observados:

1. Sala de Aula – Ambiente Físico;
2. Organização da aula;
3. Aulas de Ciências/Biologia - Prática inicial, problematização, conteúdo trabalhado, metodologia, interações, atividades e recursos tecnológicos;
4. Correspondência com as Trilhas da Aprendizagem;
5. Comparação com o ensino presencial.

Na plataforma Google Classroom, acessada pelo modo aluno, o diagnóstico da dupla sobre as atividades e acompanhamento do Google Classroom foi também pautado em aspectos referentes à sala de aula, ao planejamento e ao desenvolvimento da aula. Os tópicos utilizados como roteiro principal para a análise foram:

1. Correspondência com os temas selecionados e propostos pelo Aula Paraná; 2. O professor regente e seu desempenho;
3. Interação professor – aluno;
4. Comparação com o ensino presencial.

Após a observação foram realizadas discussões em grupo com a finalidade de gerar debates e discutir as contribuições e falhas das duas plataformas para a formação educacional dos alunos na modalidade remota.

3. Resultados

3.1 Aspectos observados nas aulas gravadas da plataforma Aula Paraná

O ambiente virtual correspondente ao cenário nos vídeos e aos materiais utilizados pelo professor apresentou-se disposto de maneira visível, com boa iluminação, som e imagens de ótima qualidade, o que facilita a aprendizagem dos alunos. Foi perceptível, que os recursos utilizados para aplicação da metodologia e das aulas, foram diversos, o professor utilizou imagens, gifs, vídeos e questões para atrair a atenção dos alunos. No que diz respeito a aula e a prática inicial da sequência, é inegável que ocorreu problematização no início de cada aula, onde o professor apresentou um texto relacionado ao assunto com a inclusão do tema no cotidiano dos alunos e, após o processo de problematização, o docente considerou as definições conceituais para trabalhar o conteúdo em questão. A distribuição do conteúdo se adequou ao tempo de aula, os temas foram abordados de forma sequencial, que visou facilitar o entendimento do aluno.

Entretanto, ao compararmos as aulas gravadas observadas na plataforma Aula Paraná com o ensino presencial, o distanciamento é pontuado como a parte mais negativa do ERE, dificultando o contato e a interação aluno-professor e limitando a dialogicidade junto a esses e junto aos colegas de turma. Não obstante, também foram apontadas dificuldades com o acesso à internet, livros físicos e a exclusão digital, neste sentido, citamos a falta de recursos de alguns alunos menos favorecidos socialmente e a ressalta que este método de ensino promoveu na desigualdade social (ASSUNÇÃO et. AL, 2020).

3.2 Aspectos observados na plataforma Google Classroom

Observou-se que as postagens e a organização do Classroom tiveram correspondência com os temas selecionados e propostos pela plataforma Aula Paraná. Um padrão de postagens pôde ser notado. Em cada postagem, encontra-se o vídeo da aula, uma atividade obrigatória, o material em slides, o qual foi utilizado pelo professor na gravação da Aula Paraná, e um link com livros didáticos que podem servir como apoio na hora dos estudos. O professor regente fez postagens das aulas, atividades e possíveis recados.

Houve um planejamento para as aulas ministradas de forma síncrona e também para as postagens direcionadas a Plataforma Google Classroom durante a semana. As aulas e as postagens seguiram uma sequência coerente e a síntese do que foi visto durante as aulas encontra-se ao final de cada vídeo, porém não houve como identificar os objetivos da aula. Acredita-se que um retorno dos alunos dar-se-ia através das respostas das atividades propostas, entretanto, não foi observado participação dos estudantes.

Ademais, foi notório que as atividades e vídeos encontrados no Google Classroom são apenas as que são postadas aula a aula, não há propostas de debates, atividades diferentes ou sugestões de fontes alternativas ou curiosidades sobre o conteúdo. A interação por parte dos alunos foi quase inexistente, o ambiente tornou-se enrijecido e totalmente formal, apesar de todos os esforços para se promover o ensino e a aprendizagem.

A maior interação aluno-professor encontrada ficou restrita aos encontros online pelo Google Meet (aulas síncronas), pois através do Google Classroom, esta interação não acontece. O professor publicou mensagens a fim de investigar como anda a resolução das atividades e como os alunos a percebiam, mas não recebeu resposta. A interação aluno – professor remotamente não se aproximou da interação presencial, conforme observado na plataforma. Sabe-se que os alunos destacam inúmeras queixas sobre o ensino emergencial, mas a principal é a falta de interação que ocorreria no ensino presencial.

4. Conclusão

Os resultados demonstraram que as plataformas virtuais não possibilitam total aproximação deste modelo com a realidade dos estudantes, tornando árdua a interação aluno-professor. Fez-se necessário, por parte dos docentes e da comunidade escolar, esforçar-se para que tais plataformas e ferramentas digitais tivessem maior aproveitamento.

5. Referências

ASSUNÇÃO, M. T.; VIANA, L. A. F. de C. **A literature review on learning styles in technical, graduation and specialization courses and on the impacts of emergency remote education.** *Research, Society and Development*, v. 9, n. 11, p. e3429119663, 2020.

DAUDT, Luciano. **Ferramentas do google sala de aula que vão incrementar sua aula.** Disponível em: <<https://www.qinetwork.com.br/6-ferramentas-do-google-sala-de-aula-que-vaio-incrementar-sua-aula/>> Acesso em 17 de Agosto de 2021.

ENSINO DE BIOLOGIA EM TEMPOS DE PANDEMIA:

DIFICULDADES E DESAFIOS

Área Temática: Ciências Biológicas

**Talison Daniel dos Santos¹, Gabriele Uchoa de Sales², Cleber Gabriel Popov³,
Fabiana Aparecida de Carvalho⁴**

¹Licenciando em Ciências Biológicas, bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra109673@uem.br

²Licencianda em Ciências Biológicas, bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra103192@uem.br

³Preceptor Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: cleberpopov@gmail.com

⁴Coordenadora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *Durante o período pandêmico ocasionado pela COVID-19, muitos professores precisaram adequar sua metodologia de ensino, visando cenários em que o ensino e aprendizagem acontecessem de forma eficaz e dinâmica. Ensinar Biologia em tempos de pandemia com certeza foi um desafio gigantesco para muitos docentes. Diante disso, objetivou-se com este resumo, compreender as dificuldades vivenciadas pelos docentes durante o ensino remoto, além de entender os desafios de se adaptarem às novas tecnologias utilizadas para ministrar suas aulas, como a plataforma Google Meet e Google Classroom. Como resultado da pesquisa, verificou-se que os docentes tiveram que se adequar ao cenário atual.*

Palavras-chave: *Educação básica - Ensino de biologia – metodologias ativas*

1. Introdução:

No ano de 2020, o Sars-Cov-2, conhecido como Coronavírus, chegou ao Brasil desencadeando medidas restritivas para controlar a propagação do vírus. Vários cenários foram prejudicados, modificados e alterados devido ao surgimento da COVID-19, sendo o ápice para a crise financeira em diversas empresas e cidades.

Um dos cenários atingidos foi a educação, pois, durante o período pandêmico, diversos fatores sociais, financeiros, sanitários provocaram mudanças na forma de ensinar, fazendo com que o processo de ensino passasse por uma adaptação, ou seja, a educação básica e os docentes precisaram se adequar às novas metodologias, bem como novos recursos para que as aulas continuassem acontecendo. Diante disso, os professores passaram a utilizar tecnologias como Google Meet, ministrando aulas de forma síncrona e alguns vídeos postados de forma assíncrona. Outro recurso utilizado foi a plataforma Google Classroom, onde os professores tinham um controle da sala de aula, acessando os alunos matriculados, bem como realizando postagens no mural da turma, como atividades e avaliações.

Ministrar uma aula virtual é algo novo, é uma adaptação, é um olhar diferenciado acerca da realidade de cada aluno, bem como e não menos importante, a realidade de cada professor. Como apontado por Moreira et al. (2020) “a virtualização dos sistemas educativos a que neste momento estamos sendo obrigados a efetuar pressupõe a alteração dos seus modelos e práticas e “obriga” o professor a assumir novos papéis, comunicando de formas

com as quais não estava habituado”. Sendo assim, é importante ressaltar que a saúde de muitos professores foi prejudicada, pois adaptar-se a algo que é novo nem sempre é fácil, principalmente para os docentes que ministram aulas em mais de um período. É comum ouvirmos relatos de professores dizendo que em suas aulas só entraram dois alunos, ou, então, cinco, todavia um participou. Isso é, sem dúvidas, desgostoso.

A fim de discutir tais questões, o presente trabalho congrega atividades realizadas na Residência Pedagógica, subprojeto Biologia.

2. Relato de Experiência:

A residência pedagógica surgiu como uma oportunidade de vivência em sala de aula. Nós, alunos da biologia na UEM (Universidade Estadual de Maringá) passamos por dois estágios supervisionados obrigatórios: um no ensino fundamental e outro no ensino médio. Apesar disso, a noção de como se portar, preparar uma aula e desenvolver um conteúdo continua muito vaga, o que vem acompanhado de certa ansiedade, medo e insegurança para entrar em sala de aula. Nesse contexto, sentíamos a necessidade de uma experiência mais profunda não só de como se portar em sala de aula e de interagir com os alunos, mas também de tudo que está por trás disso: a convivência com a comunidade escolar, funcionamento de um conselho de classe, interação mais direta com outros professores, troca de experiência, preparação de aula e discussões aprofundadas sobre determinadas temáticas que permeiam a educação. Dessa forma, a residência veio como uma oportunidade para preencher essas lacunas.

No programa, nos encontramos semanalmente via Google Meet para reuniões, na qual discutimos sobre diversos temas que tangem o processo de ensino aprendizagem, bem como metodologias didáticas atuais e como utilizá-las, além dos conteúdos que serão trabalhados nas sequências didáticas. Todas as discussões são embasadas em artigos, filmes ou por meio da intervenção de palestrantes convidados pela professora orientadora. Dessa forma, a residência não se baseia apenas na aplicação de aulas, mas na contextualização de tudo que o processo de ensino abrange. Discutimos sobre os desafios da educação, mas também como passar por eles. Assim, construímos um ambiente favorável, pautado na fundamentação teórica e trocas de experiência, que permitem uma imersão real no “mundo da educação”.

Apesar de a residência não se basear apenas na aplicação de aulas, é necessário deixar registrado como esse processo ocorre, uma vez que é por meio dele que as discussões espelhadas se tornam palpáveis. Antes de entrarmos em sala, passamos por um processo de preparação, em que discutimos sobre o tema que será trabalhado. Para isso, lemos artigos, expomos nossas opiniões, levantamos metodologias didáticas que podem ser aplicadas e somos aconselhados pela professora orientadora e pelos preceptores sobre formas de trabalharmos o tema em questão. Após esse preparo, iniciamos a elaboração da sequência didática, sempre buscando inovar, a fim de que os alunos se sintam inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Uma vez escrita, as sequências são lidas, analisadas e corrigidas tanto pela orientadora, quanto pelos preceptores, que nos retornam com alertas e sugestões.

Com base no que foi discutido até aqui, um dos pontos mais interessantes é a preparação que recebemos antes de iniciarmos o desenvolvimento da sequência didática. Todo esse processo de discussões e trocas de experiências permite que adquiramos embasamento teórico e confiança para trabalharmos o tema proposto.

No entanto, é necessário relatar também os desafios que temos enfrentado no programa. Como já sabemos, o cenário pandêmico não nos permite uma vivência totalmente fiel da sala de aula, uma vez que a interação com os alunos acontece exclusivamente de

forma virtual. Por isso, é inevitável sentirmos falta das interações mais calorosas e da participação direta dos alunos. É claro que, nos munimos de algumas metodologias para tornar as aulas mais dinâmicas, como a utilização de jogos, *quizzes*, dentre outros recursos, mas é impossível que a experiência seja totalmente fiel ao que vivemos presencialmente. Por outro lado, essa experiência nos permitiu explorar recursos tecnológicos que até então eram desconhecidos, articular novas metodologias e aprender sobre essa nova conjuntura de ensino híbrido que é uma possibilidade futura.

Portanto, apesar do contato com os alunos ter sido exclusivamente virtual, a oportunidade de ministrar as aulas foi totalmente válida e muito valiosa na nossa formação acadêmica, já que permitiu uma contextualização mais profunda de tudo que envolve o processo de ensino.

3. Considerações finais

Mediante ao explanado até aqui, é nítido que os desafios se fizeram presentes em todo setor educacional durante a pandemia. A necessidade de se reinventar exigiu de professores e alunos muita paciência, persistência e resiliência. Aqueles tiveram que em um curto período de tempo se adaptar às novas tecnologias sem nenhum preparo prévio, e ambiente de trabalho adequado, o que veio acompanhado de um serviço árduo, extrapolando a jornada de trabalho que já era intensa. Professores ampliaram formal e informalmente a jornada de trabalhos, uma vez que o contato com os alunos se tornou majoritariamente remoto, de forma que estes solicitaram o auxílio do professor a todo momento. Assim como os professores, os alunos também enfrentaram dificuldades, já que nem todos possuíam acesso à internet, ou um local de estudo adequado. Dessa forma, percebemos que o ensino remoto já difícil para aqueles que possuíam acesso aos recursos básicos, era ainda mais excludente para aqueles que não o tinham, tornando o ensino durante a pandemia totalmente desigual.

Como acadêmicos e residentes, experimentamos os dois lados, tanto de aluno como de professor. Como alunos percebemos que não é fácil se manter concentrado durante um longo período de tempo em frente a uma tela de computador. Dentro de algumas horas o corpo sucumbe e a concentração esvai. Para aqueles que não apresentam um ambiente de estudo apropriado ou internet de qualidade o desafio se torna maior. Como residentes percebemos o quão difícil é para o professor conseguir atrair a concentração dos alunos, o que presencialmente já é algo complicado. Preparar uma aula de qualidade em que seja possível instigar a participação dos alunos, sem que estes abram a câmera ou o áudio é um processo desgastante. Além disso, aprender a utilizar os recursos tecnológicos também é algo que merece destaque. Para os professores mais jovens, o que pode parecer fácil, se torna um limitador para os mais longevos, o que afeta diretamente no ensino de qualidade. No entanto, estes não devem ser punidos, já que é papel do governo oferecer um preparo adequado, o que infelizmente, não ocorreu.

Dessa forma, podemos perceber que os desafios na educação foram sentidos em toda a comunidade escolar, tanto pelos pais, alunos, professores, dentre outros. Como residentes, passamos por vários entraves, principalmente no que tange a preparação das aulas, interação com os alunos, e utilização dos recursos tecnológicos. Mas, felizmente, tivemos um preparo para lidar com esse novo cenário, o que não ocorreu com os professores no início de 2020. Apesar dessas dificuldades, foi um período de muita aprendizagem, onde trocamos experiências, compartilhamos ferramentas de ensino e descobrimos novas possibilidades.

6. Referências

MOREIRA, J. A. M.; HENRIQUES, S.; BARROS, D.. Transitando de um ensino remoto

emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr, 2020.

Ensino Emergencial Remoto nas Plataformas Aula Paraná e

Google Classroom: uma crítica com base nas atividades de observação realizadas na Residência Pedagógica

Área Temática: Ciências

Lilian Yukari Akiyama Rosa¹, Amanda Bortolato Scareli², Prof. M.Sc. Cleber Gabriel Popov³, Profa. Dra. Fabiana Carvalho de Aparecida⁴

¹Licencianda em Ciências Biológicas, Bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra109675@uem.br

²Licencianda em Ciências Biológicas, Bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra106776@uem.br

³Preceptor Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: cleberpopov@gmail.com

⁴Coordenadora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo: *A pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2) causou grande impacto e diversas mudanças na vida em sociedade, uma das principais mudanças se encontra na área de ensino, onde professores e alunos foram submetidos ao um modelo de ensino remoto emergencial. No estado do Paraná, as aulas foram gravadas e disponibilizadas na Plataforma “Aula Paraná”, Youtube, e em alguns canais de TV. Várias discussões foram levantadas a respeito desse modelo, como o despreparo dos professores, falta de acessibilidade dos alunos e negligência do governo. Parte das atividades da Residência Pedagógica em discutir e avaliar as condições de produção do ensino e da profissão docente, o presente trabalho objetiva analisar as aulas de biologia fornecidas pela SEED/PR (Secretaria da Educação e do Esporte), e da plataforma Google Classroom, levando em consideração as questões mencionadas acima*

Palavra-chave: *Ensino remoto emergencial - Ensino de Biologia – Residência Pedagógica*

1. Introdução

A pandemia causada pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), que se iniciou em Wuhan, na China, no último trimestre de 2019, deixou o mundo em colapso. O contágio do vírus ocorre facilmente por gotículas contaminadas de secreção orofaríngea de uma pessoa infectada a outra não infectada. Sabemos que o agravamento de uma pessoa infectada pode ocasionar complicações na respiração, sendo necessária uma intubação no dente, em algumas ocasiões, levar à morte. Por sua letalidade e a alta transmissibilidade, vários países começaram a implementar medidas para conter o avanço e a evolução da pandemia. Dentre essas medidas estão o isolamento, os incentivos da higienização das mãos, o uso obrigatório das máscaras, fechamentos de comércios não essenciais, fechamentos de escolas e universidades, proibição de aglomerações e entre outras medidas que foram tomadas conforme a necessidade de cada lugar (AQUINO, 2020).

Sabendo disso, muitas escolas tiveram que suspender as atividades presenciais e, por isso, várias crianças e adolescentes da educação básica, universitários e pós-graduados e estudantes da educação tecnológica tiveram as aulas suspensas por um tempo indeterminado; os professores foram dispensados das suas atividades presenciais para iniciar

um trabalho remoto em suas casas.

A partir desse contexto, o termo Educação a Distância (EaD) passou a ser usado com alguns equívocos em relação ao Ensino Remoto Emergencial (ERE). A diferença do EaD para o ERE é que na educação a distância existem recursos de uma equipe profissional preparada para ofertar conteúdos e atividades pedagógicas e de uma plataforma online propriamente dita (RONDINI et al, 2020 apud HODGES, 2020). Já o ERE tem o objetivo mais paliativo, mas a maneira como as atividades pedagógicas são fornecidas e organizadas podem gerar uma certa dificuldade de aprendizagem para os alunos quando não se possuem os recursos necessários para subsidiar tal modelo. Dessa forma, o ensino remoto acaba se tornando um desafio tanto para os professores quanto para os alunos já que:

o cenário escolar apresenta dificuldades como: o acesso e interação a esses artefatos culturais e tecnológicos por parte dos estudantes e às vezes, até dos professores; infraestrutura das escolas que não fornece o mínimo necessário para realizar atividades que necessitam das plataformas digitais, inclusive sem conexão com a internet; formação precária dos professores para pensarem e planejarem suas práticas com essa mediação, evidenciando muitas vezes uma perspectiva instrumental da relação com a tecnologias (ALVES, 2016).

Apesar dos problemas mencionados, o ensino remoto emergencial se concretizou no país, mesmo que negligenciando a acessibilidade dos alunos e o preparo dos professores.

O presente artigo foi desenvolvido por alunas bolsistas do Programa Residência Pedagógica – subprojeto Biologia, da Universidade Estadual de Maringá, cujo objetivo é realizar uma análise das aulas de Biologia do Estado do Paraná durante o ERE. Para tal, o texto está focado em: 1) apresentar a síntese da observação das aulas de Biologia fornecidas pelo Estado do Paraná aos alunos do ensino médio; b) discutir a plataforma Google Classroom (de uma turma de 2º ano do ensino médio) na qual as metodologias do ensino, sequência didática, interações com os alunos, contextualização temática entre outras questões foram vivenciadas.

2. Resultado e Conclusões

As aulas de biologia que foram observadas abordavam conteúdos sobre os sistemas loco motor, nervoso, endócrino e reprodutor do Reino Animalia. As aulas do Estado do Paraná seguem, no geral, o mesmo padrão. Todas apresentam uma metodologia expositiva que se baseia na apresentação de slides. A sala de aula é composta por um quadro de giz ao fundo. Além disso, apresenta uma tv onde os slides utilizados pelo professor são expostos. A iluminação, áudio e imagens usados são bons, no entanto, a troca de imagens (geral e zoom na tela dos slides) pode atrapalhar o acompanhamento/raciocínio do aluno. Os slides são bem organizados, não apresentam textos muito grandes, são organizados em tópicos muitas vezes acompanhados de imagens. Além disso, ao menos um exercício correspondente ao conteúdo é trazido nas aulas, porém sua resolução já se encontra no slide subsequente, não permitindo, possivelmente, que o aluno tente resolvê-lo. Os slides são bastante simples e breves, de forma que, consequentemente, o conteúdo é explorado de maneira muito vaga. As aulas são acompanhadas de um intérprete de libras para auxiliar os alunos com problemas auditivos.

O professor inicia cada aula trazendo trechos de notícias ou artigos, numa tentativa de problematização. Todavia, isso não acontece de fato, pois não existe interação e nem contextualização com a matéria que está sendo ensinada ou com o cotidiano do aluno. O professor apenas lê o trecho. O conteúdo segue uma sequência lógica, sendo todos bem

distribuídos no tempo de aula, embora sejam abordados de forma superficial. Todos os assuntos trabalhados na aula estão em consonância com o material disponibilizado nas Trilhas de Aprendizagem.

No início de cada aula são destacados os objetivos e ao término é realizado um resumo bem superficial do que foi aprendido na aula. A duração das aulas é em média de 25 minutos com poucos ou nenhum aprofundamento; nesse quesito, a aprendizagem do aluno acaba sendo prejudicada. No decorrer das explicações biológicas várias questões de vestibular/ENEM são aplicadas aos alunos que têm em torno de 60 segundos a 2 minutos para respondê-las. Entretanto, essas questões são muito simples e pouco dinâmicas, o que não facilita a reflexão e nem o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Na exposição do conteúdo, o professor não aborda os temas de maneira interdisciplinar e nem utiliza outros recursos didáticos, sejam eles vídeos, jogos, etc. Dessa forma, pode-se notar que existe uma diferença alarmante das aulas remotas para as aulas presenciais. Enquanto no ensino presencial existe interação entre professor e aluno, troca de informações, abordagem dos assuntos nas diferentes áreas do conhecimento (resultado dos próprios questionamentos levantados pelos alunos), no ensino remoto, na maioria dos casos, a dialogicidade professor-aluno é reduzida a quase nenhuma possibilidade de interação.

Com relação às observações da plataforma Google Classroom, realizadas no período de 23 a 30/11/2020 e 01 a 11/12/2020, nota-se que o professor fez postagem de todas as aulas gravadas que são encontradas no site do Aula Paraná. Neste mesmo momento, foram realizadas aulas no Google Meet quinzenalmente nas quais o professor interagiu com os alunos, contextualizando os mesmos em torno dos assuntos relacionados à COVID-19 e tirando dúvidas sobre conteúdo do Aula Paraná.

Foi possível notar uma dificuldade muito grande na interação dos alunos com o professor, principalmente no Google Classroom. Com frequência, o professor realiza postagens questionando os alunos a respeito das atividades, cobrando e se colocando à disposição para prestação de qualquer auxílio necessário. No entanto, o retorno às atividades foi baixo. Nota-se, portanto, uma falha gigante no modelo ERE, já que os alunos nesse contexto não se comprometem com as aulas se comparado com o ensino presencial.

Acreditamos que essa questão possa ser revertida por meio de uma aproximação maior do professor com os alunos, utilizando uma linguagem mais coloquial e atrativa, para que os mesmos se sintam mais confortáveis para uma possível interação. Outra possibilidade seria aumentar a frequência das aulas do Google Meet. Essa pauta já foi levantada junto do professor responsável pela turma. No entanto, o mesmo afirmou que essa metodologia já foi aplicada, porém, não obteve os resultados esperados, pelo contrário, resultou numa defasagem ainda maior. Por isso, apesar das tentativas do professor, observa-se uma falta de comprometimento dos alunos, o que também pode estar relacionada a outros fatores, como a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos.

3. Considerações Finais

Com base no explanado até aqui, é notável a defasagem no ensino e na aprendizagem dos alunos decorrentes do ensino remoto. Questões como despreparo dos professores e falta de acessibilidade dos alunos são um dos fatores que mais refletem os resultados desse modelo.

A implantação do ensino remoto emergencial trouxe consigo um problema: a falta de interação entre professor e aluno, que é uma consequência difícil de ser contornada. Por meio da análise do Google Classroom percebe-se que apesar da tentativa constante do professor de interação com seus alunos estes parecem não se importar ou não conseguir que

essa comunicação aconteça. Tal fato pode estar relacionado ao não comprometimento dos estudantes, mas problemas de acesso à internet também precisam ser levados em consideração.

As aulas da "Aula Paraná" de biologia apesar de seguirem uma ordem cronológica coerente, com aulas bem organizadas negligenciam no que tange a interação acerca dos alunos. É evidente que o momento atual dificulta muito essa ação tão importante, no entanto, é possível que isso seja suprido por meio de outro viés. Se não podemos interagir, é possível utilizar a tecnologia para que as aulas se tornem mais atrativas. Ao longo das aulas o professor poderia sugerir links, filmes, livros e até mesmo jogos, que poderiam ser utilizados como forma de chamar a atenção dos alunos, o que tem sido extremamente difícil no cenário atual.

4. Referências

ALVES, L. R. G.. Práticas inventivas na interação com as tecnologias digitais e telemáticas: o caso do Gamebook Guardiões da Floresta. *Revista de Educação Pública*, v. 25, p. 574-593, 2016

AQUINO, E. M. L., et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de Covid-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. *Ciênc. saúde coletiva*, UFBA, n. 25(Supl.1), p. 2423-2446, 2020.

Rondini, C. A., et al. PANDEMIA DA COVID-19 E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: Mudanças na prática pedagógicas. *Interfaces científicas*. Aracajú. 10. n.1. p.41-57. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/articulo/view/9085/4128>.

Eu, nós ... no contexto pandêmico: narrativas que (in) formam

experiências no PET Educação Física

Área Temática: Ciências da Saúde

Mariana Obino¹, Roberta Crepaldi Borsatto², Eloisa Akemi Nakao³, Larissa Michelle Lara⁴

^{1,2,3} Alunas do Curso de Educação Física-DEF/UEM; bolsistas do Programa de Educação Tutorial em Educação Física-PET-EF, contatos: ra108266@uem.br; ra119819@uem.br; ra122904@uem.br

⁴Profa. Departamento de Educação Física-DEF/UEM, contato: lmara@uem.br

Resumo. *Este artigo explora narrativas de três discentes que integram o PET Educação Física da UEM e de uma docente responsável pelo referido grupo no tocante às experiências formativas vividas ao longo do contexto pandêmico do novo coronavírus, a partir de março de 2020. Para tanto, cada autora narra suas próprias vivências em relação ao PET Educação Física, as quais incluem aprendizados, dificuldades, aulas, afetos, com vistas a compartilhar experiências que venham a somar ao processo formativo.*

Palavras-chave: *memória – ensino – coronavírus*

1. Introdução

O contexto pandêmico vivido trouxe situações inimagináveis ao cotidiano de nossas vidas. Tivemos obrigatoriamente que nos adaptar a um novo “normal”, e fazer o uso de ferramentas alternativas de trabalho, ensino e aprendizado, a fim de manter o isolamento social e enfrentar a situação adversa.

Como descrevem Silva, Silva Neto e Santos (2020) e Godoi *et al.* (2020), o ensino remoto e o contexto pandêmico trouxeram grandes desafios e aprendizados a todos/as. Com a suspensão das aulas presenciais, a tecnologia foi adotada como estratégia temporária. Com isso, dificuldades na metodologia alternativa fazem-se presentes por meio de fatores como resistência de alunos/as, timidez, dificuldades de acesso à internet e sobrecarga de trabalho, fazendo com que professores/as adotem estratégias no intuito de “driblar” tais obstáculos.

Este estudo explora narrativas de três discentes que integram o PET Educação Física da UEM e de uma docente responsável pelo referido grupo no tocante às experiências formativas vividas ao longo do contexto pandêmico do novo coronavírus. Cada autora desse texto narra suas próprias vivências em relação ao PET Educação Física e compartilham aprendizados, dificuldades, aulas, afetos, entre outros. A ideia é dividir experiências que venham a somar ao processo formativo de cada uma das autoras e de muitos/as estudantes que passam por momentos semelhantes. Nessa direção, as autoras aparecem nominadas nesse texto, como discentes e docente que revelam um pouco de “si” e do nós, compartilhando histórias e mundo vivido percebidos como aprendizados singulares e coletivos.

2. Narrativas que informam

2.1. Mariana Obino – Desafios do processo formativo: das experiências presenciais ao ensino remoto (terceiro e quarto anos) no curso de Educação Física e no Grupo PET

Ao ingressar no curso de Educação Física da UEM, em 2018, participei de aulas no formato presencial, o que me propicia fazer relações entre essa experiência e o contexto atual do ensino remoto, no curso e no Grupo PET Educação Física. Pensar em um modelo de ensino remoto nos leva a diversas variáveis que implicam diretamente na qualidade (e efetividade) do ensino. Algumas delas são: as metodologias de ensino (que precisaram ser adaptadas por todos/as os/as docentes em um curto período de tempo), o aprendizado (específico de cada área), as condições sociais, o bem-estar, a saúde física e mental, entre outros.

Levando em consideração o curso de Educação Física, afirmo que muito se perde com o ensino remoto, já que, independentemente da habilitação (bacharelado ou licenciado), a nossa atuação pressupõe a imersão no campo da ação prática, é dependente da comunicação, da expressão e do manuseamento de ideias. Dessa forma, comparando a experiência que tive com matérias teórico-práticas no modelo presencial com as que tive no formato remoto, o nível de aprendizado e capacitação foi drasticamente abalado. Ainda, pensando no formato de ensino remoto, afirmo que foi, e está sendo difícil, dissociar o meu momento de “estar em casa” do meu momento de “estar na faculdade”, o que resulta em uma rotina sobrecarregada de funções, e, outros sentimentos que interferem na qualidade de vida e também na minha formação profissional.

Dentro do grupo PET Educação Física, a realidade é um pouco diferente. Assim como nos afasta, o ensino remoto nos aproxima. Ao mesmo tempo que não conheço alguns dos integrantes do grupo de maneira presencial, posso conhecer, conversar e trocar experiências com professores/as, pesquisadores/as, profissionais e alunos/as de outras regiões que não alçaríamos caso todos os projetos do grupo acontecessem de maneira presencial. Em acréscimo, não poderia participar de diversos eventos que acontecem em outros lugares do país de uma maneira facilitada e prática. Por isso, entendo que o grupo PET Educação Física conseguiu se organizar de maneira efetiva para que o momento de pandemia não afetasse as atividades do grupo e nas relações afetivas de seus/suas integrantes, embora o nosso desejo seja estar juntos o quanto antes.

2.2. Roberta Crepaldi Borsatto – A experiência como aluna do primeiro e segundo anos da Educação Física e bolsista do PET

A minha experiência como aluna do curso de Educação Física da UEM teve início já de forma remota, no ano de 2020, assim como no grupo PET Educação Física. cursar educação física na Universidade Estadual de Maringá sempre esteve dentre os meus maiores sonhos, e mesmo que isso não esteja acontecendo da forma esperada, ou seja, mesmo não estando presente fisicamente na universidade, sinto-me extremamente realizada. Logo, ao iniciar o curso é normal nos sentirmos um pouco fora do eixo, e comigo não foi diferente, porém, apenas até ingressar no grupo PET. A quantidade de conhecimentos que a universidade nos proporciona já é imensurável e a junção desses saberes com aqueles adquiridos na condição de petiana traz uma sensação indescritível.

O grupo PET, propicia um conhecimento amplo, e acrescenta não só em minha vida acadêmica, mas também pessoal, sobretudo por ser extremamente acolhedor. Nele realizamos atividades de ensino, pesquisa e extensão. A escrita, a leitura, o debate/diálogo são bastante estimulados pelo grupo, trazendo contribuições a petianos/as durante as aulas, por exemplo, diminuindo a dificuldade de dialogar com os colegas e professores/as sobre determinado assunto. Atualmente, realizo uma pesquisa voltada aos Transtornos Alimentares

e à Ansiedade em universitários do curso e, por meio dela, tive acesso a diversos estudos que, talvez, sem a participação no PET, poderiam ser dificultadas.

2.3. Eloisa Akemi Nakao – O ingresso no curso já no ensino remoto e o desejo de descobrir o curso e o PET no formato presencial

No ano de 2020, ingressei no curso de Educação Física e, em 2021, passei a integrar o grupo PET Educação Física como bolsista. Formada em Engenharia Civil, já tive experiências anteriores na área, com mais de um ano e meio de atuação. Contudo, na infância, tive meu primeiro contato com o esporte, o handebol, no qual fui atleta por seis anos. Em paralelo, entrei para o corpo de dança do "Grupo Parafolclórico Pôr do Sol", onde sigo há 11 anos. Tais experiências despertaram em mim o desejo de ir além, e buscar a formação profissional.

Meu ingresso no curso de Educação Física e no grupo PET Educação Física ocorreram em pleno período pandêmico devido ao coronavírus e, com isso, foi preciso mudar completamente a forma de interação. Embora esteja no segundo ano de graduação, ainda não pude conhecer, de fato, a Universidade Estadual de Maringá, frequentar o campus e desfrutar da estrutura disponível para as aulas, assim como me reunir presencialmente com o grupo PET Educação Física.

Ambas as atividades têm acontecido de forma remota, e, ainda não conheço pessoalmente os indivíduos que junto comigo partilham essas vivências, o que, de certa forma, causa uma determinada distância, resultando em vínculo e afeto limitados. Com isso, fica o desejo de viver presencialmente o curso, principalmente as aulas práticas no sentido de transcender a teoria. Almejo, ainda, viver presencialmente alguns projetos do grupo PET que estão interrompidos ou foram adaptados às condições do momento pandêmico, além de descobrir como é o contato pessoal com o grupo, pois a união e o companheirismo são de grande valia. Enfim, são sensações despertadas por situações vividas e que, no momento atual, precisaram ser ajustadas.

2.4. Larissa Lara: a experiência docente na tutoria do PET Educação Física

A condição de docente no curso de Educação Física da UEM e tutora no Grupo PET Educação Física, com cerca de 45 alunos/as, em 2021, 31 alunos/as em 2020 – presentes nas aulas – e 12 bolsistas integrantes do Grupo PET Educação Física exigiu de mim, muitas vezes, uma postura performativamente configurada para conseguir conduzir as atividades da melhor forma possível e de modo a dar segurança e esperança a alunos/as. Falo em performatividade das ações não no sentido de farsa ou fuga ao real, mas de posturas que me auxiliassem na condução do ensino, dos trabalhos no PET e na motivação de alunos/as para o enfrentamento do momento pandêmico, haja vista que, em muitas ocasiões, encontrava-me completamente entristecida, afetada pelas adversidades, pelas mortes em decorrência da pandemia, pelo obscurantismo, pelo descaso para com a educação, a ciência e pelo negacionismo que assola a sociedade. Logo, era preciso reunir forças, acreditar no potencial transformador da educação e minimizar o sofrimento de cada um em seus dramas coletivos e também em seus próprios dramas familiares.

No ano de comemoração ao centenário de Paulo Freire, tomo seus ensinamentos como modos de enfrentamento do momento pandêmico vivido. Em sua luta na construção de uma educação libertadora, Freire (1996) auxilia no entendimento de questões fundamentais no ato de educar e que procuro exercer em minha ação cotidiana: não há docência sem discência; ensinar não é transferir conhecimento; ensinar é uma especificidade humana; ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige risco e rejeição a todas as

formas de discriminação; exige reflexão crítica sobre a prática; exige a convicção de que a mudança é possível e de que a educação é uma forma de intervenção na realidade; exige querer bem aos/às educandos/as. Tais ensinamentos figuram como aprendizado e força propulsora para que eu possa enfrentar os desafios cotidianos da profissão, do mundo vivido e para tornar o ensino (mesmo o remoto), campo de saberes e luta por direitos no sentido de uma educação realmente transformadora.

3. Conclusão

Considerando os relatos das acadêmicas do curso de Educação Física e integrantes do grupo PET Educação Física, bem como da docente/tutora do referido grupo é possível concluir que a pandemia interferiu, e vem interferindo, diretamente no processo acadêmico e formativo de todas as envolvidas, em suas experiências diversas. Embora seja prazeroso o desafio de viver a universidade, independente do formato adotado, a falta das aulas presenciais interfere no processo de aprendizado e de convivência com os/as demais acadêmicos/as da área, criando uma expectativa para que a fase de isolamento social termine e a normalidade das aulas presenciais torne esse desafio ainda mais presente e potencializado. Com relação às vivências com o grupo PET Educação Física, conclui-se que, embora as atividades e projetos tenham sido adequados para esse novo formato remoto, a falta de contato direto entre os/as integrantes interferiu no nível de aproximação e afetividade entre eles/as, havendo a necessidade de um trabalho incisivo que os/as tornem mais íntimos/as, qualificando, assim, o funcionamento do grupo. Por fim, esperamos que nossas narrativas (in) formem e contribuam para o enfrentamento desse momento e para que ele possa ser superado, instaurando um novo tempo-espço em que o “eu”, “nós”, presencial e afetivo, possa ser restabelecido.

4. Referências

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- GODOI, Marcos *et al.* O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. *Research Society and Development*, v.9, n.10, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8734/7771>. Acesso em: 23 set. 2021.
- SILVA, Ellery Henrique Barros; SILVA NETO, Jerônimo Gregório; SANTOS, Marilde Chaves. Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento social. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, v. 1, n. 4, p. 29-44, jul./ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>>. Acesso em: 23 set. 2021.

Gênero e sexualidade: a aplicação de uma sequência

didática para o 3º ano do ensino médio

Área Temática: Ciências Biológicas

Jessica Silva dos Santos¹, Prof. Dr. José Nunes dos Santos², Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho³

¹ Bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, Licencianda em Ciências Biológicas, contato: jessicagnr1@gmail.com

² Preceptor Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

³ Coordenadora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *Este trabalho buscou relatar a aplicação de uma Sequência Didática sobre gênero e sexualidade para uma turma de Ensino Médio de uma instituição pública da região noroeste no estado do Paraná. A sequência didática foi desenvolvida em 4 aulas, de forma remota, via plataforma Google Meet. Por se tratar de uma temática polêmica, considera-se que a turma teve um excelente aceitação, evidenciado pela participação ativa nas discussões, além de expressar curiosidades e dúvidas acerca do assunto. A Sequência Didática contribuiu para a formação dos/das estudantes e para a formação inicial docente da residente que ministrou as aulas.*

Palavras-chave: *Residência Pedagógica – Ensino de biologia – Temas transversais*

1. Introdução

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) é previsto na Política Nacional de Formação de Professores com objetivo de imergir os/as licenciandos/as na realidade da profissão a fim de aperfeiçoar a práxis pedagógica durante os últimos anos do curso. Além disso, o PRP busca fortalecer os laços entre as instituições de ensino superior e as escolas, promovendo também a adequação dos currículos dos cursos de licenciatura à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2020).

O PRP proporciona aos/as estudantes uma experiência como professores/as do ensino básico, buscando discutir os limites, as possibilidades, as funções, os direitos e deveres, dentre outros aspectos da profissão, utilizando de diferentes autores/as da área e vivências para uma formação crítica e reflexiva dos/das futuros/as professores/as.

Dentre as metodologias de ensino aprendidas durante o PRP, a Sequência Didática (SD) é uma importante abordagem metodológica para o processo de ensino aprendizagem, pois é desenvolvida em etapas, visando a construção do conhecimento científico no qual o/a docente é o mediador e o/a estudante construtor do seu próprio conhecimento (KOBASHIGAWA apud LIMA, 2018).

Para este trabalho, optou-se por relatar a aplicação da SD sobre Gênero e Sexualidade. O gênero é compreendido com uma maneira de construção das feminilidades e masculinidades, como uma ferramenta para se analisar as desigualdades sociais e como um instrumento de afirmação identitária (CARVALHO, 2020), importante de ser trabalhado nas escolas, considerando que a educação é um dos instrumentos mais eficazes para combater o preconceito e a discriminação e, ainda, o espaço escolar é decisivo para o desenvolvimento de condutas pautadas no respeito às diferenças individuais e nos direitos

humanos(MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

2. A aplicação e elaboração da sequência didática

Este trabalho tem como objetivo relatar e discutir a aplicação de uma SD sobre gênero e sexualidade em uma turma do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública, localizada na região noroeste do estado do Paraná. A atividade foi desenvolvida por uma residente do subprojeto de Ciências Biológicas do Programa de Residência Pedagógica (PRP) - Universidade Estadual de Maringá (UEM), entre 2020 e 2021.

Devido ao modelo de ensino adotado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR), visando a contenção da pandemia da COVID-19, a aplicação da SD ocorreu de forma totalmente remota. Ressalta-se que, recentemente, a SEED-PR autorizou as aulas presenciais para todos/as os/as estudantes, exceto aqueles que possuem dispensa médica e, também, de forma escalonada, ou seja, durante uma semana frequentam a escola e, na outra, assistem *online* (PARANÁ, 2021).

Mesmo com as limitações, a residente trabalhou a SD *online* via plataforma *Google Meet*, conforme disposto na Resolução nº 023/2021 do Conselho de Ensino, Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá, a qual optou pela manutenção do ensino remoto emergencial, inclusive para os Programas de Residência Pedagógica.

Portanto, para o desenvolvimento das aulas, foi utilizado o programa *Power Point* para apresentação dos *slides*, elaborados pela residente, com o auxílio do preceptor e da professora coordenadora do subprojeto de Ciências Biológicas do PRP - UEM. A SD foi desenvolvida no total de 4 aulas, sendo os objetivos: 1. conceituar e relacionar a biologia, a cultura, os gêneros e a sexualidade; 2. discutir sobre educação sexual na escola; e 3. diferenciar os gêneros de forma a refletir sobre a desigualdade existente e a importância de se respeitar tais diferenças.

3. Desenvolvimento das aulas

Para iniciar, os/as estudantes foram questionados sobre “Sexualidade, gênero e diversidade sexual” o que conhecem a respeito do tema, buscando investigar seus conhecimentos prévios. Este momento da aula possibilitou que os alunos expusessem suas opiniões acerca do assunto, a fim de contextualizar o conteúdo a partir de suas realidades e vivências, tal como é previsto na Lei e Diretrizes de Bases para a Educação Nacional (LDB), em seu art. 3º, o qual define princípios que devem ser seguidos pelas escolas: “[...] valorização da experiência extra-escolar [...]” (BRASIL, 1996). E, ainda:

Se a escola que se deseja deve ter uma visão integrada das experiências vividas pelos alunos, buscando desenvolver o prazer pelo conhecimento, é necessário que ela reconheça que desempenha um papel importante na educação para uma sexualidade ligada à vida, à saúde, ao prazer e ao bem-estar, que integra as diversas dimensões do ser humano envolvidas nesse aspecto. (BRASIL, p. 78, s/d).

Portanto, visando uma maior participação e discussão inicial, a residente e o docente preceptor, permitiram que, neste primeiro momento, o debate fosse livre, possibilitando, observar que a turma possuía um bom entendimento do assunto, curiosidades e dúvidas. Vale ressaltar que, alguns estudantes possuíam pontos de vista semelhantes e outros diferentes, entretanto, todos/as reagiram de forma compreensível ao assunto, pois entendem como um conteúdo importante de ser trabalhado em aula de Biologia, visto que está diretamente relacionado à formação individual de cada um, relacionado à saúde (Infecções Sexualmente

Transmissíveis), à gravidez, à sexualidade, à orientação sexual, ao gênero, entre outros assuntos transversais ao tema e à vida.

Em seguida, foram conceituados “Biologia - disciplina dedicada ao estudo da vida” “cultura - o conjunto de ideias, comportamentos, e tradições de um grupo social”, “gênero - conceito para distinguir a dimensão biológica da social”, “sexualidade - conceito variado, abrange desde erotismo às condutas sociais” e “sexo biológico - conceito que diz respeito a uma série de caracteres biológicos, de forma a relacioná-los, ou seja, como a cultura pode influenciar na sexualidade de cada indivíduo, e, ainda, discutiram-se as diferenças entre orientação sexual e identidade de gênero.

Quanto à conceitualização, os/as estudantes não possuíam dúvidas. A relação dos conceitos foi entendida pelos/as estudantes, portanto finalizou-se as aulas 1 e 2 da SD. Planejou-se a apresentação de um vídeo sobre educação sexual, intitulado “Ser jovem: educação em sexualidade”, porém devido ao tempo não foi possível apresentá-lo, entretanto, a fim de complementar a aula, o vídeo foi postado no *Google Classroom*, plataforma que permite a postagem de aulas/materiais complementares aos estudantes.

Na semana seguinte, nas aulas 3 e 4, iniciamos as discussões sobre educação sexual na escola. Foi perguntado aos/as estudantes se eles/elas já haviam discutido sobre o assunto em alguma outra disciplina. Dentre as respostas, a que chamou mais atenção foi o comentário de um aluno, o qual afirmou que quando havia alguma palestra sobre o assunto, a equipe pedagógica e professores proibiam a turma muito “bagunceira” de assistir/participar, sugerindo que é preciso uma reformulação nas estratégias da escola para controlar suas turmas, não os privando do conhecimento.

Além disso, vários/as estudantes relataram que apenas discutiram sobre o assunto nas disciplinas de Ciências e Biologia e concordam que poderia e deveria ser trabalhado em outras matérias, sugerindo também uma revisão na proposta pedagógica da escola, possibilitando a discussão como um tema transversal às outras disciplinas, tal como previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] o currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados [...] e que novos temas sempre podem ser incluídos. [...] Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo — recebeu o título geral de Temas Transversais [...]. (BRASIL, p. 25, 1998)

Na continuidade das discussões, o tema foi trabalhado também no contexto cibernético, ou seja, os cuidados que devem ter ao se manifestarem publicamente nas redes sociais (comentários com cunho sexual e ofensivo, divulgação de fotos sem o consentimento, *cyberbullying*, crimes, reforçar algum estereótipo, dentre outras questões pertinentes que surgiram durante a aula).

E para finalizar a SD, buscando relacionar as questões de sexualidade e gênero, foram apresentadas as diferentes identidades contempladas pela sigla LGBTQA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgêneros, travestis, queers, assexuais e outras dissidências) - conceituando-as e relacionando-os com as discussões anteriores, ou seja, como um indivíduo manifesta sua orientação sexual? Qual a influência da cultura e sociedade para tal? Reforçando o respeito com as diferenças e opiniões de cada um e possibilitando uma consciência crítica perante ao assunto.

4. Considerações Finais

Com o desenvolvimento da SD aplicada para uma turma do 3º ano do Ensino Médio dentro do PRP - Subprojeto Biologia, teve resultado satisfatório, no qual conseguiu-se

trabalhar diferentes questões dentro da temática gênero e sexualidade, contribuindo significativamente para o aprendizado dos/das estudantes. Além disso, contribuiu para a formação inicial da residente, a qual estudou, pesquisou e ministrou as aulas, possibilitando a melhoria contínua de seus conhecimentos acerca do assunto e para futuras organizações de ações pedagógicas sobre a temática.

5. Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1998. BRASIL. Ministério da Educação. *Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao_basica/programa-residencia-pedagogica>. Acessado em: 30 de setembro de 2021. BRASIL. Ministério da Educação. *Orientação sexual*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro102.pdf>>. Acessado em: 05 de setembro de 2021.

CARVALHO, F. A. de. Sexos, sexualidades e gêneros: uma contribuição das teorizações feministas para a discussão dos limites das explicações e categorizações biológicas. *Revista De Ensino De Biologia Da SBEnBio*, n. 13(1), 223-242, 2020.

LIMA, D. F. A importância da sequência didática como metodologia no ensino da disciplina de física moderna no ensino médio. *Revista Triângulo*, v. 11, n. 1, p. 151-172. Uberaba, 2018.

PARANÁ. Resolução nº 735/2021 - SESA. *Dispõe sobre as medidas de prevenção, monitoramento e controle da COVID-19 nas instituições de ensino públicas e privadas do Estado do Paraná*. Disponível em: <<https://www.aen.pr.gov.br/arquivos/1006resolucao7352021.pdf>>. Acessado em: 03 de setembro de 2021.

PARANÁ. Resolução nº 023/2021. *Dispõe sobre a manutenção do Ensino Remoto Emergencial e a retomada gradual das disciplinas práticas do eixo profissionalizante*. Disponível em: <<http://www.scs.uem.br/2021/cep/023cep2021.htm>>. Acessado em: 03 de setembro de 2021.

Genética e evolução numa Sequência Didática para

terceiros anos do Ensino Médio: um relato

Área Temática: Ciências Biológicas

Adriene Jaqueline Auberico¹, Luana Vitoria de Araujo Duarte², Adelirian Martins Lara Lopes³, Fabiana Aparecida de Carvalho⁴

¹Licencianda em Ciências Biológicas, bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra108221@uem.br

²Licencianda em Ciências Biológicas, bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: ra113376@uem.br

³Preceptora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: adelirian.lopes@escola.pr.gov.br

⁴Coordenadora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *A residência pedagógica – subprojeto biologia se insere no cenário acadêmico e escolar das instituições públicas de ensino de Maringá/PR com o objetivo de capacitar licenciandos para a atuação como docentes. Atualmente, o projeto conta com o desenvolvimento de sequências didáticas voltadas para o ensino investigativo, tendo como foco a abordagem da genética no entendimento dos processos evolutivos. O presente trabalho relata o desenvolvimento de uma sequência didática aplicada junto aos terceiros anos do ensino médio.*

Palavras-chave: *Ensino de biologia – residência pedagógica – formação docente*

1. Introdução

A formação docente tem se estabelecido como uma área de interesse para diversos estudiosos. Os estudos mais recentes sobre o tema elencam a necessidade de associar teoria e prática como uma questão de grande relevância, uma vez que ser professor envolve a necessidade de conciliar conhecimentos teóricos com práticas atuais, presentes no seu campo de atuação (LIBÂNEO *et al* 1999). Nesse contexto, surge a necessidade dos cursos de formação inicial de possibilitar aos estudantes a inserção em situações semelhantes a sua área de atuação profissional capazes de colaborar na formação de um profissional que reflita sobre a construção de sua identidade, tendo em conta a pouca valorização dos cursos de licenciatura (BARRETO, 2015).

A Residência Pedagógica é uma atividade de formação inicial e preparação docente realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, com a atuação de um professor coordenador pertencente ao quadro docente da universidade e professores supervisores, denominados de preceptores. Nas escolas-campo do programa, o objetivo é promover a orientação dos residentes nas questões pedagógicas e escolares (CAPES, 2021).

Entretanto, para que o desenvolvimento do programa de Residência Pedagógica seja efetivo, é necessária uma relação de confiança e de suporte construída entre a escola, universidade e o universitário (SILVA, 2015). O encontro da universidade e das escolas durante todo a Residência permite a solidificação das atividades, tornando a parceria entre ambos o ponto crucial para a construção de ambientes formativos complementares, como objetivos alinhados ao ensino e à educação básica (POLADIAN, 2014).

A Universidade Estadual de Maringá (UEM) efetivou sua parceria institucional com a CAPES no ano de 2018, implantando o projeto nos cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Geografia, Letras, Música e Pedagogia. Desde então, o subprojeto Biologia (PRP-Biologia) tem se destacado na formação de acadêmicos para a atuação docente e no estreitamento com escolas da rede pública estadual.

As atividades da Residência são planejadas para serem vivenciadas em módulos formativos. Constam das atividades do Subprojeto Biologia da Residência a aplicação de sequências didáticas com temáticas científicas e sociais.

Nesse sentido, o presente trabalho relata o desenvolvimento de uma sequência sobre genética e evolução.

2. Desenvolvimento da sequência didática

A sequência didática se baseia na metodologia de organização de aulas, podendo ter diversos direcionamentos de acordo com os objetivos levantados. Nesta metodologia é abordada toda a perspectiva de linguagem de acordo com a visão dos professores e alunos, visando estruturar um sistema de ensino adequado e compatível com o contexto no qual está inserido. Na residência pedagógica nota-se a utilização do ensino investigativo, que possui o viés de promover o ensino-aprendizagem por meio de questionamentos, reflexões e construções dos alunos acompanhado do direcionamento dos professores.

Tendo em vista o cenário atual estabelecido nas instituições de ensino, os módulos de trabalho do projeto foram adaptados de acordo com os protocolos impostos pelo governo em torno da pandemia do SARS-CoV-2. Sendo assim, as residentes foram redirecionadas para o trabalho remoto, passando a receber orientações e capacitações por meio das plataformas digitais de comunicação.

A partir de discussões de textos em reuniões, análises e discussão de temáticas, foi proposto que as alunas elaborassem uma sequência didática, tendo como foco a genética e suas aplicações nos processos evolutivos e ambientais. Tal temática tinha como objetivo discutir junto aos alunos como a genética viabilizou o entendimento dos diversos processos evolutivos, as teorias da evolução e como a mesma se insere na preservação e estudo das espécies.

Tendo a temática principal como perspectiva de abordagem, a sequência didática foi elaborada em torno da construção histórica das ideias evolutivas, relacionando os conceitos genéticos conhecidos atualmente e como os mesmos foram inseridos de forma gradual pelos estudiosos. Com base nisso, as residentes apresentaram exemplos dos conceitos evolutivos e genéticos relacionando as bagagens e vivências dos alunos, evidenciando como estes se fazem presentes em diversos contextos atuais.

Para que os orientadores e preceptores avaliassem e promovessem a validação das ideias, os residentes organizaram uma sequência didática direcionada para o terceiro ano do ensino médio, contemplando o total de 2 horas/aula para cada uma das duas turmas existentes no colégio de atuação. Para tal atividade, os residentes levantaram os seguintes tópicos:

1. Tema: o que seria abordado em sala de aula.
2. Pré-requisitos/conhecimentos prévios: levantamento dos conceitos necessários para que os alunos entendam o conteúdo apresentado e possíveis ideias que os mesmos já tinham conhecimento.
3. Objetivos gerais: as ações e resultados necessários ao longo da aplicação.
4. O que se espera: os resultados que os residentes idealizam para a atividade.
5. Objetivos

específicos: metas personalizadas de acordo com cada aula. 6. Recursos utilizados: os materiais, plataformas ou metodologias de ensino utilizadas para a aplicação da sequência.

7. Metodologia: passo-a-passo da abordagem e organização das aulas. 8. Questões norteadoras da discussão: perguntas impostas pelos residentes aos alunos com o objetivo de promover um ensino com viés investigativo. 9. Conteúdos aplicados: detalhamento dos conceitos que serão aplicados aos alunos. 10. Avaliação: definição de formas avaliativas (análise de sala, trabalho, prova)

Com a sequência didática elaborada, a mesma foi direcionada para a correção pelos supervisores, sendo realizados ajustes de acordo com as necessidades. Após todas as leituras, reajustes e alinhamento da equipe, a proposta foi levada para o momento de aplicação, sendo apresentada nos colégios de forma remota conforme o ensino híbrido.

3. Aplicação da sequência pedagógica

De acordo com os protocolos de segurança impostos pelo Governo do Paraná, as instituições públicas de ensino passaram a adotar o modelo híbrido. Tal metodologia se pauta no ensino combinado, sendo um modelo de educação que propõe que a aprendizagem deve acontecer tanto no espaço físico da sala de aula quanto em plataformas digitais de ensino. Dessa forma, “o ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle dos estudantes sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou ritmo” (HORN; STAKER, 2015. p. 34).

Seguindo os protocolos de segurança impostos pela instituição de ensino e pela Universidade Estadual de Maringá (UEM), as residentes participantes se inseriram no ensino híbrido por meio da aplicação da sequência didática pela plataforma digital Google Meet, sendo acompanhadas pelos preceptores que se encontravam presencialmente em sala de aula. Dessa forma, as residentes acompanhavam os alunos remotamente por meio da plataforma e os alunos que estavam na escola presencialmente por intermédio do professor preceptor.

As residentes aplicaram a sequência didática seguindo o roteiro do ensino investigativo, iniciando as aulas com questões norteadoras da discussão acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a temática abordada (genética no entendimento do processo evolutivo), passando a abordar os conceitos posteriormente unido às ideias de aplicações diárias para a maior compreensão pelos alunos. Ademais, ao decorrer das explicações evidenciou-se a preocupação quanto às interações remotas e presenciais dos estudantes, buscando que ambos os ambientes tivessem o acesso e liberdade plena de ensino.

No decorrer das aulas notou-se o interesse dos alunos pela temática e o despertar de um olhar mais crítico/analítico quanto às relações entre as áreas de estudo. Foi possível evidenciar a importância do estabelecimento de relações entre os assuntos trabalhados em sala de aula para que a compreensão dos mesmos não seja individual e fragmentada, objetivando um ensino investigativo e interdisciplinar.

Dessa forma, as residentes tiveram a oportunidade de vivenciar a realidade docente antes, durante e após a intervenção em sala de aula, desenvolvendo metodologias de ensino, oratória e senso crítico quanto ao papel do professor. A partir de tal vivência é permitido a construção de futuros docentes capacitados, humanos e inovadores, sendo estes a esperança de um sistema de ensino cada vez mais acessível, igualitário, empático e completo.

Referências

- BARRETO, E.S.S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, p. 679-701, 2015.
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Programa de Residência Pedagógica - Edital nº 06/2018*. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf>>. Acesso em: 05 set. 2021.
- HORN, Michel B.; STAKER, Hearther. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LIBÂNEO, J.C. et al. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 239-277, 1999. Acesso em 05 set. 2021.
- POLADIAN, M.L.P. *Estudo sobre o Programa de Residência Pedagógica da UNIFESP: uma aproximação entre Universidade e Escola na formação de professores*. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). São Paulo - SP: Programa de Pós-graduação em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2014.
- SILVA, K.G. *Residência Pedagógica: uma alternativa possível na formação de professores de ciências e biologia na UFPR?* Trabalho de Término do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

Ginástica circense e a aplicabilidade do movimento

corporal no âmbito do ensino remoto emergencial

Área Temática: Ciências da Saúde

Adriana Luizbom de Souza¹, Izabella Raissa de Souza Miranda², Ligiani Cordeiro dos Reis³

¹Aluna do curso de Licenciatura em Educação Física, bolsista, contato: ra19263@uem.br

²Aluna do curso de Licenciatura em Educação Física, bolsista, contato: ra115996@uem.br

³Aluna do curso de Licenciatura em Educação Física, bolsista, contato: ra116878@uem.br

Resumo. *Este artigo trata-se de um relato de experiência de três alunas do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá. Devido a pandemia muitas áreas foram afetadas sendo uma delas a educação, como tentativa de minimizar os danos foram organizadas aulas no modo de Ensino Remoto Emergencial. Com isso o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência também pode participar dessa nova forma de ensino, ou seja, as alunas neste relato de experiência abordaram sobre a aplicação de atividades que buscassem o movimento corporal dos alunos mesmo nesse ensino atípico.*

Palavras-chave: circo – pandemia – PIBID

Introdução

O novo Coronavírus, que é o causador da doença COVID-19 (COrona VIRUS Disease, enquanto “19” se refere a 2019), e é uma doença altamente contagiosa e responsável por causar infecções respiratórias. Esse vírus provocou um surto que rapidamente se transformou em uma pandemia. Ele é transmitido por contato físico, espirro e tosse de pessoas contaminadas. Tendo dito isso, fica claro que a melhor forma encontrada no combate a esse vírus tão letal é o distanciamento e isolamento social evitando a aglomeração, bem como a boa e corriqueira higiene das mãos com sabão ou álcool e a utilização de máscaras.

Sendo assim, as aulas foram ministradas de forma online via plataforma *meet* e os slides e materiais foram distribuídos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed-PR), bem como a organização dos conteúdos e da distribuição do acesso às salas de aula substituindo assim as aulas presenciais. Porém essa proposta possui um grande déficit, pois muitos alunos não possuem acesso a rede de internet e a aparelhos eletrônicos o que dificulta a socialização dessas aulas, sendo assim muitos alunos tiveram acesso às aulas na forma impressa e através de canais abertos de televisão disponibilizadas e organizadas pelo Estado. Todos esses dados fornecidos são para mostrar um pouco da realidade imposta pela pandemia e que foram e estão sendo enfrentadas por alunos, professores e familiares

Metodologia

O relato de experiência segundo Klabunde e Rodrigues (2015) trata-se de um nome composto na qual o primeiro se refere a uma descrição de algo que aconteceu, conquanto este vem acompanhado de uma relação que se teve com algo ou alguém, é a descrição de um convívio que se teve e que nos levou a refletir, pensar e rever certos conceitos e aspectos. Já a experiência é aquilo que aprendemos durante um momento de prática e essa prática que nos

passa, nos acontece e nos toca (LARROSA, 2002, p. 21, apud. KLABUNDE; RODRIGES, 2015, p. 35508) só nos é permitida através da experiência. Sendo assim, trazemos aqui um relato de uma experiência que nos tocou, nos passou e nos aconteceu durante a participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) auxiliando a professora preceptora nas turmas do 6º C e E do Colégio Estadual Vital Brasil, do município de Maringá-PR. Tendo o desafio posto, as pibidianas buscaram incrementar nas aulas atividades práticas que possuíssem comunicação direta ou indiretamente com a teoria aplicada.

Relato de experiência

Atividade circense foi o conteúdo ministrado pela professora preceptora no trimestre trabalhado, sendo esse um conteúdo polêmico, na qual Gonçalves e Lavoura (2011, apud. AQUINO, 2014) afirmam que por ser ainda visto com maus olhos, talvez devido a necessidade de organização da escola para a prática, ou a formação dos professores que podem deixar a desejar ao ministrarem esse conteúdo, pois o professor deve possuir um domínio sobre o conteúdo a ser transmitido, transmitir esse conhecimento de modo correto, mediando assim a construção de uma consciência crítica em seus alunos.

A Educação Física segundo Simões, Gomes e Oliveira (2008, apud. AQUINO, 2014) em seus conteúdos tem como objetivo a formação integral de seus alunos, e as atividades circenses estando englobada na cultura corporal busca trazer o lado crítico de seus estudantes para que notem o conhecimento e os instigam a refletir sobre junto a ação que terá isso em sua realidade, dando assim certa autonomia aos alunos. Como dito, as atividades circenses estão englobadas na cultura corporal fazendo com que se trabalhe com movimentos corporais, e esses são divididos em blocos para serem aplicados: aéreos, acrobáticos, interpretação e manipulação, abrindo um leque de possibilidades de atividades em suas aulas podendo executar movimentos que envolvam combinação de habilidades motoras como equilíbrio, flexibilidade, expressão corporal, entre outros.

A primeira atividade proposta foi a de equilíbrio com objetos. Essa atividade foi distribuída em duas aulas na qual a primeira foi um equilíbrio com uma colher de pau ou qualquer objeto que se assemelhasse e causasse um desequilíbrio naturalmente e deveria ser equilibrado de forma horizontal pelos alunos primeiramente com o pé dominante, depois de equilibrado os alunos deveriam andar um pequeno espaço tentando manter o equilíbrio e em seguida fazer a mesma atividade com os outros membros do corpo. A segunda parte dessa atividade foi realizada apenas na outra aula devido o curto tempo das aulas. Nesta atividade os alunos precisavam fazer o equilíbrio, porém agora com a cabeça experimentando e vivenciando diferentes formas de andar. A segunda atividade proposta para os alunos foi o malabarismo. Tendo consciência de que muitos dos alunos nunca tiveram o primeiro contato com o malabarismo e na busca de fazer com que a atividade viesse a agregar o controle motor e a percepção espacial, temporal e de manuseio dos objetos, a atividade também foi dividida em duas aulas. Na primeira aula foi um malabarismo adaptado com três sacolinhas plásticas. Na segunda parte da atividade foi pedido para os alunos levarem três meias para a aula ou então folhas de caderno amassadas formando uma bolinha (uma das turmas realizou a atividade de forma híbrida e a outra turma no ERE).

A terceira atividade circense foram as formas de andar (nesta atividade ambas as turmas estavam com aulas de forma híbrida) nesta atividade o objetivo era que os alunos

vivenciassem o equilíbrio e suas diferentes formas de execução. essa experiência muito usada nas práticas de teatro permitiu que os alunos soltassem a imaginação para representarem na forma de andar aquilo que a professora falava. Essa atividade possibilitou às professoras ver um pouco de como era a interação dos alunos entre si e a interação do professor com o aluno, o que na forma remota era muito mais difícil de ser percebido. A quarta atividade tratou sobre a flexibilidade que é um dos benefícios da ginástica circense. E para aplicar a flexibilidade de forma mais divertida, as pibidianas prepararam um *Twister* de lápis, na qual os alunos tanto em casa quanto na escola poderiam participar. Nessa atividade os alunos se soltaram e praticaram sem vergonha os exercícios propostos e que se fossem praticados isoladamente eles poderiam ter vergonha de executar.

A mágica foi a quinta atividade proposta, porém foi uma das atividades que menos os alunos demonstraram interesse, pois foi algo mais parado e o acesso dos alunos que estavam na escola a imagem era por meio de um projeto que deixava a imagem com pouca qualidade e assim dificultava o entendimento dos alunos para os passos que precisavam seguir. Essa atividade mostrou para as pibidianas que nem todas as atividades planejadas saem como o esperado, o que de certa forma agregou para o preparo das outras atividades que viriam a fazer durante o programa PIBID. A última atividade realizada com os alunos foi a respeito da visita virtual 360° ao museu do circo que se localiza em São Paulo-SP. Este recurso, encontrado por um colega pibidiano, nos deixou maravilhadas com a riqueza de detalhes e com a possibilidade de dar acesso a um local que muitos alunos não têm como o museu. Entretanto os alunos no dia da apresentação estavam agitados na escola e os que estavam em casa pouco falavam o que dificultou a comunicação das pibidianas com os alunos, no entanto foi muito prazeroso fazer essa visita e mostrar para os alunos um pouco da história e das características do circo que já havíamos visto nas aulas anteriores.

Várias das atividades pensadas pelas pibidianas não puderam ser aplicadas devido a dificuldade e a periculosidade das atividades, por isso sempre foi pensado em primeiro lugar antes de qualquer execução de atividade se elas eram viáveis ou não e qual o risco que elas poderiam apresentar. Por isso e pelo fato de não haver acesso a materiais como trapézio e tecido, as acrobacias tão presentes na ginástica circense não puderam ser executadas, mas nem por isso deixamos de trazer experiências corporais para os alunos, sendo assim, sempre utilizávamos recursos acessíveis a todas as crianças e pedíamos com antecedência os materiais que iriam ser utilizados.

As atividades foram propostas pensando nas possibilidades de movimento dessas crianças dentro da medida do possível e antes das atividades era sempre proposto aos alunos um aquecimento visando evitar possíveis lesões. Percebemos que os alunos ficaram entusiasmados com as práticas e com o passar das aulas sempre que demorava um pouco mais para acabar a parte teórica logo vinham perguntar se não haveria prática naquela aula o que de fato instigou ainda mais as pibidianas a procurarem atividades que práticas até mesmo em outros conteúdos que se seguiram.

Acreditamos que essa experiência é fundamental para nossa formação, pois é através dela que tivemos nosso primeiro contato com a realidade escolar, podendo ver de perto a interação aluno e professor, além de que por ser um momento atípico da história da educação acreditamos que isso de certa forma nos ajudou a pensar em diferentes formas de levar o ensino para esses alunos e perpassar por esses percalços com certeza enriqueceu nosso repertório de pedagogias, didáticas e práticas escolares.

Além disso, com essa vivência vimos que a realidade de um professor é rodeada por imprevisibilidades e dificuldades, entretanto todas essas dificuldades empregadas pela pandemia foram reelaboradas na tentativa de proporcionar o melhor ensino possível para os alunos buscando fazê-los movimentar-se mesmo em um momento em que o ensino se passava predominante através de uma tela de um aparelho eletrônico e fora as dificuldades de instabilidade de internet, falta de câmera dos alunos dando pouco retorno de sua aprendizagem e dificultando o entendimento das pibidianas para averiguar se os objetivos haviam sido alcançados. Em quase todas as atividades propostas (com exceção da mágica) percebeu-se um entusiasmo muito grande dos alunos em realizar as dinâmicas oferecidas a eles e, além disso, aos poucos alguns alunos foram perdendo a timidez e foram ligando as câmeras e participando mais.

Referências

KLABUNDE, N. T.; RODRIGUES, M. C. da S. Relato de experiência: de que estamos falando? *EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação*. Paraná, p. 35504-35512, 26 a 29 out. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15988_11158.pdf>. Acesso em 05 set. 2021.

AQUINO, Millena da Silva. Circo e educação: atividades circenses na educação física escolar. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/5827>>. Acesso em 18 jul. 2021.

Histotécnica: passado e presente

Área Temática: Ciências Biológicas

Luzmarina Hernandez¹, Angela Maria Pereira Alves¹, Eder Paulo Belato Alves¹, Eneri Vieira de Souza Leite e Mello¹, Fernanda Losi Alves de Almeida¹, Maria Raquel Marçal Natali¹, Marli Aparecida Defani¹, Ana Paula Santi², Maria Angela Moreira da Costa³

¹Profs. Depto. de Ciências Morfológicas-DCM/UEM, contato: lhernandes@uem; angela.01.com@gmail.com; epbalves@uem.br; evslmello@uem.br; flaalmeida@uem.br; mrmnatali@uem.br; mdefani@uem.br;

²Técnica do Laboratório de Histotécnica Animal-DCM/UEM, contato:anapaulasanti@gmail.com

³Auxiliar de Laboratório de Histotécnica Animal-DCM/UEM, contato: mamcosta@uem.br

Resumo. *A técnica histológica é importante ferramenta de estudo das biociências e da fisiopatologia. Por meio dos cortes histológicos é possível conhecer o arranjo das células e tecidos num sistema normal e observar as alterações morfológicas dos tecidos doentes. O projeto de Ensino “Métodos em Histotécnica Animal” tem por finalidade proporcionar a alunos, técnicos e pesquisadores das áreas das Ciências Biológicas e da Saúde um treinamento orientado na rotina de um Laboratório de Histotécnica capacitando os interessados na preparação de lâminas histológicas a partir de tecidos animais. O projeto desempenha um importante papel na formação de recursos humanos.*

Palavras-chave: *ensino – lâminas histológicas – metodologia*

1. Histórico

A histologia é a ciência que estuda a estrutura das células e tecidos, usando microscópios de luz, fluorescência ou microscópios eletrônicos, examinando uma fina fatia de tecido, chamada corte histológico, que tenha sido previamente preparada por um processamento apropriado denominado “técnica histológica” (Musumed, 2014).

A técnica histológica é importante ferramenta de estudo das biociências e da fisiopatologia. Por meio dos cortes histológicos é possível conhecer o arranjo das células e tecidos num sistema normal e observar as alterações morfológicas dos tecidos doentes (Hussein et al., 2015).

A preparação dos primeiros espécimes para observação microscópica ocorreu nos séculos XVII e XVIII, quando as descrições de objetos histológicos se deram mais por entretenimento do que para o desenvolvimento da ciência. No século XIX, na Inglaterra, um grande número de catálogos de lâminas (montagens comerciais) (Figura 1) foi confeccionado para um mercado amador e tais coleções, podem, hoje

em dia, ser encontradas em museus. Embora a maioria das montagens não fosse de interesse científico, um estudo dos catálogos revela a importância da histologia à medida em que o século avançava, e cada vez mais profissionais, incluindo médicos, recorreram a montadores comerciais para obter espécimes, ou ocasionalmente encomendando lâminas para seu próprio trabalho.

Montadores Comerciais do século XIX



Figura 1. Linha do tempo demonstrando os principais montadores comerciais de preparados histológicos do século XIX. Criação da linha: Luzmarina Hernandes.

Nos séculos XVII e XVIII não houve muitos avanços na história da histologia. Nestes períodos destacaram-se os cientistas Marcelo Malpighi (It., 1628-1694), Antonie van Leeuwenhoek (Hol., 1632-1723) e Robert Hook (Ingl., 1635-1703). No século XIX houve grandes avanços (Figura 2), com destaque para o anatomista-patologista Mary François Xavier BICHAT (Fr., 1771-1802), considerado o pai da histologia moderna. Bichat distinguiu 21 tipos de tecidos por meio de análises químicas e bioquímicas. Era pouco conhecido fora do meio médico, mas 40 anos após sua morte, sua teoria “Bichatiana” na qual *as doenças eram definidas em termos de lesões específicas em vários tecidos, e isso se prestava a uma classificação e uma lista de diagnósticos*, conquistou o mundo médico francês e inglês (Bracegirdle, 1977).



Figura 2. Linha do tempo da história da histologia no século XIX, ilustrando os principais cientistas e os principais eventos científicos a eles relacionados. Criação da linha: Luzmarina Hernandes

2. Projeto de Ensino “Metodos em Histotécnica Animal” do Laboratório de Histotécnica Animal/UEM

A Universidade Estadual de Maringá abriga no Bloco H79 salas 101, 103 e 105 seus Laboratórios de Histotécnica, compartilhados por dezenas de professores e centenas de alunos (406 cadastrados a partir de 2006 no sistema de gestão de projetos da UEM) que por ali passaram nos últimos 30 anos para confeccionar lâminas para fins didáticos ou de pesquisa. Atualmente os Laboratórios encontram-se equipados para a execução de técnicas histológicas, histoquímicas, imuno-histoquímicas e algumas práticas de biologia molecular. Todas as técnicas são ensinadas aos alunos e pesquisadores externos, que necessitam de uma capacitação, por meio de Projetos de Ensino.

O Projeto de Ensino “Métodos em Histotécnica Animal” criado originalmente em 1998 como “Estágio Orientado em Histotécnica Animal” atende alunos, professores e pesquisadores da UEM e de outras instituições, que desejem estagiar no Laboratório para aprender as técnicas histológicas de rotina. Os estagiários tem ainda a oportunidade de acompanhar experimentos com animais, executadas pelos alunos de pós graduação e as atividades de Biotério, como cuidados com animais e com o meio ambiente de manutenção dos animais.

Na prática da rotina, os estagiários aprendem toda a metodologia para a preparação de lâminas histológicas, incluindo técnicas de fixação de materiais, colorações, microtomia, preparação de soluções. Aprendem ainda a executar a limpeza de materiais e organização do laboratório. Quando tem a oportunidade de acompanhar os alunos de pós graduação, aprendem técnicas como histoquímica, imuno-histoquímica, *western blot*. Aqueles que permanecem no laboratório por

períodos mais longos acompanhando alunos de pós graduação tem a oportunidade de participar das análises microscópicas das lâminas, da captura de imagens e ter conhecimento de métodos de análise morfológica e histomorfométrica. Os estagiários desenvolvem suas atividades sob a responsabilidade dos docentes, mas sob a orientação prática das técnicas e auxiliares que desempenham um imprescindível papel de ensinar e acompanhar os alunos nas práticas do laboratório de Histotécnica Animal da UEM.

Portanto, a história tem revelado a importância da Histologia e das técnicas histológicas no desenvolvimento da pesquisa científica. Neste contexto, o projeto de ensino “Métodos em Histotécnica Animal” vem cumprindo rigorosamente seu papel, contribuindo para a formação de recursos humanos para o desenvolvimento da ciência.

3. Referências

BRACEGIRDLE, Brian. The history of histology: a brief survey of sources. *Hist. Sci.*, xv, p. 77-101, 1977.

HUSSEIN, Inaya Hajj, RAAD, Mohamad Ali, SAFA, Rawan, et al., Once Upon a Microscopic Slide: The Story of Histology. *J Cytol Histol.*, v. 6, p. 6, 2015.

MUSSUMED, Giuseppe. Past, present and future: overview on histology and histopathology. *J. Histol. Histopathol.*, p.1-5, 2014.

Liga Acadêmica de Assistência Farmacêutica: Instrumento de complementação curricular

Área Temática: Ciências da Saúde

Giovanna Carla Cadini Ruiz Amanda de Amorim Fernandes Toledo Martins¹, Ana Caroline Oliveira da Cruz², Brenda Massulo Biagi³, Caroline Vital⁴, Amanda de Amorim Fernandes Toledo Martins⁵, Julia Garbin Navarro⁶, Maria Eduarda Menegon Traguetta⁷, Mariana Arrevolti⁸, Milena Banaco Silva⁹, Vitória Dekkers Carneiro¹⁰, Marco Antonio Costa¹¹

¹Aluna do curso de Farmácia, contato: giovannaccruiz@gmail.com

²Aluna do curso de Farmácia, contato: anacaroline1olvr@gmail.com

³Aluna do curso de Farmácia, contato:

brendamassulobiagi@gmail.com ⁴Aluna do curso de Farmácia, contato: carollinevital@gmail.com

⁵Aluna do curso de Farmácia, contato: amandaamfetoma@gmail.com

⁶Farmacêutica, contato: juliagarbin.n@gmail.com

⁷Aluna do curso de Farmácia, contato: ra115145@uem.com.br

⁸Farmacêutica Residente Hospital Universitário de Maringá, contato: mariianarrevolti@gmail.com

⁹Aluna do curso de Farmácia, contato: banacomilena@gmail.com

¹⁰Aluna do curso de Farmácia, contato: vitoriadekkers@outlook.com

¹¹Prof. Depto. de Farmácia-DFA/UEM, contato:macosta@uem.br

Resumo: A Liga Acadêmica de Assistência Farmacêutica da Universidade Estadual de Maringá (LAAF-UEM) foi criada com o objetivo de realizar uma complementação curricular dos acadêmicos. Foram selecionados 24 graduandos desde o primeiro ao quinto ano do curso de farmácia. Como método de análise, foi aplicado um formulário para avaliar o desenvolvimento pessoal dos ligantes, além dos dados coletados durante as aulas. O resultado obtido foi satisfatório, visto que se teve um bom retorno dos integrantes e também da diretoria.

Palavras-chave: Farmácia. Projeto de Ensino. Atenção Farmacêutica.

1. Introdução

De acordo com o Ministério da Saúde a assistência farmacêutica (AF) é definida como toda atividade relacionada aos medicamentos, determinada a apoiar as ações de saúde demandadas por uma comunidade, relacionada ao abastecimento, conservação, controle de qualidade, segurança, eficácia terapêutica, acompanhamento, avaliação da utilização, obtenção e difusão dos profissionais de saúde, do paciente e da comunidade para assegurar o uso racional de medicamentos, dessa forma não está restrita somente às etapas de logística de medicamentos, sendo uma importante ferramenta complementar das ações em saúde (BRASIL, 2002a, p.34; BERMUDEZ, 2018)

As diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em farmácia, de acordo com a Resolução CES/CNE nº 06/2017, ressalta a relevância de se formar um profissional

com competências e habilidades que atendam às exigências do mercado profissional (BRASIL, 2017). A matriz curricular do curso de farmácia oferecida pela Universidade Estadual de Maringá é voltada para uma formação generalista, tendo como foco a “formação generalista formado para o âmbito humanista, crítico e reflexivo, tendo como atribuições essenciais à prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde humana, desenvolvendo atividades associadas ao fármaco e ao medicamento, às análises clínicas e toxicológicas e ao controle, produção e análise de medicamentos”.

Necessidades e carências no âmbito curricular constituíram alguns dos fatores determinantes para a criação de Ligas Acadêmicas, que surgiram como estratégias de complementação curricular em faculdades e universidades. O curso de medicina foi o primeiro a aderir essa ideia, que hoje é difundida entre outros cursos, especialmente na área da saúde. Por meio de práticas relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, uma liga acadêmica pode desenvolver atividades teóricas e/ou práticas, como aulas, seminários, discussões de casos clínicos, realização de eventos científicos, dentre outras ações voltadas à experiências extracurriculares. (da SILVA; FLORES, 2015)

Além da busca por uma formação mais sólida e dinâmica, as ligas acadêmicas visam garantir um espaço de autonomia e protagonismo estudantil, que possibilitam estabelecer vínculos entre os acadêmicos, professores e profissionais da área, permitindo um crescimento tanto profissional quanto pessoal, além da possibilidade de se adquirir habilidades como liderança, comunicação, trabalho em equipe e a gestão da educação. (SOARES; SANTANA; CUNHA, 2018)

O presente trabalho tem como objetivo apresentar a Liga Acadêmica de Assistência Farmacêutica da Universidade Estadual de Maringá, bem como os resultados obtidos no decorrer do primeiro semestre de 2021.

2. Metodologia

A liga contou com aulas remotas quinzenais, com duração de 2 horas, via Google Meet, e com a participação de ligantes do curso de Farmácia-UEM, bem como com aulas de diversos professores e temas amplos.

Ao final do semestre, foram feitos os levantamentos de dados para conferir como foi o aproveitamento dos ligantes quanto às aulas e a presença dos mesmos. Além disso, foi aplicado um questionário via Google Forms, que visava receber um *feedback* dos ligantes, onde eles responderam o que achavam e como foi seu desenvolvimento acadêmico e pessoal por fazer parte da LAAF.

3. Resultados e Discussão

Foram aprovadas 24 pessoas no processo seletivo para se tornarem membros ligantes da LAAF. Todos eram alunos do curso de Farmácia na Universidade Estadual de Maringá, sendo a maioria graduandos do primeiro ano do curso (36%), seguido dos acadêmicos do segundo ano (32%), terceiro ano (20%), quinto ano (8%) e quarto ano (4%). Deste modo, a grande maioria dos ligantes são do primeiro e do segundo ano, sendo muito importante para este início da graduação, pois estes alunos irão ganhar um conhecimento muito amplo de diversas áreas

da farmácia, podendo auxiliar estes alunos já no primeiro período da graduação através do conhecimento obtido nas aulas.

Em todas as aulas foram obtidas excelentes taxas de participação, conforme demonstrado no

gráfico representado pela figura 1.

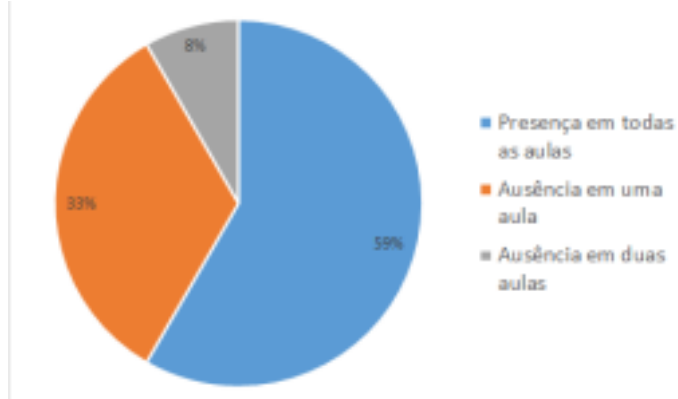


Figura 1. Gráfico referente à taxa de participação dos ligantes às aulas.

Em algumas das questões do *feedback*, os participantes deveriam atribuir notas de 1 (ruim) a 8 (ótimo) acerca de alguns tópicos questionados. Ao serem perguntados sobre sua satisfação com as aulas ministradas, 83,3% dos participantes conferiram nota máxima e 16,7% atribuíram nota 7. A respeito da escolha dos palestrantes, 87,5% julgaram ótimo (nota 8) e 12,5% concederam nota 7. Já, acerca do aproveitamento pessoal de cada ligante foi obtido o resultado apresentado na figura 2.

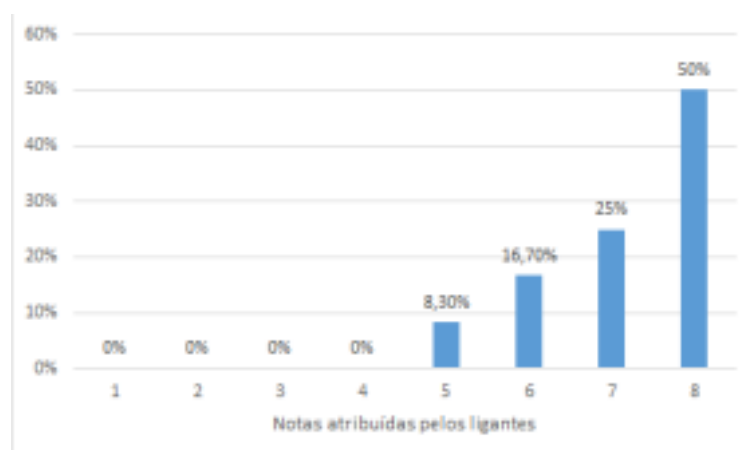


Figura 2. Aproveitamento pessoal de cada ligante.

Além disso, obteve-se ótimos *feedbacks* dos ligantes, os quais demonstraram-se bastante empenhados com a liga, satisfeitos e ansiosos pelas próximas aulas. Têm-se de exemplo um destes:

“Quem nunca sonhou em participar de uma Liga Acadêmica? A experiência na LAAF está sendo única e incrível, atendeu as minhas expectativas. As palestras estão sendo muito enriquecedoras. O contato que estamos tendo com os professores é bem dinâmicos, conseguimos um aprimoramento teórico-prático nos temas que são abordados em sala de aula, sem contar que a resolução de casos clínicos no final de cada

ciclo, ajuda muito a colocar em prática os possíveis problemas enfrentados ao longo da futura profissão. É possível ter uma troca de

conhecimento entre os alunos dos diversos anos do curso. É um grande diferencial para a aprendizagem.” - Ligante da LAAF

Por fim, foi questionado sobre a permanência do membro na LAAF para o próximo semestre. Foi obtido que 95,8% dos participantes continuariam a integrar a liga, o que demonstra que o projeto vem sendo bem sucedido.

4. Conclusões

Através dos relatos, percebeu-se que a implantação da LAAF contribuiu de forma significativa para o processo de aprendizado, diante da oportunidade de aprofundar o conhecimento em determinadas áreas e abordar temas não explorados durante a graduação. Além disso, conversar com profissionais que atuam em determinadas áreas, o que nos proporcionou experiências significativas no âmbito profissional. Os ligantes descrevem que participar de uma liga acadêmica foi uma experiência enriquecedora, única e dinâmica, onde puderam aprimorar conhecimentos teórico-práticos. Por fim, para os membros da diretoria, a criação da Liga Acadêmica de Assistência Farmacêutica foi benéfica pois proporcionou amadurecimento, liderança e conhecimento diante do trabalho realizado com responsabilidade.

5. Agradecimentos

Agradecemos ao professor Marco Antonio Costa pelo suporte e apoio, aos ligantes por se comprometerem e continuarem no projeto e aos palestrantes, pela disponibilidade e atenção.

6. Referências

- da SILVA, Simone Alves; FLORES, Oviomar. Ligas Acadêmicas no Processo de Formação dos Estudantes. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MÉDICA** 39(3): 410 – 425; 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/QQMLpX339cvhMq5R6TsTT9M/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 16 set. 2021.
- SOARES, Francisco José Passos; SANTANA, Italo Henrique Oliveira; CUNHA, Jonatas Lourival Zanoveli. **Ligas Acadêmicas no Brasil: Revisão Crítica de Adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais**. Revist. Port.: Saúde e Sociedade. 2018;3(3):931-944
- BERMUDEZ, Jorge Antonio Zepeda et al. Assistência Farmacêutica nos 30 anos do SUS na perspectiva da integralidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 1937-1949, 2018.
- BARROS, Rafael Damasceno de et al. Acesso a medicamentos: relações com a institucionalização da assistência farmacêutica. **Revista de Saúde Pública**, v. 51, 2017.
- BRASÍLIA. Ministério da Saúde. Portaria nº 3916 de 30 de outubro de 1998.
- VIEIRA, Fabiola Sulpino. Assistência farmacêutica no sistema público de saúde no Brasil. 2009.
- MEROLA, Yula de Lima; EL-KHATIB, Soraya; GRANJEIRO, Paulo Afonso. Atenção Farmacêutica como Instrumento de Ensino. *Revista Infarma* v.17, nº 7/9, 2005. Disponível em: [matriz-curricular-do-curso-de-graduacao-em-farmacia.pdf](#). Acesso em 18 set. 2021.
- SILVA, Anne Caroline Araújo et al. Assistência farmacêutica em casos de polifarmácia entre a população idosa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, n. 28, p. e999-e999, 2019.

Metodologias Ativas: Um relato de ensino durante o contexto pandêmico

Ciências da Saúde

Rafael de França Pereira², Gabriel Sgarbossa Pires³

²Aluno do curso de Educação Física, contato: ra115589@uem.br

³Aluno do curso de Educação Física, contato: ra116049@uem.br

Resumo. *O estágio supervisionado de iniciação à docência se caracteriza como parte fundamental para a formação e desenvolvimento dos acadêmicos, na qual o aluno estagiário se apropria de experiências e situações presentes no âmbito escolar. Este presente estudo tem como objetivo relatar estas experiências principalmente no contexto atual de pandemia envolvendo a prática reflexiva, pensamento lúdico e utilização das tecnologias. O trabalho trata-se de um relato de experiências do estágio curricular no âmbito dos esportes no ensino fundamental. Os resultados desse relato de experiências revelaram que as vivências obtidas através deste estágio supervisionado em 2021 mostram-se oportunos para desenvolvimento de competências e habilidades no ensino remoto.*

Palavra-chave: *Estagio supervisionado, educação física, pandemia*

1.Introdução

A educação física como disciplina escolar se dedica a promover o desenvolvimento da cooperação, pensamento crítico, solidariedade, cidadania e também claro estimula um desenvolvimento saudável das crianças através de práticas físicas coletivas e individuais. A educação física concede uma oportunidade única de vivência para os alunos. Conforme Betti (2011, p. 106) aponta os professores de educação física “Elaboram, implementam e avaliam programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, as brincadeiras e o jogos, o esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, exercícios físicos, atividades rítmicas e etc., com propósitos educacionais explícitos e implícitos”. Durante o período que estamos atravessando de pandemia mundial da covid-19 doença que afeta todas as pessoas desde idades mais avançadas até as crianças, foi necessário mudanças e estratégias para inibir a reprodução e contaminação deste vírus como por exemplo a quarentena. Com a iminência da necessidade de um longo período de tempo de distanciamento social a modalidade de ensino não-presencial, ou seja, de forma online foi prontamente adotado pelos estabelecimentos de ensino do mundo todo, mediada pelas tecnologias ofereçam uma alternativa de ensino até então não tão utilizada, principalmente na escolaridade obrigatória. O ensino a distância (EAD) com certeza trouxe um novo dinamismo, interatividade e flexibilidade para as aulas, porém os professores do mundo todo também tiveram novos desafios e dificuldades com essa nova modalidade. Charczuk (2020, p. 2) problematiza que “a fim de possibilitar aos professores dos diversos níveis de ensino o envio e compartilhamento de materiais didáticos e atividades com os alunos. Tal estratégia ocasionou uma série de críticas e resistência dos envolvidos (isto é, professores, familiares e alunos), como também da sociedade civil. Esse movimento se centrou em dois grandes focos de problematização: (i) a enorme desigualdade socioeconômica dos brasileiros e, conseqüentemente, a falta de acesso aos

recursos necessários para o acompanhamento de aulas remotas por grande parte da população”.

2. Metodologia

Este trabalho trata-se de um relato de experiências a partir do estágio supervisionado do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de licenciatura em Educação Física. Neste trabalho foi registrado situações vivenciadas pelos acadêmicos nas participações das aulas nas turmas do sexto, oitavo e nono ano durante o período do programa realizado durante o ano de 2021.

3. Desenvolvimento

A participação das aulas por parte dos acadêmicos começou em fevereiro de 2021 de maneira remota, ou seja, totalmente online, utilizando e-mails fornecidos pela Secretária da Educação e do Esporte (SEED) para se conectar as reuniões simultâneas que aconteciam pela plataforma do Google Meet com o professor e alunos durante o horário de aula. Os acadêmicos também foram inseridos ao Google Classroom onde eram disponibilizadas as dinâmicas e atividades obrigatórias propostas pelo professor aos alunos. Por se tratar de um primeiro contato com a docência os acadêmicos do Pibid no começo apenas assistiam e acompanhavam as aulas para se habituar com aquele ambiente totalmente novo e inusitado de ensino remoto no ensino fundamental.

Após um tempo começamos a desenvolver atividades online para utilizar com os alunos. As plataformas mais utilizadas foram o liveworksheets, site que possibilita interação dos alunos com a atividade criadas a partir de textos e imagens, o site wordwall que tem várias opções de criação como caça-palavras, jogo da memória, verdadeiro e falso, labirinto, diagramas entre outros e o kahoot, aplicativo de jogos baseados em perguntas e repostas com pontuações. Nas turmas de 6º sexto como exemplo as atividades quem possibilitavam uma interação entre os alunos foram melhor recebidas, as aulas com competições pelo kahoot tinham sempre bastante participação das crianças.

Durante a ministração da disciplina de jogos de tabuleiros no primeiro semestre, o uso de alternativas na internet se mostrou um bom companheiro, sites como o “chess.com” auxiliaram não só a explicar a modalidade do xadrez como também possibilitou que os alunos jogassem entre si durante e após as aulas. Disciplinas que dependiam de mais movimentação dos alunos para prática como lutas do mundo no sexto e oitavos anos significaram um maior desafio para os pibidianos desenvolverem formas de vivência da modalidade para as crianças. Além da representação dos movimentos através da câmera do Google Meet, a plataforma do Youtube também auxiliou na hora de compreender os movimentos. Quanto aos espaços, cada aluno teve que lidar com uma realidade diferentes, alguns tinham espaços amplos para movimentação, outros um espaço mais reduzido, algumas crianças conseguiam abrir a câmera para o professor corrigir algum movimentos, outras não possuíam câmera ou estavam com a internet muito

instável.

Com o início do segundo semestre, começou a ser implantada o sistema de aulas híbridas com revezamento de alunos, alguns iam até a escola, enquanto outros continuam de forma remota pelo Google Meet. No início apesar de presencial, os alunos que iam até a escola não podiam utilizar a quadra por conta das normas sanitárias, as práticas eram realizadas todas dentro de sala de aula simultaneamente com as crianças que permaneceram em casa. Com o decorrer do tempo as atividades online foram dando espaço para tentativas de práticas com os alunos que estavam nas escolas, porém algumas crianças, por preocupação do responsável ou outros motivos ainda continuam a acompanhar as aulas em casa o que causa uma dificuldade ainda maior para que seja desenvolvida alternativas que conciliem os dois campos de ensino, presencial e remoto. Até o presente momento os acadêmicos ainda estão impossibilitados de irem até as escolas acompanharem as aulas presenciais então ainda participamos apenas das atividades online.

4.Resultados e Discussões

Com a necessidade emergencial do distanciamento social, o aumento de casos da Covid-19 no Brasil e o período iminente de quarentena decorrente as normas sanitárias, o ensino remoto foi a alternativa encontrada e aceita pelo mundo todo para que não houvesse um prejuízo ainda maior para os alunos da educação básica. Diante de todas as dificuldades, situações e vivências apenas temos a experiência como estagiários e futuros docentes na educação básica no contexto de pandemia. Ainda não conseguimos nos encontrar com os alunos presencialmente, lembrar o cheiro do giz ou a correria das crianças, muito menos vê-los felizes com as idas para quadra. No momento torcemos para que o vírus tenha seu fim e que nossas vidas voltem ao habitual ou que pelo menos tenhamos meios de contornar essa doença. No futuro acreditamos que teremos a oportunidade de conviver de forma presencial nas escolas, caso esse dia chegue será possível comparar as experiências que tivemos com o ensino remoto e aí sim conseguiremos concluir se tivemos mais pontos positivos ou negativos durante esse período de 2021. Se nos tornarmos profissionais melhores, com uma base mais sólida e visão diferente do contexto escolar, esta é uma discussão que levaremos para o futuro, e as respostas virão com o tempo.

5.Imagens

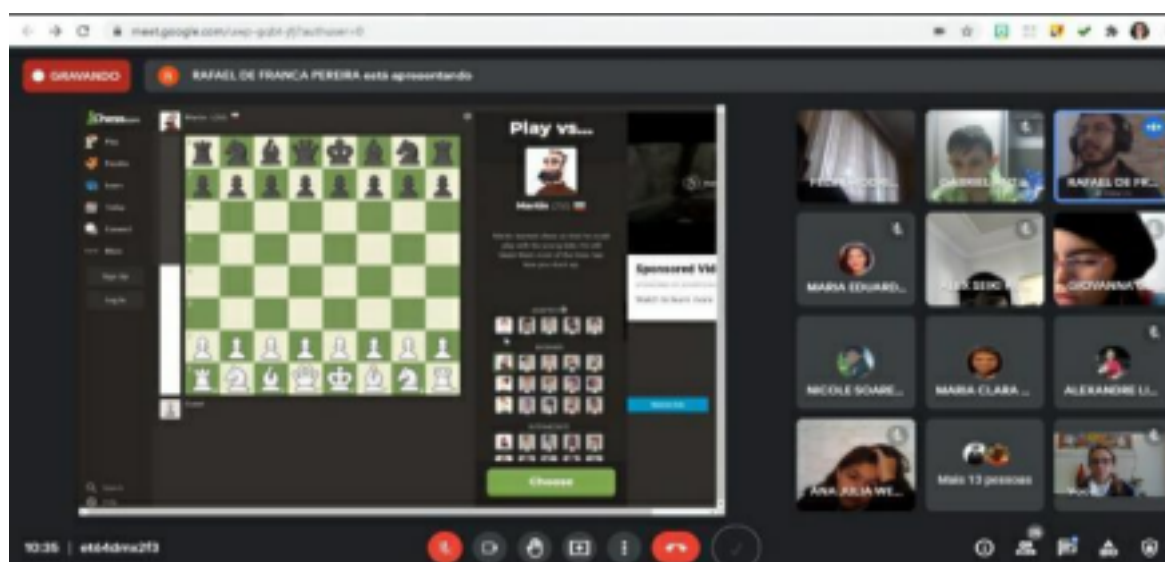


Imagem 1. Utilização do site "chess.com" nas aulas – 6º ano



Imagem 2. Ministração da aula de lutas no mundo – 8º ano

6.Referências

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**. V. 45, n.4. Porto Alegre, 2020.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Rev. bras. Educ. Fís. Esporte**. V.25, p. 105-15, dez., 2011.

O Desenvolvimento de Atividades Curriculares em Meio a Pandemia

Área Temática: Ciências da Saúde

Autor 1¹, Autor 2²,

¹ Aluna do curso de Educação Física, bolsista, **Virginia Luana Resende Pereira**
contato: ra119816@uem.br

² Profa. Dra. **Roseli Terezinha Selicani Teixeira** UEM: rtsteixeira@uem.br

Resumo. Abordaremos nesse estudo, a temática relacionada às expressividades que foram constituídas em meio a uma pandemia ocorrente no ano de 2020 a 2021, apresentando as alterações no meio socioeducacional da rede pública de ensino. Assim, ensino remoto tem visado possibilitar o desenvolvimento de temáticas relacionada a disciplina de Educação Física no modo EAD, com alterações de como era trabalhada pelos professores de Educação Física na escola no modo presencial, neste contexto, foi possível identificar algumas dificuldades na realização dessas práticas tendo em vista ora a estabilidade da internet, ora o espaço adequado para a realização dos exercícios disponíveis que em um primeiro momento se tornaram empecilho, mas que foram sendo superados.

Palavras-chave: *Pandemia 1 – socioeducacional 2 – EAD 3*

Introdução

O desenvolvimento das atividades práticas relacionadas a disciplina de Educação Física em seus diferentes conteúdos visando melhorar a qualidade de vida, a importância de se manter uma atividade física de forma rotineira principalmente nesse período de Pandemia se constituiu um grande desafio para os professores de Educação Física. Assim, as atividades por eles planejadas e realizadas no formato online/remoto visava o melhoramento das capacidades físicas e mentais do indivíduo, possibilitando trazer ao indivíduo o aperfeiçoamento e melhoria das capacidades motoras que influenciam no meio socio cultural em que esse aluno estava inserido, visando por meio de estratégias ampliar um mundo imaginário que o possibilitasse a realização das tarefas em um ambiente da sua própria casa. Com o início da pandemia a educação física juntamente com outras matérias sofreram mudanças que modificaram o aprendizado do aluno, juntamente com o professor de educação física que precisou modificar todo seu modo de práticas de atividades curriculares, já presentes no meio socio educacional. Foi possível afirmar que, para a obtenção da capacidade de imaginar determinada aprendizagem realizada requer uma capacidade de auto avaliação apurada, tendo o professor de educação física que atuar virtualmente na orientação e observação das tarefas a serem realizadas pelos seus alunos de forma a ajuda-los na correção dos exercícios. Neste contexto, as atividades planejadas pelo professor exigia dele um alto esforço intelectual para projetar na sua imaginação a realização feita por seus alunos, nos seus referidos expansões em suas casas embora a plataforma oferecesse recursos tecnológicos, a comunicação tinha certa limitação nas correções/orientações dadas pelo professor.

Desenvolvimento

A Educação Física, como componente curricular obrigatório, também foi afetada durante esse período. Apresentada na escola como um elemento fundamental através do movimento corporal, esse componente curricular sofreu de forma singular os efeitos da pandemia, principalmente por ser uma disciplina de caráter “teórico e prático (GOIS et al., 2021). Assim, a Pandemia da Covid 19 vivenciada pela sociedade de uma forma geral influenciou profundamente o formato das relações sociais na sociedade, em que uma nova configuração foi imposta visando a garantia da saúde dos indivíduos. Neste sentido, a instituição Escola visando garantir a integridade de seus alunos e por meio de Decretos Estaduais impossibilitou a presença dos alunos nas escolas, oferecendo a eles um novo formato de aprendizagem em modelo remoto. O ensino remoto que até então não era vislumbrado no processo ensino aprendizagem dos alunos passando a ser a única possibilidade de aprendizagem. Os pais passam a integrar de forma mais efetiva nesse processo, auxiliando os filhos nas tarefas remotas propostas pelos professores. Essa etapa representou para os pais um grande desafio em que se viram diante da necessidade de auxiliarem seus filhos em aprendizados que eram distantes e muitas vezes desconhecidos para eles. Nessas circunstâncias, os desgastes emocionais e físicos tanto para pais, professores e alunos se tornaram evidentes gerando inseguranças, insatisfações e consequente prejuízos para a aprendizagem dos alunos. Não resta dúvidas que a aprendizagem foi comprometida mesmo diante dos esforços dos grupos envolvidos, ou seja, professores, pais e alunos.

De acordo com Silva et al. (2020) Relataram não conseguir responder as atividades 13 (5,53%) alunos, denotando um cuidado que o professor, tanto no processo de ensino presencial como no remoto, necessitar ter; desse total de alunos, 04 (30,7%) relataram não saber enviar as atividades respondidas. Enquanto, no espaço escolar havia uma rede de interações, práticas e organização de uma aprendizagem presencial no formato remoto as atividades passaram a ser individualizadas e solitárias. Os alunos passaram a ter longos períodos à frente de seus computadores realizando uma gama de tarefas, pesquisas visando cumprir um planejamento virtual proposto pelo professor. O percurso feito durante esse período demonstrou as dificuldades em trazer ao aluno, que antes construía o saber juntamente com outros indivíduos, a relacionar seu conhecimento atrás da câmera, limitando a vontade de participar e questionar ideais colocados como essenciais para os conteúdos/tarefas que antes seriam feitas em sala de aula, em espaços abertos, laboratórios, em quadras poliesportivas no caso da Educação Física, possibilitou o descontentamento e a falta de interesse em ficar sentado praticamente dia inteiro em frente a uma tela de computador causando danos reversíveis como a integração com indivíduos da mesma idade ou superior, autoestima que é um processo dificultoso pois o indivíduo idealiza e tenta se descobrir em meios de grupos de amigos e no meio social em que está inserido, que não poderia ser feito fora dele, todo esse questionamento traz o desenvolvimento das grandes cidades que muitos pais correlacionam como perigoso, deixar seu filho brincar na rua, visando como a segurança o fator da frota de veículos em relação a épocas passadas, deixando os meios de brincadeiras mais virtuais e menos sociais, podemos trazer as novas famílias atuais que buscam novas formas de diversão em locais de fáceis acessos, muitas das vezes as moradias não possibilitam de espaços colocando o “risco” de ocorrências de machucados. Outra questão neste contexto, é a participação da família em meio à crise e seu papel no auxílio na realização das atividades/tarefas que eram realizadas exclusivamente no ambiente escolar. Neste sentido, na jornada dos pais foram acrescidos

esse auxílio nas aprendizagens. Mas há que se destacar também que muitas famílias de baixa renda viam na merenda oferecida pela escola uma alternativa de alimentar sua prole e com a Pandemia essa possibilidade se agravou considerando que os filhos em casa em período integral resultaram em um aumento das despesas em todos os sentidos, energia, água, alimentação entre outras.

Colocado como tema central deste estudo, o movimento corporal traz a possibilidade do desenvolvimento integrador do alto conhecimento do corpo como algo a ser idealizado e praticado, por meio da socialização de outros indivíduos, as práticas trabalhadas como esporte técnico combinatório no 7º ano do Colégio Vital Brasil possibilitou a experiência de participação por meio de atividades sistematizadas, possibilitando os alunos em meio a pandemia algumas experiências visando estabelecer o conhecimento relacionado à Ginástica Acrobática, conteúdo presente na BNCC e nos Parâmetros. Atividades essas apresentadas em formato remoto, por meio de vídeos, como mostra a figura abaixo, para serem experienciados em suas casas/espços, em que pudessem ser realizados uma prática individual em segurança.

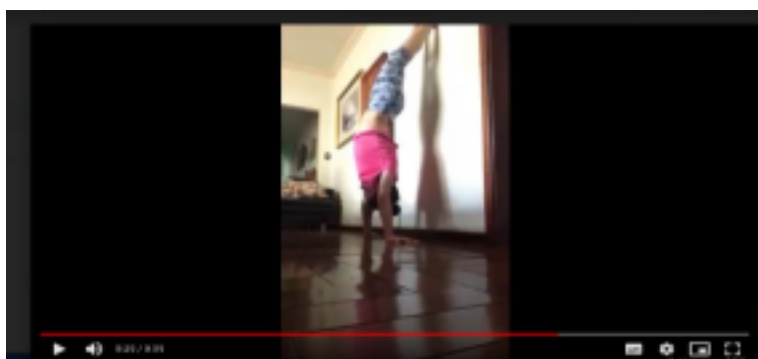


Figura 1.

No período de aulas remotas, as dificuldades em realizar atividades práticas são bem significativas, o que implicou na alteração de algumas metodologias de professores de Educação Física” (GOIS et al., 2021). Dificuldades em propor atividades que utilizam de partes físicas no local de moradia, por meio de performances que precisam de espaço, causam a preocupação dos pais em relação aos riscos que podem ser ocasionados em virtude de acidentes, esse tipo de situação foi presenciado durante uma aula do Google Class Room, em que o aluno não gravou o vídeo da atividade pois a mãe em questão achou perigoso a performance da atividade que foi pedida; em outra partida somente um aluno teve a disposição em fazer a prática do vídeo supervisionado, deixando claro o trabalho de ensinar atrás de um tela de computador desempenha profissionalismo e dedicação trazendo a experiência de saber lidar com responsabilidades, ocorrem fora do controle do professor em quadra, como presenciada nesse novo modelo de ensino perdendo a autonomia do profissional atuante em designar atividades fora do seu ambiente profissional, a prevenção dos riscos que podem ser causados pela não supervisão e a declaração de autorização de responsabilidade do estudante conscientemente escrito e assinado pelos pais autorizando as práticas oferecidas via online e necessário pois possibilitaria que o professor traga atividades via online sem a preocupação de ocorrências pedagógicas.

Conclusão

O desenvolvimento desse estudo tem auxiliado o aprendizado como universitário na formação inicial, enquanto participante do PIBID/CAPES/UEM, que juntamente com os alunos do Colégio Vital Brasil vivenciaram a Disciplina de Educação Física via Class Room na parte didática e pedagógica. Conclui-se que essas atividades realizadas nesta disciplina resultaram no entendimento da importância de um professor comprometido com seu planejamento e o enfrentamento dos desafios que são impostos pelas situações do cotidiano, neste caso a Pandemia. Vale destacar ainda que o papel do professor na Educação Básica oportunizar acadêmicos na sua formação inicial na Universidade fazendo essa aproximação com a realidade da escola e seus desafios diários é de extrema importância, motivando os acadêmicos em formação e os seus alunos a enfrentar com qualidade a realização das tarefas propostas no planejamento, incentivando práticas pedagógicas de qualidade mesmo diante das dificuldades de comunicação no formato remoto/online.

Referências

Referencias do texto: SILVA, A. J. F. da; PEREIRA, B. K. M.; OLIVEIRA, J. A. M. de; SURDI, A. C.; ARAÚJO, A. C. de. A ADESAO DOS ALUNOS ÀS ATIVIDADES REMOTAS DURANTE A PANDEMIA: REALIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. *Corpoconsciência*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 57-70, 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/10664>.

Acesso em: 27 set. 2021.

GOIS, Pamela Karina de Melo et al. Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 220-227, ago. 2021. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1213>>. Acesso em: 27 set. 2021.

BUSS-SIMÃO, M.B; SCHUMACKER, J.S. Um olhar para o(s) corpo(s) das crianças em tempos de pandemia.v. 22 n. Especial (2020): Dossiê Especial: As crianças e suas infâncias em tempos de Pandemia. NUPEIN Editora chefe de Revista Zero-a-Seis do Nupein, 2020-12-28 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroses/article/view/78165>> Acesso em 4set. 2021.

O ENSINO DE BIOLOGIA E O COMBATE AO

RACISMO: UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Área Temática: Ciências Biológicas

Fernanda Brambilla Alves¹, Francielle Pereira Porsse², Prof. Dr. José Nunes dos Santos³, Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho⁴

¹ Licencianda em Ciências Biológicas, Bolsista Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: ra109666@uem.br

² Licencianda de Ciências Biológicas, Bolsista Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: ra107293@uem.br

³ Preceptor Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

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

Resumo. *O presente trabalho está relacionado às experiências de atividades desenvolvidas por residentes pedagógicos do subprojeto Biologia/UEM sobre o tema Relações étnico-raciais. O racismo, infelizmente, é manifestado na sociedade há muito tempo sendo a ciência uma das responsáveis pela constituição do racismo estrutural. Tendo isto em vista, a Biologia atual e as novas formas de ensino buscam "problematizar" tais questões e a sua própria história, através de discussões e estudos científicos como uma maneira de iniciar um processo de reeducação em respeito às antigas ideias propagadas no passado. Diante do exposto e da importância da temática, foi desenvolvida uma sequência didática investigativa que propôs, junto aos alunos do terceiro ano em um colégio estadual da região noroeste do estado do Paraná, que pensassem nesses discursos e atitudes racistas presentes na atualidade, visando a aprendizagem de maneiras de começar a mudar os pensamentos impostos pelo racismo estrutural.*

Palavras-chave: *Racismo científico – Racismo estrutural – Relações étnico-raciais*

1 Introdução

Comportamentos racistas do Brasil tiveram origem no período Colonial e Imperial, épocas marcados pela segregação racial e pelo escravagismo. Em nossa realidade atual, as desigualdades nas condições de vida de uma pessoa negra se comparadas à de uma pessoa branca são mais evidentes dadas às condições sociais e às dificuldades em se acabar com o racismo estruturante na sociedade. Apesar dessa evidência, o país tenta manter uma aparência igualitária, porém “[...]mascarada, fazendo parecer que há uma convivência tranquila entre negros e brancos, uma certa igualdade.” (BENÍCIO, 2021). Quando paramos para perceber algumas atividades ao nosso redor, por exemplo, não vemos pessoas negras presentes nelas. Essa ausência pode ser notada em ambientes acadêmicos, políticos e administrativos, e com isso temos exclusão educacional, social e ocupacional gerada pelo comportamento racista e pelo preconceito ainda disseminado no cotidiano.

Um pensamento “[...] positivista surgido no século XIX transformou as indagações sobre as diferenças humanas em indagações científicas, de tal sorte que de *objeto filosófico*, o homem passou a ser *objeto científico*” (ALMEIDA, 2020, p. 29). Nesse sentido, a biologia

como molde explicativo ajudou o racismo a se fortalecer, pois disseminou estudos envolvendo as diferenças da anatomia de pessoas negras e pessoas brancas, sendo o maior argumento para isso acontecer a comparação do tamanho do crânio – uma “[...] compreensão equivocada da teoria da evolução darwinista e da hereditariedade mendeliana na formação de ideias sobre raça, miscigenação, etnia, gênero, e sexo, normalidade e defeito, aptidão e inaptidão social, eugenia, etc.;" (NASCIMENTO, 2017, p. 7). “Esse tipo de pensamento, identificado como *racismo científico*, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos do século XIX [...]” (ALMEIDA, 2020, p. 29). Com isso, pessoas negras foram inferiorizadas, colocando europeus como superiores, e o racismo científico deu uma justificativa à escravidão e ao colonialismo.

O ensino de biologia e ciências nos dias atuais é de suma importância para discutir a diversidade e ajudar a quebrar comportamentos/estereótipos racistas conscientes ou inconscientes que ainda reproduzimos. Debater sobre os valores das diversas culturas, desigualdades étnico-raciais e respeito é necessário para transformar o ambiente escolar e nossa sociedade, sendo o professor um meio de criar uma reflexão consciente do histórico que gerou desigualdade e segregação social para alguns grupos étnicos.

Em termos de currículo, essas discussões começaram acontecer recentemente, já que a formação de professores por muito tempo foi dominada pela herança colonial e pela construção de um ensino que desconsiderava a história da ciência e como ela impactou nossa sociedade atual, não apresentando problemas do contexto histórico e sociocultural. Ou seja, “estudar como essa Ciência aborda questões como a população negra e o racismo é fundamental para ajudar a desconstruir mentalidades racistas, estereótipos e posturas que porventura possam estar presentes no ensino de Ciências [...]” (SILVÉRIO; MOTOKANE, 2019, p. 29). Destaca-se também para a discussão a Lei 10.639/03 que instituiu a obrigatoriedade do ensino de matriz afro e afro brasileira nas escolas e em todas as disciplinas.

Diante das abordagens de ensino das questões étnico-raciais no ensino de ciências e biologia, pensamos na aplicação de uma Sequência didática (SD) para problematizar o tema e permitir aos alunos questionarem e refletirem sobre como a biologia, na atualidade, está entrelaçada com o combate ao racismo, apresentando observações da diversidade cultural e abertura para diálogos ao longo do processo. Nesta concepção de ensino, SD é um “[...] conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 2010, p. 18).

Neste trabalho buscou apresentar a aplicação de uma SD sobre a temática “Relações étnico-raciais”. A atividade é um processo de ensino que se integra à Residência Pedagógica (RP) – subprojeto Biologia da Universidade Estadual de Maringá - UEM, e teve como objetivo despertar o interesse e a motivação nos estudantes para a compreensão dos conhecimentos “Relações étnico-raciais”.

2 Metodologia

Para este relato de experiência de ensino descrevemos uma SD que visou favorecer junto aos alunos autonomia para participar das aulas e trazer seus conhecimentos e pontos de vista para serem discutidos na sala de aula. Com isso, as aulas foram aplicadas de modo

remoto via *online* pela plataforma *Google Meet* em uma turma do 3º ano do ensino médio em um colégio estadual da região noroeste do estado do Paraná – totalizando 6 aulas.

Os desenvolvimentos das aulas foram por meio de recursos pedagógicos como: a utilização de slides, filmes, textos sobre fatos científicos e problemas presentes na atual sociedade para uma melhor compreensão e geração de discussões sobre o tema “Relações étnico-raciais”. Os recursos midiáticos utilizados para o debate em sala de aula foram o filme “Felicidade por um fio” disponível na Netflix e o filme “Vista minha pele” disponível no *Youtube*.

As organizações dos processos de ensino foram preparadas em “[...] agrupamento de aulas por tema/assunto trabalhado em sala de aula” (SANTOS, 2013, p. 86). De acordo com o autor, esse agrupamento de tema/assunto é chamado de Acontecimento de Ensino (AE). Assim, as aulas foram agrupadas por meio dos seguintes assuntos: raça, biologia e racismo científico; tons de pele; interculturalidade.

3 Resultados e Discussões

3.1. Primeiro acontecimento de ensino: raça, biologia e racismo científico

Neste primeiro momento de AE os objetivos propostos foram os de avaliar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os termos como racismo, racismo científico e analisar se em algum momento eles já haviam passado por situações de racismo em seu cotidiano e como eles fariam para acabar com esse tipo de comportamento. Com isso, vários alunos compartilharam dos seus saberes e de momentos nos quais eles ou algum conhecido haviam sofrido ataques racistas. Essas ações geraram importantes discussões sobre como o preconceito e o racismo os afetam e, a partir disso, foram debatidas maneiras para solucionar esses problemas. Dando continuidade a esses acontecimentos, foi apresentado o surgimento de pensamentos racistas enraizados ainda nos dias de hoje, especialmente, os criados pela ciência de séculos atrás (Séculos XIX e XX). Com a discussão, importante destacar que notamos que os alunos ficaram bastante chocados com as informações trazidas sobre a ciência praticada nessas épocas e ideias racistas como superioridade, raça, inferioridade, começando a discutir sobre o porquê de os estudos científicos do período não estarem corretos.

3.2. Segundo acontecimento de ensino: tons de pele

Neste segundo momento de AE as aulas consistiam em apresentar as características da população do Brasil e aprender conceitos sobre melanina e como os tons de pele são determinados pela genética, para isso foram utilizados os filmes “Vista minha pele” e “Felicidade por um fio”. Essas aulas foram bastante interativas, tendo em vista que os filmes trabalhados provocaram os alunos a pensarem e a discutirem bastante sobre as temáticas abordadas. Nesta direção, o filme “Vista a minha pele” foi o que gerou mais discussões devido ao fato de tratar o racismo de forma invertida de forma que os brancos eram os marginalizados e os negros tinham papéis de destaque na sociedade, os alunos acharam a forma como isso foi abordado meio cômico, mas isso os levou a refletir, pois observaram que o estranhamento sobre o racismo só se torna algo a ser discutido quando os papéis são invertidos, caso contrário, a sociedade vê muitas atitudes e comentários como algo “comum” e “normal”, reforçando estereótipos sobre a população negra.

3.3. Terceiro acontecimento de ensino: interculturalidade

No terceiro e último AE foi trabalhado o conceito de interculturalidade, como fazer para colocá-la em prática e conhecer as diversas contribuições que a cultura afro trouxe para a população brasileira. Nestas aulas, os alunos discutiram sobre como as influências da cultura afro se vincularam a do Brasil e hoje são importantes características que definem

nossa cultura, portanto, foi possível discutir a importância da cultura afro no nosso país e nas nossas vidas.

4 Considerações Finais

Com o desenvolvimento da SD foi possível notar que os alunos reagiram bem a essa proposta de ensino, em ambiente remoto, devido ao fato que contribuíram bastante com as aulas trazendo problemas e situações vividas em seu cotidiano que muitas vezes eram vistas como algo normal. Assim, de acordo com as problematizações levantadas foi possível perceber atitudes e pensamentos racistas que muitas vezes passam sem ser notados, mas que quando analisados é possível ver o quão problemático podem ser para a vida de muitos. Outro ponto positivo foi analisar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos e a problematização de um novo ponto de vista sobre atitudes racistas.

Com isso, pode-se dizer que a Biologia vai muito além de ensinar apenas sobre os conceitos de vida, ela também é responsável por discutir e problematizar as vivências do cotidiano das pessoas, pois, é mediante dos debates e conhecimentos científicos trazidos sobre o tema, que se torna possível gerar uma sociedade mais responsável e consciente sobre a vida em comunidade.

Referência

ALMEIDA, S. L. de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

BENÍCIO, V. *Enfrentamento do racismo em um projeto democrático*. Disponível em: <<https://www.metzger.com/projects/resenha-critica-enfrentamento-do-racismo-em-um-projeto-democratico-5cd37caf6792e00ef48c0be2>>. Acesso em: 2 set. 2021.

NASCIMENTO, C. C. Reflexões sobre a Natureza da Ciência à luz das epistemologias do sul. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – XI ENPEC. *Anais [...]*, Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

SANTOS, J. N. dos. *O ensino-aprendizagem de Ciências naturais na educação básica: o filme como recurso didático nas aulas de Ecologia*. 2013. 272 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Curitiba, 2013.

SILVÉRIO, F. F.; MOTOKANE, M. T. O corpo humano e o negro em livros didáticos de biologia. *Revista Contexto Educação*, v. 34, n. 108, p. 26–41, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/8773>>. Acesso em: 3 set. 2021.

ZABALA, A. *A prática Educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010. 5.

O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL: SEUS DESAFIOS EM UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Área Temática:
Ciências da Saúde

Catarina Messias Alves¹, Giovana Luciano de Oliveira²

¹ Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato: catarina06alves@gmail.com

² Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra106761@uem.br

***Resumo.** O presente estudo traz a cena reflexão acerca d importância das experimentações e vivências no campo profissional durante o processo de formação inicial em Educação Física, por meio do Programa de Residência Pedagógica Educação Física UEM. Para tanto, traçou-se como objetivo apresentar a vivência das acadêmicas por meio de um relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica Educação Física UEM, apontando os desafios encontrados no ensino híbrido. A partir do relato apresentado pelas acadêmicas conclui-se que essa experiência enriquece o processo de formação identitária quanto futuros professores, para além de auxiliar em ressignificar as construções sociais que reproduzem as desigualdades nesse cenário.*

***Palavras-chave:** Educação Física Escolar – Formação de Professor – Ensino Híbrido*

1. Introdução

Neste estudo, dialogamos acerca da formação inicial em Educação Física, como as vivências desse processo de formação auxilia a constituição da identidade do professor pautando-se no relato de experiência de duas acadêmicas do curso de Licenciatura em Educação Física (EF) da Universidade Estadual de Maringá em um Programa de Residência Pedagógica.

A formação inicial em EF se apresenta como um momento importante para o acadêmico transcender o olhar de antigo aluno, que por vezes carrega consigo construções sociais que reproduzem as desigualdades. Flores (2018) nos apresenta que por meio dos estágios, disciplinas, práticas e atividades extracurriculares os acadêmicos conseguem se aproximar da realidade escolar e por meio das mesmas ressignificar as fragilidades decorrentes das formações sociais que se materializam nas instituições.

Dentre as vivências que os acadêmicos encontram na realidade do Ensino Superior, temos o programa intitulado Residência Pedagógica. De acordo com o Ministério da Educação o Programa de Residência Pedagógica, financiado pela CAPES, se configura como uma ação que integra 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 licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade do curso.

Os integrantes do programa, nomeados residentes, acompanham turmas da educação básica e junto de seu preceptor desenvolvem atividades que enriquecem a aprendizagem dos alunos e a formação dos acadêmicos. Silva et al. (2019) constatou que o Programa Residência Pedagógica proporciona um momento de contato não apenas com os alunos durante as regências, mas também com o professor da escola-campo, permitindo troca de vivências e articulação de conhecimentos.

O programa conta a participação presencial dos residentes nas escolas, mas devido a disseminação mundial do COVID-19, houve a necessidade de adaptações. Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS) e Pan-Americana de Saúde (OPAS), COVID-19 é uma doença infecciosa propiciada pelo novo coronavírus SARS-COV-2, com isso a educação necessitou de adequações para que as aulas continuassem sendo desenvolvidas e ministradas, entre elas o acompanhamento das aulas por meio do ensino remoto, *Google Meet* e *ClassRoom*, e posteriormente com maior flexibilização o ensino híbrido, no qual alunos autorizados pelos seus responsáveis retornaram a escola e os não autorizados permaneceram acompanhando remotamente.

A partir do exposto, o presente estudo tem como objetivo apresentar a vivência das acadêmicas por meio de um relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica Educação Física UEM, apontando os desafios encontrados no ensino híbrido.

2. Metodologia

O presente estudo se caracteriza como um relato de experiência, que de acordo com Domingos (2016, p.16), é “uma forma de dar forma ao que foi vivido para lhe dar atenção, às questões que, através da narração, nos são reveladas como aquelas que requerem atenção, desenvolvimento, exploração, investigação”. As alunas do Programa de Residência Pedagógica estavam inseridas nos anos finais do Ensino Fundamental e no segundo ano do Ensino Médio em dois Colégios Estaduais da cidade de Maringá-PR.

O planejamento das aulas ocorreu de maneira remota, por meio de chamadas de vídeo via plataforma *Google Meet* e comunicação via *WhatsApp*. Junto a elaboração das aulas foi utilizado como base o material didático encaminhado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED/PR).

Para o acontecimento das aulas os alunos, residentes e professora preceptora tiveram de acessar ferramentas tecnológicas disponíveis. Os materiais e links para os encontros síncronos eram postados no *ClassRoom*, as aulas ocorreram via *Google Meet* e o material inicial era apresentado por meio de slides em powerpoint, quando possível eram ministradas atividades e cada aluno vivenciava dentro de sua realidade domiciliar.

Posterior às férias das turmas acompanhadas, houve a instalação do ensino híbrido, os pais que se sentiram seguros assinaram um termo fornecido pela escola para que fosse permitida a volta às aulas presenciais, em contrapartida os que não autorizaram permaneceram com seus filhos acompanhando as aulas via plataforma digital.

Com o ensino híbrido as aulas de EF passaram por novas adequações, em um primeiro momento era realizada uma exposição teórica por meio de slides em powerpoint e posteriormente uma atividade prática em quadra para os alunos presenciais e teórico no formato de perguntas para os alunos on-line.

3. Resultado e discussão

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (BRASIL, 2018) a Educação Física se caracteriza uma área do conhecimento que se dedica a estudar o movimento humano, cultura do movimento corporal nas diferentes modalidades da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, garantindo de maneira plural as questões sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do esporte de alto rendimento e do lazer.

As aulas dos anos finais do ensino fundamental tiveram temas diversos em seu planejamento, seguindo orientações da SEED e BNCC, como ginástica de conscientização corporal, práticas corporais de aventura, esportes de campo e taco, entre outros. Os desafios se apresentaram logo no início das aulas, devido os alunos possuírem realidades diferentes, alguns não tinham acesso a internet, com isso não participava das discussões síncronas que ocorriam semanalmente via *Google Meet*. No entanto, foram buscadas alternativas, como desenvolver atividades impressas com os mesmos e com os alunos que possuíam acesso, atividades expositivas em um primeiro momento e posterior atividades práticas. O segundo desafio estava relacionado à motivação, pois muitos alunos se apresentavam desmotivados, não ligavam suas câmeras, seus microfones e não participavam efetivamente da aula, com isso buscamos desenvolver jogos digitais que possibilitasse tal interação. Quando o ensino híbrido foi instaurado, houve a necessidade de conciliar as atividades para quem estava em sala e quem permanecia em casa. Assim, continuamos com a parte teórica em slides e posteriormente os alunos que estavam em sala se direcionaram para quadra para realizar a parte prática e os demais que estavam via plataforma digital realizaram atividade no *ClassRoom*.

No segundo ano do Ensino Médio, trabalhamos diversos conteúdos presentes na BNCC (2018), como esportes de aventura, capoeira, esportes para pessoas com deficiência, entre outros. Durante as aulas, percebemos uma baixa participação dos alunos em certos conteúdos, com isso a grande dificuldade durante o período em que aulas foram ministradas apenas pelo *Google Meet* foi a não realização de aulas práticas, pois os alunos relataram que não possuíam câmeras, ou até mesmo estavam trabalhando durante o horário de aula. Porém, em contrapartida, houve uma relevante participação dos alunos quando os conteúdos eram “diferentes”, uma vez que muitas vezes durante as aulas presenciais os conteúdos se baseiam apenas em Futsal, Voleibol, Handebol e Basquetebol, e conteúdo como skate, surf, esportes para pessoas com deficiência são deixados de lado por muitos professores. Quando foi permitido a volta de alguns alunos à escola, percebemos uma grande dificuldade para ministrar as aulas, tendo em vista que apenas poucos alunos puderam voltar ao ambiente escolar no primeiro momento e o restante da turma tinha de acompanhar as aulas via *Google Meet* simultaneamente.

4. Conclusão

A partir da experiência relatada podemos concluir que o processo de constituição de identidade profissional se tornou ainda mais enriquecedor devido às vivências no Programa de Residência Pedagógica. Os momentos experienciados permitiram ao longo do processo reflexão e autorreflexão que acrescentaram para uma perspectiva docente mais plural e humana, somado à desconstrução dos estereótipos e arquétipos presente por vezes no cenário escolar e reproduzidos pelos seres sociais que o compõem.

Ambas as experiências possibilitaram aos residentes conhecerem melhor o cenário escolar. Ainda que o contexto pandêmico tenha influenciado para uma vivência não presencial, as ações desenvolvidas permitiram tanto que a formação inicial como a ação docente fossem repensadas em sua teoria e prática. Cabe ao processo de formação inicial permanecer em constante diálogo com a escola para que juntos possam avançar nas discussões e desafios

Por fim, com o nosso objetivo de apresentar a vivência das acadêmicas por meio de um relato de experiência do Programa de Residência Pedagógica Educação Física UEM, apontando os desafios encontrados no ensino híbrido, finalizamos articulando que o cenário

pandêmico nos trouxe inúmeros desafios agravantes para aprendizagem e prática docente. No entanto, as vivências no campo profissional nos possibilitaram ao mesmo momento repensar a prática docente e sua identidade, que por vezes se distancia da sociedade e suas necessidades.

5. Referências

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 6 de 18 de dezembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877795/doi-2018-12-19-resolucao-n6-de-18-de-dezembro-de-2018-55877683 . Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 30 set. 2021

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao_basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 30 set. 2021.

DA SILVA, M. K. L. et al. Consciência fonológica: articulação entre teoria e prática por meio do programa residência pedagógica. In: **III ENCONTRO DAS LICENCIATURAS REGIÃO SUL.** 2019.

DOMINGOS, J. C. RELATOS DE EXPERIENCIA, EN BUSCA DE UN SABER PEDAGÓGICO. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 1, n. 1, p. 14-30, jan./abr. 2016.

FLORES, P. P. O processo de identificação docente durante o estágio curricular supervisionado: em jogo no campo da Educação Física. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Estadual de Maringá - PR, 2018.

Percepção dos preceptores sobre as vantagens e desvantagens nas aulas de educação física durante o ensino remoto

Área Temática: Ciências da Saúde

João Paulo Gonçalves da Costa Silva¹, Andria Watanabe de Godoy², Sara de Oliveira Moraes³

¹Acadêmico do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra102426@uem.br

²Acadêmica do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra103204@uem.br

³Acadêmica do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra108298@uem.br

Resumo. A mudança do ensino presencial para o ERE fez com que professores se reinventassem no ensino, tanto na estrutura de suas aulas como nas abordagens pedagógicas a serem utilizadas, pela integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Participaram da pesquisa 4 professores de educação física da educação básica, preceptores do programa Residência Pedagógica (RP), foi utilizado um questionário, que foi aplicado de forma on-line (*Google forms*), no qual relataram a importância da implementação das TDICs como meio de ensino, assim também as dificuldades nas práticas corporais durante o período do ERE.

Palavras-chave: Educação Física escolar – ensino remoto emergencial – TDICs.

1. Introdução

O cenário do ensino teve de ser repensado devido a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), consequentemente o formato de ensino também, assim o ensino remoto emergencial (ERE) foi a forma com que foi possível dar continuidade ao ano letivo e as atividades escolares. Já as soluções encontradas até o momento foram a introdução de novas metodologias com a utilização de recursos tecnológicos, pois o ensino presencial não seria possível com o isolamento social (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2020).

Desta forma, a mudança do ensino presencial para o ERE fez com que professores se reinventassem no ensino, tanto na estrutura de suas aulas como nas abordagens pedagógicas a serem utilizadas, pela integração das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Um aspecto comentado é sobre o acesso a essas tecnologias, a exclusão digital em que nem todos têm acesso às tecnologias digitais e isso está relacionado a desigualdade social que acaba sendo uma dificuldade encontrada para a implementação do ERE no início. Assim, para tornar o ERE acessível a todos foi elaborada a transmissão de aulas nas emissoras de televisão aberta e o material impresso para serem retirados nas instituições de ensino. (GODOI *et al*, 2021)

Em frente a todas essas dificuldades encontradas para a implementação do ERE os professores de educação física tiveram que adaptar suas aulas para um outro ambiente que é o ambiente domiciliar, para o desenvolvimento principalmente das práticas físicas. Deste modo o uso dessas ferramentas tecnológicas se fizeram presente para contribuir com as vivências motoras dos conteúdos mesmo de forma remota para ir ao encontro do desenvolvimento integral do estudante (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2020).

O programa de Residência Pedagógica tem o objetivo de induzir o aperfeiçoamento da formação de professores, promovendo a vivência na escola de educação básica, acompanhada com um professor da escola, logo o ensino na formação de professores também teve que ser repensado, a fim de trazer essa imersão do ambiente escolar no meio remoto. Assim sendo, essa pesquisa tem o objetivo de trazer as percepções dos preceptores em

relação à educação física no ensino remoto.

2. Materiais e métodos

Para este presente estudo foi definido como direção metodológica a pesquisa de cunho qualitativo-descritivo, que presume tratar-se da descrição de características que busca analisar os fatos ou fenômenos sem os modificá-los (MANZATO; SANTOS, 2016).

Participaram da pesquisa 4 professores de educação física da educação básica, preceptores do programa Residência Pedagógica (RP) e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), de duas escolas públicas do Estado situadas na cidade de Maringá-PR. Os critérios de inclusão foi ser professora preceptora dos programas RP e PIBID no ano 2021 da disciplina de educação física.

A aplicação do questionário se deu no mês de setembro de 2021, o instrumento utilizado para coleta foi um formulário on-line (*Google forms*). Foi realizado o contato com os professores por meio do whatsapp e enviado para que fosse respondido. Formulário este, composto por uma pergunta objetiva, referindo-se a qual etapa de ensino os professores ministram suas aulas e duas questões descritivas sobre as vantagens e desvantagens do ensino remoto para a educação física em tempos de pandemia.

Segundo Gil (1994) a pesquisa descritiva tem por objetivo caracterizar um fenômeno ou público. Com base nas respostas obtidas por meio do questionário, os resultados foram analisados e discutidos com base na literatura já publicada sobre a temática e, que busca expressar as vivências e as percepções dos professores preceptores da RP e PIBID de educação física de Maringá.

3. Resultados e discussão

O isolamento social que iniciou por volta de março de 2020 devido a pandemia da COVID-19, trouxe inúmeras incertezas para a área da educação, principalmente de quais estratégias metodológicas iriam ser aplicadas para a efetivação do ensino-aprendizagem dos alunos da rede básica de educação. No Estado do Paraná houve a implementação das aulas Paraná, que são disponibilizadas via TV aberta, YouTube e aplicativos de smartphone, como também aulas na plataforma *Google Classroom* e atividades impressas. O uso das TDICs se tornou o principal meio de comunicação e de ensino nesse período e pode-se observar a sua grande contribuição quando utilizado como recurso para o ensino aprendizagem.

Os recursos eletrônicos que tivemos à disposição para ministrar as aulas, podendo assim, demonstrar através de vídeos e imagens, os conteúdos que outrora explicávamos e muitas vezes, não conseguíamos demonstrar ou criar um imaginário na cabeça do aluno. (Professor 2).

É evidente que o uso das tecnologias nos dias atuais está inserido no cotidiano da nossa sociedade em diversas áreas e não seria diferente na educação. Os “professores precisaram se adaptar para realizar aulas online, utilizando mais uma vez a inclusão das TICs, substituindo a sala de aula por outro ambiente, o domiciliar”. (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA; 2020, p.7).

Na educação física mesmo que por vezes esteja associada atividade física e práticas corporais, restringindo a essa perspectiva, há muitos conteúdos teóricos a serem abordados que por vezes não eram possíveis, como relatam:

O ensino remoto proporcionou um maior conhecimento

teórico dos diversos conteúdos da Educação Física.

(Professor 1).

Penso que houve o acesso a informações teóricas importantes. Algo que, no cotidiano não pandêmico nas escolas, isso não acontece, devido a falta de tempo.

(Professor 3).

Foi aplicado nas aulas de educação física conteúdos selecionados pela SEED (Secretaria de Educação e do Esporte), no qual as professores tiveram nortearam seus planejamentos e regências principalmente no campo histórico das práticas corporais, suas relações culturais, organizações esportivas, também como suas relações culturais, atividade física e saúde (MACHADO *et al.*, 2020).

Apesar das vantagens adquiridas no ensino remoto, durante esse processo ocorreram limitações no processo de aprendizado dos alunos. A fim de minimizar a defasagem do ensino, os professores buscaram outros métodos de atividades, como trabalhos práticos, listas de exercícios e atividades avaliativas que demandam mais tempo dos alunos, que podem ficar sobrecarregados quando somadas as tarefas de todas as disciplinas (MENDES *et al.*, 2021).

Dessa forma, as professores entrevistadas relataram que no ERE houve grande perda de qualidade de ensino da Educação Física como: a falta das vivências corporais; inatividade física; o não desenvolvimento das capacidades motoras; relações sociais entre os alunos no momento da aula e das resoluções dos problemas propostos (interação social); e também o não feedback real se o aluno estava se apropriando dos conteúdos, embora o material disponibilizado pela SEED dispôs de uma variedade de conteúdos, ele era cansativo e os alunos não tiveram a oportunidade de vivenciar a prática o que foram apresentados a eles.

Diante do exposto, a pandemia fez com que mudasse a conformação da vida cotidiana do mundo, refletindo no ensino educacional. Com a implementação do ERE, os professores de Educação Física tiveram que repensar suas aulas e se reinventar no ensino do mesmo, adquirindo novas formas de trabalho através das TDICs. Mesmo com todas as barreiras, se teve uma gama de conteúdos oferecidos pela SEED, por outro lado, muitos desses conteúdos foram superficiais no sentido de apresentar apenas a teoria e não ter a oportunidade de ter a vivência corporal.

4. Considerações finais

O presente estudo possibilitou observar as percepções dos professores de educação física preceptores dos programas RP e PIBID no ensino remoto emergencial em escolas públicas do Estado no município de Maringá, podendo assim verificar as fragilidades e potencialidades que foram vivenciadas nesse período. Ressaltamos o uso das TDICs como ferramenta pedagógica para o ensino, assim como a ampliação dos conteúdos teóricos na educação física para melhor ensino-aprendizagem.

5. Referências

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.4.ed São Paulo: Atlas, 1994.

GODOI, M; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L. de A.; CANEVA, C. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de Covid-19: reinvenção e desigualdade. **Prática Docente**, Confresa, v. 6, n.1, e012, 2021.

MACHADO, Roseli Belmonte; FONSECA, Denise Grosso da; MEDEIROS, Francine

Muniz; FERNANDES, Nicolas. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, 2020.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B.. A elaboração de questionários na pesquisa quantitativa. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <http://www.inf.usfc.br/ensino/2012.pdf>. Acesso em: 28 de setembro de 2021.

MENDES, B. P. *et al.* Vantagens e desvantagens do Ensino Remoto Emergencial no Brasil. In: **Anais do Congresso Nacional Universidade, EAD e Software Livre**, 2021.

OLIVEIRA, T. R. H. de; FERREIRA, V. M. S.; SILVA, M. I. F. D. do. Desafios em tempos de pandemia: o ensino remoto emergencial da educação física no ensino fundamental. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**, São Carlos, ago. 2020.

Plataformas Digitais de Educação: Percepções sobre a

Aula Paraná no Ensino Remoto Emergencial

Área Temática: Ciências Biológicas

**Maria Antônia Mignoso Lima¹, Everaldo dos Santos², Cleber Gabriel Popov³,
Fabiana Aparecida de Carvalho⁴**

¹Licencianda em Ciências Biológicas, bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: maahmignoso@gmail.com

²Licenciando em Ciências Biológicas, bolsista Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato everaldosaints@hotmail.com

³Preceptor Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEEE/PR, contato: cleberpopov@gmail.com

⁴Coordenadora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *Motivado pelo contexto da pandemia da COVID-19 e pela implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), proposto pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o presente trabalho fundamentou-se em um estudo de caso baseado nos aspectos referentes à sala de aula, ao planejamento e ao desenvolvimento de aula na plataforma Aula Paraná, com enfoque no ensino de Biologia. A pesquisa partiu da visão de graduandos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá, participantes do Programa de Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia. Nesse sentido, foram analisadas as Aulas Paraná no intervalo de 23/11/2020 a 11/12/2020 referentes aos conteúdos do 2º ano EM. Os resultados demonstraram que as políticas educacionais insistem em se apropriar da ideia de um ensino remoto disfarçado de modernização, indicando a necessidade de diferentes metodologias e abordagens, visando a formação de um aluno ativo em seu processo de ensino-aprendizagem.*

Palavras-chave: *Residência Pedagógica – Ensino de Biologia – COVID-19*

Introdução

Com o propósito de diminuir o contágio do novo Coronavírus, foram regulamentados protocolos de emergência e de isolamento social no mundo. Diante desse cenário, as aulas presenciais foram abruptamente suspensas em vários países. Conforme dados apurados pelo Instituto de Estatística da UNESCO, em 16 de maio de 2020, 1.213.390.181 de alunos ao redor do mundo foram afetados com o fechamento das escolas, retratando 69,3% do total de alunos matriculados nos níveis de ensino pré-primário, primário, secundário e superior. No Brasil, as aulas presenciais foram suspensas em caráter excepcional pelo Ministério da Educação (MEC), em 17 de março de 2020 através da Portaria n.º 343/2021 (BRASIL, 2020), tanto na educação básica quanto no ensino superior por tempo indeterminado.

Seguindo as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), no dia 20 de março de 2020, o Estado do Paraná declarou o fechamento imediato das escolas pelo alto risco de contaminação em massa da COVID-19. A princípio, com o Decreto n.º 4.230/2020 (PARANÁ, 2020), determinou-se o adiamento do recesso escolar, que ocorreria no mês de julho. Contudo, frente a necessidade de manter as escolas fechadas, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, sob caráter excepcional, instituiu um regime especial para realização de atividades não presenciais. A resolução n.º 1.522/2020 – GS/SEED do governo do estado (PARANÁ, 2020), viria instaurar em regime de urgência as atividades não presenciais na forma de Ensino Remoto Emergencial

(ERE).

Em busca da viabilização e implementação do ERE, o governo adotou medidas tecnológicas, tais como o lançamento do Aplicativo Aula Paraná, o qual disponibiliza os conteúdos curriculares em forma de aulas gravadas por professores da SEED-PR. Essas podem ser assistidas via YouTube e em canais de televisão vinculadas à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná. E, para promover a interação entre aluno, professor e equipe diretiva de cada instituição, optou-se pela utilização da plataforma Google Classroom, adotando dessa forma o Ensino Remoto Emergencial no estado do Paraná (SOUZA, 2020).

Desse modo, o presente estudo de caso buscou diagnosticar nas aulas de Biologia aspectos referentes à sala de aula, ao planejamento e ao desenvolvimento da aula na plataforma Aula Paraná, partindo da visão de graduandos de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Maringá inscritos no Programa de Residência Pedagógica subprojeto Biologia, a fim de caracterizar a plataforma digital e analisar como vem sendo a aplicabilidade metodológica no ambiente virtual do Ensino Remoto Emergencial do Paraná.

2. Metodologia

Para o estudo de caso, os residentes do Programa Residência Pedagógica subprojeto Biologia (PRP/UEM) analisaram a plataforma virtual da Aula Paraná (<http://www.aulaparana.pr.gov.br/>). Dentre as categorias observadas estavam, primeira mente, conhecer a plataforma virtual e em seguida, assistir às aulas gravadas correspondentes ao intervalo de novembro (23 a 30/11/2020) e início de dezembro (01 a 11/12/2020) relacionadas aos seguintes conteúdos do 2º ano EM: Reino Animalia – Sistema Locomotor, Sistema Nervoso, Sentidos dos Mamíferos, Sistema Endócrino e Sistema Reprodutor.

Para o diagnóstico propriamente dito da plataforma, os seguintes aspectos referentes às aulas gravadas foram analisados: estrutura da sala de aula; cenário; materiais; iluminação; som; efeitos; qualidade da imagem; organização da aula; conteúdo – tema; distribuição do conteúdo x tempo de aula; questões temporais; materiais e recursos disponibilizados para os alunos; prática inicial; definição conceitual, oral ou escrita do conteúdo trabalhado; metodologia utilizada; interação com os alunos; síntese do conteúdo ministrado; formulação de perguntas problematizadoras e comparação com o ensino presencial.

3. Resultados e Discussões

3.1. Observação das aulas gravadas da plataforma Aula Paraná

A estrutura física da Aula Paraná conta somente com uma tela para o professor ministrante projetar o material didático. A iluminação e o som são de boa qualidade. Os slides que o professor traz apresentam diversas imagens e gifs que ilustram o conteúdo de maneira adequada. Além disso, recursos como esses auxiliam o aluno espectador na compreensão e assimilação da teoria com a prática, principalmente em conteúdos relacionados ao Reino Animalia, onde essa ilustração é essencial para o aluno.

Nas aulas de modo geral, os conteúdos são apresentados em um período de tempo relativamente curto, abordando apenas os tópicos principais. Embora, sabe-se que uma aula com duração longa não prenderia a atenção dos alunos, que já demonstram diversas dificuldades no ensino remoto (APPENZELLER *et al.* 2020; RONDINI *et al.* 2020). De modo geral, ao iniciar a aula, o professor apresenta um texto introdutório sobre o tema da aula, e a partir desse texto são expostos os objetivos da aula em questão. Em relação aos conceitos apresentados, alguns são discorridos oralmente a partir de imagens projetadas e outros são apresentados de forma escrita. As aulas são extremamente expositivas. No decorrer da aula, constantemente o professor instiga o aluno a expressar sua opinião sobre os

temas nos comentários do Youtube, mas os comentários de todos os vídeos do canal da Aula Paraná estão desativados, ou seja, mesmo que o aluno esteja interessado em participar da aula (ainda que remotamente), ele não tem essa oportunidade.

As aulas contam com aproximadamente 25 minutos e ao longo da aula, são propostas atividades na forma de *quizzes*, onde o professor lê o enunciado e as alternativas, com o tempo cronometrado de 1 a 4 minutos para que o aluno possa responder. Entretanto, quando o tempo é finalizado, o professor responde a alternativa correta e não há uma discussão junto ao conteúdo das questões. Segundo análises, uma média de 22,24% do tempo da aula é destinado para resolução destas questões temporais (Figura 1), o que pode ser considerado um tempo expressivo, uma vez que as questões não são trabalhadas de forma a contextualizar e problematizar o conteúdo. Em um espectro pedagógico, como discorre Gatti (2003) em seu estudo, as questões temporais acabam por atrapalhar a fluidez da aula e por serem de respostas curtas e decoráveis não trazem o aluno à reflexão efetiva do conteúdo, tampouco a fixação dos conhecimentos, algo imprescindível no processo avaliativo em sala de aula.



Figura 1. Comparativo entre a duração total da Aula Paraná e o tempo destinado à resolução de questões temporais no período de 23/11/2020 a 11/12/2020. Fonte: Aula Paraná.

A rede estadual de ensino do Paraná é formada por 2,1 mil escolas pelas quais passam diariamente 1 milhão de alunos (AEN, 2020), tendo isto em vista, as aulas gravadas analisadas possuem menos de 1 mil visualizações, um número irrisório que representa menos de 0,1% do total de alunos da rede estadual, um dado alarmante a respeito da acessibilidade dos alunos à plataforma. Além disso, um aspecto interessante é o decréscimo de visualizações nos vídeos ao longo do tempo (Figura 2), demonstrando a diminuição de frequência dos alunos assistindo as aulas pelo Youtube, lembrando que as aulas também são disponibilizadas no aplicativo Aula Paraná e em canais de televisão vinculados à RIC, afiliada da Rede Record no Paraná.

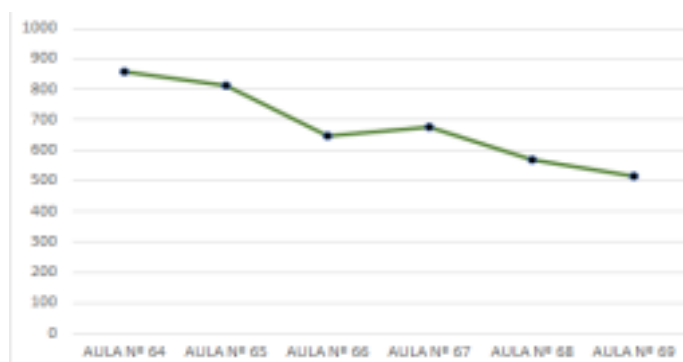


Figura 2. Número de visualizações das Aulas Paraná no YouTube no período de 23/11/2020 a 11/12/2020. Fonte: Aula Paraná.

Mais do que na exposição dos conteúdos em si, a grande perda do ensino remoto está na interação professor-aluno. Diferente de uma aula presencial, em uma aula gravada, não existe a investigação de conhecimentos prévios, uma vez que os alunos não expressam o *feedback* aos questionamentos. Além disso, nas aulas gravadas não ocorre um dos aspectos mais importantes do processo de ensino aprendizagem que é a promoção de discussões, visando a interação do aluno com o objeto de estudo. As formas de interação propostas pela Aula Paraná são as questões temporais, por mais que elas tragam os assuntos simultaneamente, corre-se o risco do aluno não fixar o conteúdo, pois não há um trabalho ativo com as questões. Então sobretudo no ensino de Biologia, perde-se muito na experimentação com as aulas gravadas.

4. Considerações Finais

Apesar das tentativas dos docentes de tornar o ambiente virtual mais atrativo, percebeu-se uma baixa adesão por parte dos alunos. O estudo da arte e as observações realizadas demonstraram que as dificuldades manifestadas durante o Ensino Remoto Emergencial intensificaram a sobrecarga do trabalho docente e evidenciaram a situação de vulnerabilidade social, a qual muitos alunos e professores estavam submetidos. Além disso, a reprodução da metodologia de aula expositiva do ensino presencial, transposta para o ensino remoto nas Aulas Paraná, torna complexa a reflexão sobre soluções imediatas. Entretanto, alternativas podem ser praticadas no sentido de buscar uma melhor mediação pelo professor, como: discussão dos conteúdos nas dimensões conceitual, científica, histórica, econômica e política; exploração de diferentes recursos didáticos, podendo eles ser filmes, cartazes, maquetes, jornal, links, sites, notícias; promoção de situações em que os alunos desenvolvam o espírito crítico, reflexivo e científico; demonstrações e experimentos e simulações em outros contextos relacionados a aulas práticas e sugestão de atividades de pesquisa, estimulando assim o senso crítico reflexivo do aluno.

6. Referências

APPENZELLER, S.; MENEZES, F. H.; SANTOS, G. G.; PADILHA, R. F.; GRAÇA, H. S.; BRAGANÇA, J. F. Novos Tempos, Novos Desafios: Estratégias para Equidade de Acesso ao Ensino Remoto Emergencial. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 44, e. 155, p. 6. 2020.

GATTI, B. A. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan.-jun., 2003.

BRASIL. Ministério da Educação do Brasil. *Portaria 343, de 17 de março de 2020 - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus-Covid-19*. Brasília-DF; 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PARANÁ, Aula. 2ª Série, Biologia, 2020 – **Playlist**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YfYeCjJb9nY&list=PLnGI1S4-A8ruBIUZk1O4LHJGasNkJFaNR>.

RONDINI, S. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. S. Pandemia da COVID-10 e o Ensino Remoto Emergencial: mudanças na prática pedagógica. *Interfaces Científicas*, v. 10, n. 1, p. 41-57, 2020.

PARANÁ. GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. *Decreto nº 4.230/2020, de 16 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento de emergência de saúde*

pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID-19. Disponível em: aen.pr.gov.br/arquivos/Decreto_4230.pdf. Acesso em: 10

PARANÁ. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO PARANÁ. *Resolução nº 1.522/2020, de 7 de maio de 2020. Dispõe sobre o regime especial nas atividades escolares na forma de aulas não presenciais.* Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_gsseed_1522_2020.pdf. Acesso em: 10 fev. 2021.

SEED. *Seed cria nova ferramenta para alunos recapitularem conteúdo das videoaulas.* 18 maio 2020. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/Noticia/Seed-cria-nova-ferramenta-para-alunos-recapitularem-conteudo-das-videoaulas>. Acesso em: 15 fev. 2021.

SOUZA, C. A. N.; SPADACINI, J. A. V.; FIGUEIRA, L. F.; SANTANA, N. S. Análise da Implementação do Ensino Remoto Emergencial no Estado do Paraná. *Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online*, v. 9, n. 1, nov. 2020. Disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17698. Acesso em: 10 fev. 2021.

UNESCO. **COVID-19 Impact on Education.** Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. 25 maio 2020. Acesso em: 13 fev. 2021.

Possibilidades da residência pedagógica no ensino remoto: um relato de experiência

Área Temática: Ciências da Saúde

Beatriz Juliani Moreira¹, Lorena Mota Catabriga² Ana Luiza Barbosa Anversa³

¹Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato: julianibeatriz4@gmail.com ²Aluna do curso de Educação Física, contato: ra108234@uem.br

³Ana Luiza Barbosa Anversa, orientadora, contato: albanversa2@uem.br

***Resumo.** Este artigo objetiva analisar a proposta do Programa Residência Pedagógica, frente ao cenário da COVID-19, observando o que se tem feito para manter a motivação dos estudantes. Para tanto, utiliza-se do relato de experiência para descrever de forma real as percepções dos envolvidos. As análises indicam que a educação física aproveitou o momento remoto trabalhando conteúdos que não tinham tanta visibilidade, utilizando de ferramentas online para motivar os alunos em aulas. Conclui-se que mesmo não sendo a proposta inicial da RP, este formato oportunizou aos residentes a compreensão de como as aulas online funcionam, estimulando também a criatividade no planejamento das aulas.*

***Palavras-chave:** Residência Pedagógica – Formação Inicial – Educação Física*

1. Introdução

De acordo com a OMS (2020), o Coronavírus é uma emergência de saúde pública de importância internacional, sendo uma infecção viral aguda altamente disseminável e letal, que afeta o mundo desde o final de 2019 até os dias de hoje (setembro/2021). Segundo o site Our World in Data, no Brasil já foram mais de 21 milhões de casos de COVID-19, e mais de 558 mil mortes decorrentes¹.

O vírus pode ser transmitido de pessoa para pessoa, por meio de gotículas de saliva, espirro, tosses, catarros, ou até por meio de superfícies e/ou objetos contaminados, acompanhados de contato pela boca, nariz, olhos (PEREIRA et al., 2020 apud WHO, 2020b). Com isso, na intenção de diminuir a propagação da doença, foram adotadas diversas medidas, como exemplo distanciamento social, uso de máscaras, álcool em gel, higienização das mãos, etc.

A fim de evitar aglomerações e seguir o distanciamento social, diversos lugares alteraram sua forma de serviço, e até mesmo mantiveram-se fechados durante um tempo. Bares, restaurantes, shopping centers e diversos estabelecimentos passaram a oferecer serviços de delivery, ou número restrito de pessoas dentro do estabelecimento, mudando assim a realidade do mundo (Schimiguel et al., 2020).

Nas escolas e universidades, não foi diferente. Foram incorporados novos modelos de ensino, e a educação a distância passou a ter grande visibilidade. A fim de promover o ensino-aprendizagem, professores ministravam aulas de maneira online, ou remotas, através de encontros, vídeo-aulas, atividades, entre outras atividades, nas quais os estudantes passaram a estudar dentro de suas casas.

Muitas escolas realizam parcerias com as universidades para promover uma aproximação entre graduação e educação básica, um dos programas ofertados, foco deste trabalho, é a residência pedagógica, que anterior ao coronavírus acontecia de forma presencial, com os alunos de graduação indo até as escolas e participando ativamente da vivência escolar, entretanto com a pandemia o programa se transformou para que pudesse continuar operando de forma online.

De forma geral, Residência Pedagógica é um programa ofertado pela Capes implementado em 2012, e tem como proposta oferecer a graduandos de cursos de licenciatura a “imersão” na escola, proporcionando a vivência em sala de aula, além de buscar também estabelecer uma interação entre a prática docente e a pesquisa acadêmica (SILVA; CRUZ, 2018).

O programa conta com a participação dos residentes, orientadores (professores da instituição de origem) e preceptores, estes professores da educação básica que acompanham os acadêmicos dentro da escola. Este projeto busca oferecer também bolsas de estudo para os participantes, cedida diretamente para eles, incentivando a dedicação aos estudos por parte dos alunos e de forma compensatória para os professores (SILVA; CRUZ, 2018).

As atividades desenvolvidas têm como base a observação, o planejamento e a regência, por meio de anotações e registros, em contatos com as diversas situações, realidade e acontecimentos em sala de aula, buscando conhecer a função do professor, o processo de ensino-aprendizagem e o cotidiano escolar.

Com isso, o presente trabalho tem como objetivo apresentar a realidade vivenciada dentro do Programa de Residência Pedagógica por acadêmicas do Curso de Educação Física, da Universidade Estadual de Maringá. Por se tratar de um relato de experiência, a metodologia utilizada teve como base a observação e a participação de atividades ofertadas pelo programa, além de revisão bibliográfica e pesquisa de literaturas sobre o tema.

2. Desenvolvimento

Com a pandemia, fez-se necessário a adaptação para que pudéssemos continuar participando da realidade escolar. Nesse momento a secretaria de educação envia os conteúdos necessários aos professores que repassa aos alunos de forma online, nós enquanto residentes buscamos alternativas que ajudem os alunos a se manterem motivados e com atenção constante.

Portanto, em nossas reuniões semanais buscamos discutir formas de inovar em nossas aulas online, visto que é muito fácil para que os alunos se distraiam uma vez que estão no conforto de suas casas. Alguns aplicativos vieram à tona, em sua maioria jogos que buscam testar o conhecimento dos alunos, como Kahoot!, Mentimeter, ou WordWall, por estarmos na área da educação física temos ainda a vantagem de utilizar de forma saudável a competição nas aulas como um fator que gera motivação.

Podemos perceber em nossas participações nas aulas que aproveitou-se ainda a pandemia para trabalhar de forma mais completa conteúdos teóricos que de forma presencial não tinham tanto foco, como a dança, os esportes de aventura e ainda o tema saúde.

Entretanto, uma fragilidade percebida nas aulas de educação física é que os professores recebem o material pronto da secretaria de educação, o que acaba sendo um fator limitante e que retira a autonomia do professor. Nessa constante, muitos professores acabam se vendo desmotivados com as aulas online, e não buscam inovação, tornando a aula maçante para si mesmo e para os alunos.

Como um ponto positivo deste ano letivo, em específico para a educação física, é necessário ressaltar as olimpíadas de Tóquio, que geraram grande interesse e agitação por parte dos alunos, que buscavam avidamente entender mais sobre os esportes e os atletas que participaram.

Outro ponto negativo se dá em relação à formação do residente, visto que as aulas

que obrigatoriamente seriam ministradas de forma presencial, acabam sendo planejadas e ministradas de forma online, perdendo um pouco do objetivo do programa e também da experiência que seria adquirida pois, apesar de estudar a teoria, a vivência prática guarda muitas surpresas ao residente, é o chamado “choque de realidade”.

Independente disso, a RP estimula a articulação entre teoria e prática, sendo uma importante vivência no processo de formação de futuros profissionais pois aqui o residente entra em contato direto com o professor da educação básica e a equipe pedagógica da escola, conseguindo assim construir sua identidade profissional.

Mesmo com o novo modelo de atividades, nossos professores da RP, tanto orientadores, quanto os preceptores, se dedicaram para trazer o melhor para os residentes, pensando e planejando reuniões, apresentações e palestras, dando esperança para o programa não perder sua essência e seu objetivo.

3. Considerações Finais

A partir da experiência relatada é possível concluir que a RP tem grande importância na formação de um futuro professor de educação física, embora a pandemia tenha dificultado os caminhos a serem traçados pelos residentes, novas oportunidades foram apresentadas para que o ensino remoto continue aprimorando as aulas e motivando os alunos.

As aulas ganham um novo olhar motivador através dos jogos online e interações com colegas e professores através das redes disponíveis, e mesmo com as dificuldades apresentadas, (como os materiais didáticos) os professores garantem a participação dos alunos em sala, buscando elevar o nível do ensino e aprendizado.

Ainda quando estamos em uma situação de angústia devemos buscar um panorama favorável às nossas intenções e objetivos, que foi o caso da RP, apesar das dificuldades e novidades do mundo online que nos deixaram de fora do conhecimento prático do chão da escola, pudemos entender que é na adversidade que colocamos em prática o melhor de nós, seja buscando inovações nas aulas com jogos e brincadeiras online, ou ainda tentando movimentar os alunos de forma prática dentro de suas casas, lembrando o gosto das aulas na escola e trazendo assim a essência da educação física para dentro de suas casas.

4. Referências

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE et al. Situação mundial da enfermagem em 2020: investindo em educação, empregos e liderança. 2020.

PEREIRA, M. D.; OLIVEIRA, L. C. de; COSTA, C. F. T.; BEZERRA, C. M. de O.; PEREIRA, M. D.; SANTOS, C. K. A. dos; DANTAS, E. H. M. The COVID-19 pandemic, social isolation, consequences on mental health and coping strategies: an integrative review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 7, p. e652974548, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4548. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/4548>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, K. A. C. P. DA, & CRUZ, S. P. (2018). A residência pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências. **Momento - Diálogos Em Educação**, 27(2),

227–247. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i2.8062>

SCHIMIGUEL, J.; ELOY FERNANDES, M.; TSUGUIO OKANO, M. Investigating Remote and Live Lessons through Collaborative Tools during Covid-19 Quarantine: Experience Report. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 9, p. e654997387, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7387. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7387>. Acesso em: 10 set. 2021.

Questões étnico-raciais: Uma ação pedagógica por meio da aplicação de sequência didática no ensino de Biologia

Área Temática: Ciências Biológicas

Leticia Vieira Ferreira¹, Prof. Dr. José Nunes dos Santos², Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho³

¹Aluna de Ciências Biológicas, Bolsista Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, DBI/UEM, contato: vfleticia@gmail.com

²Preceptor Residência Pedagógica - Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

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

Resumo. *Este trabalho relata a aplicação de uma sequência didática para o ensino de biologia sobre a temática “Questões étnico-raciais”. A ação pedagógica ocorreu com uma turma do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede estadual paranaense e trouxe discussões acerca do racismo estrutural e processos sociais, entre os quais a miscigenação, presentes em nossa sociedade.*

Palavras-chave: *Prática Pedagógica – Racismo – Ensino de biologia*

1. Introdução

A formação cultural do Brasil se caracteriza pela fusão de etnias e culturas, pela contínua ocupação de diferentes regiões geográficas, pela diversidade de fisionomias e paisagens e também pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito (SOUZA, 1999).

Sendo assim, trazer para o ambiente escolar discussões acerca de raça e etnia, analisando suas estruturas, conceitos e formação histórica são imprescindíveis para a luta contra o racismo estrutural presente em nossa sociedade. Nesta direção, a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados (MUNANGA, 2005).

Como descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a educação escolar corresponde a um espaço sociocultural e institucional responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura. Segundo a Lei nº 10.639/03, é obrigatória a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (BRASIL, 2003, p.1). Como dito por Munanga (2005), apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, os educadores podem contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Alinhado a este contexto e sensível às atividades e ações pedagógicas previstas na Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia referente às questões de diversidade cultural e étnico-raciais, o presente trabalho relata a aplicação de uma sequência didática (SD) sobre questões étnico-raciais desenvolvida em uma sala de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual localizada na cidade de Sarandi/PR. Visando levantar debates tanto sob ótica da biologia quanto de atravessamentos culturais e análises sobre a diversidade presente nos espaços sociais. Foram debatidos com os estudantes questões históricas e a situação atual de processos sociais, entre eles, a

miscigenação, com vias a se discutir preconceitos e o racismo estrutural na sociedade, bem como a pertinência do ensino de biologia para a discussão em questão.

2. Metodologia

A metodologia selecionada para a aplicação da SD sobre o conteúdo de questões étnico-raciais foi a dinâmica denominada de Três Momentos Pedagógicos proposta por Delizoicov e Angotti (1990), originada da transposição dos conhecimentos sociais a partir da concepção de Freire (1987) para um contexto de educação formal, que enfatiza uma educação dialógica, na qual o professor pode mediar uma conexão entre o que aluno estuda cientificamente em sala de aula, com a realidade de seu cotidiano. Nesta perspectiva, a abordagem foi feita em três etapas: Problematização inicial, Organização do conhecimento e Aplicação do conhecimento. As aulas foram agrupadas e categorizadas por temas separados em Acontecimentos de Ensino (AE) (SANTOS, 2013).

Na busca por alternativas para ultrapassar o ensino por transmissão, foram selecionados vídeos, músicas e temas da atualidade capazes de propiciar ao aluno atividades motivadoras para despertar a criatividade, o interesse e a participação. A organização do planejamento levou em consideração a situação de ensino remoto emergencial como medida de prevenção à pandemia da COVID-19. Todo conteúdo foi desenvolvido em 6 aulas de forma *online* via *google classroom/meet*, organizados em três acontecimentos de ensino, com os seguintes temas: Raças e etnias no Brasil; Miscigenação brasileira e Racismo estrutural.

2.1. Primeiro acontecimento de ensino: Raças-etnias no Brasil

A primeira aula teve como objetivo contextualizar sobre a grande diversidade fenotípica brasileira e aprender sobre os termos de raça e etnia e qual o olhar biológico sobre esses conceitos. Os alunos foram convidados a interagirem expressando suas dúvidas e questionamentos. Desta forma, foi analisado o conhecimento prévio dos alunos mediante perguntas sobre o assunto para encaminhar o restante das discussões no decorrer da problematização. Neste momento, foram apresentados os conceitos de raça, de etnia e os fatores genéticos e biológicos relacionados aos diferentes tons de pele - discutindo a influência da biologia na conformação do racismo científico no século XIX e início do século XX e o porquê, geneticamente, da existência de diferentes cores de pele.

Durante as discussões, surgiram novas perguntas por parte dos alunos, exemplo: “*Seria possível nascer pessoas com outras cores de pele diferentes, tipo amarelo?*”; “*O que aconteceu com o Michael Jackson?*”; “*O que é o albinismo?*”. As perguntas possibilitaram uma maior interação/dialogicidade sobre a temática para a construção de conhecimentos. Assim, para a parte de aplicação do conhecimento foi enviado um questionário pelo *google forms* com as seguintes perguntas: 01 - Escreva em suas palavras o que você entende por raça; 02 - Escreva em suas palavras o que você entende por etnia. Algumas respostas são transcritas na sequência:

Quadro 1. Respostas dos alunos.

Aluno	Escreva em suas palavras o que você entende por raça.	Escreva em suas palavras o que você entende por etnia.

01	Raça se trata da categoria usada para se referir a um grupo de pessoas cujo as marcas são consideradas socialmente significativos.	Etnia trata-se de uma forma conceituada de como o indivíduo tem o sentimento de pertencer a determinado grupo com o qual o indivíduo particularmente. compartilha a mesma língua tradição e território.
02	Divisão tradicional dos grupos humanos determinada pelo conjunto de caracteres físicos e hereditários (cor da pele, formato da cabeça, tipo de cabelo etc).	Refere a um grupo social em que a identidade é definida por fatores culturais, como a nacionalidade, afiliação, religião, língua e as tradições de um grupo humano.
03	É como diferenciamos o ser humano pelo tom de sua pele.	É como se classifica um determinado grupo, colocando sua cultura, linguagem e nação em comum.
04	Entendo por raça as características passadas por meus ancestrais como minhas características físicas por exemplo: tom de pele, cor dos olhos etc.	Grupo de pessoas com costumes e hábitos diferentes além de ter sua própria cultura ou seja Meio de vida. Por exemplo japonês originalmente tem o costume de comer sushi.
05	Raça é um termo usado na Biologia para classificar diferentes grupos de seres vivos.	Etnia é um termo usado para classificar populações que compartilham a mesma cultura e características genéticas semelhantes entre si.

Fonte: Dados obtidos do questionário via google forms realizado com os alunos.

Como podemos analisar no quadro 1, somente 5 alunos responderam ao questionário, porém todos demonstraram compreensão acerca dos termos comentados em sala de aula durante a dialogicidade. Com base nas respostas dos estudantes, podemos observar que a temática “Questões étnico-raciais”, como tema transversal já previsto nos PCNs, a Pluralidade Cultural, carece ser mais discutida nos ambientes escolares, especialmente, se o professor permitir aos alunos a possibilidade de favorecer e valorizar a cultura de outros grupos considerados minoritários.

2.2. Segundo acontecimento de ensino: Miscigenação brasileira

O objetivo do segundo AE foi discutir a miscigenação brasileira em contexto social e biológico. Neste momento da aula, possibilitamos aos alunos discussões de algumas organizações das etnias que constituíram a população brasileira. Desde o aparecimento dos primeiros hominídeos no continente africano, aproveitando para também falar sobre aspectos evolutivos, até o colonialismo em terras brasileiras. Para a aplicação do conhecimento, foi solicitado aos alunos para assistirem a um vídeo educacional disponível no *youtube* “O que é racismo estrutural?”, do canal Quebrando tabu, para as discussões das próximas aulas. Por meio do vídeo, foi apresentado aos alunos o significado de racismo estrutural, termos racistas que ainda estão presentes em nosso vocabulário e também fatos que comprovam a existência da discriminação em nossa sociedade, visando uma linguagem de fácil entendimento, didática e dialógica.

2.3. Terceiro acontecimento de ensino: Racismo estrutural

O último AE teve como objetivo compreender o que é racismo estrutural e suas

consequências na atualidade. Assim, utilizamos a aula para correlacionarmos os conceitos apresentados no vídeo sobre racismo estrutural com um curta-metragem denominado “Cores e Botas”, de Juliana Vicenti, visto durante o tempo de aula. Por fim, fizemos uma análise/debate sobre racismo estrutural presente em nossa sociedade, utilizando trechos do curta para exemplificar a temática. Além disso, discutimos estatísticas e dados sobre as desigualdades ainda presentes na sociedade brasileira.

Para finalizar a aplicação da SD, houve uma exposição de títulos de livros, de músicas, de séries e filmes com personagens, histórias e contextos sobre a população negra, racismo e problemáticas étnico-raciais.

4. Conclusões

Os alunos foram muito receptivos e participativos em todas as aulas. Sempre se demonstraram curiosos e cheios de perguntas, o que é muito motivador para nós professores. Desta forma, mediante as observações das participações dos estudantes nas aulas e das discussões deles realizadas em sala, percebemos que a aplicação da SD foi proveitosa e eficaz. Os processos de ensino acabam sendo também uma jornada de autoconhecimento para os alunos e é muito interessante trazer as diferentes perspectivas sobre o assunto Relações étnico-raciais.

6. Referências

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

DELIZOICOV, D; ANGOTTI, J. A. *Metodologia do Ensino de Ciências*. 2. ed. São Paulo, 2000.

MUNANGA, K. (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental, 1999.

SANTOS, J. N. dos. *O ensino-aprendizagem de Ciências naturais na educação básica: o filme como recurso didático nas aulas de Ecologia*. 2013. 272 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR. Curitiba, 2013.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA SEQUÊNCIA DE ENSINO INVESTIGATIVA SOBRE GENÉTICA, EVOLUÇÃO

E MEIO AMBIENTE: AÇÕES ANTRÓPICAS NA CONSERVAÇÃO E MODIFICAÇÃO DAS ESPÉCIES.

Área Temática: Ciências Biológicas

Matheus Verissimo Varoni¹, Adelirian Martins Lara Lopes², Fabiana Aparecida de Carvalho³

¹Licenciando em Ciências Biológicas, bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: matverissimo123@gmail.com

²SEED/PR, Preceptora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, contato: adelirian.lopes@escola.pr.gov.br

³Coordenadora Programa Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI/UEM, facarvalho@uem.br

Resumo. *Um dos empecilhos que a biologia encontra em seu ensino é o fato de ser um conhecimento repleto de termos e durante a atual pandemia de Covid 19, os professores necessitaram buscar por alternativas metodológicas para o ensino de biologia. As sequências de ensino investigativas, visam proporcionar circunstâncias para que os alunos aduzam seus conhecimentos espontâneos e os reestruturem em conhecimentos científicos, sendo uma possível abordagem para superar as barreiras decorrentes do ensino remoto. Assim, esse trabalho objetiva relatar a vivência de um aluno residente durante o desenvolvimento de uma sequência sobre Genética, Evolução e Meio Ambiente. A sequência foi realizada em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio de uma escola do município de Maringá/PR. Os alunos mostraram-se interessados, interativos e responderam às questões propostas, construindo de modo significativo o conhecimento e evidenciando a contribuição do Ensino de Ciências por Investigação para o aprendizado.*

Palavras-chave: *Residência Pedagógica – Ensino de Ciências por Investigação – Ensino de Biologia.*

1. Introdução

Segundo Magalhães (2016), o ensino de ciências sempre encontrou dificuldades durante o processo de ensino-aprendizagem devido à sua abordagem considerada por muitos educandos como desinteressante em virtude dos inúmeros conceitos e processos ditos de difícil compreensão. Durante a pandemia de Covid-19 essas dificuldades se agravaram e os professores foram desafiados a buscarem por alternativas atrativas e interessantes, que despertassem nos estudantes o interesse pelos conteúdos abordados.

Nesse contexto, Polinarski et al (2014) propõem o uso de Sequências de Ensino Investigativas (SEI's), que visam proporcionar circunstâncias para que os alunos possam aduzir seus conhecimentos espontâneos e reestruturá-los em conhecimentos científicos. Dessa forma, os alunos seriam mais envolvidos durante o processo de ensino aprendizagem para que ocorram as interações sociais necessárias à aprendizagem de maneira significativa e como discursa o Ensino de Ciências por Investigação (POLINARSKI et al. 2014).

Tendo como base essas considerações, o presente trabalho tem como objetivo relatar a vivência de um aluno do Subprojeto Biologia do Programa Residência Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (RP/CAPES - UEM) durante a aplicação de uma Sequência de Ensino Investigativa sobre Genética, Evolução e Meio

ambiente, com enfoque nas ações antrópicas na conservação e modificação das espécies, direcionada à duas turmas de alunos de 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Juscelino Kubitschek, localizado no município de Maringá/PR.

2. Metodologia

A escolha do tema geral Genética, Evolução e Meio Ambiente para a Sequência de Ensino foi realizada de acordo com a sugestão da professora orientadora, fazendo parte das atividades planejadas para o segundo módulo da Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, além de contemplar o direcionamento para o tema específico envolvendo a conservação das espécies, conforme a sugestão da professora preceptora e o trabalho com conteúdo estudados em sala de aula. A estratégia metodológica escolhida pelo bolsista residente foi o Ensino de Ciências por Investigação (ECI) por meio de uma sequência de ensino.

A Sequência de Ensino Investigativa foi elaborada em um módulo, com duas horas/aula de duração. O objetivo geral da SEI foi compreender como as ações antrópicas contribuem do ponto de vista genético e evolutivo para a conservação e modificação das espécies no meio ambiente. Para tanto, como recursos foram utilizados slides compostos de conteúdo teórico e imagens.

Dentre os conceitos construídos durante a aplicação da SEI estão: a importância da variabilidade genética, fatores que influenciam na variabilidade genética de uma população, incluindo mutação, migração, deriva genética e seleção natural, aplicação da genética na conservação das espécies, seleção artificial dos cães, espécies híbridas e clonagem.

Durante a SEI o aluno residente assumiu uma postura dialógica e questionadora, ultrapassando e distanciando-se da fragmentação e reprodução do conhecimento de modo a se aproximar da construção dos conhecimentos por parte dos alunos como demanda o Ensino de Ciências por Investigação. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados partiram das análises, observações e reflexões do aluno residente durante e posteriormente a aplicação da SEI, e da aplicação de um formulário com questões de múltipla escolha acerca dos conhecimentos construídos e a partir do filme “A Era do Gelo” (2002).

3. Resultados e Discussão

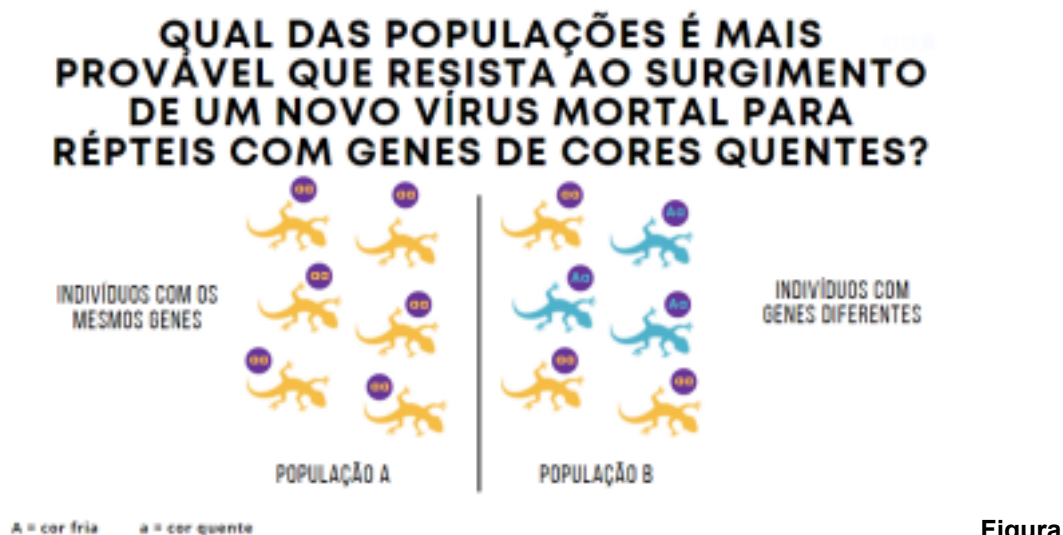
Durante o desenvolvimento da sequência os alunos se mostraram empenhados e envolvidos, constantemente fazendo perguntas e respondendo aos questionamentos propostos, o que vai ao encontro do proposto por Pauletti (2013) em relação à necessidade de oportunizar espaços de fala para os estudantes expressarem suas ideias durante a prática pedagógica, uma vez que é desse modo que ocorrerá a mudança da linguagem cotidiana para a linguagem científica.

Diante disso, os alunos residentes sempre buscavam questionar e oportunizar a reflexão e a expressão das ideias dos alunos sobre o conteúdo, com as seguintes questões: “Já sabemos que não só a população humana é diferente entre si, mas as populações de outros seres vivos como animais e plantas, também se diferem geneticamente, mas qual a importância dessa variabilidade genética? O que aconteceria se todos os indivíduos de uma espécie possuíssem os mesmos genes?”.

Para auxiliar na reflexão sobre a pergunta anterior, foi proposta a seguinte situação problema: “Imagine duas populações de uma mesma espécie de réptil, uma composta por indivíduos com genes igual e outra por indivíduos com diferentes genes. Qual das populações é mais provável que resista ao surgimento de um novo vírus mortal para répteis com genes de cores quentes?” (Fig.1).

Dentre as falas e respostas aos questionamentos propostos dos alunos em relação à problemática apresentada pudemos destacar:

“A população B vai sobreviver pois ela tem tanto indivíduos com a cor quente quanto indivíduos com a cor fria” (Aluno A). – Sobre a importância da variabilidade genética.



Figura

1. Questionamento proposto aos alunos sobre a importância da variabilidade genética nas populações.

Foi perceptível através das falas e respostas expressas pelos alunos em relação à problemática, que os educandos já possuíam conhecimentos acerca de parte dos conteúdos teóricos trabalhados em sala, incluindo a importância da variabilidade genética, porém ainda eram poucos os conhecimentos sobre como a Genética é aplicada na conservação das espécies e como a Genética contribui para o processo evolutivo.

Um fator que possivelmente justifica essa não relação entre Genética e Evolução é o fato de os alunos estarem começando a estudar Evolução no período em que a SEI foi aplicada. Além disso, só foi possível verificar essa dificuldade em relação à conexão dos conceitos genéticos com a conservação e modificação das espécies devido ao fato de ser dado espaço e tempo para os alunos expressarem as suas falas.

4. Considerações Finais

Foi notável a participação e o interesse dos educandos ao realizar as atividades e, por meio dos questionamentos e atividades, foi perceptível que os alunos se aprofundaram nos conceitos formais e científicos que envolvem o tema Genética, Evolução e Meio Ambiente, com enfoque nas ações antrópicas na conservação e modificação das espécies, fato que evidencia a contribuição do Ensino de Ciências por Investigação para o aprendizado, reconstruindo os conhecimentos cotidianos em conhecimento científico. Para o aluno residente, a aplicação da oficina possibilitou uma forma de vivenciar a prática escolar, contribuindo para o aumento de experiências em licenciatura e em situações didáticas e promovendo reflexões acerca das práticas educativas.

5. Referências

MAGALHÃES, V. A. Experimentação: A construção de terrários como atividade prática investigativa no ensino de ciências da natureza. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da

Educação. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – vol. 2*. Curitiba: SEED/PR, 2016, p. 02-11.

PAULETTI, J. Oficinas de ensino de ciências: Uma proposta metodológica na formação inicial de docentes. *Anais do XI Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)*. Curitiba: Ed. Champagnat, 2013.

POLINARSKI, C.A.; TOBALDINI, B.G.; DE OLIVEIRA, A.L.; FERRAZ, D.F.; MEGLHIORATTI, F.A.; DE OLIVEIRA, J.M.P.; JUSTINA, L.A.D. Uma proposta para o ensino de ciências e biologia por investigação. In: RIBEIRO, D.M; SCHROEDER, T.M.R. *Percursos formativos no PIBID: propostas didáticas*. Porto Alegre: Ed. Evangraf/UNIOESTE, 2014, cap. 03, p. 35-52.

Residência Pedagógica na Pandemia: Reflexões acerca da formação inicial docente em Educação Física

Área Temática: Ciências da Saúde

Cláudia T. de Mattos Garcia¹, Camila F. dos Santos², Luis Gustavo Sona Satin³

¹Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra67724@uem.br ²Aluna do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra69450@uem.br ³Aluno do curso de Educação Física, bolsista, contato: ra105111@uem.br

Resumo. *Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as considerações e reflexões de 3 bolsistas do Programa Residência Pedagógica (RP) em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá a partir das vivências pedagógicas ocorridas no contexto do ensino remoto durante o período pandêmico da Covid-19. A pesquisa partiu das inquietações que surgiram durante o período das ações realizadas, ao pensarmos na importância da interação entre teoria e prática na formação inicial de professores, bem como os desafios e possibilidades que revelaram-se nesse modelo de ensino remoto.*

Palavras-chave: *Ensino Remoto – Docência – Experiências Pedagógicas.*

Introdução

O presente trabalho propõe relatar as experiências vivenciadas por três integrantes do Programa de Residência Pedagógica (PRP) do curso de Educação Física realizado na rede estadual de ensino do Paraná em meio a pandemia da Covid-19. A atuação dos residentes bolsistas do Programa ocorreu em períodos de observação, participação e regência das aulas, amparados por uma professora preceptora no colégio campo.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) aparece no cenário educacional como integrante da Política Nacional de Formação de Professores com o objetivo de propiciar o aprimoramento no que diz respeito à formação prática dentro dos cursos de licenciatura, inserindo os acadêmicos no ambiente escolar (CAPES, 2018).

Tendo em vista que o PRP visa formar a ponte entre instituição de ensino superior e escola, o presente estudo justifica-se em destacar a importância do programa para a formação inicial do professor, colocando em pauta a possibilidade do enfrentamento do contexto escolar, de modo a preparar o professor para a atuação profissional futura.

Segundo Anversa (2017) a identidade está ligada às percepções que temos sobre nós, os outros e as interações sociais. Já a identidade profissional

"[...] pode ser definida como uma forma identitária de uma sociedade, uma categoria de pertencimento que engloba comportamentos, atitudes e opiniões, sendo produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo." (ANVERSA, 2017, p. 14)

Portanto, cabe destacar a importância do PRP na construção e ressignificação da identidade profissional docente, levando em consideração as vivências realizadas a partir da socialização direta com o ambiente escolar, professor e alunos.

Metodologia

A metodologia adotada para o presente estudo foi a pesquisa bibliográfica em conjunto com as reflexões e relatos dos autores a partir das suas experiências durante a participação no Programa de Residência Pedagógica em dois colégios estaduais em aulas de Educação Física, ministradas pela professora preceptora responsável, onde ocorreu observação, participação e regência dos residentes no período de junho a setembro de 2021.

Segundo Daltro e Faria (2019) o relato de experiência é uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa. Sendo que o relato se mostra essencial e pertinente para o meio científico, pois ao ser realizado o professor busca expor suas intenções, reflexões e observações, de modo a propiciar o compartilhamento de saberes, revelar práticas adotadas e analisar problemáticas comuns aos professores (NEIRA, 2017).

Relato de Experiência

Em março de 2020 a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou o surto da doença Covid-19 causado pelo novo coronavírus chamado de Sars-Cov-2, como uma pandemia (OMS, 2020). Neste cenário o ensino passou a ocorrer de modo remoto, o que demandou infraestruturas materiais, acesso à internet e ambiente virtual propício, bem como a adequação dos professores e suas práticas pedagógicas para o uso das ferramentas virtuais (SAVIANI E GALVÃO, 2021).

Ter a experiência de observar e atuar durante esse modelo de ensino que foi e está sendo aplicado de modo excepcional e transitório nos levou a pensar sobre a formação docente durante esse período, uma vez que a interação entre teoria e prática compõe etapa essencial na construção da identidade profissional do futuro professor. Segundo Tardif (2002) o fenômeno do choque de transição representa uma fase crítica no início da carreira docente onde as experiências anteriores batem de frente com as realidades do trabalho.

Desse modo, a participação no Programa Residência Pedagógica aparece como meio de promover a inserção dos bolsistas nas escolas, ajudando a lidar com esse fenômeno, o que pode ser observado no relato a seguir: *“Vivenciar o ambiente escolar durante a pandemia está sendo uma experiência sem precedentes, pois é essencial estarmos dentro da sala de aula para assim colocarmos em prática a teoria que aprendemos na graduação, contudo nunca imaginamos que essa primeira inserção na escola seria através de uma tela de computador”* (RESIDENTE 1).

O desenvolvimento dos estudos e práticas foram realizados em um contexto diferenciado, tendo em vista o panorama que atinge a sociabilidade dos sujeitos desde o ano de 2020. Estando imersos em um contexto de pandemia mundial, a estruturação ocorreu por meio das tecnologias digitais Google Meet e Classroom, guiado pela orientadora da IES e a preceptora dos colégios. Os procedimentos utilizados amparam-se pelo acompanhamento, participação nas discussões, reuniões de orientação (o que tornou a experiência enriquecedora e singular) e apresentação de seminários orientados e construídos de forma sistematizada com abordagens teóricas e práticas modernas, a partir de temas escolhidos pelos residentes como possibilidades de inclusão no contexto da Educação Física escolar.

Sabe-se a profissão docente, nas últimas décadas, se depara com um processo de valorização/desvalorização, crítica e perda de identidade (HAGEMEYER, 2004, p. 70) e, durante as vivências foi perceptível a ideia de que há a construção de uma ótica social a partir do senso comum que relaciona a disciplina de caráter científico a um mero momento de distração, lazer e fuga da realidade teórica, séria e sistematizada das demais disciplinas. Para tanto, o programa gera a possibilidade de questionamentos sobre a identidade do ser docente e sobre a necessidade de demarcar seus objetivos para a práxis com vistas a desconstruir esta visão equivocada: *“O material disponibilizado para auxiliar na exposição das aulas contribuiu de forma significativa para a alteração da visão limitada que se tem da Educação Física escolar como uma disciplina esvaziada de conteúdo”* (RESIDENTE 2).

O desafio posto foi pensar o “ser professor” no sistema de ensino remoto, o que levou a reflexão sobre o avanço tecnológico e como isto pode ser utilizado de maneira

positiva no planejamento e aplicação das aulas. Quando se trata de um ano atípico como o de 2021, interferido pelo rompimento da sociabilidade no ambiente escolar, coube ao professor, na construção da sua identidade docente, transmitir os conteúdos fazendo o uso de tecnologias.

Embora tecnologias digitais proporcionam inúmeras vantagens para o ensino remoto, os professores carecem de uma formação quase permanente, já que a inovação dessa tecnologia acontece a todo momento, o que causa mudanças na forma como os professores transmitem os conteúdos para os alunos (MOREIRA *et al*, 2020. *apud* MOREIRA; MONTEIRO, 2012).

Nesse sentido: “*As tecnologias digitais de fato nos proporcionam muitas vantagens para ensino remoto devido a pandemia de Covid-19, no entanto, a falta de conhecimento de plataforma de ensino como o Google Meet e Google Classroom, acaba gerando sentimento de medo e insegurança, uma vez que, pela falta de domínio delas, fico sem saber se os alunos estão compreendendo o conteúdo que está sendo transmitido*” (RESIDENTE 3).

Considerações Finais

Os relatos expostos, demonstraram que as experiências vivenciadas nos colégios a partir do PRP foram de grande contribuição para o processo de formação docente, proporcionando aos acadêmicos uma percepção reflexiva acerca do ensino, a oportunidade de vivenciar o ‘ser professor’ bem como a articulação da teoria (conhecimentos adquiridos na graduação) e prática (ambiente escolar propriamente), tudo isso somado ao momento excepcional da pandemia.

O contato com a realidade escolar a partir dos planejamentos e planos de aulas desenvolvidos, o envolvimento com a professora preceptora, elaboração e aplicação de atividades tornou os residentes envolvidos mais preparados para lidar com os desafios futuros da profissão bem como as próprias dificuldades do ensino remoto.

Espera-se com esse relato evidenciar a contribuição efetiva que o PRP tem no processo de formação inicial de docentes, durante e para além do período pandêmico, visto que ele proporciona uma imersão no identificar-se enquanto ser professor e as múltiplas vivências que vão auxiliar nas futuras práticas docentes de seus participantes.

Referências

ANVERSA. Ana Luiza Barbosa. *Estágio Curricular e a constituição da Identidade Profissional do bacharel em Educação Física*. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/4672/2/ANA%20LUIZA%20BARBO SA%20ANVERSA.pdf>>. Acesso em 20 de set. 2021.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Gab nº 38, 28 de Fevereiro de 2018*. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/28022018-portaria-n-38-institui-rp-pdf>>. Acesso em 16 de set. 2021.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. *Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade*. Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia, v.19, n.1, p. 223-237, 2019. Disponível em: <Disponível em: <https://www.e>

publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/43015/29664>. Acesso em 15 de set. 2021.

HAGEMEYER, R. C. C. *Função docente e contemporaneidade: fundamentando o processo das práticas catalisadoras*. 2006. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001542084>. Acesso em 31 de ago. 2021.

MOREIRA, José António Marques; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela. *Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia*. *Dialogia*, São Paulo, n. 34, p. 351-364, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/Dialogia.N34.17123>>. Acesso em 24 de set. 2021

NEIRA, Marcos Garcia. *Análise e produção de relatos de experiência da Educação Física cultural: uma alternativa para a formação de professores*. Prêmio Professor Rubens Murilo Marques: Experiências docentes em licenciaturas. São Paulo: FCC, 2017. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_40.pdf>. Acesso em 20 de set. 2021.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. *Educação na Pandemia: a falácia do 'ensino' remoto*. Universidade e Sociedade ANDES-SN, 2021.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Banco de Notícias*. 11 de Março de 2020. [S.l.: s.n.]. Disponível em:

https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6120:oms-afirma-que-covid-19-e-agora-caracterizada-como-pandemia&Itemid=812. Acesso em 19 de set. 2021.

Uma Sequência Didática Investigativa sobre Corpo, Sexualidade e Gênero

Área Temática: Ciências

Autor 1¹, Autor 2², Autor 3³

¹ **Acauã Zamberlan Serra Panes Barbosa**, Bolsista Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, Licenciando em Ciências Biológicas (UEM), contato: acauã.zamberlan@gmail.com

² **Prof. Dr. José Nunes dos Santos**, Preceptor Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, SEED/PR, contato: nunesvi@hotmail.com

³ **Profa. Dra. Fabiana Aparecida de Carvalho**, Coordenadora Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, DBI(UEM), contato: facarvalho@uem.br

Resumo. *Tendo em vista a discriminação de gênero e os preconceitos impostos em nossa sociedade, entende-se que é preciso debater nas escolas questões sobre corpo, sexualidade e gênero para desmistificar os problemas e tabus relacionados ao tema. O presente trabalho objetiva relatar uma experiência de aplicação de uma sequência didática para uma turma do terceiro ano do ensino médio envolvendo questões sobre corpo, sexualidade e gênero, a qual buscou desmistificar tabus e conhecer a visibilizar a diversidade de gênero existente. A partir do desenvolvimento de uma sequência didática investigativa, utilizou-se vídeos lúdicos e o debate entre os estudantes durante todas as aulas. Devido ao alto engajamento dos jovens e feedbacks recebidos, pôde-se considerar que, dos estudantes que participaram, obteve-se êxito na aplicação da SEI. Trata-se de uma atividade desenvolvida na residência pedagógica que aprimora a visão docente sobre o tema.*

Palavras-chave: *Ensino Médio – Ensino de Biologia – Diversidade LGBTQI+ 1.*

Introdução

As discussões sobre corpo, sexualidade e gênero estão amparadas por muitos documentos educacionais, em destaque, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes para Gênero e Diversidade do Paraná. No entanto, dado à escalada de setores conservadores e religiosos, a temática tem encontrado dificuldades quanto ao seu trabalho nas escolas, fato que contribui para a discriminação da comunidade LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, transgêneras, queers, intersexos e demais dissidências de gênero).

De acordo com o contexto histórico e cultural do Brasil, a população transgênero, por exemplo, vem sendo discriminada e interpretada como anormalidade, o que influencia na privação de direitos civis básicos, devido a sua exclusão e discriminação. Casos de homicídios, agressões físicas e traumas psicológicos são relatados no país e decorrem do preconceito e da transfobia (BOZZON, 1999). Com o passar dos anos, esta realidade está sendo combatida por medidas políticas e sociais, como a “Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável do Planeta” (MIRTA, 2016).

Pode-se entender gênero como sendo a forma com que cada indivíduo se identifica subjetiva e socialmente com a masculinidade, a feminilidade e outras possibilidades de se manifestar. Já a orientação sexual é o afeto, a atração, o desejo e a paixão. Portanto, ambos conceitos independem do sexo biológico dos indivíduos (JESUS, 2012). Um dos maiores símbolos que representam a ascensão do respeito e valorização das diferenças é o movimento LGBTQI+.

Perante ao atual cenário de discriminação e preconceito estabelecidos em nosso país, justifica-se a extrema importância de educar as futuras gerações, ainda nas escolas, a fim de desenvolver uma cultura consciente da diversidade existente no futuro e acabar com a discriminação de gênero.

Além disso, a compreensão do corpo como biológico, social e subjetivo pode ser expandida nas atividades educativas e contribuir para essa cultura do respeito. Nesse sentido,

o presente trabalho possui como objetivo relatar uma experiência didática realizada como parte das atividades da Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia na discussão da temática Corpo, Sexualidade e Gênero. Foram desenvolvidas atividades com alunos do terceiro ano do Ensino Médio de uma escola da rede pública na cidade de Sarandi com a discussão de assuntos pertinentes ao tema.

2. Metodologia

Durante o período de regência, programado para o segundo módulo de atividades formativas do Programa de Residência Pedagógica – Subprojeto Biologia, foi solicitada, pelos professores coordenadores e preceptores a aplicação de uma sequência didática sobre: Corpo, sexualidade e gênero, a qual deveria ser aplicada para alunos do terceiro ano do ensino médio. Considerando ser um assunto de extrema importância para a formação humana, em especial, para essa fase de escolaridade que congrega a adolescência e a troca de valores sociais, como também o respeito e o respaldo à presença de uma aluna transgênero, foi conveniente abordar a temática, de forma investigativa, a fim de estimular a reflexão, educar e debater as questões sobre discriminação, preconceito e diversidade.

A sequência didática ocorreu durante 6 aulas, todas sendo iniciadas com problematizações contextualizadas levando-se em consideração o contexto social atual, como exemplo, a realização dos Jogos Olímpicos de Tóquio, devido ao fato de a data de aplicação ser coincidente com o evento mundial. Portanto, um dos temas de contextualização para os debates em sala, foi a participação de atletas transgêneras na edição de 2021 dos jogos. Todos os encontros ocorreram via remota (Google Meet), devido às restrições de aglomerações da COVID-19, entretanto, esta condição não foi limitante para que houvesse grande engajamento e interesse por parte dos estudantes.

A partir dos exemplos das atletas transgêneras que participaram nas Olimpíadas, situações como: “Qual a forma correta de abordar uma pessoa trans; como ela gostaria de ser reconhecida (homem ou mulher ou outra identidade diferente)? Quais os requisitos para que uma pessoa possa mudar de nome e adotar o nome social?” foram trabalhadas com os alunos, bem como as definições das siglas LGBTQI+. Dados estatísticos sobre a discriminação de gênero no Brasil e a comparação destes foram apresentados e confrontados com os de outros países no mundo, tais como: Afeganistão, Paquistão, Arábia Saudita, os quais possuem pena de morte para pessoas homossexuais. Esse contexto foi motivo de intensa indignação e debate junto aos estudantes.

Além disso, vídeos educativos sobre a processos como redesignação sexual, tratamento hormonal para transgêneros e sobre a anatomia humana (sem impor uma visão de normatividade) foram trabalhados de forma lúdica com os alunos.

3. Resultados e discussões

Do ponto de vista relacionado aos debates em sala de aula, bem como a temática abordada, foi muito satisfatória e produtiva a aplicação da sequência didática para os alunos do terceiro ano.

Questionamentos e relatos de experiência pessoal dos estudantes revelaram o interesse dos alunos em conhecerem mais sobre o assunto, bem como a se engajarem nas discussões sobre o tema e a identidade transgênera. Perante ao convívio diário na escola com uma colega travesti e com a discussão dos dados estatísticos apresentados, reflexões

importantes foram extraídas e construídas em conjunto entre residente professor, professor preceptor e alunos da turma.

No âmbito da grade curricular do terceiro ano do ensino médio, o assunto de sexualidade e gênero, que muitas vezes não é trabalhado de forma íntegra e com a devida importância por parte do ensino de biologia, revelou atrair a atenção e o interesse dos alunos para o conteúdo e para as analogias discutidas com base no conhecimento genético e anatomia humana sem impor juízos de valores e visões normativas.

Em contrapartida, após uma reflexão do residente, voltada para o aproveitamento dos estudantes, é possível inferir que, provavelmente, a sequência didática via remota, poderia obter maior êxito e engajamento se fosse realizada na modalidade presencial; devido à ausência de determinados alunos na discussão remota e a dificuldades de manter os jovens prestando atenção de casa, alguns pontos da discussão ficaram limitados.

Entretanto, é válido ressaltar que, ao final das aulas, foi possível reconhecer que, por parte dos estudantes que estavam presentes nas aulas e participaram dos debates, houve desenvolvimento de uma sensibilidade sobre as diferenças, quebra de tabus referente à discriminação de gênero e esclarecimento de conceitos, antes vistos como muito como complexos. Portanto, além das aulas favorecerem o desenvolvimento intelectual e humanizado, as atividades foram esclarecedoras do ponto de vista social, visando o entendimento dos grupos LGBTQI+.

4. Conclusões

Durante e após a aplicação da sequência, foram obtidos feedbacks positivos por parte dos alunos, e no âmbito de terem terminado as aulas com novas perspectivas sobre a sexualidade e gênero. Com o amplo envolvimento e participação nas discussões, por parte dos jovens, é possível interpretar que a sequência investigativa utilizada bem como o assunto trabalhado foram complementares entre si, resultando em um maior aproveitamento por parte dos estudantes.

No aspecto de formação docente, pode-se considerar como uma sequência, de certa forma, bastante desafiadora, por ser um assunto um tanto quanto delicado, pode contribuir para o aprimoramento de habilidades pedagógicas e para a superação de muitos tabus presentes, principalmente pelo fato de as escolas congregam alunos com diferentes identidades de gênero, como foi o caso da aluna travesti em destaque. Conclui-se que a experiência foi gratificante e de muito aprendizado.

3

5. Referências

BOZON, Michel. Les significations sociales des actes sexuels. Actes de la recherche en sciences sociales, Paris, n.128, p.3-23, juin. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/GLXn5cWf64fBJNRxdv7X5kK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

MIRTA, Roses; CANTERO, Maria Teresa Ruiz; BRÊTAS, José Roberto da Silva; MORAES, Silvia Piedade; DARDET, Carlos Álvarez; GREIN, Maria Izabel; ZANATTA, Luis Fabiano. Igualdade de gênero: por que o Brasil vive retrocessos? Cad. Saúde Pública 32

(8) 29 Ago 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00089616>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

JESUS, Jaqueline Gomes. Orientações sobre identidade de gênero: Conceitos e termos. 2ª edição dezembro de 2021, Brasília. Disponível em: <http://www.diversidadesesexual.com.br/wp-content/uploads/2013/04/G%C3%8ANERO-CONCEITOS-E-TERMOS.pdf>. Acesso em 28 de agosto de 2021.

Áreas de Concentração: Humanas/Sociais

“Não me abandone jamais”: Relato de uma das reuniões do Grupo de Estudos em Filosofia do Direito - Kínesis

Área Temática: Ciências Sociais

Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati¹, Gustavo Akio Mizuno Tamura²,
Gabriel Simeoni Mota³

¹Profa. Depto. de Direito Público-DDP/UEM, contato: jspgfrascati@uem.br

²Aluno do curso de Direito, contato: ra107924@uem.br

³Aluno do curso de Direito, contato: ra106800@uem.br

Resumo. *Este trabalho busca descrever as atividades do Grupo de Estudos de Filosofia do Direito – Kínesis, utilizando-se para isso da reunião de dezembro de 2020, na qual foi abordada a obra “Não me abandone jamais”, de Kazuo Ishiguro, buscando apresentar as principais discussões e apontamentos feitos pelos participantes. Para tanto, utiliza-se da pesquisa bibliográfica para explicitar a relação entre o direito e literatura, da qual parte as atividades grupo, e para levantar algumas das reflexões proporcionadas pela leitura e discussão da obra.*

Palavras-chave: *Direito – Literatura – Clonagem*

1. Introdução

Este trabalho é desenvolvido a partir do Grupo de Estudos de Filosofia do Direito – *Kínesis* (Processo nº 5126/2014 - Projeto de Ensino), o qual tem como proposta discutir obras literárias ficcionais na linha do Direito na literatura, a fim de estimular o pensamento crítico-reflexivo e ampliar a visão técnica do Direito. Assim, o presente busca trazer um breve relatório de uma das reuniões realizadas, apresentando algumas das discussões levantadas e demonstrando como foram desenvolvidas as atividades do grupo. Para tanto, selecionou-se a reunião de dezembro de 2020, que abordou a obra “Não me abandone jamais”, do autor Kazuo Ishiguro.

2. Materiais e métodos

O desenvolvimento deste resumo expandido se faz a partir da reunião de dezembro de 2020 do Grupo de Estudos em Filosofia do Direito – *Kínesis*, no qual foi discutido a obra “Não me abandone jamais”, do autor Kazuo Ishiguro, que possui em si diversos temas importantes e atuais para a reflexão por meio das lentes jurídicas. Na citada reunião, os membros do grupo de estudos fizeram diversos apontamentos e levantaram diversas reflexões, que serão relatados no presente. Além disso, utiliza-se da pesquisa bibliográfica para investigar a relação do Direito e Literatura e para trazer algumas das diversas discussões compreendidas a partir da referida obra e da análise de questões relevantes ao direito na literatura.

3. Resultados e discussões

3.1. Da realização das reuniões

O Grupo de Estudos em Filosofia do Direito – *Kínesis*, como já mencionado, possui como objetivo ampliar a reflexão crítica de seus participantes e ampliar a visão predominantemente técnica que se tem do Direito. Para isso, traz-se, em reuniões mensais, algumas obras literárias para discussão, em que os participantes realizam previamente a leitura da obra proposta e, com a organização das atividades pela coordenadora Mestra Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati, trazem apontamentos sobre a obra lida e sobre a relevância para o Direito. As reuniões nos anos anteriores à 2020 eram realizadas de forma presencial, no bloco D-34 da Universidade Estadual de Maringá, campus sede, no entanto, por conta das imposições postas pela pandemia do novo coronavírus, as reuniões do ano de

2020 e início de 2021 foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma “google meet”.

O grupo se alinha com o movimento Direito e Literatura (Law and Literature), mais precisamente com a linha do “Direito na Literatura”. Este movimento tem seu surgimento nos círculos acadêmicos estadunidenses durante a década de 70, e, desde então este tem se mostrado bastante prolífico e desenvolvido diversas abordagens da relação entre o direito e literatura (CESERANI, 2017). Defensores do referido movimento apontam que a relação Direito-Literatura favorece uma compreensão mais complexa acerca do mundo, da realidade humana e das relações sociais, bem como coloca em foco pontos de vista e perspectivas diversas acerca de conflitos que, por vezes, escapam do âmbito jurídico, mas que são de grande importância para ter uma visão mais ampla da própria questão conflitiva, em relação à qual o Direito terá que oferecer uma resposta (KARAM, 2018).

3.2. Da obra e das discussões promovidas

Na reunião que se propôs a relatar, realizada no dia 01 de dezembro de 2021, foi abordado a obra literária “Não me abandone jamais”, do autor nipo-britânico Kazuo Ishiguro. O romance gira em torno de três personagens principais, Kathy, Ruth e Tommie, que são clones. Neste universo ficcional, o autor faz um exercício de imaginação ao pensar na hipótese de uma sociedade tecnológica que adotou o uso de clones para fins de tratamentos médicos:

Depois da guerra, no início dos anos 50, quando a ciência avançava muito rapidamente e as descobertas se sucediam em um ritmo vertiginoso, não sobrava muito tempo para fazer uma avaliação, de fazer as perguntas sensatas. De repente lá estavam todas aquelas novas possibilidades à disposição, todas aquelas novas formas de cura para tantas doenças até então incuráveis.
(ISHIGURO, 2016)

Durante a narrativa, é relatado em forma de memórias, por Kathy, a vida desses indivíduos que foram clonados para fornecerem órgãos para a área médica, expondo como esta sociedade se organizou e como seria a visão de um desses clones acerca de sua vida. Para o desenvolvimento do presente, faz-se necessário trazer alguns pontos da narrativa, bem como trazer uma breve síntese da história. O livro é dividido em três partes, sendo a primeira parte o tempo dos personagens em “Hailsham”, uma escola para clones, que possuía uma especial atenção para as capacidades artísticas e criativas de seus alunos; a segunda parte o tempo em que passam no Casario, durante a adolescência dos personagens; e, por fim, a terceira parte explica a vida adulta e a morte dos clones.

Na primeira parte, Kathy narra como era crescer em “Hailsham”, que era uma das escolas para criação dos clones, e explica algumas peculiaridades da escola. A personagem relata que grande parte das atividades eram voltadas às artes e à produção criativa, também relata que por grande parte de sua infância ela e seus colegas não sabiam que eram clones, mas percebia que em sua educação os professores e as autoridades da instituição prestavam especial atenção acerca dos corpos e da saúde de seus estudantes.

Nas palavras de uma das professoras: “Já disseram isso a vocês. Vocês são alunos. Vocês são... especiais. De modo que manter a saúde em ordem, manter o corpo saudável por dentro, é muito mais importante para cada um de vocês do que para mim” (ISHIGURO, 2016).

Durante as discussões na reunião, um dos participantes suscitou a similaridade da situação apresentada com a situação dos “bebês-medicamento”. Os “bebês medicamento” são filhos que são criados pelos pais, com o auxílio de tecnologias reprodutivas, a fim de serem utilizados para o tratamento/cura de um filho doente. Esta questão é ponto de intensos questionamentos tanto no campo da bioética quanto do biodireito, sendo questionados a

dignidade humana e a instrumentalização do ser humano, assim como pode ser observado na obra com a criação de clones para colheita de órgãos (GUTIERREZ et al, 2021).

Posteriormente, entrando em sua adolescência, os alunos são realocados para o Casário. Nesta etapa da narrativa, Kathy, Tommie e Ruth já sabem que são clones e passam parte da narrativa discutindo o que isso significa para eles. Em determinado ponto da narrativa, é apresentado ao leitor a teoria dos possíveis, a qual consiste na possibilidade de existir um “original” para cada clone e que este estaria vivendo uma vida normal. A busca pelo “possível” de cada personagem se mostra um ponto importante na subjetividade dos clones, visto que em determinado momento Ruth afirma “Todos nós sabemos. Nós somos modelados da escória. Viciados, prostitutas alcoólatras, vagabundos”, bem como, em outro momento Kathy é descoberta procurando sua possível em revistas de conteúdo adulto e justifica a Tommie afirmando “É só pra, você sabe, meio que explicar por que eu sou do jeito que sou” (ISHIGURO, 2016).

O filósofo J. Habermas, em uma crítica à intervenção tecnológica no ser, alerta que as novas tecnologias, como a clonagem ou manipulação genética, ameaçam a identidade e autocompreensão normativa dos indivíduos, ou seja, a responsabilidade individual do agente em suas ações. Assim o indivíduo “programado” se tornaria dependente genético de seu “programador”, borrando os limites e noções convencionais da responsabilidade individual, o que pode trazer diversos impactos e incertezas ao âmbito jurídico (ESTANQUEIRO, 2013).

Na terceira parte da obra, descobre-se que depois de adultos os clones podem virar doadores ou trabalhar como cuidadores antes de virarem doadores. Kathy se torna cuidadora de Ruth até sua morte, na segunda doação. Antes de morrer, Ruth relembra Tommie e Kathy de um rumor acerca da possibilidade de adiar as doações se dois clones comprovassem que estão apaixonados e impele seus dois amigos a ao menos tentarem. Tommie e Kathy tentam adiar suas doações, mas descobrem que os rumores eram falsos. Ao final, Tommie morre após sua quarta doação e Kathy é convocada a se tornar uma doadora.

Assim, observa-se na obra também, por trás da história dos personagens, uma sociedade que possui todo um sistema organizado de criação, cuidados e colheita de órgãos desses seres humanos clonados, condenando-os à morte para que forneçam meios de prolongar a vida de indivíduos não clonados. Tendo isso em mente, pode-se pensar a narrativa por meio da biopolítica:

A análise biopolítica ilumina criticamente o exercício de poder presente naqueles dispositivos morais e jurídicos que legitimam e organizam a ação normativa sobre a vida, discursos biojurídicos e bioéticos que se alicerçam na natureza do ser vivo para estruturar a intervenção política sobre o mesmo
(BAZZICALUPO, 2020)

Assim, pode-se pensar a morte pelas doações de órgãos dos clones como forma de manutenção da vida dos “não clones”, o abandono e utilização de determinadas populações em favor de outras. Tal perspectiva pode possibilitar a trazer à luz, ou ao menos à reflexão, algumas formas em que o poder é exercido no governo e administração da vida, tanto na forma de proteger, quanto na forma de causar a morte também estimulando o pensar “se” e “como” o Direito é utilizado, muitas vezes, como instrumento deste poder. (BAZZICALUPO, 2020).

4. Conclusão

Neste trabalho buscou-se trazer uma breve explicação de como são realizadas as

atividades do Grupo de Estudos de Filosofia do Direito – Kínesis, algumas considerações do movimento direito e literatura, ao qual o grupo se alinha, e o relato da reunião realizada no mês de dezembro de 2020. Desta forma, foram exploradas algumas reflexões e discussões apresentadas pelos participantes do grupo a partir da leitura da referida obra de literatura que são relevantes ao campo jurídico, como as problemáticas acerca dos “bebês-medicamento”, a questão dos riscos das novas tecnologias e a reflexão acerca da biopolítica enquanto forma de analisar a administração das formas de vida.

5. Referências

CESERANI, Remo. **Convergências: os instrumentos literários e as outras disciplinas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017.

ESTANQUEIRO, Ana Sofia Mendes. As novas possibilidades de transformação dos homens por via tecnológica: reflexões éticas, sociais e políticas em Habermas, Jonas e Hottis. 2013.

GUTIERREZ, Flávia Regina; DOS REIS GONÇALVES, Juliana Rui Fernandes. BEBÊ MEDICAMENTO E A BIOÉTICA. Disponível em: http://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2021/4/2021_04_0599_0626.pdf. Acesso em 15 de set. 2021.

ISHIGURO, Kazuo. **Não me abandone jamais**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

KARAM, Henriete. Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto *Suje-se gordo!*, de Machado de Assis. **Revista Direito GV**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 827-865, jan. 2018. ISSN 2317-6172.

BAZZICALUPO, Laura. **Biopolítica: um mapa conceitual**. São Leopoldo: UNISINOS, 2020.

A formação de Leitores e a Pandemia de COVID-19 Área Temática:
Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes Etieny Rocha¹, Izabely Lohane Raizer²,
Naddia Maria Rocha Alves^{3,1}

¹Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: etienny21@gmail.com

²Aluna do curso Letras, bolsista, contato: izabelylraizer@gmail.com

³Aluna do curso Letras, bolsista, contato: naddianmra@hotmail.com

Resumo. Neste texto aborda-se a formação de leitores durante nossa experiência em sala de aula de Língua Portuguesa, com um 6º ano da rede pública de ensino, concedida durante o programa Residência Pedagógica (CAPES/UEM) durante a pandemia do COVID-19. Para a formulação do resumo, fundamentamo-nos em autores que debatem a literatura como formadora humana e a importância do ensino literário nas escolas. Como resultado deste ano em que passamos observando e ministrando as aulas, tivemos algumas dificuldades com as atividades de leitura solicitadas aos alunos, porém notamos que o método utilizado ajudou e impulsionou a vontade de compreender o texto.

Palavras-chave: Residência Pedagógica - Leitura – Contexto Social

1. Introdução

Ponderando sobre a autoridade de formar estudantes leitores, entendemos que o professor, como maior estimulador e colaborador pela busca do conhecimento, pode e deve fornecer os meios para essa formação, incitando a aptidão de interação do aluno com a informação de forma independente. Destacamos ainda que, durante a pandemia do COVID-19, diversos fatores contribuíram para o distanciamento dos alunos com textos literários na íntegra, os quais em sua grande parte se apresentam apenas com trechos usados como pretexto para o ensino de gramática normativa, realidade que acaba contribuindo intensamente para a falta de interesse dos estudantes pela leitura literária. Consequentemente, os professores que realmente queriam trabalhar com os livros por completo, tiveram que derrubar barreiras e desenvolver outras metodologias de ensino, para que assim conseguissem levar a literatura aos alunos.

Tendo isso em mente, percebemos que o ensino dessa temática é renunciado pelos alunos por não saberem de sua utilização, qualidades, e tão pouco sua significação, por isso, consideram a Literatura como algo de pouca ou nenhuma importância. E é partindo dessa ideia concreta que alguns educadores deveriam trabalhar para passar a imagem da literatura como algo além da teoria; como aquilo que desenvolve a imaginação para criar e recriar um mesmo texto com muitas possibilidades de leituras, e o senso crítico. As

¹ Também participaram da produção desse trabalho desenvolvido no subprojeto de Língua Portuguesa do Residência Pedagógica/CAPES-UEM: Professora orientadora: Dr^a. Lilian Cristina Buzato Ritter -DLP. Professora preceptora: Sílvia Kelly do Amaral Pereira – SEED.

leituras propostas devem, inclusive, permitir que façam a comparação com sua própria realidade pessoal e social.

Portanto, este trabalho pretende trazer as reflexões a partir de alguns dos fatores interferentes no atual cenário do ensino de literatura. Desta forma, temos como objetivo

debater e avaliar a importância da educação literária, tendo como principal apoio Candido (1972) e Zilberman (2008).

2. Relato de experiência: Leitura e compreensão textual

Durante o programa de Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Portuguesa (CAPES/UEM), que ocorreu de maneira remota em uma escola estadual de um município ao norte do Paraná, foram ministradas aulas de leitura com os alunos desde o primeiro trimestre deste ano letivo. Para a escolha do livro a ser lido, juntamente com a preceptora, pensamos que iríamos nos deparar com as seguintes variáveis dificultantes: ele deveria atender a faixa etária de 10 e 11 anos; seriam alunos com um certo grau de dificuldade, pois já vieram de um 5º ano totalmente online; majoritariamente pertencentes à uma classe social de baixa renda e que não possuem acesso às tecnologias mais avançadas, assistindo as aulas e lendo o livro principalmente por celulares e com uma internet precária. Sendo assim, orientados pela preceptora da turma, escolhemos o livro “A Ilha Perdida”, de Maria José Dupré (1999), uma vez que condizia com o grau educacional dos alunos, além de ser um livro de aventura, com imagens, muitos diálogos e uma linguagem de fácil entendimento para os alunos desse ano escolar. Dessa maneira, atentemo-nos para o que a autora Zilberman (2008) orienta: a leitura ativa a imaginação do leitor e o leva a refletir sobre assuntos relevantes.

2.1 Impasses no processo de leitura

Em primeiro lugar, considerando a realidade das escolas públicas, encontramos algumas dificuldades: devido a pandemia, os alunos não podiam buscar o livro físico na escola, portanto, disponibilizamos o livro virtualmente. Ainda assim, seria complicado para alguns alunos realizarem a leitura, visto que seus meios tecnológicos eram antiquados para o estudo. Além disso, era notório nas falas dos alunos que eles nunca haviam feito uma leitura desse nível, e escutamos muitas reclamações, por eles considerarem o livro extenso demais; todavia, o livro já estava presente nas atividades disponibilizadas pelas SEED-PR, justamente para os alunos dos sextos anos. Por conseguinte, outro fator que dificultou o trabalho com a literatura foi a pouca participação e frequência dos alunos nas aulas. Notamos, também, que nos momentos em que houve a leitura individual ou em voz alta por parte dos alunos, muitos só liam, sem compreender a finalidade da história lida. Assim, reconhecemos que há uma certa dificuldade, na qual há somente a decodificação da leitura, mas não a sua compreensão.

2.2 Método trabalhado e resultados obtidos

Pensando que a literatura é uma arte capaz de socializar os homens, sendo inclusive um direito universal, Candido (1972) nos diz que a literatura é responsável por parte da formação humana, uma vez que é responsável por certa representação da realidade, permitindo que o aluno conheça diferentes tipos de vivências, além de atuar de forma inconsciente no subconsciente, colaborando com a formação da personalidade da criança, solicitamos que os alunos fizessem a leitura do livro em partes.

A cada semana estipulamos uma quantidade de páginas que os alunos deveriam ler, para que assim, nós pudéssemos debater nas meets, onde nós, residentes, fizemos a leitura em voz alta, nos aproveitando de metodologias como o uso de entonação, dando ênfase na pontuação, e fazendo ainda alguns comentários interpretativos, para que os alunos conseguissem visualizar a imagem da obra em suas mentes, nos aproveitando da pouca idade

e capacidade criativa deles. Após isso, na plataforma Classroom, eles colocariam um breve comentário interpretativo sobre aquela discussão, que contaria como nota contínua durante o trimestre.

Como resultado percebemos que o método de leitura interativa atingiu de forma positiva parte dos alunos que mais participavam das aulas. Quando realizamos a leitura em voz alta dando a entonação certa para cada momento, vimos que a compreensão e interpretação ocorreu de forma descomplicada, uma vez que conseguiam imaginar a diversão, o medo e diversos outros sentimentos demonstrados pelos personagens do livro, como também fazer inferências pertinentes, que auxiliavam os alunos que não tinham uma frequência contínua nas aulas.

Em vista disso, vale destacar que não desconsideramos a leitura dos alunos, mas a inserimos em outros momentos da aula, como no ensino gramatical e nos gêneros textuais trabalhados. Pois, acreditamos que para eles conseguirem realizar os comentários das determinadas páginas do livro, era necessário que eles fizessem outra leitura, e essa, provavelmente, seria mais simplificada e proveitosa.

3. Considerações Finais

O trabalho realizado com o 6º ano da rede pública de ensino teve como objetivo formar leitores, desse modo, observamos que formar leitores não é uma tarefa fácil, ainda mais no contexto em que estamos vivendo. Podemos dizer que isso ocorre, por vezes, devido a um dos principais empecilhos, o desinteresse dos alunos com a literatura, que pode ser derivado da falta de influências dentro de casa, de professores que a utilizam de maneira complementar ao ensino da gramática tradicional, e também, que talvez seja um dos principais motivos, a ascensão da tecnologia, os livros já estavam sendo trocados por jogos e redes sociais, e agora durante a pandemia, houve duas divisões entre os alunos, aqueles que se distanciaram da escola, por não possuir aparelhos tecnológicos que proporcionem o acompanhamento da aula, como, internet, computador, celular etc, e aqueles que possuem esses apetrechos, mas devido ao grande atrativo que eles lhes oferecem, também deixaram de dar importância às atividades escolares.

Todavia, ainda que o momento seja extremamente dificultoso para se ensinar, acreditamos que com um apoio maior, o processo de ensino-aprendizagem seria válido, uma vez que haveria interesse e trabalho árduo de ambos os lados. O ensino remoto, de certo modo, atrapalhou no processo de aprendizagem dos alunos, já que ficar sentado por horas, em frente ao computador, não é nada benéfico, sendo este cansativo e de fácil modo de distração.

Ainda que o trabalho não tenha atingido o público de maneira geral, tivemos bons resultados com a metodologia criada para estimular a leitura nos alunos. Destarte, destacamos a grande importância de um apoio dos professores-alunos-família para que a formação de leitores seja produtiva. Mesmo ainda não sendo um tempo propício para um, talvez, acompanhamento real, a prática de leitura pode ser realizada no dia-a-dia, posto que é praticando que se aprende. Ressaltamos, assim, a importância de estimular a leitura, de torná-la algo rotineiro, dado que a prática nos torna melhores escritores, leitores, comunicadores e conhecedores.

Referências

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *Revista Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972.

DUPRÉ, Maria José. *A ilha perdida*. 28ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Revista Via Atlântica*, v.14, p.11- 22, 2008. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/va.v0i14.50376>>.

A importância da Ética na formação docente: reflexões segundo literatura de C. S. Lewis.

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Terezinha Oliveira¹, Jessica Fiorati dos Santos²

¹Profª. Depto. De Fundamentos da Educação - DFE/UEM, contato: toliveira@uem.br

²Aluna do curso de Pedagogia, não bolsista(PIC), contato: jessica.fiorati@gmail.com

Resumo. *O presente estudo tem por finalidade refletir sobre a importância da ética no processo de formação de docentes, pois acreditamos que nela está a base para a qualificação de professores, para que possam desenvolver uma educação de crianças pautada na formação humana. Para tanto, tivemos como fonte de pesquisa as obras ‘Ética para viver melhor’ e ‘A abolição do homem’ de C. S. Lewis, pois nesses textos encontramos reflexões sobre educação, política, história, e outras atividades humanas que permitem o estudo da ética e sua importância em aprimorar as ações dos homens para que tenham uma conduta voltada para a manutenção da sociedade.*

Palavras-chave: *Formação de Professores – Formação Humana – Filosofia.*

Introdução

O presente artigo tem por objetivo analisar a importância da ética na formação de professores, pois entendemos que ela conduz as ações dos homens na sociedade. Sabendo que são esses os responsáveis pela formação humana, consideramos relevante refletir sobre esse personagem na perspectiva da literatura. Assim, elegemos como fonte principal do nosso estudo as obras de C. S. Lewis, *A abolição do homem* e *Ética para viver melhor*, pois são obras que nos permitem refletir sobre o papel desse importante personagem social, bem como seu impacto na sociedade contemporânea.

C.S Lewis é um autor irlandês que entre os anos de 1940 a 1962, escreveu ensaios sobre educação democrática, conflito entre ciência e religião, a moral humana, entre outros temas que evidenciam as características do indivíduo no seu tempo histórico. Este ensaio foi denominado de “Ética Para Viver Melhor: diferentes atitudes para viver corretamente”. Nele encontraremos reflexões sobre a construção do pensamento moderno, cuja característica principal, é se basear em crenças e opiniões infundadas.

Já no texto “A abolição do Homem”, Lewis discute os valores tradicionais humanos a partir do que é ensinado nos livros didático nas escolas do Reino Unido. É com base na análise desse material que o autor incumbe ao professor desenvolver o pensamento dos alunos de forma crítica, para que saibam compreender melhor sobre si mesmos e sobre o mundo. Em suas palavras, “o dever do educador moderno não é o de derrubar florestas, mas o de irrigar desertos” (C. S. LEWIS, 2005, p. 09).

Nesse sentido, concordamos com o autor, uma vez que acreditamos que o professor é o personagem responsável pela formação humana das crianças que recém chegaram ao mundo. Portanto, precisamos observar a conduta dos homens e analisar em que momento o ensino não possibilitou a aprendizagem de ações voltadas para a ética.

Os escritos de Lewis nos permitem constatar que estamos nos distanciando das leis que regem nossas condutas, nossos princípios morais indicados por Aristóteles em *Ética a Nicômaco*. Sem eles, falta a prática de atos justos e “sem essa prática, ninguém teria sequer a possibilidade de tornar-se bom” (ARISTÓTELES, 1991, p. 35).

O antigo filósofo se faz presente em nossos estudos para que possamos compreender

o ideal aristotélico sobre a conduta do cidadão na sociedade. E, por ele, analisar os aspectos que fundamentam o pensamento do homem moderno, citados nos escritos de C. S. Lewis, e de outros autores que consideramos importantes para a análise. Por fim, refletiremos sobre o papel da educação na formação do homem, os aspectos que necessitam de discussão para pensarmos a prática docente voltada para a ética e para o ensino de condutas voltadas para a manutenção da sociedade.

Conceito de ética das virtudes em Aristóteles

Aristóteles foi um dos primeiros pensadores a estudar o desenvolvimento da sociedade bem como a conduta do homem, e buscou explicações racionais para fundamentar suas teorias. No livro II de *Ética a Nicômaco*, o filósofo apresenta uma proposta de educação voltada para o ensino das virtudes, pois são elas que qualificam a ação dos homens para o agir ético.

Na visão aristotélica, o agir virtuoso significa que “em primeiro lugar deve ter conhecimento do que faz; em segundo, deve escolher os atos, e escolhê-los por eles mesmos; e em terceiro, sua ação deve proceder de um caráter firme e imutável.” (ARISTÓTELES, 1991, p.35). Nesse sentido, o homem virtuoso é aquele que sua ação é fruto de um pensamento reflexivo, deliberativo, visando alcançar o bem comum.

A virtude é, pois, uma disposição de caráter relacionada com a escolha e consiste numa mediania, isto é, a mediania relativa a nós, a qual é determinada por um princípio racional próprio do homem dotado de sabedoria prática. (ARISTÓTELES, 1991, p. 38)

Sendo as virtudes pertencentes a duas espécies, a que se desenvolve por meio do ensino e a que se resulta dos hábitos, de acordo com o filósofo, podemos concluir que a educação é, portanto, fundamental no processo de formação do homem. É por meio do conhecimento que o homem se desenvolverá intelectualmente, adquirindo as virtudes necessárias a fim de praticar atos virtuosos. Não há condutas virtuosas se elas não se constituírem a partir dos hábitos.

Ética para viver melhor: o fundamento do pensamento moderno.

As reflexões filosóficas de C.S Lewis sobre a sociedade moderna têm como fundamento as indicações do filósofo antigo Aristóteles. No texto *A Abolição do homem* (2005), o autor referencia Aristóteles ao discutir o estudo da ética.

[...] Aristóteles afirmava que só aqueles que tivessem recebido boa criação poderiam obter algum êxito no estudo da ética: para o homem corrompido, o homem de fora do Tao, o próprio ponto de partida dessa ciência é invisível. (LEWIS, 2005, p. 21)

Os livros didáticos analisados pelo autor, citados em seu texto, transmitem mensagens subliminares às crianças, sobre o pequeno valor que seus sentimentos possuem, levando-os a acreditar que existe apenas uma verdade absoluta sobre quem são e sobre o mundo em que vivem.

Ao sufocar a sensibilidade dos nossos alunos, apenas conseguiremos transformá-los em presas mais fáceis para o ataque do propagandista. Pois a natureza agredida há de se vingar, e um coração duro não é uma proteção infalível contra um miolo mole. (LEWIS, 2005, p. 9)

Desde os primeiros anos de escola, ensinamos as crianças os princípios que regem o pensamento moderno, que, segundo Lewis (2017, p.34), consiste num pensamento “ideologicamente imaculado desde a raiz”, tendo como característica principal promover ideias a partir de especulações e não do campo racional, bem como cita Hannah Arendt em *Entre o passado e o futuro*.

Entre as características dessa época ainda vivas e presentes em nosso próprio mundo, é proeminente a alienação do homem frente ao mundo, já mencionada anteriormente, e tão difícil de perceber como estado básico de toda a nossa vida porque dela e, pelo menos em parte, de seu desespero, surgiu a tremenda estrutura do edifício humano em que hoje vivemos e em cujo âmbito descobrimos até mesmo os meios de destruí-lo juntamente com todas as coisas não produzidas-pelo-homem existentes sobre a terra. (ARENDR, 2016, p. 53)

A prática de atos irracionais não permite ao homem zelar pela manutenção da sociedade, bem como da vida. Ao adentrar no mundo, o homem recebe o papel de ser cidadão e preservar sua existência, contudo é necessário que ao longo de sua formação, adquira hábitos virtuosos.

Considerações Finais

A educação possui papel fundamental na sociedade, principalmente quando levamos em consideração que estamos preparando os mais novos para futuramente participarem ativamente da vida política na sociedade. Analisando as ações dos homens atualmente, percebemos que algo está escasso, e que a causa de tal escassez pode ter sido a ineficácia do ensino que receberam.

Com as leituras de C. S. Lewis, observamos que o homem abandonou o conhecimento como princípio que deveria guiar suas ações, seus pensamentos se fundamentam num julgamento no qual a verdade é resultado de suas próprias convicções. Para Lewis (2017), este é o fundamento do pensamento moderno, que nos é ensinado desde crianças, nas entrelinhas dos livros didáticos. As reflexões que surgiram sob a literatura de Lewis, são as de que estamos educando pessoas incapazes de lidarem com seus sentimentos, de refletirem seus atos, e compreenderem a importância do conhecimento como fonte que nos liberta das alienações que sofremos a todo o momento.

Portanto, a formação docente precisa ser voltada para a finalidade de formar homens para viverem em uma nova sociedade ética, observando e refletindo os aspectos que necessitam modificar para que o ensino ofereça tais condições. A ética possibilita aos homens agirem de forma virtuosa, a pensar no bem comum e ao mesmo tempo a respeitar a individualidade de cada pessoa.

Assim, num curso de formação de professores, a ética possibilitaria ao docente conhece sua natureza, sua forma de pensar, as consequências de suas ações, e a importância de pensar no bem de seus alunos, além se habituar a práticas exemplares para que no futuro, possam repetir os ensinamentos que lhe foram passados ainda quando criança, contribuindo assim com o progresso de uma sociedade mais civilizada.

Referências

- ARENDT, Hannah. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 45 - 146.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Coleção: Os pensadores. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991. p. 29 – 46.
- BOBBIO, Norberto. **Elogio da serenidade** e outros escritos morais. São Paulo: UNESP, 2002. p. 49 - 133.
- NACIMENTO, P. C.; FERNANDES, M. B. *A phrônesis, o herói e a pólis: os paradoxos de Hannah Arendt como leitora dos Antigos*. Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília, n. 16, p. 273-292, 2015.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita**: Repensar a reforma – Reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- LEWIS, C. L. A abolição do homem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LEWIS, C. L. **Ética para viver melhor**: diferentes atitudes para agir corretamente. 1. ed. São Paulo: Planeta. 2017.

A mágica do contexto histórico: uma proposta pedagógica Área
Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Lilian C. B. Ritter¹ , Letícia Vermelho Obici² , Raphaela Caparroz Vitório³

1Prof. Depto. de Língua Portuguesa -DLP/UEM, contato: lcbritter@uem.br 2Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: ra107358@uem.br
3Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: ra108669@uem.br

Resumo. *O presente resumo expandido apresenta como objetivo refletir sobre a importância de se trabalhar em aulas de leitura com o contexto histórico e as condições de produção de todo e qualquer enunciado, e, em particular, do gênero conto de fadas. O trabalho está fundamentado na abordagem interacionista de linguagem, utilizando-se das explicações de Fuza e Ritter (2021), Fuza, Greco e Menegassi (2011), uma vez que foi trabalhado o processo de leitura e produção textual de forma contextualizada, considerando a interação entre os sujeitos, condições de produção e contexto histórico e social. O resultado obtido foi o auxílio para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, sendo capazes de assimilar e referir informações na vida real.*

Palavras-chave: *Abordagem interacionista – Conto de fadas – Experiência em sala de aula*

1. Introdução

A experiência em sala de aula vinculada aos conceitos teóricos estudados no subprojeto de Língua Portuguesa do programa Residência Pedagógica (CAPES/UEM) permite propormos um planejamento que considera o aluno parte integrante do processo de ensino e aprendizagem sem ignorar a circunstância social em que ele está envolvido. Dessa forma, o objetivo do presente resumo expandido é apresentar uma síntese da prática vivenciada em sala de aula, em condição remota, diante das primeiras atividades realizadas no subprojeto de Língua Portuguesa, ressaltando a importância de se trabalhar as condições de produção de textos-enunciados. Além de priorizar um trabalho de ensino contínuo, gradual e contextualizado, com a finalidade de orientar os alunos de um 7º ano de uma escola pública da região de Maringá a compreenderem o gênero conto de fadas e, posteriormente, exercitarem a produção textual. Todo nosso trabalho está embasado em artigos e textos lidos sobre concepção de linguagem interacionista, principalmente os autores: Fuza; Ritter (2021); Fuza, Greco e Menegassi (2011); e Rodrigues (2008).

2. O “Era uma vez” dos contos de fadas

O trabalho no programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa nos desenvolve profissionalmente, permitindo vivenciar a prática pedagógica na sua essência, ou seja, com contato direto com os alunos e seus materiais. Apesar de estarmos em um contexto pandêmico, devido ao COVID-19, as aulas não pararam e os trabalhos e o planejamento continuaram, excepcionalmente de forma remota, pela plataforma do *Google Meet*. A proposta de ensino que preparamos foi realizada em agosto de 2021, em uma escola pública da região do norte do Paraná e apresenta a duração de 4 horas aulas, desenvolvendo as condições de produção do gênero contos de fadas.

O procedimento utilizado parte da metodologia pedagógica de concepção interacionista da linguagem, isto é, valorizando as condições de produção, contexto social e a interação verbal entre os sujeitos. De acordo com Fuza e Menegassi (2011, p. 490), a abordagem interacionista dedica-se a propor a reflexão de forma crítica, com o fim de estimular a “utilização da língua como instrumento de interação social”. Por isso, nosso procedimento metodológico é baseado na linguagem interacionista, perspectiva apontada por Bakhtin/Volochinov, a qual entende que o estudo da língua parte “primeiramente, do contexto social mais imediato, abordando, posteriormente, as características do gênero, para, depois,

estudar as marcas linguístico-enunciativas mais relevantes.” (FUZA e MENEGASSI, 2011, p. 491). Dessa forma, esse estudo é a etapa inicial da proposta pedagógica trabalhada em sala de aula, o que consistiu na retomada do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema conto de fadas e exposição do contexto histórico e social ao qual ele pertence.

2.1. Conhecendo o reino encantado

Para as aulas de contexto histórico e condições de produção foram utilizados slides, com imagens e informações a respeito do tema. Antes de iniciarmos o conteúdo propriamente dito, exploramos algumas questões para ativar o conhecimento prévio dos alunos, os quais ficaram muito animados e foram participativos na atividade. Perguntas como:

- Você já leu algum conto de fadas?
- Quais foram eles?
- Quais eram as sensações que você sentia quando lia ou ouvia um conto de fadas? - O que é presente na maioria desses contos?

Ao iniciar a contextualização histórica e social sobre a origem do gênero conto de fadas explicamos: como surgiram os contos de fadas, mostrando que sua essência adveio da tradição oral e apresenta diversas modificações por ser transmitida dessa forma; onde surgiram, destacando a inconsistência dessas histórias, sugerindo a Europa como possível origem; porque persistem até os dias atuais, já que estão presentes em filmes, séries, propagandas e músicas, com esse tópico, destacamos alguns dos principais objetivos do gênero, que é ensinar valores sociais, persistência em enfrentar adversidades e despertar a imaginação.

Motivadas a inserir a abordagem interacionista na formação dos alunos, complementamos que o gênero estudado somente começa a ser registrado, por volta de 1600, discutindo um pouco acerca dessa época na história e no mundo. Então, perguntamos se conheciam ou já tinham ouvido falar de algum autor de conto de fadas, alguns falaram dos irmãos Grimm, então abordamos, também sobre Charles Perrault e Hans Christian Andersen, mostrando imagens deles. Finalizando a parte do contexto histórico e social refletindo sobre os contos de fadas e suas atualizações, quais modificações ocorreram, onde são circuladas e algumas releituras cinematográficas, teatrais e artísticas.

2.2. Resultados (idem)

O impacto para os alunos foi em inseri-los na construção do próprio conhecimento, pois diante de cada suposição fomos lapidando as imagens e conceitos desse conteúdo, assim abrimos espaço para que eles começassem a identificar referências do período em outras histórias, as relações de suas próprias vidas com os contos de fadas e o interesse em descobrir ainda mais. Além disso, a falta de pressa em trabalhar os conteúdos, explorar as imagens, as opiniões pessoais e/ou fomentar a necessidade de tê-los ali vos para desenvolver as aulas foram agentes impulsionadores de atenção e comprometimento, por isso é esperado um efeito concreto e descomplicado de aprendizagem na próxima etapa, a de produção textual. Antes da produção textual, porém, foram realizadas aulas de leitura de um conto de fadas presente no material didático dos alunos.

3. Considerações finais

Dessa forma, a presente exposição teve como objetivo priorizar, na formação do aluno, as condições de produção e o contexto histórico e social do gênero conto de fadas, com

a finalidade de aprimorar o aprendizado de Língua Portuguesa, em quesitos de produção textual e do processo de leitura. Assim, ancorados na abordagem interacionista de linguagem, explicada por Fuza e Menegassi (2011), partimos de questões de conhecimento prévio sobre o gênero conto de fadas, para em seguida, trabalharmos com o contexto histórico e social, ao expor o local de origem, primeiros meios de circulação, principais objetivos e finalidades dos contos de fadas, quem era e quem é o público-alvo e, por fim, mostrar algumas adaptações e atualizações que tal gênero passou.

Com isso, ressaltamos que cada etapa do processo de contextualização teve como pilar a metodologia pedagógica interacionista, assim como explica Rodrigues (2008, p.2013): “os gêneros são vistos vinculados às situações sociais de interação, lugar de sua origem e de sua existência.”. Assim, consideramos a vivência dessa experiência enriquecedora para nossa formação como professoras de Língua Portuguesa, e ainda, aprendendo a lidar com o contexto atípico que o COVID-19 nos deixou.

A MARCA HUMANA DE PHILIP ROTH: UM DEBATE ACERCA DA INSERÇÃO DO POLITICAMENTE CORRETO NO DIREITO

Área Temática: Ciências Sociais

Jacqueline Sophie Periotto Guhur Frascati¹, Gustavo Felipe Berça Ogata², Jhulia de Oliveira Volpato³

¹Profa. Depto. de Direito Público – DDP/UEM, contato: jacquelinefgs@hotmail.com

²Aluno do curso de Direito, membro do Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS, contato: ra109227@uem.br

³Aluna do curso de Direito, membro do Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS, contato: ra106846@uem.br

Resumo. Objetiva-se neste trabalho apresentar uma das questões levantadas na discussão realizada no Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS sobre o livro “A Marca Humana” de Philip Roth, qual seja o politicamente correto. O KINESIS é um projeto de ensino que preza pelo debate e análise sobre a prática jurídica e a sua relação com discussões dos mais variados problemas que assolam a condição do homem como ser social, tendo como ferramenta a literatura. Assim sendo, este projeto de ensino se mostra imprescindível para formação de um profissional da área do direito, que exerça suas atividades de forma adequada e condizente à sociedade da qual faz parte. Palavras-chave: Marca Humana – Politicamente Correto – Filosofia do direito

1. Introdução

O Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS (Processo nº5126/2014), coordenado pela Profa. Jacqueline Sophie P. Guhur Frascati, tem como interesse o liame entre a literatura e a filosofia do direito, uma vez que a primeira apresenta como uma excelente ferramenta para crítica, ensejando que aqueles que se apoderem da mesma sejam capazes de tecer suas próprias interpretações acerca da esfera social em que estão inseridos, podendo até reverberar no âmbito jurídico. Desta forma, o KINESIS se apresenta como um espaço para discussões e análise dos mais diversos objetos de interesse da sociedade.

No presente trabalho, persegue-se o objetivo de apresentar parte da discussão realizada na reunião em que foi debatido o livro “A Marca Humana” do escritor americano Philip Roth (2002), qual seja o reflexo entre o politicamente correto e direito.

2. Materiais e Métodos

Esta é uma pesquisa bibliográfica, que se vale de uma abordagem critico-reflexiva do pensamento e prática jurídica. Para isso, foi examinada a obra literária de Philip Roth, “A Marca Humana”, além disso as contribuições de Juarez Cirino dos Santos, Leonor Suárez Llanos e Maria Lucia Karam para a discussão aqui apresentada.

3. Resultados e Discussões

Nesta toada, o livro de Philip Roth “A Marca Humana” (2002), publicado no ano de 2002 relata entre outras coisas, a vida de um professor universitário judeu no final dos anos de

1990, o qual teve seu prestígio profissional e vida pessoal devastados após ter sido acusado de praticar racismo contra dois alunos negros. A complexidade da narrativa de Roth se apresenta pelo fato de que Coleman Silk, personagem em questão, não ter conhecimento de que os alunos eram negros, uma vez que estes não frequentavam as aulas de Silk, o que o levou a questionar se ambos eram ‘spooks’ (palavra da língua inglesa que pode significar tanto fantasma/espectro como ser usada como um termo racista) para o restante da classe.

De forma quase inquisitória, o corpo docente da faculdade para qual Silk doou a maior parte de sua vida, volta-se contra ele, atacando de forma brutal sua imagem, fazendo com que o mesmo expiasse por “pecados” que não eram de fato dele, o que o permite realizar uma reflexão acerca de algumas mudanças pelas quais passa a sociedade americana, especialmente em função do avanço dos movimentos que ganham a expressão “politicamente correto”. O livro ainda demonstra com perfeição a hipocrisia inerente a sociedade e aos indivíduos pertencentes a ela que se valem de um erro ou mal entendido para causar linchamentos morais e a destruição da reputação daqueles que se encontram a margem daquilo que tem se estabelecido como sendo o “politicamente correto”.

As questões envolvendo o politicamente correto estão muito ligadas a linguagem, há um grande esforço no combate a certa fraseologia que é percebida como preconceituosa e problemática por determinados grupos da sociedade, grupos politicamente minoritários, mas que passa despercebida pela grande massa que continua a perpetrar certas expressões e palavras sem perceber a carga política e histórica por trás da escolha de certas expressões. (BIG THINK, 2019)

Por mais que a problematização desta fraseologia utilizada no cotidiano seja válida, é preciso verificar as consequências deste movimento, que não são apenas desejáveis, mas que, ao contrário, podem vir a descortinar novas injustiças. Um dos problemas reside na frequência com que se faz coro para invocar a criminalização daquilo que o grupo percebe como reprovável, buscando com as penas uma espécie de prevenção geral positiva para gerar um efeito pedagógico que reforce a consciência e leve a pacificação por meio da punição do ato violador do Direito (SANTOS, 2020, p.437). Entretanto, essa forma de militância pode contribuir com a sanha punitiva que culmina em penas cada vez maiores, além de servir como política criminal de controle das massas por meio da violência policial, o que, diga-se de passagem, é um fenômeno que afeta profundamente certos grupos que aqueles que militam em prol do politicamente correto afirmam querer tutelar (KARAM, 2021, p.27).

Além disso, há também que se apontar que muitas vezes a prática de alguns atos ou a escolha de certas palavras problemáticas e ofensivas não são uma inclinação conscientes do indivíduo, mas o fruto de uma sociedade que normaliza a opressão seja física, psíquica ou moral das minorias, sendo assim, A resolução de todos esses problemas no direito, isto é, especialmente por meio da criminalização de certas condutas não parece ser a solução mais eficaz a ser oferecida. Aliás, a criminalização de determinados comportamentos pode provocar a errônea noção de que os problemas sociais estão sendo resolvidos, levando a inércia do desenvolvimento de ações positivas em áreas que poderiam gerar mudanças efetivas, que pudessem se não resolver a problemática, pelo menos controla-la (KARAM, 2021, p.45).

Nesta toada, situação semelhante ocorre durante a história narrada em A Marca Humana, em que, de fato, Coleman Silk usou o termo ‘spooks’ para se referir aos alunos faltosos, mas aqueles que o perseguiram omitiram o fato de que o professor não tinha conhecimento nenhum a respeito da etnia dos alunos a quem se referia. Silk foi submetido a uma situação digna da inquisição espanhola, para provar o ponto de que a faculdade não mais aceitava racismo em suas imediações. Entretanto, nada de concreto foi realizado para

incentivar a igualdade racial dentro do campus, pelo contrário, um dos alunos envolvido no escândalo abandona a universidade.

Para além disso, pode-se argumentar que quando o Poder Legislativo não se movimenta em direção ao atendimento dessas pautas por meio de políticas públicas (e não leis punitivistas), ao Poder Judiciário são depositadas as expectativas de mudança. Entretanto não cabe ao jurista a provocação de mudanças sociais, o Direito procura sistematizar a sociedade, ordena os diversos interesses de modo em que os conflitos se mantenham o mínimo possível (SOUZA, et. al, 2019). Portanto, não cabe ao jurista atender apelos sociais, mas decidir os conflitos trazidos à sua consideração, dizendo o que é de cada um, não é o Direito que altera a sociedade e sim o inverso, logo, as mudanças devem ser primeiro sociais para reluzirem de forma significativa no campo jurídico, já que há certa facilidade na mudança de entendimento dos juristas sobre quaisquer questões que não estejam expressamente dispostas em leis, desta forma, escorar-se no trabalho do jurista para resolver certas problemáticas se apresenta como uma solução frágil e muitas vezes sem efetiva alteração na estrutura do problema.

Tal situação também encontra paralelo com a obra de Roth na figura da principal opositora de Silk, aquela que mais lhe julgou e perseguiu, a Professora francesa Delphine Roux, que apesar de ter uma postura combativa em relação ao suposto racismo de Silk, apresentava em si a mentalidade racista que acusava o outro de ter. Por mais que Roux não externasse seu racismo, ela é um bom exemplo de como o punitivismo não ataca a raiz do problema de forma que o destrua, apenas o mascara para que certos grupos sintam se melhor em relação às injustiças sociais, enquanto que aqueles grupos que são alvo de ataques ainda sofrem na pele com isso.

Por fim, faz-se necessário apontar que não se trata da condenação do politicamente correto como algo negativo para a sociedade, mas sim de uma crítica de como a militância conduz a situação, sendo que apelar para o direito é algo perigoso nestes casos, uma vez que precedentes para o cometimento de injustiças irreparáveis podem ocorrer em vista do alto potencial de lesividade das liberdades e direitos individuais que o Direito apresenta e este foi o desfecho trágico da A Marca Humana, a injustiça irreparável.

3. Conclusão

O Grupo de Ensino em Filosofia do Direito – KINESIS enseja a discussão dos mais diversos assuntos pertinentes ao Direito, a partir do contato com a literatura, de forma que os alunos do curso de Direito possam ter um dimensão mais ampla da realidade material que os cerca.

A leitura em específico da obra “A Marca Humana” de Philip Roth e o debate possibilitado pelo KINESIS, trouxe à tona questões importantes para um futuro profissional do Direito, uma vez que tratou de temas relevantes como o politicamente correto.

4. Referências

HENDRICKS, Scotty. Why Slavoj Zizek thinks political correctness is dumb. Big Think, 2019. Disponível em: <https://bigthink.com/the-present/slavoj-zizek-political-correctness/>. Acesso em: 23 set. 2021.

KARAM, Maria Lucia. Esquerda Punitiva: vinte e cinco anos depois. 1ª ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2021

LLANOS, Leonor Suárez. Literatura do direito: entre a ciência jurídica e a crítica literária. Anamorphosis - Revista Internacional de Direito e Literatura, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p.

349-386, jan. 2018. Disponível em: <<http://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/index>>. Acesso em 15 set.2021

ROTH, Philip. A Marca Humana. Tradução Paulo Henriques Britto. 1ªed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SANTOS, Juarez Cirino dos. Direito Penal: Parte geral. 9º ed. São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020.

SOUZA, et. al. Teoria Geral do Processo Contemporâneo.4ªed. São Paulo: Atlas, 2019.

ZIZEK, Slavoj. Tolerance as an Ideological Category. *Critical Inquiry*, v. 34, n. 4, p. 660-682, jun./set. 2008.

A organização política e pedagógica da escola: um relato de estudo e pesquisa

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Géssica Cristina Coelho¹, Natalina Francisca Mezzari Lopes²

¹Aluna do curso de Pedagogia, contato: gessicacscs321@gmail.com ²Prof^a. Depto. de Fundamentos da Educação - DFE/UEM, contato: nfmlopes@uem.br

Resumo. *Este trabalho apresenta um relato de experiência vivenciado na disciplina de Organização da Gestão Escolar, em que nos questionamos quais são os aspectos pedagógicos, políticos e organizativos necessários a serem conhecidos pelos gestores de uma escola. Norteadas pelos estudos de Paro (2010), Lima (2007) e na leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP-UEM) elaboramos um organograma visando sintetizar e explicitar como se dá sua organização no âmbito da gestão democrática. Constatamos que para ser gestora de uma escola é fundamental o conhecimento dos documentos que a regem, além disso, na perspectiva de construir uma educação pública de qualidade pautada na participação coletiva entendemos que a criação e divulgação de meios como o organograma da instituição possibilita que a comunidade escolar tenha acesso a seu funcionamento e nele possa atuar.*

Palavras-chave: Gestão Escolar – Organograma – CAP/UEM

1. Introdução

A disciplina de Organização da Gestão Escolar tem como objetivo geral “analisar a organização do trabalho escolar em seus aspectos pedagógicos, políticos e organizativos” (Res. nº. 170/05 – CEP/UEM). Com isso, ao cursá-la, a professora direcionou nossos estudos utilizando-se de uma metodologia que nos levasse a conhecer os processos de gestão, planejamento e avaliação da escola pública brasileira, vinculados às políticas públicas e legislações que a orientam.

Guiadas pelos princípios e fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica, para a qual o ponto de partida não é “a escola, nem a sala de aula, mas a realidade social mais ampla” (GASPARIN, 2005, p.3) precisávamos compreender o que move ou dá sustentação a organização da escola, envolvendo o seu contexto histórico. Mas, de qual escola trataríamos? A caminho seria uma escola real, que nos aproximasse do cotidiano ali vivido.

Para tanto, concentramos nosso trabalho na escolha de uma unidade educativa e selecionamos o Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), instigados por ser uma instituição pública diferenciada em sua gestão e organização pelo vínculo com a Universidade. Nela já havia atuado como monitora e, no entanto, os aspectos relacionados à gestão permaneciam numa penumbra: quais são os aspectos pedagógicos, políticos e organizativos necessários a serem conhecidos pelos gestores de uma escola? Haveria mesmo diferença em relação a outras escolas em sua organização, em seus aspectos administrativos (política e gestão) e pedagógicos (planejamento e avaliação)?

Guiados por essas questões, e com a finalidade de compor uma atividade que permitisse além da compreensão demonstrar como se apresenta a organização da unidade educativa e sua relação com o sistema educacional, foi necessário, antes de tudo, conhecer a legislação e discussões teóricas que conduzem o trabalho dos gestores. Dessa forma,

analisamos documentos de órgãos oficiais e artigos científicos, nos debruçamos nos estudos de Paro (2010) e Lima (2007) sobre a administração escolar e realizamos a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (CAP-UEM).

Como resultado, elaboramos um organograma visando sintetizar e explicitar como se a organização da escola tendo como fundamento a gestão democrática. Frente aos ataques que a escola democrática vem sofrendo no último ano, expresso pelo contingente de transformações em modelos cívico-militares é que se faz necessário estudar e discutir meios para que a sociedade compreenda a relevância de uma escola construída na perspectiva da gestão democrática, em como o local de participação coletiva impacta diretamente na concepção de qual aluno se quer formar.

2. Do processo de pesquisa e estudo à construção do organograma

O debate acerca de educação e administração é tema estudado por muitos autores, entre eles Vítor Paro (2010) que define a administração como um trabalho já que é um ato orientado a um fim. Ocorre que a administração escolar não pode ser comparada a administração empresarial, pois deve levar em conta que diferentemente do produto final da empresa que visa o lucro, o fim único e produto da educação é a formação humana. Essa é a natureza do ato educativo. Isso significa que a relação de convivência entre o educador e o educando não pode ocorrer de forma unilateral porque é uma relação política e dessa forma “[...] é uma relação democrática, pois a ação que se passa resulta na afirmação de ambos como sujeitos.” (PARO, 2010, p.772)

Paulo Freire considera ser responsabilidade de todos os atores escolares construir coletivamente a escola democrática e humanitária, isso se apresenta como um direito e um dever (LIMA, 2007). Ora, sendo a administração escolar democrática as relações devem ocorrer de forma horizontal e não hierarquicamente, rompendo com a concepção do diretor com poderes centralizados, dimensão essa, ainda presente em instituições escolares. O trabalho político e pedagógico precisa envolver a participação de professores, pais, alunos e da comunidade nas tomadas de decisões para a construção da escola democrática que se almeja afirmando-a no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

O PPP do Colégio em estudo pauta-se em tais princípios da gestão democrática respeitando a legislação vigente. Então, a etapa seguinte foi demonstrar esses conceitos e relações por meio de um organograma. Foi nesse momento que percebemos que era necessário romper com o organograma convencional em formato vertical, nem tampouco, trabalhar como a ideia de horizontalidade. Acreditamos que o formato espiral nos remete ao dinâmico, que está em movimento e em constantes inter-relações que se fortalecem construindo novos caminhos. Representamos a gestão democrática, em forma de engrenagem, pois são os seus princípios que movem o funcionamento do colégio, de forma coletiva, por isso representada também pelas linhas pontilhadas.

enquanto gestoras da instituição de ensino estudada, ao construirmos o organograma estudamos os componentes de cada círculo sendo um desafio organizá-los no formato espiral de maneira que não ficasse confuso. Foi possível perceber que para ser gestora de uma escola é necessário empenho e conhecimento, principalmente sobre o funcionamento da “engrenagem” que é a gestão democrática, pois é função do gestor materializá-la em sua prática e no colégio para que o fim seja a formação de qualidade para o aluno. Isso só possível de acontecer quando o gestor se vê como agente transformador da realidade.

Constatamos que para ser gestora de uma escola é fundamental o conhecimento dos documentos que a regem, bem como ter em mente a natureza dessa administração que possui uma especificidade objetivando formar o educando criticamente para a apropriação dos conhecimentos, apropriação essa, que para Paro (2010) difere de transmissão, caso adotada a administração escolar nos moldes tradicionais, onde o aluno não é sujeito e se encontra na base da relação hierárquica, como um mero receptor.

Além disso, na perspectiva de construir uma educação pública de qualidade pautada na participação coletiva entendemos que a criação e divulgação de meios como o organograma da instituição possibilita que a comunidade escolar tenha acesso a seu funcionamento e nele possa atuar. É o que Libâneo *et. al.* (2003, p.251) defende quando diz que os múltiplos seguimentos da escola devem ser articulados estimulando assim “[...] a criação de espaços e meios (mecanismos) de participação, de modo que a gestão democrática esteja em função de objetivos educacionais.”. Com isso, ousamos inferir que ao conceber a educação como um serviço público, a formação gratuita e de qualidade é uma responsabilidade moral e social para o aluno na escola, trabalho este que só se torna possível quando é construído coletivamente com toda a comunidade escolar.

4. Referências

BANCO CENTRAL DO BRASIL. *Organograma*. Disponível em: <https://www.bcb.gov.br/acesoinformacao/organograma>. Acesso em: 15 set. 2021.

C. A. P. da U.E.M. *Projeto Político Pedagógico Aprovado pelo NRE-Maringá em 2017*. Disponível em: <http://www.mgauemapplicacao.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=26>. Acesso em: 14 maio 2021.

GASPARIN, João Luiz. *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

LIBÂNEO, J. C. et al. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, M. R. C. *Paulo Freire e a Administração Escolar: a busca de um sentido*. Brasília: Liber Livro, 2007.

PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, 2010.

A PRÁXIS REITERATIVA E CRIADORA: LIMITES E POSSIBILIDADES

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Tascira Santonastaso¹, Jaqueline Bonora², Natalina Francisca Mezzari Lopes³ ¹

Mestranda em Linguística, UEM, tasciras@gmail.com

²Graduada em Pedagogia, UEM, jaquelinebonora@gmail.com

³Professora DFE, UEM, natalinamezzari@gmail.com

Resumo. *A partir da perspectiva marxista, entende-se por práxis o movimento entre a teoria e a prática sobre a atividade material humana que modifica a realidade natural e social. Nesse sentido, o objeto deste estudo é a relação entre as práxis reiterativa e criadora e o processo ensino-aprendizagem. Para tanto, selecionamos atividades de um material utilizado no ensino fundamental anos iniciais em uma cidade do estado do Paraná. Este estudo, com caráter método lógico bibliográfico e documental, problematiza os limites e as possibilidades para uma práxis reiterativa e criadora na atividade selecionada, mobilizando a teoria de Adolfo Sánchez Vázquez. Nesta perspectiva, serão conceituadas duas formas de práxis, sendo elas: a reiterativa e a criadora, e relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, a partir de um material didático. Compreendemos que as atividades têm potencial formativo para as duas práxis, toda via, a formulação da atividade viabiliza mais a práxis reiterativa.*

Palavras-chave: *Marxismo – Prática-docente – Vázquez*

1. Introdução

Este estudo objetiva discutir a relação entre a prática pedagógica e as práxis reiterativa e criadora, mobilizando elementos teóricos da formação humana, pela perspectiva sócio-histórica, abrangendo os conceitos de práxis reiterativa e criadora para refletir sobre um ensino que estimule o alunado à uma progressiva autonomia no desenvolvimento e apropriação do conhecimento.

O trabalho é fruto das discussões realizadas no Projeto de Ensino “Práxis na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético”, solicitado por um grupo de pedagogos e acadêmicos (graduandos e pós-graduandos) e organizado pela Professora Natalina do Departamento de Fundamentos da Educação (CCH-DFE) da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Nos encontros, procedeu-se à progressiva leitura e discussão do livro *Filosofia da Práxis* (2011), de Adolfo Sánchez Vázquez.

O *corpus* analítico se desenvolveu pela relação de participantes do grupo com a docência na rede municipal de Maringá-PR, que tem seu currículo norteado pelos “fundamentos teórico-metodológicos de uma educação promotora do desenvolvimento humano” (MARINGÁ, 2020, p.22). Estas reflexões podem contribuir para que o professor tenha maiores incentivos e instrumentos para estimular uma práxis criadora nos processos de ensino.

2. A práxis e suas formas no processo de ensino-aprendizagem

O trabalho visa incentivar os debates voltados à discussão da relação entre a teoria e a prática na atuação docente em sala de aula. Conforme Saviani (2008), a teoria e a prática constituem-se como aspectos separados e interligados. A teoria teria sua razão de ser na prática, e vice-versa, permitindo que cada uma se constitua e desenvolva a partir do fundamento da outra. Pensando nessa relação, percebe-se que há uma interação dialética, pautada em uma tensão permanente que lhe permita colocar-se em discussão e seguir

mudando a si mesmos e acompanhando as mudanças da sociedade.

À relação que se estabelece entre a teoria e a prática é possível, então, referir-se com o termo “práxis”, conceito explorado por Adolfo Sánchez Vázquez, que, em sua obra, *Filosofia da Práxis* (2011), busca destrinchar o sentido marxista de práxis, como sendo a própria filosofia marxista, entendida como atividade material humana que transforma o mundo natural e social. Este trabalho pauta-se nesse entendimento de práxis, como ação consciente, reflexiva, intencional e transformadora.

Conforme Vázquez (2011), toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis. Isto é, o produto resultante da ação será a materialização do ato transformador e criador humano. Só pode-se considerar como atividade realmente humana aquela transformação que resulta de um “planejamento” que partiu de uma busca por um resultado ideal. Para isso, considera-se indispensável a intervenção da consciência, em virtude da qual, inicialmente, é possível fazer uma projeção idealizada do resultado e, posteriormente, aplicar uma força sobre a matéria, resultando no produto real. O conhecimento estipulará um contrato de reciprocidade entre pensamento e ação, mediada por finalidades supostas, buscando alcançar o mais amplo conhecimento sobre o objeto, com os meios e os instrumentos necessários para transformá-lo.

O teórico elabora níveis de práxis, partindo de dois critérios, que são: o grau de consciência que o sujeito demonstra no processo prático, e o grau de criação que o produto de sua criação apresenta. A partir deles, indica dois níveis principais de práxis, sendo: a práxis criadora, em relação com a práxis reiterativa ou imitativa, e a práxis reflexiva, em relação com a práxis espontânea. Vázquez (2011) alerta à possibilidade de ligações mútuas entre os níveis. Considerando que o ato criador nasce da necessidade, o homem não estará em constante estado de criação. No presente trabalho, escolheu-se refletir especificamente sobre a relação entre a práxis criadora e reiterativa/imitativa na docência. Sendo assim, a práxis criadora se conceitua como ação imprevisível que produz um resultado irrepetível. Já a práxis reiterativa, ou imitativa, têm, uma taxa de imprevisibilidade menor, pois o ideal permanece imutável (por já existir um conhecimento prévio do que se quer fazer e de como fazê-lo). Pode-se dizer que seu modo de transformar é pré-formado, enquanto a transformação da práxis criadora é livre.

Entrando no movimento de análise proposto por este estudo, direciona-se a atenção para observação dos instrumentos que auxiliam a prática docente, enquanto ação que envolve consciência, reflexão e planejamento de objetivos que direcionam as ações didáticas voltadas à mediação entre a prática e a teoria, sendo assim, os instrumentos, quais o material e os recursos didáticos, precisam passar por reflexão e ampliação, tornando possível instaurar uma dialética transformadora que sintetize uma prática pedagógica na atividade humana.

Olhando para os materiais didáticos, e, especificamente, para as atividades de produção textual contidas no livro didático “Apís” de Língua Portuguesa do 3º Ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, percebe-se que há propostas de produções textuais que conduzem o aluno à redação por diferentes caminhos. Em algumas, é pedido que o aluno disserte com base em seu conhecimento internalizado sobre a temática exposta, em outra, pode haver uma proposta que, pautada em leituras e/ou discussões prévias, pede ao estudante de escrever como consequência das atividades prévias à produção em si. Há, porém, também orientações que incluam uma interação entre o docente e o aluno, propondo etapas quais: planejamento, execução, revisão e reescrita.

Cada um desses caminhos proporciona ferramenta mais ou menos profícuas para

que o professor possa oferecer aos alunos uma práxis mais próxima do ato criador. É importante, porém, compreender que tanto as propostas mais vinculadas com propostas reiterativas, quando as que oferecem instrumentos para o domínio da técnica e a “livre” criação individual, devem ser consideradas durante o processo de ensino-aprendizagem, ao longo de toda formação humana.

Em vista disso, situado o livro de texto, segue a análise da atividade selecionada como exemplo de como pode-se pensar nas atividades como ferramentas que auxiliam, ou não, o ensino a alcançar uma formação crítico-criadora do estudante (teoria-prática).

Figura 01

Produção de texto
Criação de texto para cartaz publicitário

EM DUPLA. A montagem de fotografias ao lado representa um pouco da diversidade étnica e cultural brasileira. Vocês usarão essas imagens como modelo para fazer um cartaz com o objetivo de convencer as pessoas a respeitar as crianças brasileiras.

Preparação

1. Já temos a ideia para a seleção de imagens do nosso cartaz. Elas mostram que ser brasileiro é ser igual nas diferentes características étnicas e culturais.
2. Para que a mensagem seja clara, o cartaz deve ter um texto informativo e um slogan. Vocês criarão um texto curto e um slogan, a frase que acompanha a imagem do cartaz e que geralmente está em destaque.

Escrita

1. Escrevam e reescrevam várias possibilidades de frases, usando toda a criatividade para dar conta da intenção do cartaz.
2. Transcrevam a frase que consideraram a melhor em uma folha de papel para que possa ser lida com facilidade.

Revisão e reescrita

Releiam as frases e slogans criados e vejam se estão claros ou precisam de ajustes. Reescrevam o que for necessário.

Apresentação

Para fazer o cartaz, pode-se fazer a reprodução das imagens que aparecem nesta página ou criar uma imagem nova por meio de colagens. Depois que o cartaz já estiver pronto, com as imagens e o texto, vocês poderão pendurá-lo em um mural na sala de aula ou na escola para ser visto por outras pessoas.

■ CARTAZ PUBLICITÁRIO 195

Fonte: Trinconi (2017, p. 195).

Essa atividade se encontra na unidade 09, página 195, e apresenta a proposta da escrita de um cartaz publicitário, tem como proposta o trabalho com as habilidades EF03LP21 e EF15LP05 da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, na figura 01 pode-se ver que a atividade propõe que os alunos se agrupem em duplas e, a partir dos dados fornecidos (a imagem fornecida no material didático), criem um cartaz publicitário com o objetivo de convencer (característica própria do gênero textual) as pessoas a respeitarem as crianças brasileiras. Após a redação, como mostra a figura 01, as duplas são conduzidas para uma revisão com possível reescrita (individual ou compartilhada) caso o texto não fique suficientemente claro (coeso e coerente), e, sucessivamente, como os resultados do processo serão imprevisíveis e relativamente únicos, o exercício pede que os textos sejam compartilhados em sala para que todos possam perceber a infinitas possibilidades de escrita de um cartaz publicitário, opinar e aprender a partir da atividade.

A produção escrita oferece ao alunado etapas a percorrer: o planejamento; a execução do texto escrito; a revisão; por fim, a reescrita. O docente, ao propor a atividade que será elaborada em sala de aula, desempenha um papel de coprodutor, a fim de auxiliar o aluno, orientando sempre a finalidade do texto, assim como o seu interlocutor e o gênero textual (MENEGASSI, 2003).

É nesse sentido que, nesse estudo, propõe-se pensar em uma práxis criadora aplicada às atividades de produção textual, aproximando a esse conceito a concepção de escrita como trabalho. Em tal concepção, a escrita acontece por meio de um processo aberto aos comentários de outros, às revisões e a quantas reescritas forem necessárias, no constante intento de aperfeiçoar a produção textual envolvendo-o no tema e possibilitando despertar o desejo de querer aprender.

É possível perceber que atividades estruturadas a partir dessa concepção apresentam finalidades reais e sociais para que o aluno domine as ferramentas e exerça a escrita como autônomo usuário da língua. Aqui, as atividades prévias tornam-se

indispensáveis para suscitar um trabalho de escrita mediante a interação (SERCUNDES, 1997). No livro de texto analisado, a nona unidade, da qual foi extraída a atividade, é um progressivo caminhar em direção à produção, passando por leituras, pesquisas e atividades de debate que estão já constituindo as informações que estruturarão o ato da redação, além de fornecer ao alunado novos saberes propedêuticos à compreensão de que um texto resulta desse processo de revisão e reescrita constante. Desse modo, o ato de escrever, nesta abordagem interacionista, que vê o professor como coprodutor que orienta e conduz, é uma ação consciente, com um propósito definido (ideal) arquitetado, executável, mas não totalmente previsível, que, por conseguinte, lhe confere a nomeação de “trabalho”.

3. Algumas considerações

Tendo em vista a discussão anterior, compreendemos, com base no referencial teórico, que organizar o ensino de modo a contemplar as duas formas de práxis é um importante passo para a formação de um sujeito autônomo. A partir disso, discutir uma práxis educativa nos permite refletir sobre como, por meio dela, considerando as conjunturas próprias dos vários contextos escolares, o agir docente encontra-se pré determinado ou estimulado à ampliação de suas práticas.

REFERÊNCIAS

MARINGÁ. **Currículo da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Secretária de Educação. Maringá, 2020.

MENEGASSI, R, J. Professor e escrita: a construção de comandos de produção de textos. **Trabalhos Linguística Aplicada**, v. 42, p. 55-79, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil. História e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SERCUNDES, M.M.I. Ensinando a escrever. In CHIAPPINI, L. (org.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Vol.1. São Paulo. Cortez, 1997, p. 75-96.

TRINCONI, Ana. **Ápis língua portuguesa**, 3º ano : ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Atica, 2017.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais. Ciacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

A Preceptoria no Curso de Pedagogia UEM CRC

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Leonardo Thomaz Pina¹, Julia Raquel Sonoda² Darlene Novacov Bogatschov³

¹Aluno do curso de Pedagogia, bolsista, contato: ra107765@uem.br ²Aluna do curso de Pedagogia, bolsista, contato: ra108728@uem.br ³Prof. Depto. de Pedagogia - DPD/UEM-CRC, contato: dnbogatschov@uem.br

***Resumo.** Este artigo tem como objetivo relatar a respeito das atividades realizadas, atendimentos, pesquisas e produção da preceptoria nas disciplinas de Metodologia e Técnicas de Pesquisa I e II e Prática e Estudo Integradores em Educação I e II do curso de Pedagogia do DPD, UEM-CRC, por meio do Programa de Integração Estudantil (PROINTE), sendo um órgão da PróReitoria de Ensino (PEN).*

***Palavras-chave:** Preceptoria – Pedagogia – Ensino*

1. Informações gerais

Através do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) vinculada a PróReitoria de Ensino (PEN), na qual considera a necessidade de aperfeiçoar as atividades de ensino, de extensão e serviço de apoio aos alunos, professores e comunidade externa com ações pedagógicas, assim disposto na Resolução nº 001/2015-COU; o curso de Pedagogia do Departamento de Pedagogia (DPD), UEM - Campus Regional de Cianorte (CRC), tem dois preceptores supervisionados pela Prof. Ma. Darlene Novacov Bogatschov, para auxiliar as disciplinas de Metodologia e Técnicas de Pesquisa (METP) I e II e Prática e Estudo Integradores em Educação (PEIE) I e II.

2. Atividades Executadas

A preceptoria da Pedagogia do DPD, UEM-CRC, cumpre o objetivo de auxiliar os acadêmicos na aprendizagem dos conteúdos das disciplinas de METEP I e II e PEIE I e II quanto a escrita acadêmica e a normatização técnica das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), principalmente, voltado para os Trabalhos Finais de Graduação (TFG's), mas também nos artigos científicos e na escrita de trabalhos e atividades acadêmicas no geral. Os atendimentos se dão virtualmente, via plataforma Google Meet, de terça-feira, quarta-feira e quinta-feira das 13:00 as 19:00 horas, nas segundas-feiras e sextas-feiras realizamos um trabalho interno de análise de trabalho, pesquisa e estudos.

Foram e estão sendo desenvolvidas as seguintes atividades dentro da preceptoria nesse período de 2019/2020:

1. Atendimentos individuais para auxiliar dúvidas gerais;
2. Atendimento em grupos para apresentar o trabalho da preceptoria, a importância de frequentá-la e inculcar uma visão ampla das disciplinas atendidas e como são essenciais para a escrita acadêmica;

3. Elaboração de materiais, artes visuais, postagem em mídias sociais (no período de férias acadêmica);
4. Produção de um material didático com as normas mais utilizadas da ABNT dentro do curso e um relato a respeito da preceptoria de Pedagogia CRC.

3. Delimitando e relatando as atividades

Na atividade da preceptoria, como já relatado, tem se dado de modo virtual e, na maioria das vezes, de modo individual (preceptor e o aluno), com o intuito de aprimorar o processo da escrita acadêmica e auxiliar nas dúvidas mais frequentes. O atendimento individual se diferencia pelo fato de que podemos fazer um movimento de escuta mais particular das demandas que os alunos nos trazem. Durante o processo de atendimento, as dúvidas que se apresentam são de fato parecidas quando se diz a normas e trabalhos mais sistematizados. No entanto, no atendimento individual também se abre um momento em que aluno traz um repertório de assuntos, relacionados ao que pesquisar, quais possibilidades que o curso em si traz para um possível tipo de pesquisa, se aquela temática seria relevante no processo de formação, e também, neste tipo de diálogo, surge um movimento de fortalecimento da cultura da pesquisa das ciências humanas e levar muitos acadêmicos a repensarem a importância que tem dado a graduação.

Os atendimentos em grupos trazem uma realidade diferenciada, notamos que ao longo dos tempos de atendimento, atender em grupo poderia ser um modo de falar sobre metodologia de pesquisa e escrita acadêmica, de modo mais direto, aluno para aluno, e ali buscar responder as dúvidas mais frequentes. O atendimento em grupo se torna relevante, quando vemos alunos que até mesmo estudam juntos, e as vezes não haviam encontrado um momento de conversar sobre suas dúvidas e também da similaridade que tem no que diz a pesquisa, e os anseios do processo da escrita acadêmica durante a graduação. Sempre sobre a orientação da nossa supervisão e da preceptoria das disciplinas ofertadas, tentamos ampliar o conceito da disciplina de METEP e PEIE I e PEIE II, para fortalecer vínculos e mostrar que as disciplinas estão ligadas a todas as outras que eles encontraram ao longo do curso. Os atendimentos também fortalecem as demais disciplinas, pois sabemos que as disciplinas de cunho teórico exigem uma demanda expressiva de trabalhos como artigos, resenhas, resumos e, assim, o aluno se apropria do conteúdo para desdobrar de modo mais aprimorado a sua escrita no que diz respeito a todas as outras.

Para criarmos essa cultura de atendimentos frequentes na preceptoria e aprimorarmos o discurso da importância da escrita acadêmica, usamos as redes sociais ao nosso favor. Sabíamos que apenas deixar recados sobre a existência da preceptoria e a importância dela, estava sendo algo um tanto repetitivo. Deste modo, realizamos artes e banners para divulgação dos trabalhos que realizávamos de fato. Nestas artes, deixamos nossos contatos e, assim a procura começou a aumentar, pois ocorreu um efeito cujo o pensamento relacionado a metodologia de pesquisa como algo de difícil acesso e dirigido apenas por professores foi mudado. Mostramos sempre uma acessibilidade constante com os alunos, através deste trabalho de troca de imagens, contatos por Facebook, Instagram e WhatsApp, e assim criamos uma cultura de diálogo antes mesmo de alguns atendimentos.

Como no período de férias a preceptoria esteve em atendimento normal, elaboramos materiais midiáticos tanto em nossas redes particulares como nas páginas vinculadas ao CRC. Expomos o trabalho realizado na preceptoria, reforçamos por meio desses canais a necessidade e importância da preceptoria e de se ter o contato com ela. Sugerimos para

aqueles que estivessem em processo de escrita que procurassem a preceptoria para adiantar, revisar e/ou organizar seus trabalhos nesse período. Formulamos também postagens que tratassem brevemente da estrutura que um artigo para TFG e a estrutura exigida seja para monografia ou artigo conforme Figura 1, com os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.



Figura 1. Modelo de arte midiática

A partir da compreensão dos diversos modos de atendimento, demandas diferenciadas e iguais, pensamos juntamente com nossa supervisão, na produção de um material didático com as normas da ABNT. No entanto, o material que ainda está em processo de produção, será guiado não apenas com as normas de forma extremamente normativa, pois após todos os relatos e históricos que conhecemos dos nossos colegas acadêmicos, vimos que, a necessidade de criar um material que fosse além de normas, mas que trouxesse uma orientação mais guiada para questionamentos que muitos materiais não trazem. Neste material queremos expor as maiores queixas de alunos do primeiro ao quarto ano, o fortalecimento da ideia de pesquisas, a possibilidade de pesquisar temáticas que outrora não foi pesquisado, e também criar um alicerce para os futuros preceptores, para guiarem de modo mais humanizado e coerente os atendimentos que virão.

São nestes eixos que trabalhamos, e temos trabalhado ao longo do curso e assim, estamos fortalecendo vínculos primorosos com os acadêmicos, os quais tem desenvolvido trabalhos de grande excelência e de alcance real. Mesmo em tempos que as ciências humanas sofrem ataques pesados, pudemos ver alunos que passaram pelos atendimentos apresentando trabalhos em eventos, simpósios, e assim pudemos ver o que nosso trabalho juntamente com os professores, tem gerado relevância no meio acadêmico.

6. Referências

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. Resolução 001/2015–COU. Homologa o Ato Executivo nº 001/2015-GRE de criação do Programa de Integração Estudantil (PROINTE) da Universidade Estadual de Maringá, bem como o seu regulamento... Maringá, 2015.

Ambrósio de Milão: um intelectual do século IV e a concepção de formação de homem

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

¹Prof^a. Dr^a Terezinha Oliveira. Depto de Fundamentos da Educação-DFE/UEM contato: teleoliv@gmail.com

²Ester Emerick Nascimento, aluna do curso de Pedagogia, contato: ra40733@uem.br

Resumo. *Esta apresentação será a respeito do intelectual Ambrósio de Milão (339 – 397) e sua importante influência no século IV. Trataremos aqui da relação entre a disseminação do Credo Niceno, ou seja, da existência de um Deus trino com a política dos imperadores e a expansão do cristianismo como instituição. Procuraremos exemplificar a partir da descrição deste intelectual da Antiguidade Tardia, a importância de modelos de liderança para a formação de homens e como isto se vincula aos modelos de professores. Nosso intuito é ressaltar a importância de propostas educacionais e exemplos de lideranças capazes de nortear os homens para que civilidade seja construída e conservada*

Palavras-chave: *História. Memória. Educação.*

1. Introdução

A apresentação deste trabalho é resultado de uma pesquisa em nível de iniciação científica que analisou a vida e a influência do intelectual Ambrósio de Milão (339-397) no século IV, portanto, na Antiguidade Tardia. Por Antiguidade Tardia, compreendemos o período dos séculos II ao VIII, em que Roma passa por intensas transformações, antes de adentrar o período que conhecemos por Idade Média. A nosso ver, é de fundamental importância conhecermos como a instituição cristã principiou a influenciar a vida dos homens e suas relações. Refletir sobre este momento da história favorece nossa interpretação a respeito da organização coletiva, social e cultural dos homens no período tardo e, posteriormente, a influência que trouxe para o entendimento de instituições e relacionamentos coletivos nos dias atuais.

Estudar Ambrósio de Milão nos permitiu descobrir suas origens nobres, seu local de nascimento que foi Tréveros e, principalmente, os estudiosos que o influenciou: Filo de Alexandria (15 a.C – 45), Orígenes (185 – 254), Basílio (329 – 379), Cícero (106 a.C – 43 a.C), Virgílio (70 a.C – 19 a.C), Ésquilo (525 a.C - 456 a.C) e Platão (427 a.C – 347 a.C). Sabermos quem foram suas fontes de estudos foi essencial para entendermos o teor dos seus sermões e tratados, além de nortear a concepção de homem que este intelectual desejava formar. Foi nomeado Bispo no ano de 374 e durante seu bispado, de acordo com McLynn (2014), dominou três imperadores em sua catedral em Milão. O primeiro, Graciano (359-383) ao qual ele pregou a respeito da fé. O segundo, Valentiniano II (375- 392), o qual ele desafiou numa triunfante campanha do credo niceno contra o arianismo, e o foi Teodósio I (379-395), que cumpriu uma penitência pública.

Nosso objetivo é apresentar este intelectual que contribuiu de maneira significativa para a disseminação do credo niceno e, desta forma, desencadeou a crença religiosa num Deus unitário, abrindo precedente para que na política ocorresse o desencadeamento da liderança por um só imperador, um só domínio. Pedagogicamente trazemos a discussão de que o professor como líder e influenciador em seu *locus* abre precedentes para a boa ou má

formação de seus alunos a depender da forma como conduz ética e moralmente sua sala de aula. É possível pensar que o professor pode, do mesmo modo que Ambrósio influenciou, ética e moralmente, sua congregação e três imperadores.

2. Desenvolvimento

Ambrósio de Milão influenciou seu século por meio de vários escritos. Analisamos durante o período de pesquisa apenas quatro dos seus sermões: *Explicação do Símbolo*, *Sobre os sacramentos*, *Sobre os mistérios* e *Sobre a Penitência*. Observamos que ele preocupou-se efetivamente com a moral da sua congregação e as virtudes que eles deveriam desenvolver perante a coletividade. E estas virtudes, estavam sempre diretamente ligadas com a pessoa do Cristo. Ambrósio de Milão defende a doutrina da trinidadologia onde, se propaga o credo niceno que diz respeito a encarnação do Cristo Deus em homem que habitou entre humanidade deixando o exemplo a ser seguido pelos cristãos.

Este modelo de cristão constitui o papel do indivíduo em seu entorno e o cumprimento por parte destes indivíduos a ordem estabelecida pela igreja cristã e posteriormente as ordens estabelecidas pelos imperadores que se converteram ao cristianismo. Nesta época, o cristianismo representa uma instituição em ascensão que se vale da organização do Estado romano para se estabelecer (LE GOFF, 2005).

O intelectual atua no meio de sua comunidade, como exemplo a ser seguido e é isto que vemos por meio da vida de Ambrósio de Milão, que levava uma vida ascética e procurava em tudo seguir e propagar a doutrina do cristianismo. No sermão *Explicação do Símbolo*, Ambrósio de Milão destaca a divindade da Trindade eterna salientando a importância da fé na existência de um Deus que se tornou homem e assumiu as vicissitudes humanas, embora tivesse privilégios de homem imortal. No *Sobre os sacramentos* evidenciam a função dos sacramentos: disseminação da fé cristã. A propagação da fé cristã validou o batismo, a confirmação e a eucaristia como um conjunto organizado de fé e moral. No *Sobre os mistérios*, há evidências históricas de que este sermão foi escrito por ocasião da Páscoa, dois anos após a conversão de Agostinho e foi utilizado por Ambrósio naquele momento para instrução dos catecúmenos, no qual incluía-se Santo Agostinho (354-430) e o *Sobre a Penitência*, notamos a preocupação de Ambrósio de Milão em esclarecer a importância da penitência, seja para evitar a destruição da ordem social, seja como maneira de exercitar as virtudes.

Logo, observamos nos escritos deste intelectual uma preocupação com a ordem e a educação de seus párocos. E sabemos que estes párocos pertencem a uma sociedade romana que estava vivenciando na época, muitas mudanças sociais e econômicas. Este período foi denominado como Antiguidade Tardia, e entendemos por Antiguidade Tardia este momento entre o século II d.C. e VIII d.C, onde se estabelece uma civilização que sai do período helenístico e principia a viver num mundo de vinculações entre paganismo e cristianismo, entre o princípio do amalgamento entre civilizações bárbaras e romanas.

Neste sentido, os Padres da Igreja exercem um papel de profunda influência nesta sociedade, principalmente no que diz respeito a consolidação do credo niceno, ou seja, da ideia da Trindade, o que oferece uma nova roupagem para o conceito de Império, já que os principais imperadores que viveram durante o período que Ambrósio de Milão foi bispo, haviam se convertido ao cristianismo. De acordo com Frighetto (2012), a unidade imperial possui respaldo na figura unitária de Cristo, Deus trino e uno. O autor afirma que o cristianismo passa a ser um elemento ideológico para o alcance de uma unidade política no século IV. Assim, a ideia defendida pelo intelectual Ambrósio de Milão, a de que a doutrina da trinidadologia foi forjada no concílio de Niceia e o concílio de Aquileia, que funciona como um reforço desta ideia trinitária. Esta mesma ideia, forjada por meio destes concílios, serviu a outros pensadores e teóricos para que fosse criado uma identidade do cristão, na

antiguidade tardia, que seria respaldada na fé unitária e na política unitária. Tudo isso contribuiu na formação e na concepção do homem do século IV.

3. Considerações Finais

Recuperar a história de Ambrósio de Milão não se trata apenas de um levantamento bibliográfico, pois essa tarefa já foi feita por ‘grandes’ autoridades. A relevância desta pesquisa buscou compreender, por meio do discurso de Ambrósio de Milão e de sua memória individual, a construção de uma memória coletiva, capaz de consolidar o cristianismo como uma doutrina e uma instituição.

O cristianismo, por seu turno, proporcionou a concepção de homem que perdura ao longo da história ocidental e constitui um *modus operandi* para sociedade. Podemos associar Ambrósio como um homem de seu tempo e entendermos que naquele espaço temporal a história se desenrola. Por outro lado, temos o historiador, que por seu turno, registrou os fatos, assinalou o inconsciente social de um determinado período. Juntando estas informações nos sensibilizaremos com os acontecimentos que amalgamaram nossas estruturas sociais. Ao fazermos este exercício, nos apropriaremos dos conceitos filosóficos, históricos e sociológicos e, por meio deles, compreenderemos a natureza, a história e a ciência do homem.

Ambrósio de Milão foi homem do seu tempo, a história a respeito dele registrou o inconsciente social da Antiguidade Tardia, o discurso dos seus sermões revelou a forma como os homens se relacionavam social e politicamente. Naquele momento, os sermões apontavam os vícios e as virtudes humanas e estabeleciam um modelo a ser seguido. No caso da educação, a Pedagogia pode influenciar a formação dos sujeitos, dando respostas às crises educacionais ao dar um norte aos educadores e aos alunos. Da mesma forma que aconteceu aos intelectuais do passado, lidaremos com as instituições e atividades sociais derivadas das relações humanas e, portanto, devemos demonstrar preparo e zelo para que ocorra o desenvolvimento de sujeitos capazes de, minimamente expressarem uma condição de humanidade.

4. Referências

AMBRÓSIO, Santo, Bispo de Milão. **Ambrósio**. Traduzido por Célia Mariana Franchi Fernandes da Silva. Introdução e notas Roque Frangiotti. São Paulo: Paulus, 1996, Coleção Patrística

FRIGHETTO, Renan. **Antiguidade Tardia**: Roma e as Monarquias Romano-Bárbaras numa época de transformações (Séculos II e VIII). Curitiba: Juruá, 2012.

LE GOFF, Jacques. A instalação dos bárbaros (séculos V ao VII). In: **A civilização do Ocidente Medieval**. Tradução José Rivair de Macedo. Bauru, SP: Edusc, 2005. Coleção História. p. 19 – 42.

MCLYNN, Neil B. **Ambrose of Milan**: Church and Court in a Christian Capital. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 2014.

Arte no Ensino Médio: Problematizando livros didáticos por meio de um zine

Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Camila Ferreira de Oliveira¹, Vinícius Stein²

¹Aluna do curso de Artes Visuais, bolsista do Pibid, contato: ra113838@uem.br ²

Professor no curso de Artes Visuais - DTP/UEM, contato: vstein@uem.br

Resumo. *Apresenta o zine “Muitas décadas e poucos avanços” criado pela autora, como parte das ações realizadas pelo núcleo de Arte, do subprojeto interdisciplinar de Arte, História e Sociologia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A criação foi realizada a partir dos resultados de uma pesquisa com o objetivo de: identificar quais artistas e grupos artísticos são expostos em livros didáticos para o Ensino Médio. Metodologicamente está amparada em pressupostos da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes - PEBA e da A/r/tografia e, conceitualmente, no projeto “História da _rte”. Conclui que a criação e divulgação do zine entre estudantes do Ensino Médio, como material suplementar ao livro, pode contribuir para dar visibilidade as desigualdades (em relação às nacionalidades, identidades de gênero, etnias e modalidades de criação artísticas) constatadas durante a pesquisa.*

Palavras-chave: Arte - Educação - Ensino Médio

1. Introdução

Apresentamos o zine intitulado “Muitas décadas e poucos avanços”, disponível em <<https://issuu.com/artista.zine/docs/zine-muitas-decadas-e-poucos-avancos>>. Zines são uma forma de publicação independente realizada por artistas. Geralmente, tratam sobre temáticas de resistência, como o zine do coletivo Girl Gang, no qual vinte e quatro mulheres artistas publicam desenhos e quadrinhos em apoio aos feminismos, e o zine Riot Grrrl, em que o coletivo se manifesta na luta contra feminilidades tradicionais, motivando garotas e mulheres a lutar contra a dominação masculina e criar sua própria arte (CAMARGO, 2011; COLETIVO, 2015). Em nosso caso, a composição foi criada a partir de uma pesquisa realizada no pelo núcleo de Arte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que integra o subprojeto interdisciplinar das áreas de Arte, História e Sociologia, vinculado ao projeto institucional da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Amparada metodologicamente em princípios da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes - PEBA e da A/r/tografia (BORRE, 2020; DIAS e IRWIN, 2013) e, conceitualmente, no projeto “História da _rte” (CARVALHO, MORESCHI e PEREIRA, 2019), a investigação teve como objetivo: identificar quais artistas e grupos artísticos são expostos em livros didáticos para o Ensino Médio e, com isso, mensurar quais nacionalidades, identidades de gênero, etnias e modalidades de criação artísticas são visibilizadas e invisibilizadas nas publicações pesquisadas. Para tanto, analisamos os livros “Percurso da arte” (MEIRA, SOTER e PRESTO, 2016) e “#Novo Ensino Médio” (MUNIZ, ROCHA e CHIRSTÓFARO, 2020), aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

2. As ações do núcleo de Arte do Pibid/UEM

A pandemia de Covid-19 impediu o desenvolvimento de ações presenciais em campo, isto é, no espaço escolar. Diante disso, as atividades de formação docente referentes ao Pibid foram conduzidas e realizadas de modo remoto. Dedicamos os primeiros meses do subprojeto para pesquisas e estudos interdisciplinares (nas áreas de Arte, História e Sociologia). Além disso, cada núcleo realizou ações orientadas para suas especificidades.

Entre os integrantes do núcleo de Arte, tratamos sobre o objeto de estudo dessa área de conhecimento na educação escolar, especialmente no Ensino Médio, atendendo a questões comuns entre os estudantes, tais como: Que artistas e exemplos de criações artísticas são expostos aos estudantes pelo livro didático? As manifestações de arte afro-brasileira e indígena são apresentadas? Artes visuais, dança, música e teatro são tratadas de modo equivalente nos livros?

Mobilizados por essas questões, iniciamos a análise do livro “Percurso da Arte”, da Editora Scipione, pois consistia no material didático disponível aos estudantes do Ensino Médio no Colégio vinculado ao Pibid. O livro, de 376 páginas, foi distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) no ano de 2018 (BRASIL, 2017) e seu uso será descontinuado e substituído pela escolha feita pelas escolas no PNLD 2021 (BRASIL, 2020). Tendo em vista a continuidade do subprojeto do Pibid no próximo ano, também selecionamos um exemplar que integra a lista de títulos aprovada para o PNLD 2021. Como a escola vinculada ao subprojeto ainda não havia selecionado a obra para o próximo ciclo, elegemos o livro #Novo Ensino Médio, de 208 páginas, pois também foi publicado pela editora Scipione.

Coletivamente verificamos quantos e quais são os artistas e grupos artísticos mencionados nas publicações e, a partir disso, mensuramos quais nacionalidades, identidades de gênero, etnias e modalidades de criação artísticas são visibilizadas e invisibilizadas nas duas publicações. Constatamos que em ambas, as produções artísticas apresentadas são majoritariamente criadas por homens brancos (americanos e europeus), nas áreas de Artes Visuais e Música.

Após a análise dos dados, os integrantes do núcleo de Arte do Pibid foram orientados a problematizar os resultados por meio de uma criação artística. O zine “Muitas décadas e poucos avanços” foi uma das composições que deu visibilidade às desigualdades de gênero, étnicas, geográficas e de modalidades de criação identificadas nos livros.

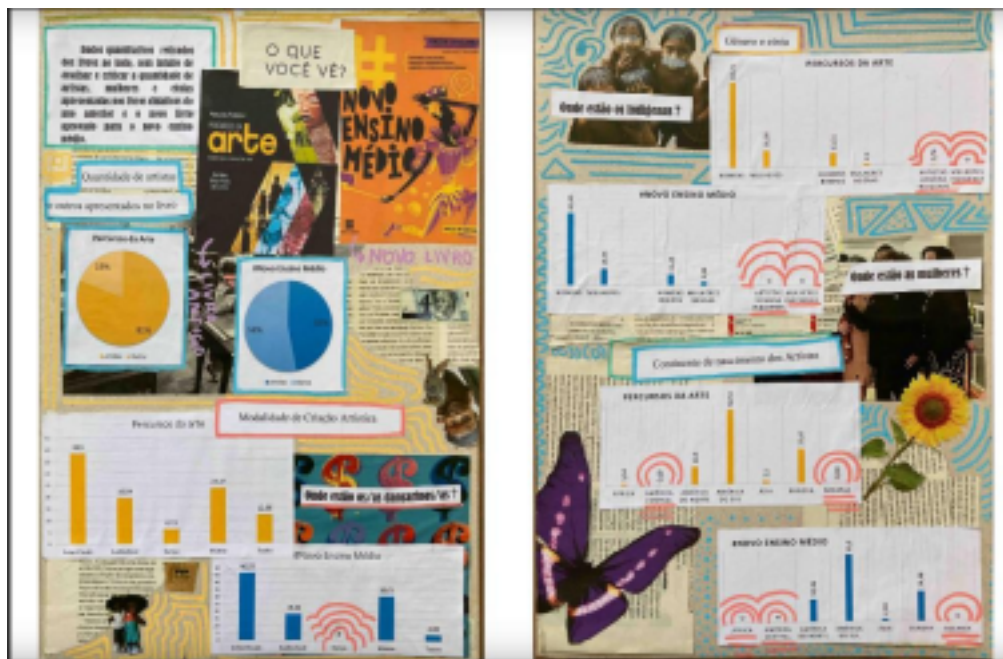
3. Zine “Muitas décadas e poucos avanços”

A composição do zine, realizada com colagens (IWASSO, 2010), foi baseada nas criações do coletivo Guerrilla Girls, grupo composto por mulheres artistas que organizam colagens nas quais problematizam os discursos oficiais de legitimação da história da arte, investigando as desigualdades de gênero implícitas em exposições realizadas por museus (MASP, 2017). Também, recorreremos à estética empregada no filme Moxie (2020), no qual a personagem principal utiliza de zines para expor situações que lhe incomodam em sua escola, como sexismo e assédios. Outra referência para criação foram as composições de Richard Hamilton, nas quais o artista utiliza de recortes de revistas e jornais (FONSECA, 2012), bem como as de Bruno Siqueira, na qual o artista utiliza linhas vermelhas (SIQUEIRA, 2021). Há ainda, frases que remetem ao enunciado: “Onde estão os negros?”, apresentado em grandes bandeiras pelo grupo transdisciplinar Frente 3 de fevereiro, cuja ação problematiza o racismo na sociedade brasileira (FRENTE, 2021) e questionamentos relacionados aos estudos decoloniais (PALERMO, 2019).

O processo de criação do zine, realizado pela aluna vinculada ao Pibid, foi iniciado com recortes de revistas antigas retiradas de seu acervo. Os quantitativos apresentados no zine, em forma de gráficos circulares e de colunas, remetem às planilhas sistematizadas a partir da análise dos livros didáticos mencionados. Foram utilizados tons de azul para identificar informações relacionadas ao livro “#Novo Ensino Médio”, tons de amarelo para o livro “Percurso da Arte” e marcações em rosa para destacar as informações relacionadas às minorias. São apresentados gráficos comparativos entre as publicações que tratam sobre: a

quantidade de artistas citados em relação outros profissionais; o percentual de menções feitas às criações em Artes Visuais, Audiovisual, Dança, Música e Teatro; a distribuição de artistas homens, mulheres, negros/as e indígenas; e o continente de nascimento dos artistas.

Figura 1 - Páginas do zine “Muitas décadas e poucos avanços”



Fonte:

Autores. Disponível em: <<https://issuu.com/artista.zine/docs/zine-muitas-decadas-e-poucos-avancos>>.

Considerações finais

Considerando que a pesquisa foi realizada em um projeto de iniciação à docência, compreendemos que mensurar o cenário excludente dos livros didáticos é uma ação relevante, mas, para além disso, é necessário propor alternativas para superar a desigualdade constatada, no esforço de gerar mudanças significativas por meio da educação escolar. Assim, entendemos que a criação e divulgação do zine “Muitas décadas e poucos avanços” entre estudantes do Ensino Médio, como material suplementar ao livro didático, pode contribuir para dar visibilidade as desigualdades (em relação às nacionalidades, identidades de gênero, etnias e modalidades de criação artísticas) promovidas nos livros didáticos, bem como incentivá-los na produção de seus próprios zines.

6. Referências

- BORRE, Luciana. Desalinhos: sobre abordagens artísticas. In.: BORRE, Luciana. Bordando afetos na formação docente. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020. 122-134 p.
- CAMARGO, Michelle Alcântara. Manifeste-se, faça um zine!: uma etnografia sobre zines de papel feministas produzidos por minas do rock (são paulo, 1996-2007). Cadernos Pagu, São Paulo, p. 155-186, jan. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cpa/a/YmDXfyBDmRP39SPVwVknwBx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 27 ago. 2021.
- CARVALHO, Ananda; MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel. A História da arte: desconstruções da narrativa oficial da Arte. Revista do centro de pesquisa e formação. nº 8, Julho 2019. Sesc: São Paulo. Disponível em:

<https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13479_ananda+carvalho+bruno+moreschi+e+gabriel+pereira>. Acesso em: 27 ago. 2021.

COLETIVO Girl Gang. Zine #1. 2015. Disponível em:

<https://issuu.com/girlgangcoletivo/docs/girl_gang_coletivo_-_zine__1.docx>. Acesso em: 27 ago. 2021.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (org.). Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

FONSECA, Eduardo. Colagem em território expandido. 2012. 55 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pintura, Universidade de Lisboa Faculdade de Belas-Artes, Lisboa, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/7962/2/ULFBA_TES%20556.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FRENTE 3 de Fevereiro (São Paulo, SP). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo448788/frente-3-de-fevereiro-sao-paulo_sp>. Acesso em: 27 ago. 2021. Verbete da Enciclopédia.

IWASSO, Vitor Rezkallah. Copy/paste: algumas considerações sobre a colagem na produção artística contemporânea. *Ars* (São Paulo), [S.L.], v. 8, n. 15, p. 36-53, 2010. FapUNIFESP (SciELO). <<http://dx.doi.org/10.1590/s1678-53202010000100004>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

MASP. Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand. Guerrilla Girls Gráfica 1985 - 2017. Curadoria: Adriano Pedrosa e Camila Bechelany. São Paulo: MASP, 2017. 128p., il. MEIRA, Beá; SOTER, Silvia; PRESTO, Rafael. Percursos da arte: volume único: ensino médio. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MOXIE: quando as garotas vão à luta. 1h51. Direção: Amy Poehler. Roteiro: Tamara Chestna e Dylan Meyer. Netflix. 2021.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Murilo Andrade; CHIRSTÓFARO, Gabriela Córdova. #Novo Ensino Médio. Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2020.

PALERMO, Zulma. Alternativas locais ao globocentrismo. *Revista de Estudios Internacionales*, Tradução de Bruna Otani Ribeiro. v. 3, ed. 2, p. 88-99, 25 jul. 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/2472>. Acesso em: 6 maio 2021.

SIQUEIRA, Bruno. Arrobabrisa. <https://www.instagram.com/arrobabrisa/?hl=pt-br>.

As políticas educacionais e sua convergência no plano de aula

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Cristiano Perius¹, Peterson Razente Camparotto ²

¹Prof. Depto. de Filosofia-DFL/UEM, contato: cperius@hotmail.com ²Aluno do curso Filosofia, bolsista do PIBID, contato: peteracam@gmail.com

Resumo. O plano de aula, no modelo da escola neoliberal pautada pela eficiência, torna-se a única via de comunicação do aluno com as políticas de governo. Primeiramente, planejar parece ser uma atividade de adequação entre meios e fins na prática docente, mas o professor, na realização do plano de aula, assume o papel de intérprete das Políticas Educacionais e participa da gestão escolar de modo a proporcionar aos alunos, além de sua formação enquanto cidadãos, a sua participação nas políticas de Estado. Conclui-se ser relevante o planejamento de aula em equipe formada pela comunidade escolar interna e externa [país e sociedade civil]. A formação para a cidadania do aluno do ensino médio adquire maior efetividade nessa convergência do plano de aula com as políticas públicas.

.Palavras-chave: Plano de aula – Políticas Educacionais – educação para a cidadania

Antônio Houaiss, em seu célebre dicionário utiliza a palavra planejamento enquanto sinônimo de ação de preparar um trabalho, ou um objetivo, de forma sistemática, ou seja, o mesmo que planificação. Significa, de outra parte, a determinação de etapas, procedimentos ou meios que devem ser usados no desenvolvimento de um trabalho, festa ou evento. No ramo da economia e da política, Houaiss designa o desenvolvimento de projetos que buscam sanar os problemas sociais, econômicos ou atingir certos objetivos de governo¹. Se considerarmos a educação pública, laica, universal e gratuita nos moldes republicano-federativos, um direito público subjetivo conforme o art. 208, parágrafo primeiro, da Constituição Federal (direito de todos e dever do Estado [e da família], art. 205 da CF), devemos levar em conta que seus valores republicanos implicam igualdade de acesso de todos ao conhecimento útil à cidadania, numa democracia sã e bem constituída. Dessa forma, concebe-se para os fins desse trabalho, a política pública como a ciência de governo em ação, isto é, aquela política na área da educação que faz do aluno um protagonista em sua própria construção da cidadania.

As Políticas Educacionais (em maiúsculas), referem-se à reflexão teórica acerca do conteúdo das ações de governo que visam, tanto na iniciativa da esfera pública quanto na esfera privada, operacionalizar a gestão educacional: a transformação da teoria legal em práticas educativas no cotidiano escolar. Para isso, no caso sub examine, as Políticas Educacionais públicas, as leis, os atos administrativos, as atas das reuniões dos professores com a supervisão, os diversos normativos que circulam para comunicação nas entrâncias administrativas do sistema educacional federativo e do Estado são interpretados ou lidos pelos agentes públicos competentes e encarregados pelo processo de ensino e de aprendizagem: os professores que detêm cargo público estável

¹ Disponível em: Dicionário Houaiss online: <https://www.dicio.com.br/planejamento/>.

no magistério em filosofia no ensino médio. A Política não é uma ciência que se restringe às definições retóricas e jurídico-administrativas do Estado [ou governo], mas a política nesse caso se concretiza na ação do governo ou do administrador público que interpreta as leis e atos normativos (administrativos) num geral, pondo em prática as políticas públicas

educacionais (em minúsculas) no âmbito da escola pública. O principal desses atores ou gestores da educação é o professor, principalmente durante a elaboração do planejamento das atividades docentes ou do chamado Plano Docente de Trabalho (PDT).

Assim, o planejamento ou plano de aula remete à participação do aluno nas políticas de governo convergentes no âmbito macro e micropolítico de formação de vontade política da Nação, pois as políticas educacionais no âmbito macro são traduzidas ou interpretadas nas políticas ou práticas educacionais no âmbito micro, o que não deixa de revelar os mecanismos de centralização e descentralização federativas que pressupõem uma intencionalidade do agente-intérprete dessas normas ou políticas públicas no sentido amplo. Qual o significado da palavra política? Não se trata de preocupações partidárias ou de discussão ideológica, mas de uma participação típica do poder público em relação ao povo que, no caso da educação, refere-se à gestão ou administração da escola enquanto espaço de aculturação do indivíduo: sua formação para a cidadania e capacitação para o trabalho em termos técnicos e ético-profissionais. Política aqui se refere à expressão do art. 205 da CF “direito de todos” e dever do Estado [e da família], sendo um “bem para todos” dessa forma. Assim, as políticas que são preponderantemente públicas aqui estudadas, as políticas públicas, então estão para a maioria dos cidadãos, perpassando valores republicanos em nossa constituição federal. No entanto, no Brasil, nem sempre assim ocorreu, como no caso das constituições anteriores à de 1988. A educação é libertadora, possibilita a ascensão de vida sob a cidadania plena, o progresso social, então o adjetivo “público” (educação pública) deve garantir uma educação pública e gratuita, num primeiro momento. Políticas educacionais são ideias e ações que compõem o investimento na educação e políticas educacionais públicas são investimentos na educação pública.

Há uma diferença entre gestão educacional, gestão escolar e gestão democrática. A gestão educacional está relacionada à questão de competência material comum de Estados e Distrito Federal e no caso do Município de caráter suplementar quanto aos interesses locais. A organização da educação será objeto de tarefa compartilhada (sob regime de colaboração). Gestão escolar é a viabilização dos recursos materiais, financeiros e recursos humanos para a concretização do direito social à educação. A gestão democrática, por sua vez, reflete a participação da sociedade (art. 14 da LDB). Gestão pública está relacionada a valor público (constituição), intenção e atendimento a todos (republicanismo). Há questões de valor, porém as metas devem ser atingidas também. Assim, há a questão de financiamento e suas questões políticas: aceitação do Congresso que mede a todo momento o apoio da opinião pública (do povo). Gestão educacional se refere à esfera macro ou à leitura das políticas educacionais nos sistemas nacional, estadual e municipal: uma tradução feita pelos órgãos, MEC, Secretarias de Educação, etc. Traduzir é normatizar (em atos administrativos) a legislação federal para os municípios que farão a regulamentação desses normativos em nível local. A gestão educacional faz o intérprete da norma jurídica discutir proposta, objetivos e metas para a regulamentação do fato ou da situação apresentada à Administração Pública. A gestão não é mais autocrática (centralizada hierarquicamente no Diretor escolar), mas dialogada multilateralmente pelos professores, corpo de funcionários do colégio e comunidade². No processo de elaboração do Plano Docente de Trabalho essa adequação dos meios administrativos em relação aos fins ou finalidades políticas conforme o interesse público inerente à lei é possível graças à atuação do professor e suas competências específicas de planejar, sistematizar a metodologia, criar etapas de aprendizagem, eleger bibliografia, assimilar correntes didático-pedagógicas, etc.

O plano de aula, portanto, por refletir uma “instituição” ou instrumento de política pública enquanto “meio para a consecução dos fins” pertinentes ao ensino e aprendizagem do conteúdo em sala de aula conforme o calendário escolar preconizado pelos currículos do ensino médio, conforme a BNCC e, subsidiariamente as Diretrizes

Curriculares Estaduais (DCE's) e do chamado Referencial Curricular do Paraná que, por enquanto, não existe no ensino médio paranaense. Por meio de reuniões, no início dos anos letivos, os professores da rede pública discutem o Plano Docente de Trabalho (PDT), fazendo com que sua experiência em sala de aula e sua didática seja compartilhada com seus pares (colegas de profissão) sob a supervisão da escola no aprimoramento do conteúdo dos planos de aula, na sistematização da metodologia, na atualização da bibliografia. Esse trabalho administrativo em equipe “democratiza” a escola, uma vez que, apesar da autonomia didático-pedagógica, com a profissionalização da educação no início da década de 1990 e sua abertura ao mercado global com base nos princípios da eficiência e definição de metas, o plano de aula se configura num dos principais influenciadores do rendimento escolar. Através do plano de aula, o aluno participa politicamente da democracia por intermédio do professor que elege os conteúdos mais relevantes para o momento político e para a cultura própria da realidade de determinada escola. Isso não impede o professor de buscar objetivos mais elevados, no entanto, o aperfeiçoamento da cidadania pela valorização da escola local/regional já representa um grande avanço e conquista após a Constituição Federal de 1988.

Segundo Thomazi e Asinelli³, há três posturas quanto à relação entre os aspectos “individual” e “coletivo” inerentes ao planejamento de aula (elaboração do PDT) que está diretamente implicado na construção e implantação do currículo. Há três condutas profissionais: os independentes, o individual, entre os independentes e a forma de atuação coletiva e a forma coletiva propriamente dita. Os independentes, próprios da rede pública de ensino⁴, são aqueles professores que geralmente não compartilham conhecimento e não dispõem de tempo e de bibliografia para a preparação do plano de aula. A forma coletiva de trabalho vem ganhando vulto na maioria dos estabelecimentos de ensino, principalmente após a vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

² Comparativamente, podemos dizer que governo é atividade política e discricionária; administração é atividade neutra, normalmente vinculada à lei ou à norma técnica. Governo é conduta independente; administração é conduta hierarquizada. O Governo comanda com responsabilidade constitucional e política, mas sem responsabilidade profissional pela execução; a Administração executa sem responsabilidade constitucional ou política, mas com responsabilidade técnica e legal pela execução. A Administração é o instrumental de que dispõe o Estado para pôr em prática as opções políticas do Governo. Isto não quer dizer que a Administração não tenha poder de decisão. Tem. Mas o tem somente na área de suas atribuições e nos limites legais de sua competência executiva, só podendo opinar e decidir sobre assuntos jurídicos, técnicos, financeiros ou de conveniência e oportunidade administrativas, sem qualquer faculdade de opção política sobre a matéria. In: MEIRELLES, Hely Lopes. *Direito Administrativo Brasileiro*, Malheiros, 2001, p. 60.

³ THOAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. *Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas*, passim.

⁴ Pode ocorrer na rede privada de ensino da mesma forma, porém sob aspectos diferenciados.

uma vez que o normativo do poder executivo federal que instrui os currículos estaduais, por ser de disposição genérica em algumas situações administrativas, suscita questões a serem concretamente resolvidas pelos professores gestores da educação durante as reuniões escolares, principalmente na elaboração do planejamento de aula. Em conclusão, principalmente após a Emenda nº 19/1997 à Constituição de 1988⁵ [A Constituição Cidadã] que inseriu, no caput do art. 37 da CF, o princípio administrativo da “eficiência” nos serviços públicos, a educação passou a ser uma atividade estatal submetida aos anseios do mercado global e do interesse público no atingimento de metas de produtividade e de sucesso. O plano de aula, enquanto meio apto a atingir tais finalidades de sucesso e de competitividade na área educacional, vem unindo esforços sinergicamente para a interpretação das normas ou da legislação educacional a fim de se concretizarem as políticas públicas educacionais. A administração pública visa ao interesse público, mas a competência discricionária do agente do poder executivo existe justamente para a apreciação

ou aferição de cada caso concreto [particular] face à sua demanda diante da lei objetiva em sentido amplo (leis e atos administrativos). Por meio do plano de aula, a educação se transforma em aprendizado da cidadania, fazendo com que o aluno participe do processo democrático internalizando as políticas públicas (legislações, ideologias políticas e bagagem cultural) que lhe servirão para viver e conviver bem na sociedade à medida em que discernirá o que é proibido e permitido no tocante à sua liberdade em relação à liberdade alheia. Conhecedor dos direitos e da política da nação, o aluno estará preparado instrumentalmente para viver a cidadania e a educação será realizada de fato, ou seja, a teoria se encontrará com a prática no âmbito da escola. O professor da rede pública de ensino, sob esse aspecto, ao elaborar o plano de aula enquanto competência exercida em trabalho de equipe sob a supervisão escolar “faz uso público da razão” em termos kantianos à medida em que as políticas educacionais públicas (leis e diretrizes curriculares) discutidas dentro de sua competência no cargo público e em coletivo sempre levam ao consenso razoável sobre a matéria normativa e legislativa, dizendo respeito ao interesse público e comum da maioria democrática, sendo que nunca dão margem a interpretações de cunho pessoal [arbítrio] e a idiosincrasias na aplicação da legislação educacional⁶.

Referências

- KANT, Immanuel. Textos seletos: edição bilíngue (Que é Esclarecimento?). 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.
- MEIRELLES, Hely Lopes. Direito Administrativo Brasileiro. 26. ed. São Paulo, Malheiros, 2001.
- THOMAZI, Áurea Regina Guimarães; ASINELLI, Thania Mara Teixeira. Prática docente: considerações sobre o planejamento das atividades pedagógicas. Educar, Curitiba, n. 35, p. 181-195, 2009, Editora UFPR.

⁵ A recente alteração no Decreto-Lei n. 4.657/1942 (Lei de Introdução às normas do Direito Brasileiro) efetivada pela Lei n. 13.655/2018), considerado por muitos nos meios jurídicos como uma reforma administrativa, adicionando-se a legislação no governo Dilma, como a Lei nº 13.019/2014, realçam o papel da gestão na educação e delineiam novas formas de contratação de pessoal e de responsabilização de agentes públicos estatais, o que leva ao entendimento de que a desestatização (lato sensu) ou privatização em sentido estrito está evoluindo até mesmo para o caso dos serviços públicos essenciais ou de caráter essencial, conforme vem prevendo a jurisprudência e a técnica legislativa nacional. ⁶ KANT, Immanuel. Textos seletos: edição bilíngue (Que é Esclarecimento?), Vozes, 1985

Cartaz “#O Novo Ensino Médio não é novo”: problematizando o livro didático de Arte

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Daniel Macedo Lanes¹, Vinícius Stein²

¹Aluno do curso de Artes Visuais, bolsista do Pibid, contato:
macedolanesdaniel@gmail.com

² Professor no curso de Artes Visuais - DTP/UEM, contato: vstein@uem.br

Resumo. *Apresenta a composição visual “#O Novo Ensino Médio Não é Novo”, desenvolvida em formato de cartaz, como parte das ações realizadas pelo núcleo de Arte, do subprojeto interdisciplinar de Arte, História e Sociologia, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/UEM). A criação foi realizada a partir dos resultados de uma pesquisa com o objetivo de identificar quais artistas e grupos artísticos são expostos em livros didáticos para o Ensino Médio. Trata especificamente sobre a desigual distribuição e representatividade entre artistas indígenas e não-indígenas nas publicações consultadas. Metodologicamente está amparada em pressupostos da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes - PEBA e da A/r/tografia e, conceitualmente, no projeto “História da _rte”. Consideramos que a produção e a divulgação do cartaz podem atuar como recursos didáticos suplementares ao livro, bem como impulsionar reflexões e pesquisas a respeito da produção artística feita por indígenas.*

Palavras-chave: *Indígenas - Educação - Ensino Médio*

1. Considerações iniciais

Apresentamos a composição visual “#O Novo Ensino Médio não é novo”, desenvolvida digitalmente em formato de cartaz, mediante critérios/encaminhamentos relacionados com a prática da A/r/tografia. Investigações A/r/tográficas compreendem abordagens que visam “combinar a produção poética (imagens/artefatos/processos) com a escrita, preocupando-se com o potencial comunicativo de seus possíveis resultados com realidades educacionais” (BORRE, 2020, p. 123).

A composição foi criada a partir de uma pesquisa realizada no pelo núcleo de Arte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), que integra o subprojeto interdisciplinar das áreas de Arte, História e Sociologia, vinculado ao projeto institucional da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Amparada metodologicamente em princípios da Pesquisa Educacional Baseada nas Artes - PEBA e da A/r/tografia (BORRE, 2020; DIAS, 2013; IRWIN, 2013; HERNÁNDEZ, 2013) e, conceitualmente, no projeto “História da _rte” (CARVALHO, MORESCHI e PEREIRA, 2019), a investigação teve como objetivo: identificar quais artistas e grupos artísticos são expostos em livros didáticos para o Ensino Médio e, com isso, mensurar quais nacionalidades, identidades de gênero, etnias e modalidades de criação artísticas são visibilizadas e invisibilizadas nas publicações pesquisadas. Para tanto, analisamos os livros “Percursos da arte” (MEIRA, SOTER e PRESTO, 2016) e “#Novo Ensino Médio” (MUNIZ, ROCHA e CHIRSTÓFARO, 2020), aprovados em diferentes ciclos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Neste texto, tratamos especificamente sobre a desigual distribuição e representatividade entre artistas indígenas e não-indígenas nas publicações consultadas, que motivou a criação do referido cartaz.

2. Arte dos povos indígenas em livros didáticos para o Ensino Médio

A primeira etapa para pesquisa nos livros selecionados consistiu na identificação dos nomes de todas as pessoas e grupos artísticos mencionados, mediante leitura das publicações na íntegra. Após a listagem dos nomes, tendo como referência a metodologia do projeto História da Arte (História..., 2019), criamos planilhas para complementar dados sobre as pessoas e grupos identificados. Nas tabelas a seguir, apresentamos os quantitativos referentes ao número de artistas mencionados e à distribuição entre seu gênero e etnia, com destaque para os indígenas.

Tabela 1 - Dados sobre os indivíduos identificados nas publicações

Percursos da Arte #Novo Ensino Médio

Total de nomes

646
522

citados 100% Artistas 46.66% Outros

profissionais 124 19.19% 56 53.33% Fonte: Os autores.

Tabela 2 - Dados sobre gênero e etnia dos/as artistas

Percursos da Arte #Novo Ensino Médio

Homens (total) 81.63%

437	83.71% ¹	40
69	13.21%	6
4	0.76%	0
85	16.28%	9
11	2.10%	2

Homens (negros) 12.24% Artistas homens

(indígenas) 0 Mulheres (total) 18.36% Mulheres (negras) 4.08% Mulheres

(indígenas) 0 0 0 0 Fonte: Os autores.

Ao analisar os dados obtidos, consideramos que há desigual distribuição e representatividade entre artistas indígenas e não-indígenas. Em “Percursos da Arte”, 4 homens indígenas são citados como artistas (o que corresponde a menos de 1% do total de artistas expostos) e nenhuma mulher indígena é mencionada. Em “#Novo Ensino Médio”, não há nenhuma menção à artistas indígenas. Destacamos que em “Percursos da Arte”, contudo, diferentes etnias indígenas são mencionadas em um capítulo dedicado exclusivamente às produções desses grupos, o que não ocorre em “#Novo Ensino Médio”.

Ao constatarmos a ausência de criações artísticas feitas por indígenas, levamos em consideração a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. O marco legal trata sobre o conteúdo do ensino de Arte no parágrafo segundo do artigo 26-A, ao determinar: “Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei nº 11.645, de 2008)” (BRASIL, 1996/2021).

Nessa perspectiva, concordamos Cavalheiro e Costa (2012, p.7), quando tratam sobre a

¹Devido ao arredondamento, a soma dos percentuais é diferente de 100% em algumas tabelas.

necessidade de apresentar esses conteúdos nas escolas e concluem que: “se não o fazemos por considerar adequado e justo no sentido de respeito aos povos indígenas, devemos fazê-lo para dar cumprimento à lei”.

3. Criando a partir da pesquisa

Tendo em vista que a pesquisa foi realizada em um projeto de iniciação à docência, consideramos que mensurar o cenário excludente dos livros didáticos é uma ação relevante, mas, para além disso, é necessário propor alternativas para superar a desigualdade constatada no esforço de gerar mudanças significativas por meio da educação escolar. Essa premissa motivou a criação do cartaz “#O Novo Ensino Médio não é novo” (Fig.1).

Figura 1: À esquerda, capa do livro #Novo Ensino Médio. À direita cartaz “#O novo Ensino Médio Não é Novo”, criado pelos autores.



Fonte: À direita: Muniz, Rocha E Chirstófaro, 2020. À



esquerda: os autores.

Na criação, realizada pelo estudante vinculado ao Pibid, destacamos o fato de o livro “#Novo Ensino Médio” não tratar sobre artistas indígenas. O cartaz, em arte digital, teve como referência estética a capa do livro “#Novo Ensino Médio”. Foram utilizadas as cores laranja, roxo, preto e amarelo e a ilustração de uma figura humana. O título, presente na capa original como #Novo Ensino Médio, aparece na composição como “#O Novo Ensino Médio Não é Novo”, buscando provocar o espectador a descobrir o motivo dessa adequação. Abaixo, destacamos a frase “0% indígenas”, a qual sinaliza a mensagem principal do cartaz. Além disso, assim como na capa original, existe também a presença de um elemento no canto inferior esquerdo que representa uma figura humana com um megafone, enfatizando o caráter de denúncia. Na parte inferior, a frase interrogativa faz referência ao enunciado: “Onde estão os negros?”, apresentado em grandes bandeiras pelo grupo transdisciplinar Frente 3 de fevereiro, cuja ação problematiza o racismo na sociedade brasileira (FRENTE, 2021). Neste caso, utilizamos o mesmo enunciado para problematizar e chamar à reflexão sobre a questão indígena.

4. Considerações Finais

Consideramos que a produção e a divulgação do cartaz digital podem atuar como recursos didáticos suplementares ao livro, bem como impulsionar reflexões e pesquisas a respeito da produção artística feita por indígenas. Nessa direção, no âmbito da formação docente, acreditamos que, por meio de abordagens A/r/tográficas, podem ser criadas formas de resistência às exclusões promovidas por materiais didáticos.

5. Referências

BORRE, Luciana. *Desalinhos: sobre abordagens a/r/tográficas*. In.: BORRE, Luciana. *Bordando afetos na formação docente*. Conceição da Feira: Andarilha Edições, 2020. 122-134 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF. 1996/2021. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm, acesso em 16 de junho de 2021.

CARVALHO, Ananda; MORESCHI, Bruno; PEREIRA, Gabriel. A História da arte: desconstruções da narrativa oficial da Arte. *Revista do centro de pesquisa e formação*. nº 8, Julho 2019. Sesc: São Paulo. Disponível em:

<https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13479_ananda+carvalho+bruno+moreschi+e+gabriel+pereira>. Acesso em: 27 ago. 2021.

CAVALHEIRO, Rosa Maria; COSTA, Flamarion Laba da. *A temática indígena no livro didático*. 2012. SEED: Curitiba, PR. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/730-4.pdf>, acesso em: 13 set. 2021.

DIAS Belidson. *A/r/tografia como metodologia e pedagogia em artes: uma introdução*. In.: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 21-26 p.

FRENTE 3 de Fevereiro (São Paulo, SP). In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileira. São Paulo: Itaú Cultural, 2021. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo448788/frente-3-de-fevereiro-sao-paulo-sp>>. Acesso em: 27 ago. 2021. Verbetes da Enciclopédia.

HERNÁNDEZ, Fernando H. A pesquisa baseada nas artes: propostas para repensar a pesquisa educativa. Tradução: Tatiana Fernandez. In.: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 39-62 p.

IRWIN, Rita L. *A/r/tografia*. In.: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. 27-35 p.
MEIRA, Beá; SOTER, Silvia; PRESTO, Rafael. *Percursos da arte: volume único: ensino médio*. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Murilo Andrade; CHIRSTÓFARO, Gabriela Córdova. *#Novo Ensino Médio. Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias*. 1 ed. São Paulo: Scipione, 2020.

Centro Educacional Carneiro Ribeiro: considerações a partir dos estudos de um Projeto de Ensino

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Paula Camilla Fernandes Gonçalves¹, Etienne Henrique Brasão Martins², Sandra Regina Cassol Carbello³

¹ Graduada em Pedagogia-UEM, contato:

paulacamilla.fernandes99@gmail.com ² Alune de Mestrado em Educação, bolsista CAPES-UEM, contato: ettibrasao@gmail.com

³ Prof. Depto. Fundamentos da Educação-DFE/UEM, contato: srccarbello@uem.br

***Resumo.** Esse trabalho objetiva apresentar o Centro Educacional Carneiro Ribeiro como uma proposta de escola de educação pública integral, partindo de uma pesquisa de caráter exploratório (GIL, 2016). Tomou-se como referencial teórico as produções de Anísio Teixeira (1959;1962;1967), Terezinha Éboli (1969) e Clarice Nunes (2009), de maneira a considerar o Centro como uma forma de democratização do ensino voltado para uma educação efetivamente popular, integrada com a cidade, promovendo uma formação integral do estudante.*

***Palavras-chave:** Educação Integral – Escola pública – Anísio Teixeira*

1. Introdução

Esse trabalho apresenta um dos estudos desenvolvidos no Projeto de Ensino Gestão Escolar: leituras sobre Anísio Teixeira. O projeto oferece à comunidade universitária um espaço de leitura e debate sobre o legado desse importante intelectual da educação brasileira. Em nossos estudos aprendemos que o século XX foi marcado por diversas transformações, avanços, retrocessos e conquistas em relação ao acesso à escola. Dentro dessas movimentações podemos citar as contribuições de Anísio Teixeira para a educação nacional, em que se dedicou a construir, entre outras iniciativas, um centro de educação popular, ou seja, uma escola pública de educação integral, laica, democrática, gratuita, na cidade de Salvador, na Bahia.

Dentro de um contexto com reformas educacionais que propuseram o encurtamento do tempo de ensino, separando em turnos e diminuindo os anos necessários para completar o ensino primário, Anísio Teixeira, na contramão, propôs o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) projetando uma escola de formação integral que atendia, não somente a formação científica, mas também englobava atividades culturais, de trabalho, sociais, de educação física e arte, direcionada para o desenvolvimento da sociedade brasileira em seu tempo (TEIXEIRA, 1962; NUNES, 2009).

Nesse sentido, objetivamos apresentar o CECR enquanto uma proposta de modelo de escola pública integral, pensado especificamente para o contexto brasileiro. Para tanto, utilizando de uma pesquisa de caráter exploratório (GIL, 2016) de maneira a agregar o material bibliográfico, tomamos como referencial teórico as contribuições de Anísio Teixeira e de professoras como Terezinha Éboli (1969) e Clarice Nunes (2009).

2. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro

A idealização do CECR, como apontado por Teixeira (1962), realizou-se em um contexto de simplificação do ensino com a proposta de democratização, como forma de alcançar a todos com a cultura escolar. Enfocando na alfabetização, separou-se o ensino em dois turnos com matrículas distintas como forma de expandir ainda mais a população atendida pela escola.

Em contraposição a esse processo, é que o CECR surge como proposta de uma educação efetivamente popular, experimental, integrada com a cidade. Localizado no bairro da Liberdade em Salvador na Bahia, o Centro foi idealizado na década de 1950 por Anísio Teixeira. Sua construção foi estrategicamente pensada com a estrutura física e o plano pedagógico voltados para um local que se instalaram “grupos de família, de baixa condição econômica, em seus casebres de alvenaria, com uma população infantil sem assistência, sem escolas, praticamente abandonada.” (ÉBOLI, 1969, p. 11).

Tendo em vista a condição que a população estava, viu-se a necessidade de criar um centro integral de educação de forma a atender as necessidades da população local, como forma de contrariar a improvisação e ausência “[...] de políticas educativas claras e conseqüentes dos governos que se sucediam” (NUNES, 2009, p. 124), assim dando maior credibilidade para escola enquanto instituição formadora da nação.

Nesse sentido, tinha por objetivo realizar uma experiência de educação integral que estivesse diretamente ligada à escola pública, sendo uma instituição para todos possibilitando que cada indivíduo trabalhasse com a produção de um conhecimento de qualidade relacionando a teoria com os desenvolvimentos práticos. Devemos ressaltar que esta instituição foi pensada nos aspectos pedagógicos e de estrutura física para atender as necessidades da época.

No que diz respeito à organização, as atividades do Centro eram realizadas em dois momentos, sendo um turno nas escolas-classe, em que ocorria o ensino das letras e das ciências, e o outro na escola-parque, onde desenvolvia-se as atividades por meio de setores específicos.

2.1. Escolas-classe

Na organização do CECR, haviam quatro escolas-classe que se interligavam com uma parque. Cada escola-classe era projetada para acolher doze turmas, em que o estudante teria contato com os conhecimentos sobre as letras e ciências, de maneira a compor o ensino convencional da época, durante o período de 4 horas (TEIXEIRA, 1959;1962). As crianças eram organizadas por idade, ao invés da utilização de testes de inteligência, o educando permaneceria na escola durante seis anos, sem que ocorresse a repetência. As aprovações dos alunos ocorriam de forma automática, de maneira a ser essencial as orientações pedagógicas e educacionais, pois a equipe responsável visitava as salas realizando registro dos problemas e/ou sugestões para serem debatidos em reunião. (EBOLI,1969).

A observação do desempenho do aluno no decorrer do ano letivo e apresentar maneiras para melhorá-lo é essencial, pois não visa apenas diminuir o índice de reprovação, mas preocupa-se com a qualidade do ensino e a aprendizagem do aluno. O processo de desenvolvimento do estudante era avaliado no decorrer da realização das atividades, com isso era possível observar quais alunos não tinham um bom desempenho e eram organizados alguns cursos de recuperação no decorrer do ano para atender à

necessidade dos alunos. Assim, aqueles estudantes que possuíam dificuldade de aprendizagem tinham atendimento com um profissional em uma sala específica para esse tipo de situação (EBOLI, 1969; NUNES, 2009).

Tal estrutura contrariava o que era comumente utilizado nas demais instituições, fortalecendo o caráter específico do ensino proposto. Ao reunir as quatro escolas-classe, buscava-se atender aproximadamente quatro mil estudantes, sendo dois mil para cada turno.

2.2. Escola parque

As atividades na escola parque eram organizadas em setores, visando a formação do corpo, a formação cultural, para o trabalho e para a vida social, sendo assim nos oito setores da escola desenvolvia-se atividades específicas, de acordo com o interesse de cada aluno. As turmas eram organizadas de maneira a compor entre 20 a 30 estudantes durante o período de 4 horas, em contraturno com as escolas-classe (TEIXEIRA, 1967; NUNES, 2009). Os setores que compunham a escola-parque eram: o recreativo ou de educação física; o socializante; do trabalho; o artístico; o cultural; a biblioteca; a direção e administração; a assistência material; e, por fim, o setor médico-odontológico.

No que tange ao setor recreativo ou de educação física tinha por objetivo ampliar as habilidades por meio de: jogos (motores, sensoriais adaptados às condições físicas e psíquicas das crianças); atividades rítmicas (marchas, galopes, saltitos, ao som de ritmos, palmas, contagem, tamborim; brinquedos cantados, danças regionais e folclóricas); ginásticas; atitudes naturais (correr, saltar, trepar, arremessar); iniciação desportivas (com princípios técnicos essenciais, processos pedagógicos, jogos pré-esportivos ou grandes jogos); e esportes (ÉBOLI, 1969).

Em relação ao setor socializante objetivava fomentar a comunicação e interação com os colegas e com a comunidade escolar, desenvolvendo atividades como: grêmios; loja; jornal; rádio; o banco comércio e indústria. Já no setor do trabalho frequentavam as crianças de nove a quatorze anos podendo escolher entre as técnicas de: cartonagem; artefatos de couro; metal; alfaiataria; cerâmica; modelagem; madeira, tecelagem e tapeçaria (ÉBOLI, 1969).

No setor artístico realizavam-se as atividades de teatro, música e dança, os quais complementam a proposta do setor cultural e biblioteca, focado em leituras, pesquisas, exposições, estudo livre e dirigido e, também, a hora do conto. Sobre o setor de direção e administração, este envolvia a parte da gestão escolar (ÉBOLI, 1969).

Quanto à assistência material, tinha como proposta auxiliar estudantes que não possuíam condições para arcar com os materiais, sendo realizados eventos para arrecadação de fundos e, por fim, assistência médico-odontológica que visava o atendimento direcionado à saúde daqueles que estudavam no CECR (ÉBOLI, 1969).

3. Considerações Finais

Após o exposto, reafirmamos a importância da proposta e da forma pela qual o CECR se construiu enquanto modelo de educação integral para o contexto brasileiro, pois, sua organização desejava oportunizar ao aluno a participação em um ambiente rico em experiências diversificadas e conhecimento científico, tal como Teixeira (1959; 1962; 1967), Éboli (1969) e Nunes (2009) registraram.

Toda a estruturação do Centro representou uma forma de democratizar o ensino para uma educação efetivamente popular, em que é construída toda sua estrutura em um

bairro com a população economicamente desfavorecida. Dessa forma, diferentemente da proposta de simplificação da educação, no período o qual se dá às ações do CECR, foi possível edificar um modelo de escola integral, pública, gratuita e de qualidade, atendendo os educandos com os aparatos pedagógicos mais qualificados para promover uma formação integral e igualitária para todos.

4. Referências

ÉBOLI, Maria Terezinha de Melo. *Uma experiência de educação integral*. Salvador: INEP, 1969. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001840.pdf>>. Acesso em: 31 ago. 2021.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. *Em aberto*, Brasília, v. 21, n. 80, 2009. p. 121- 134.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.31, n.73, 1959. p.78-84.

TEIXEIRA, Anísio. Uma experiência de educação primária integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.38, n.87, 1962. p.21-33.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.47, n.106, 1967. p.246-253.

Cordel em sala de aula: uma aula de Língua Portuguesa

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Joseane Maria Lucizano¹, Ana Maria Crozatti², Heloisa Rotta

Matiusso³,¹Preceptora, contato: josianemlucizano@gmail.com

²Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: acrozatti@gmail.com

³Aluna do curso de Letras, contato: heloisamatiusso63@gmail.com

***Resumo.** O seguinte trabalho tem por objetivo apresentar o trabalho realizado com uma turma do fundamental II, durante o programa de residência pedagógica, elaborado pelas alunas do curso de graduação, juntamente com a professora regente da turma, sobre a literatura de cordel.*

***Palavras-chave:** ensino remoto – literatura de cordel – gênero do discurso*

1. Introdução

O presente trabalho apresenta como objetivo geral relatar uma experiência vivida em sala de aula remota em escola pública na região noroeste do Paraná, a qual só foi possível devido participação no Programa Residência Pedagógica (RP), subprojeto Língua Portuguesa, da Universidade Estadual de Maringá. Nesse sentido, as residentes, proponentes deste trabalho e graduandas do curso de Letras Português Licenciatura, tiveram a oportunidade de aplicar na prática conteúdos que até então haviam sido estudados apenas na sala de aula da Universidade, bem como experienciar a futura profissão de professoras da educação básica.

A temática a ser relatada é relativa a uma aula lecionada ao 7º ano de forma remota, via plataforma do Google Meet, devido ao distanciamento social imposto pela pandemia da Covid-19 e o consequente Ensino Remoto Emergencial (ERE) estabelecido por essa situação desde março de 2020. A aula ocorreu na última semana de maio de 2021 e teve como objetivo fazer o reconhecimento das diferenças de estilo, estrutura composicional e conteúdo temático dos gêneros cordel, repente e rap aos alunos. À vista disso, destacamos que apesar do plano de aula ter sido composto por três gêneros discursivos diferentes, este trabalho tem o objetivo de relatar apenas como as atividades foram desenvolvidas em relação ao gênero cordel, de forma a destacar as características que compõem o gênero e o distingue dos outros dois.

Isso posto, os estudos foram orientados pela concepção interacionista de linguagem, a qual foi desenvolvida no Círculo de Bakhtin com o preceito de que a língua é um processo dialógico entre os indivíduos o qual se realiza em uma interação social entre os interlocutores. De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011, p. 490), para esta concepção, o ensino de língua não se limita ao ensino da gramática “mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social”, ou seja, foi a partir desse pressuposto que buscamos planejar e atuar em sala de aula, a fim de ampliar a visão dos alunos a respeito do que é literatura e de seu funcionamento, para além do cânone e da linguagem escrita.

Por fim, ressaltamos a importância deste trabalho com a justificativa de tornar conhecida a relevância do programa para a formação docente dos alunos de graduação por fortalecer a relação entre teoria e prática, ao nos fazer assumir a posição de professores de uma escola pública paranaense. A experiência relatada é apenas uma entre

diversas outras que permitiram o desenvolvimento não só das residentes, mas também dos alunos da educação básica, bem como da preceptora, a qual pode revisar conteúdos há tempos vistos por ela sob uma nova perspectiva.

2. A aula sobre a literatura de cordel

O trabalho com a literatura de cordel foi realizado com alunos do 7º ano do fundamental II de uma escola pública da região do nordeste do Paraná, de maneira remota, por meio da plataforma do Google Meet, por conta da pandemia do Covid-19 que exigiu o distanciamento social em todo o país. O objetivo da aula se deu por caracterizar o gênero cordel, de forma a abordar o estilo, estrutura composicional e conteúdo temático, com a intenção de introduzir aos alunos uma nova cultura através de um gênero textual diferente, pouco conhecido no sul do Brasil, uma vez que é característico do nordeste brasileiro. A aula contou com um vídeo do cordel/canção do cordelista Francisco Diniz, “Literatura de cordel”, e a projeção de slides com o conteúdo, bem como imagens do xilógrafo pernambucano J. Borges .

2.1. Procedimentos

A aula foi introduzida com a apresentação do cordel “Literatura de cordel”, de Francisco Diniz, que, utilizando-se da metalinguagem, explica o que é o gênero literário em estudo, bem como suas características e função social. Essa primeira parte foi apresentada em forma de vídeo, uma vez que também é uma canção. A aula seguiu com a projeção da canção de Diniz, em forma de slide, e o conteúdo foi aplicado com base em uma segunda leitura da obra, destacando as principais características do gênero.

Para ilustrar ainda mais, foi mostrado, através das câmeras, vários cordéis que fazem parte de uma coleção adquirida em um concurso realizado em 2015, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. Com o material em mãos, foi possível mostrar como o texto circula, já que não é publicado da forma mais tradicional e também as xilogravuras, que são as ilustrações sobre a história que contemplam a capa do livreto, acompanhadas do título e autor da obra.

Em seguida, foram passados mais três slides, que foram copiados pelos alunos em seus cadernos, com o conteúdo sistematizado, sendo o primeiro intitulado “o que é o cordel?”, que explica o gênero como um tipo de poema popular muito conhecido, principalmente no Nordeste do Brasil e possui esse nome pois eram vendidos em folhetos que ficavam pendurados em cordões para serem vendidos nas feiras, mercados, praças e bancas de jornal das cidades do interior e subúrbios das grandes cidades. Já o segundo, “Onde surgiu?”, explica que apesar de ser um gênero popular Brasileiro, tem origem em Portugal, sendo comum Sicília (Itália), na Espanha, no México e em Portugal, assim como no nosso país. Por fim, o último slide apresenta as principais características do cordel, sendo uma história contada em versos, tendo a estrutura parecida com a do poema: com estrofes e rimas, que possui um papel social, pois aborda reflexões sobre questões da sociedade, valorização da cultura e da educação brasileira, podendo ser lida ou cantada. Este slide recebeu o título “quais são as principais características?”.

2.2. Efeitos

Ao final da aula, os alunos aprenderam um pouco mais sobre a cultura brasileira, mais especificamente a do nordeste, algo que foi fundamental para o conhecimento cultural dos alunos, uma vez que residem no sul do país e não possuem muito contato

com a cultura nordestina. Além disso, foi possível compreender que a literatura não se limita às obras canônicas, presentes somente nos livros, mas que também pode ser produzida de forma falada/oral, e também associada à música. Por fim, os alunos compreenderam um pouco mais do papel social da literatura que, como é o caso da literatura de cordel, valoriza a educação, a cultura regional e a nação brasileira.

3. Considerações finais

Diante disso, ressaltamos a importância do programa como uma experiência única vivida pelas residentes, já que possibilitou a ampliação de nossa formação docente e o enriquecimento da futura prática profissional. Além disso, vale destacar as condições históricas sob as quais a experiência ocorreu, o caráter único motivado pela pandemia de Covid-19 das aulas remotas, algo até então inédito para todos. Isso contribuiu para que criássemos alternativas para o desenvolvimento das atividades, de forma que foi necessário, muitas vezes, imaginação para atrair o aluno às reuniões on-line.

Apesar de não termos estado fisicamente presentes na escola, a experiência no Residência foi completa no sentido de apoiar-nos para o futuro, pois viabilizou um local de debate para as ideias que circulam no processo de ensino brasileiro. Foi a partir da mediação de nossa coordenadora que questionamos concepções cristalizadas de ensino, que entendem a gramática normativa como a única a ser estudada na escola e a língua como um objeto estático, livre de interferências e modificações. Os desafios que permearam esse caminho foram essenciais para não desistirmos da educação, mas vê-la como caminho de mudanças para uma nação.

Desse modo, quanto a esta experiência relatada em específico, esperamos que ela tenha ampliado a concepção dos alunos do que é literatura, para além do cânone intrinsecamente presente no ensino de Língua Portuguesa, bem como tenham percebido a riqueza da cultura brasileira em sua diversidade geográfica e linguística. Agradecemos a oportunidade de participar do projeto com nossa coordenadora, tão fiel e batalhadora por nós, a qual possibilitou vivenciarmos essa experiência tão enriquecedora para nossas vidas.

6. Referências

- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.
- FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa (Orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.
- FUZA, Angela Francine; Márcia Ohuschi Greco; MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>.
- RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais*. Acta Scientiarum. Language and Culture (Online) , v. 30, p. 169-175, 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Na trilha da gramática: conhecimento linguístico na alfabetização e letramento*. São Paulo: Cortez, 2013.

CRON: Um complemento criativo ao curso de Economia

Área Temática: Ciências Sociais

Bruno Henrique da Costa Dezotti¹, Camila de Andrade Caetano², Helwes Herhye Ramalho de Oliveira³, Isabela Orsoli Meneguete⁴, Jedson Luiz Matos da Silva⁵, João Afonso Maingue⁶, Matheus Tessarine Bologna⁷, Nicolás Ruan Simionato Gotardo⁸, Pedro Henrique Nascimento da Cruz⁹, Alexandre Florindo Alves¹⁰

¹ Bolsista PET Economia, contato: ra88106@uem.br

² Bolsista PET Economia, contato: ra109211@uem.br

³ Bolsista PET Economia, contato: ra115212@uem.br

⁴ Bolsista PET Economia, contato: ra114004@uem.br

⁵ Bolsista PET Economia, contato: ra117478@uem.br

⁶ Bolsista PET Economia, contato: ra108786@uem.br

⁷ Bolsista PET Economia, contato: ra119426@uem.br

⁸ Bolsista PET Economia, contato: ra122759@uem.br

⁹ Bolsista PET Economia, contato: ra119056@uem.br

¹⁰Tutor bolsista PET Economia: afalves@uem.br

Resumo. O projeto CRON é um periódico cujo conteúdo varia de elementos humorísticos e reflexivos a elementos informativos, científicos e objetivos, todos concernentes à Economia, à vida do estudante de Ciências Econômicas e afins. As publicações almejam deter um teor interativo e descritivo em suas produções, de modo a gerar um engajamento mais diverso. Para permitir mais descontração em conteúdos expostos pelo PET Economia, foi proposto o projeto para que preencha essa lacuna e que sirva de complementação ao ensino. Com textos, fotografias e figuras o Projeto CRON traz consigo informação de forma criativa e chamativa e contém variada estrutura textual, desde artigos a memes; e embora sempre circunde a economia, permite uma produção menos metódica e mais livre. A comissão CRON e universitários avaliam o projeto como algo positivo.

Palavras-chave: ensino – editorial – criatividade

1. Introdução

O Projeto CRON é um projeto do PET Economia da UEM iniciado em janeiro de 2021, continuando ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2020. Sua elaboração consiste em uma edição mensal, que paira entre 10 e 25 páginas, e que se compõe de textos, crônicas e estruturas variadas, como memes e sugestões diversas, sobre economia, sobre a vida do universitário(a) e assuntos gerais.

O intuito do projeto é de ser complementar aos estudos feitos na graduação de Ciências Econômicas. Esta complementaridade serve de conhecimento geral em questões de economia e conjuntura. Os textos não pretendem aprofundar tópicos da Ciência Econômica, ou ainda manter-se em tópicos delimitados, mas discorrer sobre uma diversidade de assuntos que envolvam a economia, principalmente, e a universidade/graduação.

As edições são virtuais, feitas em diferentes estilos e cores para justamente simular a criatividade e a diversidade. As edições são disponibilizadas em formato *.pdf*. O projeto, para facilitar a visualização por parte do público, dispõe de redes sociais e de um site, no qual os arquivos das edições estão hospedados.

2. Metodologia

A priori, a comissão do Projeto CRON foi composta por 5 membros, dentre eles

alunos do primeiro, segundo e terceiro ano do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM), todos participantes do PET Economia UEM. A coordenação e esboço inicial deu-se pelo integrante Helwes Herhye Ramalho de Oliveira. As edições do Projeto foram divididas por seções: *laissez-faire*, com o objetivo de ser essencialmente criativa e despreziosa; Seção memes, com o objetivo de trazer memes sobre a Economia e seus tópicos; Fotografias, com o intuito de publicar fotos do Departamento de Economia e de partes da UEM, justificando-se este conteúdo pela saudade e pelas memórias do ensino presencial; Seção *Abstracts*, com resumos de artigos de Economia, e os textos propriamente, que vão desde um caráter informativo a um tom literário, pelas crônicas, ou mesmo entrevistas.

As duas primeiras edições foram feitas de base para o aprimoramento do projeto. O grupo foi adquirindo habilidades quanto à redação dos textos, busca de imagens e outros elementos para compor a própria edição. A elaboração das edições é feita na plataforma de edição *Canva*.

Para a primeira edição, foi escolhido deixar o documento em orientação paisagem. Assim, houve mais espaços nas laterais para o aproveitamento das escritas. Sem muitas cores e elementos chamativos a edição recebeu *feedbacks* externa e internamente. Após discussões, o projeto lançou sua segunda edição no dia 19 de fevereiro de 2021, dessa vez, com mais cores, fotos, elementos para cobrir espaços vazios e com orientação em retrato, que permaneceu.



Figura 1 - Capa das seis primeiras edições do CRON

Dentre as edições, alguns dos textos produzidos foram, por exemplo, "A Discussão entre ortodoxia e heterodoxia econômica", de João Catapan; "Economia da Arte: Artes Visuais - Parte I", de Helwes Herhye; "Economia na Gripe Espanhola", de Matheus Tessarine; "Neofeudalismo", crônica de Helwes Herhye; "Impactos da pandemia no mundo futebolístico brasileiro", de Pedro Bordin; "Indústria dos Games", de Nicolas Simionato, entre muitos outros.



Figura 2 - Um exemplar da Seção Laissez-faire (sexta edição)

3. Considerações finais

A equipe do Projeto CRON recebeu *feedbacks* relacionados às edições postadas. Em geral, nota-se que os textos são elogiados, uma vez que abordam temas pertinentes a economia e relacionando esta a outras áreas, como tecnologia, esportes, filosofia, entre outras. A parte técnica dos textos e a forma como são abordados foram elogiadas. Os textos de caráter livre e sem estrutura, com teor cômico também foram muito bem vistos, uma vez que gera harmonia entre a seriedade e o humor. Ainda assim, o projeto, que continua no ano letivo de 2021, pretende realizar uma pesquisa de avaliação junto com a décima edição, em novembro.

A equipe trouxe fotografias do ambiente da Universidade Estadual de Maringá, o que foi muito elogiado pelos alunos e ex-alunos da graduação, em razão das lembranças. Consoante a estas seções, a seção dos memes recebe inúmeros e fragmentados *feedbacks* dos leitores, levando em consideração que os memes têm um poder de disseminação mais forte por causa de seu uso nas redes sociais. Isso faz com que esta seção seja muito procurada e bem avaliada. O grupo recebeu também elogios a respeito da criatividade nas edições, não apenas em razão das seções, mas também pelo *design* de cada uma. Outros sim, a equipe do Projeto CRON recebeu críticas relacionadas às estruturas, tamanhos de texto e formatações de texto relacionadas a diferentes fontes de letra, *design* e tamanho das edições. Tais críticas foram muito importantes para correção e avaliação das falhas do projeto.

Por fim, o projeto está obtendo sucesso no ano letivo de 2021. O projeto tem aumentado seu engajamento nas redes sociais e nas leituras das edições, com 77 visualizações registradas na sétima edição, lançada no início de agosto.

Uma parceira está sendo feita com o PET Economia UNESP para, dentre outras ações, aumentar a visualização das publicações do projeto. O objetivo principal é a divulgação das edições no curso de Economia da UNESP.

Diário de Bordo como recurso pedagógico de registro, estudo e acompanhamento: uma perspectiva experimental

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes.

Gleivan Holanda Pinheiro¹, Aline Maria Souza Silva², Sandra Regina Cassol Carbello³

¹ Aluno do curso em Pedagogia, bolsista Capes, contato: ra109646@uem.br. ² Aluna do curso em Pedagogia, bolsista, bolsista Capes, contato: ra109644@uem.br.

³ Prof^a. Depto. de Fundamentos da Educação-DFE/UEM, contato: srccarbello@uem.br

Resumo. *Este trabalho discute o uso do instrumento de registro “Diário de Bordo” pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá (UEM) que participam do programa Institucional Residência Pedagógica (PRP). O instrumento é utilizado para registrar os encontros do programa, as sínteses, as reflexões e os questionamentos levantados. Nossas leituras, ancoradas em Souza (1996) e Ostetto (2016) indicam que os instrumentos de registro, como o Diário de bordo, são fundamentais para a criança e para o professor. A partir desses estudos e da experiência relatada, concluímos que a ferramenta “Diário de bordo” deve ser adaptada e utilizada aos diversos contextos escolares, auxiliando os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem e no exercício de autonomia e na escrita acadêmica e escolar.*

Palavras-chave: *Diário de bordo – Organização docente – Programa Residência Pedagógica.*

1. Introdução

O presente texto tem como objetivo refletir acerca da importância do registro da prática pedagógica para o processo de formação docente através do uso do Diário de Bordo como ferramenta pedagógica de registro, estudo e acompanhamento escolar. Trata-se de um trabalho desenvolvido com o objetivo de refletir sobre o instrumento utilizado pelos residentes que participam do Programa Residência Pedagógica (PRP), subprojeto: Pedagogia, o qual é utilizado para registro das sínteses dos encontros do programa, bem como questionamentos levantados, os aprendizados e as reflexões sobre a prática pedagógica.

O PRP/Pedagogia - UEM é um programa que articula teoria e prática em parceria com escolas públicas da educação básica proporcionando uma experiência de formação inicial de professores. Com base nos estudos e pesquisas realizados por Amorim, Castro e Silva (2012) podemos entender que Célestin Freinet foi um dos educadores que utilizou os registros como recurso pedagógico, propondo uma teoria experimental e uma prática reflexiva. Este foi o primeiro teórico que tivemos acesso à temática pertinente a esse tema, durante os encontros do PRP/Pedagogia e que nos fez querer conhecer mais sobre os registros como ferramentas do fazer pedagógico.

O uso do Diário de bordo nos faz refletir sobre nossa prática pedagógica, ver o nosso caminho escolhido, nossas dificuldades e anseios, nossos questionamentos e principalmente, a partir destes registros e conversas, pensar e planejar um fazer pedagógico coerente, com

sentido e significado para os alunos e para o professor. Ostetto (2017, p.16) afirma:

Ao escrever sobre o cotidiano vivido com as crianças, o professor cria espaço para refletir sobre seu fazer, abre possibilidades para avaliar o caminho pedagógico planejado, redefinindo passos ou reafirmando o caminhar. O exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado. Sobretudo: ao registrarem e refletirem sobre o conteúdo registrado, professoras e professores, apropriando-se de sua história, ensaiam autoria.

Como podemos ver, os registros são importantes para a prática pedagógica e devem ser considerados no dia a dia do professor, à medida que nós, futuros professores, compreendemos esta ferramenta, podemos usá-la direcionando nosso trabalho para registrar as atividades práticas e ao cotidiano dos alunos, tornando o diário uma ferramenta não só de planejamento e condução, mas de reflexão sobre o saber escolar.

No PRP/Pedagogia recorreremos ao uso desse instrumento pedagógico para registrar nosso percurso no decorrer do Programa. Por orientação da coordenação, organizamos nosso Diário de bordo com os registros das atividades que são desenvolvidas na escola-campo e, também, dos encontros na Universidade. Registramos nossa rotina de trabalho, nossas reflexões, aprendizados, ideias novas, projetos realizados, planejamento e realização de intervenções e regências. Como estamos em tempos de Pandemia todas as atividades são realizadas de maneira virtual e os registros tornam-se um documento importante.

2. O diário de bordo como uma possibilidade pedagógica em sala de aula

O educador francês Célestin Freinet (1896–1966) que exercia a função de pastor de rebanho antes de migrar para o magistério, defendia a escola pública como direito para todos. Ele revolucionou ao usar o formato de registros, que é uma construção deixada pela humanidade, preenchendo de sentido, aliado a uma prática pedagógica. Esse trabalho passou a ser reconhecido pela construção de uma nova pedagogia que buscava romper com as barreiras da sala de aula e pretendia ter uma educação harmônica entre professor e os alunos, onde o trabalho pedagógico fosse um espaço para discutir sobre o conhecimento e os próprios problemas do cotidiano.

Na Pedagogia Freinetiana, como foi nomeada, é garantido a livre expressão, com desenvolvimento da ferramenta o “Livro da Vida” que foi um dos maiores marcos do autor. O Livro da Vida é um diário usado na sala de aula, através dele o aluno pode se expressar, por meio de seus sentimentos em forma de escritas, desenhos ou colagens. Segundo Souza (1996, p. 8), “o livro da vida é um meio de incentivar na criança o gosto e o desejo de escrever, uma vez que nele está expresso o que ela disse, fez, viveu e compreendeu”.

O “Livro da Vida” ou “Diário de Bordo” podem ser instrumentos de registros que o aluno e o professor podem usar para a organização de seus estudos e registros de percursos. Podem ser registradas as reflexões, os aprendizados, as questões, os conhecimentos estudados. O professor pode desenvolver como prática pedagógica, a confecção do “Plano de trabalho” junto com o aluno, e a organização do Livro da Vida, fortalecendo laços que proporcionam um maior entendimento e envolvimento no âmbito escolar. De acordo com Amorim, Castro e Silva (2012, p.10) “O plano de trabalho se configura na proposta educativa Freinetiana como um planejamento feito entre educador e educandos no qual continha o encaminhamento das aulas buscando sempre a melhor maneira de realizá-las”. O trabalho com os instrumentos de registro são fundamentais nesta perspectiva pedagógica.

Warschauer (1993, p.01), compreende que os registros são importantes: “[...] entendo os Registros como instrumento para a construção do humano, pois eles deixam marcas do vivido, das reflexões sobre elas, e abrem-se, indefinidamente, para novas possibilidades de retomada e atribuição de sentidos”. Para Freinet as necessidades levavam aos registros que por sua vez ajudam a resolver os problemas de cada contexto, o próprio registro se torna uma metodologia para o professor (WARSCHAUER, 1993). O diário de um professor pode ser um instrumento prático e seguro para organizar o trabalho pedagógico e contribuir na sua formação e no acompanhamento dos alunos.

O Diário de Bordo ou Livro da Vida pode ser inserido no âmbito escolar como uma metodologia de ensino que possibilita a livre expressão. Para registrar as experiências vividas no dia a dia, podemos recorrer às fotografias, aos ensaios, às situações compartilhadas, aos desenhos e pinturas das crianças, aos textos criados pelas crianças, entre outras possibilidades (OSTETTO, 2017). O Diário de Bordo promove a livre expressão de cada um, trazendo uma diversidade de ações positivas dentro da sala de aula.

O uso desse instrumento de trabalho permite conduzir uma prática a partir dos saberes dos alunos, considerando suas experiências vividas nos diferentes espaços e situações sociais, porém somos nós, que vamos trabalhar, reflexivamente, o saber sistematizado, o conhecimento científico para que os alunos pensem, analisem e reflitam os seus conhecimentos empíricos e imediatos que foram tomados como ponto de partida. (GALUCH; SFORNI, 2006). Para conduzir esse processo os instrumentos de registros, estudo e acompanhamento, como o Diário de bordo do docente, são fundamentais.

3. Considerações finais

O Diário de Bordo pode ser usado como uma ferramenta educativa e pedagógica fundamental para alunos e professores. Ele pode proporcionar momentos de produção de conhecimentos, reflexões e aprendizados. Aprendemos com Freinet que é importante que os alunos se sintam seguros para se expressarem livremente. A partir desses registros organizamos o plano de trabalho e os percursos de aprendizados. O Livro da Vida ou Diário de Bordo, introduzido na sala de aula, como instrumento pedagógico, registra o desenvolvimento do indivíduo promovendo muitos benefícios entre eles: o aumento do vocabulário, o desenvolvimento da escrita, a autonomia e expansão da memória de fatos ocorridos, marcados através de seus próprios registros.

Portanto, concluímos esse texto afirmando, com base nas leituras realizadas e na experiência vivida no PRP que a ferramenta “Diário de bordo” deve ser adaptada e amplamente utilizada nos diversos contextos escolares, auxiliando os professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, no exercício de autonomia, na sua escrita acadêmica e escolar.

4. Referências

AMORIM, Giovana Carla Cardoso; CASTRO, Alexsandra Maia Nolasco de; SILVA, Micaela Ferreira dos Santos. Teorias e Práticas Pedagógicas de Célestin Freinet e Paulo Freire. *In: Fórum Internacional de Pedagogia*, IV, 2012, Parnaíba-PI: (Anais)... Campina Grande, Realize Editora, 2012. p. 1 - p. 13.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Registros na Educação Infantil**: Pesquisa e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Papyrus Editora, 2017.

WARSCHAUER, Cecília. A Roda e o Registro: uma parceria entre professores, alunos e

conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. **Ensino Em Re-Vista**. Acessado em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/7803>

SOUZA, Djanira Brasilino de. A pedagogia Freinet nas séries iniciais do 1o grau: algumas sugestões de organização do trabalho pedagógico. **Caderno n. 3**, Natal: EDUFRN, 1996.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade? **Comunicações**. Piracicaba, ano 13, 2006, p. 150-158.

Elaboração de material didático sobre as medidas preventivas contra o Corona Vírus: relato de uma intervenção no Programa Residência Pedagógica

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Sandra Regina Cassol Carbello¹, Gabriela de Assis Camargo², Joelma Alexandre Chumarque³

¹Profa. Departamento de Fundamentos da Educação – DFE/UEM, contato: srccarbello@uem.br

²Aluna do curso de Pedagogia, bolsista do Programa Residência Pedagógica, contato: ra106890@uem.br

³Aluna do curso de Pedagogia, bolsista do Programa Residência Pedagógica, contato: ra107333@uem.br

Resumo. *Esse trabalho apresenta uma intervenção elaborada no Programa Residência Pedagógica realizado em parceria com a Universidade Estadual de Maringá e a escola-campo Escola Municipal Maestro Aniceto Matti. A intervenção teve como objetivo orientar os alunos sobre os cuidados preventivos contra o Corona Vírus, tendo como referência o Plano de contingência municipal para as atividades escolares de 2021. São apresentados o Programa e a escola-campo, a escola em meio o cenário pandêmico e por fim, a experiência da intervenção com o processo de produção do material, a apresentação na escola, e os aprendizados a partir dessa experiência.*

Palavras-chave: *Ensino remoto – Ação pedagógica – Organização escolar*

1. O programa Residência Pedagógica e a escola-campo

O Programa Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores. É ofertado pela CAPES em parceria com a Universidade Estadual de Maringá e tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do acadêmico na escola de educação básica.

Essa imersão contempla, entre muitas atividades: o acompanhamento do trabalho dos profissionais, a regência de sala de aula e intervenções que venham contribuir com o trabalho pedagógico que é desenvolvido na escola, sendo direcionados aos profissionais, alunos, e comunidade externa - pais e responsáveis, bem como apresentação de momentos culturais, estudos sobre os documentos da escola e dos fundamentos teóricos que direcionam a prática pedagógica. Para realizar todas essas atividades, temos a orientação de um professor da escola-campo, com experiência na área de ensino, os denominados preceptores, e a orientação de uma docente da Instituição Formadora.

O Programa Residência Pedagógica normalmente é realizado presencialmente nas escolas-campo e com reuniões na universidade. No entanto, devido o cenário mundial de Pandemia, e conseqüentemente, com o Ensino Remoto Emergencial adotado, organizamos as atividades de forma online. Realizamos dois encontros semanais, via Google Meet, sendo um encontro com a preceptora e o grupo da escola-campo, e outro com todos os integrantes do Núcleo 2 do curso de Pedagogia.

Desenvolvemos as atividades do Programa Residência Pedagógica, com um olhar direcionado ao trabalho do pedagogo na área da gestão. Nossa equipe trabalha com a

escola-campo: Escola Municipal Maestro Aniceto Matti, localizada na cidade de Maringá/Paraná. Sua mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação de Maringá – SEDUC, oferece à população a educação regular em níveis de ensino fundamental a turmas de 1º a 5º ano, nos períodos matutino e vespertino e, também, a Jornada Ampliada para três turmas, sendo as do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da escola-campo, os fundamentos teóricos e filosóficos estão pautados, assim como todas as demais escolas do município de Maringá, na concepção da Pedagogia Histórico-Crítica, que fundamenta sua teoria no Materialismo Histórico-Dialético e na Teoria Histórico-Cultural. Desta forma, a escola defende ser o local onde o conhecimento, a Ciência e o saber historicamente produzido e acumulado devem ser socializados com todos, a fim de prepará-los e conscientizá-los em seus interesses de classe, além de possibilitá-los autonomia intelectual para fazerem suas escolhas pessoais e profissionais.

2. A Escola-campo e o cenário pandêmico

Devido à pandemia, que se iniciou em 2020, as escolas enfrentam desafios constantes para cumprir com a sua função social, do ensino presencial para o remoto, uma reorganização do trabalho escolar se fez necessária, e assim como as demais escolas, a escola-campo na qual estamos inseridas, desenvolve um árduo trabalho para proporcionar aos alunos a garantia de seu direito de educação, tomando todas as medidas necessárias para manter a integridade física de todos, em meio a essa crise sanitária.

Após um longo período com o ensino remoto, surgiu em janeiro de 2021, a proposta de volta às aulas presenciais e escalonadas para os alunos das escolas municipais de Maringá. A partir dessa decisão, a escola recebeu um Plano de Contingência que orientava as ações e encaminhamentos a serem tomados diante este cenário.

O Plano de Contingência, recebido na escola, foi estruturado pela Secretaria municipal de Educação de Maringá-SEDUC, pontuando as diretrizes gerais e comuns a todas as unidades educativas pertencentes a rede municipal de ensino, tendo por objetivo estabelecer medidas de prevenção, monitoramento e controle da Covid-19 para a volta às aulas presenciais ou escalonadas nas escolas. Assim como citado no documento, ele visa instrumentalizar as ações próprias da prevenção, necessárias ao monitoramento e avaliação da Covid-19, define um roteiro e conjunto de formulários para registro das ações construídas em razão das especificidades de cada unidade escolar. Outros documentos nacionais como o Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo novo Corona vírus Covid-19 (Ministério da Saúde) e o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica - MEC, foram considerados.

A partir desses documentos, os gestores iniciaram as ações para atender as orientações do Plano de Contingência e preparar a escola para receber os alunos. Inicialmente, a equipe foi orientada a observar este plano, e em seguida o trabalho passou a ser organizado, de forma que a equipe docente se concentrava em reorganizar os planos de aula e as atividades que deveriam ser pensadas agora em dois formatos (remoto e presencial) levando em consideração a organização escalonada das turmas e grupos de alunos que frequentariam a escola. A equipe diretiva precisou se concentrar em fazer o levantamento dos alunos que iriam aderir ao ensino presencial ou não, para então organizar as turmas e grupos, bem como os pedidos de uniformes, reorganização da rotina escolar com vistas a evitar aglomerações, além da constante orientação ao trabalho dos professores. Já as adequações a serem feitas na escola, como marcações de distanciamento e preparação dos ambientes, moveram toda a equipe escolar.

Mediante essa reorganização da escola, nós residentes, em conversas com a nossa preceptora, que explicou o trabalho que estava sendo desenvolvido na escola, percebemos a necessidade de contribuir com as orientações de prevenção no ambiente escolar direcionado aos alunos. Para tanto, organizamos uma intervenção pedagógica intitulada “Vivi contra o Vírus” que abordaremos na próxima seção.

Registramos que, devido ao aumento dos números de casos de Corona Vírus na cidade de Maringá, a prefeitura municipal decretou o adiamento por tempo indeterminado das voltas às aulas presenciais. Desta forma, a nossa intervenção só veio ser apresentada aos alunos no mês de agosto do ano de 2021.

3. “Vivi Contra o Vírus”: orientando as crianças sobre as medidas preventivas contra o Corona Vírus

Devido a integração que o Programa Residência Pedagógica proporciona entre a Universidade e a escola- campo, foi possível desenvolver uma intervenção direcionada aos alunos com o objetivo de contribuir com a escola neste retorno, no que diz respeito à orientação sobre as medidas preventivas contra o Corona Vírus. A produção desta intervenção se deu em conjunto com todas as residentes da escola-campo, da preceptora e orientadora do programa.

Após o diálogo com o grupo, decidimos produzir um vídeo informativo, porém lúdico, que fosse apresentado às crianças na volta às aulas. Para produzi-lo, a equipe foi organizada em dois grupos de quatro integrantes, sendo um grupo responsável por elaborar um roteiro da história, tendo como referencial o Plano de Contingência, disponibilizado pela SEDUC para as escolas, e o outro grupo, para elaborar os slides e o vídeo. Foi criada uma personagem principal que realizou todo o diálogo do vídeo, sempre se direcionando às crianças de uma forma lúdica e animada. Damos a ela o nome de Vivi e o título da história que criamos foi Vivi contra o Vírus.

Optamos por trabalhar com a criação de uma história com uma personagem tendo como referência os ensinamentos de Abramovich (1989) sobre a importância de ouvir histórias na infância. Segundo ela, este movimento é importante para a formação da criança enquanto futuro leitor, pois trata-se de uma atividade vital plena de significação, que suscita o imaginário e por meio do enredo vivido pelo personagem é possível a descoberta do mundo repleto de conflitos no qual todos vivemos, bem como visualizar as soluções viáveis.

O roteiro do vídeo, que contém o conteúdo e as falas da personagem, foi elaborado a partir do Plano de Contingência, ou seja, selecionamos as orientações para serem apresentadas, didaticamente, aos alunos. Consideramos pertinente abordar o uso correto e obrigatório da máscara e as suas devidas trocas; a necessidade de levar sua própria garrafa de água para a sala de aula, preferencialmente com tampa; também abordamos as questões do distanciamento social e sugerimos gestos para interagir e amenizar a saudade; enfatizamos as orientações sobre o não compartilhamento de objetos, e a importância de higienizar as mãos lavando e utilizando álcool gel.

Todas essas informações foram apresentadas no vídeo de forma leve e lúdica para os alunos, parecido com um desenho animado, contendo movimentos e cores vivas, para isto, elaboramos as cenas em slides com imagens e gifs, em seguida gravamos por meio de um programa instalado no computador, chamado Xbox Game Bar. Desta forma foram gravadas as cenas se passando, com a voz de uma residente narrando as falas. Iniciamos o vídeo apresentando o programa e sua relação com a escola, nossa equipe, seguida de uma explicação do cenário pandêmico e as orientações para proteção.

Destacamos que o processo para a produção deste material foi trabalhoso, exigindo dedicação e muito empenho em aprender a usar recursos tecnológicos até então desconhecidos por nós, passamos por correções e orientações constantes da orientadora e da preceptora.

Após a apresentação do vídeo realizada pela preceptora aos alunos, em agosto de 2021, tivemos um retorno muito positivo da escola e das crianças. Para nós foi muito gratificante poder contribuir com os alunos e com a escola em um momento tão difícil, elaborando um material necessário, sério, que orienta sem perder a leveza e a ludicidade que fortalecem o diálogo com as crianças.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica**, 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de contingências nacional para infecção humana pelo novo coronavírus COVID-19**. Brasília, DF. Fev. 2020.

MARINGÁ. Secretaria Municipal de Educação. **Plano de Contingência da Covid-19 para as atividades escolares no ano letivo de 2021**. Maringá, 2021.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal Maestro Aniceto Matti - Maringá**: 2019.

Empresas na universidade: visitas técnicas virtuais

Área Temática: Ciências Sociais

Bruno Henrique da Costa Dezotti¹, Camila de Andrade Caetano², Helwes Herhye Ramalho de Oliveira³, Isabela Orsoli Meneguete⁴, Jedson Luiz Matos da Silva⁵, João Afonso Maingue⁶, Matheus Tessarine Bologna⁷, Nicolas Ruan Simionato Gotardo⁸, Pedro Henrique Nascimento da Cruz⁹, Alexandre Florindo Alves¹⁰

¹ Bolsista PET Economia, contato: ra88106@uem.br

² Bolsista PET Economia, contato: ra109211@uem.br

³ Bolsista PET Economia, contato: ra115212@uem.br

⁴ Bolsista PET Economia, contato: ra114004@uem.br

⁵ Bolsista PET Economia, contato: ra117478@uem.br

⁶ Bolsista PET Economia, contato: ra108786@uem.br

⁷ Bolsista PET Economia, contato: ra119426@uem.br

⁸ Bolsista PET Economia, contato: ra122759@uem.br

⁹ Bolsista PET Economia, contato: ra119056@uem.br

¹⁰Tutor bolsista PET Economia: afalves@uem.br

Resumo. *Em meio à pandemia e à respectiva adaptação do ensino para uma veiculação remota, o projeto de visitas técnicas, essencialmente presencial, passou por modificações. No ano letivo de 2020, sua realização se deu por meio virtual, convidando integrantes de empresas para que pudessem apresentá-las ao público dispondo de ferramentas virtuais, e no intento de simular uma “visita”.*

Palavras-chave: *empresas – trabalho de campo – ensino remoto*

1. Introdução

As visitas técnicas são um projeto pragmático do PET Economia da UEM que visa levar graduandos de Ciências Econômicas até empresas, corretoras ou, enfim, espaços envolvidos com os conceitos teóricos do curso e que atuam na sociedade.

O objetivo das visitas técnicas é oferecer uma perspectiva prática de trabalho, trazendo vozes das próprias instituições receptoras para explicar processos, procedimentos e noções gerais.

Com a pandemia de COVID-19, porém, o caráter das visitas técnicas teve de mudar, passando a se realizarem virtualmente. No ano letivo de 2020 foram realizadas quatro visitas.

2. Realização

Da parte dos organizadores do projeto, o que é pedido aos apresentadores é, em resumo, um conteúdo que, em formato de apresentação, possa ilustrar e explicar o funcionamento da empresa.

A primeira Visita Técnica do ano letivo de 2020 foi realizada com a empresa “Terra Mãe”, na data de 17/11/2020. A empresa “SCM” recebeu a segunda visita técnica, na data de 08/12/2020, também via plataforma Google Meet. Ambas as empresas apresentaram seus processos e rotinas, de forma breve, por meio de interlocutores selecionados.

No segundo semestre letivo de 2020, isto é, primeiro semestre civil de 2021, a primeira Visita Técnica foi realizada no dia 12/04/2021. A primeira empresa “visitada” virtualmente foi a “COAMO”, onde um Gerente Financeiro apresentou e mostrou diversos processos. Houve 38 inscrições, realizadas por meio de formulário Google Forms. Além

disso, 33 pessoas assinaram a lista de presença. Sobre o *feedback*, 6 pessoas responderam e, mensurando as respostas, a avaliação obteve nota máxima.

A última realização de Visita Técnica do ano letivo de 2020 deu-se com a empresa “Nova Futura Investimentos” e aconteceu dia 06/05/2021. Por meio de formulário de presença e *feedback* realizado com o Google Planilhas, foi possível analisar o andamento da atividade. Dos 38 participantes, 28 avaliaram a Visita Técnica com nota 10, 4 participantes avaliaram com nota 9, 4 participantes avaliaram com nota 8 e 2 participantes avaliaram com nota 7. O *feedback* foi classificado como positivo.

3. Considerações finais

As Visitas técnicas, mesmo em meio virtual, demonstraram ser capazes de transmitir um bom conhecimento em relação à prática das empresas. Depreende-se isso pelos últimos dos *feedbacks*.

Dado o bom resultado, o projeto tem continuidade no ano letivo de 2021, partindo da prospecção de novos contatos, agora tendo em vista a possibilidade de trazer grandes empresas.

Por fim, a mudança no formato, de presencial para virtual, mostrou uma capacidade de resposta às restrições impostas pela pandemia. Mais ainda, pode ser um exemplo de superação com busca de melhorias, onde houve ampliação da abrangência (pois na presencial há limitação da empresa, do meio de transporte e do tempo e custo de deslocamento). Além disso, busca-se visitas “customizadas”, onde há a compensação da não presença física com abordagens direcionadas aos interesses dos alunos de Ciências Econômicas.

FONTAMARA: UM DEBATE JURÍDICO A PARTIR DA INTERDISCIPLINARIDADE ENTRE DIREITO E LITERATURA

Área Temática: Ciências Sociais

Jacqueline Sophie Perieto Guhur Frascati¹, Gabriel Simeoni Mota², Gustavo Akio Mizuno Tamura³

¹Prof. Depto. De Direito Público – DDP/UEM, contato: jspgfrascati@uem.br

²Aluno do curso de Direito, contato: ra106800@uem.br

³Aluno do curso de Direito, contato: ra107924@uem.br

Resumo. *Este texto foi desenvolvido a partir de uma das reuniões do grupo de estudos de Filosofia do Direito – Kinesis, realizada no ano letivo de 2020, em que se abordou a obra literária Fontamara, de Ignazio Silone, buscando apresentar algumas reflexões e questionamentos levantados pelos participantes. Para tanto, utiliza-se de pesquisa bibliográfica para tratar da linha de pesquisa Direito na Literatura, que dá origem às discussões do grupo de estudos.*

Palavras-chave: *Direito – Literatura – Fontamara*

1. Introdução

Este trabalho é desenvolvido a partir de um dos encontros realizados pelo grupo de estudos de Filosofia do Direito – Kinesis, que possui a proposta de discutir obras literárias sobre a perspectiva do Direito na Literatura. A obra abordada em questão foi “Fontamara”, de Ignazio Silone, e foram levantadas diversas discussões a partir da interdisciplinaridade entre o direito e o romance.

Desta forma, o presente resumo objetiva realizar um relatório sobre o funcionamento e o desenvolvimento das atividades do grupo de estudos de Filosofia do Direito, tal como apresentar as reflexões levantadas na discussão sobre a obra escolhida.

2. Resultados e discussão

Neste primeiro momento, busca-se explicar a importância da interdisciplinaridade entre Direito e Literatura, de como o estudo de obras literárias pode ser utilizado para instigar reflexões no campo jurídico. No Brasil, aponta-se Aloysio de Carvalho Filho, jurista e político do estado da Bahia, como precursor desta linha de pesquisa ainda na década de 30 do século passado, com livros que utilizaram obras de Machado de Assis para tratar de questões envolvendo o processo penal (TRINDADE; BERNSTES, 2017). Entretanto, apesar do ineditismo que Carvalho Filho trouxe ao país, é a Luis Alberto Warat a quem é dado o título de grande idealizador e fundador de estudos interdisciplinares, nos quais também se inserem os estudos entre Direito e Literatura.

A exemplo de seus trabalhos neste ramo, cita-se o livro *A ciência jurídica e seus dois maridos*, o qual utilizou da literatura de Jorge Amado, para incentivar uma postura lúdica do jurista em relação ao Direito, que este pode-se rejuvenescer continuamente, ou seja, para que os juristas não fiquem “babando-se, com os olhos enormemente abertos por classificações feitas, para dominar sem explicar nada” (MORATO, 1986).

Assim, o Direito pode se utilizar da Literatura porque esta possibilita questionamentos a valores jurídicos essenciais como igualdade, justiça, liberdade, tal como o desenvolvimento crítico, e permite que estudantes e profissionais entrem em contato com narrativas que fogem do núcleo estritamente jurídico.

Desta forma insere-se o grupo de estudos de Filosofia do Direito – *Kinesis*, o qual procura estimular os alunos da graduação, além de desenvolver a capacidade de leitura e interpretação de textos complexos, também a reflexão e formação de um raciocínio crítico, estimulando o aprofundamento teórico em temas pertinentes à Filosofia do Direito, como também o levantamento de questionamentos através de uma visão refletiva do próprio Direito e da realidade exposta através da Literatura.

Assim, para este trabalho, escolheu-se “Fontamara”, do escritor italiano Ignazio Silone, a qual foi debatida durante o ano letivo de 2020/2021. Esta obra trata da história do vilarejo chamado Fontamara, localizado no interior da Itália, onde vivem camponeses alheios das mudanças políticas nacionais. Os “*cafoni*”, como é chamada a população rural, retiram sua subsistência essencialmente da criação de animais e da prestação de serviços em plantações e minas na proximidade. O vilarejo se encontra em uma situação de esquecimento parcial por parte do governo, apenas possuindo interesse quanto à coleta de impostos e convocação para serviços militares. Fontamara é uma narrativa através de relatos de três moradores, que contam sua história ao narrador, que não participou dos eventos propriamente.

O acontecimento que desenrola os demais fatos presentes na obra é a mudança do curso de um riacho. Tudo se inicia com a visita de um funcionário do Estado, o qual consegue que uma folha em branco seja assinada por alguns fontamarenses, tidos como representantes dos “*cafoni*”, com a justificativa que este documento, futuramente, será benéfico aos camponeses. Posteriormente à assinatura, são avistadas algumas pessoas trabalhando no desvio do curso do riacho responsável pelo abastecimento do vilarejo. Diante deste fato, algumas mulheres de Fontamara se dirigem até a cidade mais próxima, com o intuito de fazer uma reclamação e buscar auxílio do Prefeito; porém, acabam sendo informadas que o antigo Prefeito não mais ocupa o cargo, e que foi substituído pelo “*Podestà*”, administrador nomeado pelo governo fascista, que se mostra ser um empresário que se da autoridade para desviar o curso do riacho para as suas terras, prejudicando o fornecimento de água à Fontamara. Ao final do livro, um “*cafoni*”, que representava a resistência ao poder, é preso, torturado e morto pela polícia, o que causou muitos questionamentos entre os fontamarenses, que, motivados por este episódio, criaram um jornal caseiro, intitulado “O que fazer?”, que se propunha a tratar de questões de injustiça. Resultado final, a população do vilarejo sofre uma violenta represália e, com exceção dos três que contam a história ao narrador, todos os fontamarenses são mortos pela milícia fascista.

A partir da obra apresentada, algumas discussões foram levantadas na reunião do grupo de estudos. A primeira se refere à questão da divisão de terras no Brasil, conseqüentemente, na reforma agrária e nos efeitos do agronegócio no meio ambiente. Em Fontamara, a divisão das terras, antes pertencentes aos *cafoni*, foi realizada de acordo com um critério de produtividade; aqueles que detinham as melhores condições para cultivá-las, maior poder econômico, foram os maiores beneficiados. Este cenário fictício fomentou questionamentos sobre a história da divisão de terras no Brasil; quais as dificuldades hoje enfrentadas por grupos de pequenos proprietários e por povos tradicionais, como os faxilanenses no Paraná; que conflitos envolvem os pequenos proprietários rurais, povos tradicionais e empresários do ramo do agronegócio.

Uma segunda discussão foi referente à figura do Advogado, Don Circunstanza, que sempre se colocou como o representante dos interesses dos fontamarenses, porém, não é isso que se percebe no decorrer da obra. Acaba que se coloca à serviço da nova autoridade, trabalhando mais a desserviço do vilarejo do que propriamente a seu favor, propondo acordos lesivos, impossíveis de serem praticados ou utilizando-se de uma linguagem desconhecida, atípica da realidade dos camponeses, impossibilita o entendimento por parte destes. Como quando, tratando do conflito envolvendo a divisão das águas do riacho, propôs que fosse feita uma divisão de $\frac{3}{4}$ para o *Podesta* e $\frac{3}{4}$ para os *cafoni*, durante um período de “10 lustros”. Outro exemplo é quando, através de uma lei fascista, manifestamente injusta, justifica a redução dos salários de alguns *cafonis* que o buscaram justamente para o recebimento de verbas trabalhistas não pagas. Em um discurso icônico na obra, o personagem Beraldo Viola, o líder da resistência, diz que a grande quantidade de advogados faz com que sejam criadas inúmeras leis para tratar de conflitos que eles mesmo provocaram. Além de apontar a demora de resolução de conflitos que antes se resolviam facilmente, e agora se estendem, prolongando o sofrimento e o ódio, e custando “os olhos da cara” (FONTAMARA, 2003). Sobre este personagem, levantou-se questões acerca do papel dos advogados no exercício do direito; sobre a ética na advocacia; o que número surpreendente de advogados no país, tal como o número de processos em andamento diz sobre o nosso país e sua cultura.

A última questão que se apresenta neste trabalho é sobre o direito em si. Tradando da justiça, das leis, Fontamara discute o tema através, novamente, do personagem Beraldo Viola, este diz que questiona a possibilidade de um camponês discutir com legisladores, juízes e advogados. No momento em que Beraldo enfrenta o advogado sobre o seu pagamento ser menor do que o previsto, Don Circunstanza afirma que isto se dá por conta da nova lei fascista vigente no momento. Outro momento que permite reflexões deste tipo é quando os fontamarenses discutem qual nome dar ao jornal que estão organizando; um dos camponeses sugere o nome “A justiça”, porém, outro personagem pontua que a justiça nunca esteve ao lado de Fontamara. Em relação a isto, algumas reflexões foram levantadas, como a possibilidade de se afirmar que o a concepção de direito naquele momento era a concepção juspositivista, de que o direito e justiça são produtos da autoridade do Estado, e, sendo assim, como poderia haver uma lei injusta, já que todas são provenientes da autoridade estatal? Seria possível pensar o direito fora da concepção juspositivista? Uma compreensão do direito que permita críticas sobre injustiças perpetradas pelo Estado? Para tanto, seria necessário a desvinculação do conceito de direito do conceito de lei? Neste caso, qual seria a compreensão do direito? Especificamente sobre o conceito de justiça, qual seria o papel exercido por advogados e juristas para a concretização do justo?

3. Conclusão

Neste trabalho, buscou-se fazer uma breve explicação sobre as atividades do Grupo de Estudos de Filosofia do Direito – Kinesis. Apresentou-se a linha de pesquisa Direito na Literatura, como algumas compreensões acerca de como se deu o seu desenvolvimento no Brasil, quais as vantagens que tal estudo interdisciplinar pode proporcionar ao estudante de Direito. Com esse objetivo, escolheu-se a obra Fontamara, que foi objeto de análise por parte dos integrantes do grupo, expondo algumas discussões que surgiram com a leitura, como questões acerca da reforma agrária e efeitos do agronegócio na dinâmica de pequenos agricultores e povos tradicionais; problematizações referentes ao exercício da advocacia e da própria efetivação da justiça.

6. Referências

MORATTO, Ernesto Luiz P. “A ciência jurídica e seus dois maridos” por Luís Alberto Warat ou o jurisromance de um trovador da sociedade industrial. **Revista Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, p. 128-133, 1986.

SILONE, Ignazio. **Fontamara**. 1º ed. São Paulo: Berlendis. 2003.

TRINDADE, André Karam; BERNSTIS, Luísa Giuliani. O estudo do " direito e literatura" no Brasil: surgimento, evolução e expansão. **ANAMORPHOSIS-Revista Internacional de Direito e Literatura**, v. 3, n. 1, p. 225-257, 2017.

GESDE: Um mecanismo de interação entre os acadêmicos

Área Temática: Ciências Sociais

Bruno Henrique da Costa Dezotti¹, Camila de Andrade Caetano², Helwes Herhye Ramalho de Oliveira³, Isabela Orsoli Meneguete⁴, Jedson Luiz Matos da Silva⁵, João Afonso Maingue⁶, Matheus Tessarine Bologna⁷, Nicolás Ruan Simionato Gotardo⁸, Pedro Henrique Nascimento da Cruz⁹, Alexandre Florindo Alves¹⁰ ¹Aluno do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato:

bruno_h_costa@hotmail.com

²Aluna do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra109211@uem.br ³Aluno do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra115212@uem.br ⁴Aluna do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra114004@uem.br ⁵Aluno do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra117478@uem.br ⁶Aluno do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra108786@uem.br ⁷Aluno do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra119426@uem.br ⁸Aluno do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra122759@uem.br ⁹Aluno do curso de Ciências Econômicas, bolsista, contato: ra119056@uem.br ¹⁰Professor do Departamento de Economia, coordenador-PET, contato: afalves@uem.br

Resumo. *GESDE, sigla para Grupo de Estudos, Seminários e Debates em Economia, é uma atividade que busca unir alunos da graduação, professores e comunidade externa com o objetivo de discutir e analisar temas relevantes aos graduandos, seja por meio de aprofundamento de alguns assuntos vistos em sala de aula como temas recentes que não são abordados no curso. Mesmo sendo realizado de forma remota por meio da plataforma Google Meet, por conta da COVID-19, o grupo PET Economia da UEM realizou 11 encontros do GESDE no ano letivo de 2020. Desses, diversos foram realizados em parceria com os Professores do Departamento de Economia, como também de alunos já graduados. No total, houve a participação de 327 pessoas, além de feedbacks majoritariamente positivos.*

Palavras-chave: *Seminário – Economia – Debate*

1. Informações gerais

O GESDE, sigla para Grupo de Estudos, Seminários e Debates em Economia, busca reunir alunos, ex-alunos e professores para debater sobre algum assunto proposto. Tal atividade constitui-se como mecanismo de interação entre acadêmicos, de modo a melhorar a qualidade da formação, como também ampliar seus conhecimentos, tendo em vista que os alunos poderão debater temas que não necessariamente são abordados em salas de aula. Esta atividade busca contribuir nesse sentido.

O objetivo do GESDE é buscar maior integração entre os PETianos e os demais alunos de graduação e sociedade. Uma vez que tal atividade é aberta a todos os alunos da UEM e à comunidade externa, é possível treinar a oratória e a capacidade de debate e exposição de ideias dos alunos por meio de apresentações de assuntos que geralmente não

são abordados em sala de aula, como também é possível aprofundar temas vistos no curso e incentivar, mesmo que indiretamente, maior participação do aluno durante as disciplinas.

O projeto, que até então era realizado presencialmente no Bloco de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Maringá, adaptou-se muito bem ao Ensino Remoto (ERE) devido à pandemia da COVID-19, sendo realizado através da plataforma Google Meet. Durante o ano de 2020, foram realizados 11 encontros do GESDE e, por conta da pandemia, alguns encontros foram realizados antes do início do calendário letivo da Universidade Estadual de Maringá entrar em vigor, visto que esse só teve início em 17 de agosto. Além disso, também por conta da pandemia, todos os encontros aconteceram em formato de seminários, visto que esse era o formato mais apropriado para ser executado de maneira remota.

2. Metodologia

O primeiro GESDE aconteceu no dia 19 de maio de 2020, com o tema “De estagiária à empreendedora” apresentado pela PETiana egressa Gina Castiglioni, ex-aluna do curso de Ciências Econômicas da Universidade Estadual de Maringá (UEM). O segundo encontro foi realizado no dia 10 de junho com o tema “Intercâmbio”, apresentado pelo Bruno Damasceno, acadêmico de Ciências Econômicas da UEM, juntamente com a Professora Doutora Letícia Xander Russo, na época professora do Departamento de Ciências Econômicas (DCO). O terceiro GESDE aconteceu no dia 23 de junho com o tema “Economia em tempos de pandemia”, apresentado pelas Professoras Doutoras Eliane Araújo e Elisângela Araújo, professoras do DCO.

O quarto encontro, realizado no dia 14 de julho, teve como tema “Startup” e foi apresentado pela Juliana Alvarenga, acadêmica de Ciências Econômicas da UEM. No dia 16 de julho aconteceu o quinto GESDE, com o tema “Moda, Economia e Sustentabilidade”, apresentado pela também acadêmica de Ciências Econômicas da UEM, Gabriela Duarte. O sexto encontro ocorreu no dia 21 de julho, com o tema “Mercado vs Academia”, contando com a apresentação dos ex-PETianos Eslan Euzébio e Gabriela Garbi, graduados do curso de Ciências Econômicas da UEM. O sétimo GESDE do ano foi realizado no dia 23 de julho, com o tema “Mercado de trabalho: Incubadora Tecnológica e Prefeitura de Maringá”, contando com a apresentação da Glenda Villatorre e Yagor Assis, aluna e graduado do curso de Ciências Econômicas da UEM, respectivamente. O oitavo encontro aconteceu no dia 04 de agosto, apresentado pela Professora Doutora Kézia de Lucas Bondezan, professora do

DCO, com o tema “Desafios para o crescimento econômico pós pandemia”. O nono GESDE, com o tema “Nova cédula de 200 reais: os impactos na economia brasileira”, aconteceu no dia 27 de agosto, o primeiro a ser realizado a partir do início do calendário acadêmico, contando com a apresentação da Professora Mestra Kátia Harumi Omoto, também professora do DCO. O décimo encontro, ocorrido no dia 05 de novembro, teve como tema “PIX: Entenda a novidade do Banco Central” e foi apresentado pelo Professor Mestre Vinicius Borba, na época professor do DCO.

Por fim, encerrando o cronograma planejado para a atividade no ano de 2020, o décimo primeiro e último encontro do GESDE aconteceu no dia 12 de novembro, com o tema “Inflação: entenda o aumento dos preços em tempos de pandemia”, apresentado pelo Professor Doutor Arthur Gualberto Bacelar da Cruz Uripia, professor do DCO.

Cada edição do GESDE teve duração de uma hora e meia, com exceção do primeiro, com a temática “De estagiária à empreendedora” que teve duração de duas horas e meia. Somaram-se, portanto, dezessete horas e trinta minutos de carga horária total da atividade. Além disso, houve a participação de 327 pessoas.

Conclusão

O GESDE, Grupo de Estudos, Seminários e Debates em Economia, desenvolvido e executado pelo grupo PET Economia - UEM, no dever de suas atribuições, sobretudo na promoção da pesquisa, extensão e ensino, por meio de suas atividades em formato de seminários, 11 deles no decorrer do ano de 2020, cumpriu com o seu objetivo de reunir alunos, ex-alunos e professores para debater assuntos pertinentes à área de Ciências Econômicas.

Entre os fatores que justificam tal afirmação, coloca-se a alta adesão de participantes, superior a 300 pessoas, além dos *feedbacks* positivos acerca dos eventos.

Soma-se a isso, também, a participação dos palestrantes, reunidos entre alunos, ex alunos e professores nos 11 seminários realizados no ano de 2020. É importante ressaltar que toda a condução do projeto teve que passar por adaptações, em função da pandemia da COVID-19, o que não alterou a qualidade e eficiência do projeto.

Leituras sobre Anísio Teixeira: sua trajetória e as bases filosóficas

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Vanessa Ferreira Bueno¹, Sandra Regina Cassol Carbello²

¹Prof. da Educação Básica na prefeitura de Maringá, contato:
buenovanessaferreira@outlook.com

²Prof. do Departamento de Fundamentos da Educação – DFE/ UEM:
srccarbello@uem.com

Resumo. Este texto advém dos estudos realizados no projeto de ensino Gestão escolar: leituras sobre Anísio Teixeira (vigência 2017-atualmente) vinculado a Universidade Estadual de Maringá. As atividades desenvolvidas no projeto centram-se em leituras e discussões sobre o legado do autor. Apresentamos nesse texto, a partir de um estudo bibliográfico, de natureza qualitativa (GIL, 2002), aspectos importantes sobre a trajetória de Anísio Teixeira e suas bases filosóficas que estão centrada nos princípios do pragmatismo.

Palavras-chave: Democracia – Educação Progressiva – Pragmatismo.

1. Introdução

Este texto advém dos estudos realizados no projeto de ensino “Gestão escolar: leituras sobre Anísio Teixeira” (vigência 2017-atualmente), vinculado a Universidade Estadual de Maringá. Tem por objetivo dialogar sobre a trajetória de Anísio Teixeira e sua base filosófica. A metodologia caracteriza-se como bibliográfica de natureza qualitativa (GIL, 2002).

O projeto de ensino em questão, organiza um espaço para leituras e debates sobre autores e temáticas não contempladas, ou pouco contempladas, no currículo do curso de Pedagogia, em especial sobre Anísio Teixeira, tendo como objetivo aprofundar o debate sobre gestão escolar, estudar os princípios filosóficos e conhecer os modelos de organização escolar pautado no ideário do autor. É organizado em atividades semanais de leitura e encontros quinzenais para discussões.

Durante esses quatro anos de existência do projeto, a partir das questões levantadas nos debates, foram desenvolvidos projetos de iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, publicações e apresentações em eventos, palestras, seminários em programas como Pibid e Residência Pedagógica, além de participação na organização de viagem pedagógica ao Rio de Janeiro para conhecer espaços importantes que fazem parte da nossa história da educação. Entre eles, a Biblioteca do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ que organizou o Espaço Anísio Teixeira com o acervo do INEP na UFRJ, preservando o mobiliário e obras raras. Essa atividade foi organizada em parceria com o MUDI – Museu Dinâmico Interdisciplinar da UEM.

A seguir apresentaremos um pouco do que aprendemos nessa jornada de estudos e pesquisas em grupo. A saber, o resumo encontra-se dividido em duas partes: a primeira aborda, brevemente, a vida de Anísio Teixeira e alguns de seus principais feitos e a segunda, trata da sua base filosófica, sob inspiração da filosofia pragmatista.

2. Sobre a trajetória de Anísio Teixeira

Um dos principais intelectuais de nossa história da educação, nasceu em Caetité, no interior da Bahia, em uma família abastada e influente na política regional. Foi educado em colégios tradicionais, vinculados aos jesuítas. cursou Direito na Universidade do Rio de Janeiro, formando-se em 1922 (LIMA, 1978). De volta à Bahia, em 1924, foi nomeado Inspetor Geral de Ensino e, no ano seguinte, viajou pela Europa e depois para os Estados Unidos, para conhecer diferentes sistemas de ensino e organizar uma série de mudanças na educação do Estado.

Em 1928, retornou aos Estados Unidos e em 1929, obteve o título de mestre em educação no Teacher's College da Universidade de Colúmbia, em Nova York. Nessa época, conheceu o educador John Dewey, defensor do pragmatismo. Esse encontro foi fundamental para as escolhas filosóficas de Anísio Teixeira. Em 1931, mudou-se para o Rio de Janeiro para trabalhar junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e depois foi nomeado Diretor de Instrução Pública do Distrito Federal. Nessa época, criou uma rede municipal de ensino que integrava da escola primária até a universidade. Fez parte de um grupo de educadores interessados em remodelar o ensino no país, oferecendo um ensino livre e aberto. Esse movimento foi chamado de "Escola Nova", que ganhou maiores proporções com a divulgação do documento "Manifesto da Escola Nova", em 1932. Ainda nesse ano, casou-se com Emília Telles Ferreira. (VIANA FILHO, 1990). Em 1935, perseguido pela ditadura Vargas, demitiu-se do cargo de diretor e regressou a Bahia onde permaneceu por dez anos, dedicando-se às atividades de comércio e mineração. Nesse período de autoexílio nasceram seus quatro filhos. (GERIBELLO,1977).

Em 1946, Anísio Teixeira voltou à vida pública ao ser nomeado Conselheiro Geral da UNESCO, trabalhou na França e nos Estados Unidos. Em 1947, assumiu novamente a pasta da Educação do Estado da Bahia. Nesse período, criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR), em Salvador, que, formado por escolas-classes e pela escola parque, se tornou um novo modelo de educação integral. (LIMA, 1978). Em 1951, presidiu a Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e esteve, paralelamente, à frente do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), realizando trabalhos para a valorização da pesquisa educacional no país. Junto com Darcy Ribeiro fundou a Universidade de Brasília, tornando-se reitor em 1963. No ano seguinte, com o golpe militar, deixou o Instituto (que hoje leva seu nome) e foi para os Estados Unidos, onde passou a lecionar na Universidade de Colúmbia e na Universidade da Califórnia. Em 1966, Anísio Teixeira voltou ao Brasil e tornou-se consultor da Fundação Getúlio Vargas. (NUNES, 2000). Faleceu no Rio de Janeiro, em circunstâncias misteriosas, no dia 11 de março de 1971. O caso esteve entre os investigados pela Comissão Nacional da Verdade criada para retomar as investigações e preservar a memória de perseguidos políticos.

3. As bases filosóficas de Anísio Teixeira

As bases filosóficas que sustentam o pensamento anisiano estão respaldadas nas ideias filosóficas de John Dewey (1859-1962) e as ideias pedagógicas de Willian Kilpatrick (1871-1965), seus mestres na Universidade de Columbia, em Nova York. (NUNES, 2010). Dewey vinculava-se à corrente filosófica do pragmatismo que prima pela democracia. O pragmatismo surgiu entre o final do século XIX e meados do XX e seus principais representantes são Charles Peirce (1839-1914) Willian James (1842-1910) e John Dewey (1859-1952).

Ao conhecer e estudar as ideias filosóficas de John Dewey, Anísio Teixeira passou por uma forte transformação intelectual. O pragmatismo respondeu aos incômodos carregados por ele em relação aos princípios jesuítas que praticou desde a infância. Conhecer Dewey foi emancipatório, pois o pragmatismo sanou a inquietação que tanto buscava respostas, ocasionando seu afastamento dos dogmas católicos (NUNES, 2000). Esse modelo educacional se baseava em uma filosofia que se apropriava ativamente da vida social e política do educando, além de buscar contribuir para o desenvolvimento da democracia e para a formação de cidadãos.

O primeiro livro publicado no Brasil inspirado em ideias do pragmatismo de Dewey é datado de 1934 com autoria de Anísio Teixeira e está intitulado *Educação Progressiva* com subtítulo *uma pequena introdução à filosofia da educação*. Nessa obra, Anísio Teixeira aborda diversos aspectos do pragmatismo como o pensamento reflexivo, a importância das ciências na educação e a necessidade de construir uma sociedade democrática. O autor também aponta para a necessidade de reorganizar o espaço escolar e de modificar as práticas pedagógicas descritas, por ele mesmo, como tradicionais, já que não valorizavam as experiências dos alunos e acabavam por distanciar os conhecimentos científicos do cotidiano dos estudantes, tornando a ação pedagógica desprovida de significado.

A partir da influência do ideário pragmatista Anísio Teixeira, ao desenvolver sua própria filosofia, aponta que a escola deve buscar formar um cidadão capaz de enfrentar as mudanças da sociedade, “um homem reflexivo e afastado da interdependência mecânica e degradante” (TEIXEIRA, 2000, p. 34).

4. Considerações finais

Anísio Teixeira é um dos principais intelectuais brasileiros que se dedicou a organizar a educação em nosso país. Lutou bravamente para edificar uma escola pública, laica, gratuita, com ensino de qualidade, instituída sob os princípios filosóficos que promove sem o desenvolvimento da ciência e da cultura em suas diferentes faces.

Em nossas leituras, percebemos que Anísio Teixeira trabalhou com questões fundamentais para a formação humana e que organizar uma escola com princípios anisianos é priorizar o aprendizado e valorizar todos os sujeitos desse processo: o aluno, o professor, a equipe pedagógica e toda a comunidade escolar. A participação de todos os sujeitos na dinâmica da sociedade e da escola exige a melhor educação possível, compromissada com valores republicanos, organizada para a liberdade e civilidade.

5. Referências

GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira: análise e sistematização de sua obra*. São Paulo: Atlas, 1977.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira Estadista da Educação*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife - PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em:

www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select.. . Acesso em: setembro/2021.

_____, Clarice. Trajetória intelectual e identidade do educador: Anísio Teixeira (1900-1971). Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 81, n. 197, p. 154-166, jan./abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola. 6^a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VIANA FILHO, Luís. Anísio Teixeira e a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

Medida por Medida: uma breve análise da peça a partir do grupo de estudos Kínesis

Área Temática: Ciências Sociais

Ana Elisa Böing Robl¹, Jacqueline Sophie Perieto Guhur Frascati²

¹Aluna do curso de Direito, contato: ra118667@uem.br

²Prof. Depto. de Direito Público-DDP/UEM, contato: jspgfrascati@uem.br

Resumo. *O presente resumo possui por finalidade explicitar mais sobre o Kínesis, projeto de ensino do Departamento de Direito Público voltado para um grupo de estudos de Filosofia do Direito, através da discussão de obras literárias e pela intersecção dessas com o Direito e seus aspectos. Mensalmente, há uma reunião do grupo para voltada para o debate de algum texto selecionado. Sendo assim, neste trabalho aborda-se os aspectos técnicos da obra “Medida por Medida”, de William Shakespeare, bem como os apontamentos feitos pelos participantes do Kínesis, visto que essa foi uma das obras analisadas no ano de 2021.*

Palavras-chave: *Filosofia do Direito – Literatura – Shakespeare.*

1. Introdução ao Kínesis

O Kínesis, como supracitado, é um projeto de ensino do Departamento de Direito Público (DDP) da Universidade Estadual de Maringá (Processo nº 5126/2014) voltado para estudos na área de Filosofia do Direito. Ele foi fundado em 2014 pela Professora Mestre Jacqueline Sophie Perieto Guhur Frascati e é vigente até os tempos atuais.

Outrossim, o Kínesis possui como intuito a formação de um grupo de estudos que, mensalmente, realiza a leitura e discute textos previamente selecionados. Geralmente, as reuniões são estruturadas em uma introdução do material lido por algum aluno participante do grupo; uma fala do professor responsável ressaltando os pontos principais da obra; e na discussão feita por todos sobre a temática proposta, com mediação do professor responsável.

Como resultado, o Kínesis auxilia na formação de um raciocínio crítico acerca de questões pontuais do Direito, como a aplicação da lei, a justiça, a virtude, entre outros. Assim, possui um papel muito importante no fomento à pesquisa nessas áreas, além de contribuir para a concretização de um pensamento jurídico mais estruturado em relação ao sistema.

2. A obra Medida por Medida

Uma das obras estudadas e debatidas pelo grupo no ano de 2021 foi a peça Medida por Medida, de William Shakespeare, um dos maiores dramaturgos de todos os tempos. Ele nasceu na Inglaterra, em 1564, e produziu mais de 35 peças teatrais, para além dos poemas e sonetos. Muitas dessas peças são constantemente analisadas por estudiosos do Direito, por suscitarem perquisições, principalmente, relativas à Justiça, ao Direito e a Lei, como é o caso do texto explorado pelo presente resumo. Uma das explicações para a inclinação de Shakespeare a escrever textos com tais temáticas é o fato de que o público de seus espetáculos contava com muitos profissionais do mundo jurídico, especialmente quando esses eram realizados nas *Inns of Courts*, termo que designa as associações inglesas de advogados (NEVES, 2020).

Logo, entre os anos de 1603 e 1604, Shakespeare lançou pela primeira vez a comédia

Medida por Medida, sendo essa dividida em cinco atos. *A priori*, simplificada, o enredo do texto se desenvolve a partir de Vicêncio, um personagem caracterizado como Duque de Viena e que percebe que as leis de seu ducado são enfraquecidas e muitas vezes menosprezadas pela população. A partir disso, sob a desculpa de realizar uma viagem em prol do Estado, ele transfere seus poderes para Ângelo, um lorde de respeito, até o seu regresso. Entretanto, o mesmo se disfarça como um simplório frei e se envolve com o povo da cidade, para verificar como se dará a aplicação da lei sob o governo do novo representante. Nesse ínterim, a história irá acompanhar uma trama envolvendo Cláudio, um outro nobre acusado de fornicação, um crime certamente comum no ducado e que é condenado a morte, para ser feito de exemplo para o resto da população, por Ângelo.

Assim sendo, Cláudio solicita que sua irmã Isabella, uma casta moça, peça misericórdia a Ângelo, e este a faz uma proposta escandalosa de absolver seu irmão em troca de deitar-se por uma noite com ela. O Duque, travestido como frei, descobre o ocorrido e planeja um estratagema para endireitar a situação.

Em suma, ele revela sua identidade a todos e, apesar de tudo, por ser uma pessoa misericordiosa, concede o perdão aos personagens que praticaram algum mal em sua ausência, atribuindo algumas punições. Lúcio, um personagem que o caluniou, é obrigado a casar-se com uma prostituta; Cláudio, irmão de Isabela, recebe o perdão por seu crime, e deve casar-se com a moça que engravidou; e Ângelo, também é perdoado, com a ressalva de se casar com Marina, uma moça com quem ele havia descumprido um contrato de casamento no passado.

3. Reflexões acerca do justo a partir da obra shakespeariana

A discussão realizada pelo grupo foi alicerçada nas ações e na personalidade de determinados personagens, e o que estes poderiam nos revelar quanto ao Direito. Para tanto, partiu-se da relação entre o direito e o justo, no sentido de que o direito é aquilo que é justo. Sendo assim, as figuras analisadas e conclusões expostas foram:

3.1. Vicêncio:

O Duque de Viena, ao começo da história, reconhece as suas falhas enquanto aplicador e criador da lei, reconhecendo que foi negligente com a justiça do seu próprio Estado. É devido a isso que ele se afasta do ducado, com intuito de buscar uma restauração da justiça em Viena. Ao final do texto, ele é misericordioso e perdoa os delitos que o mesmo viu ocorrer de perto, enquanto estava disfarçado de frei.

Por esse ângulo, o comportamento desse personagem nos remete a uma ideia comum no estudo do Direito Canônico e da filosofia de Agostinho de Hipona, o direito como forma de misericórdia. Foi a partir do Novo Testamento, que nasceu a ideia de um Deus cristão que ama seus filhos acima de tudo e, portanto, está pronto para perdoá-los. Essa mesma característica foi impressa em certos institutos do direito da Idade Média e também nas ideias de Santo Agostinho, visto que o mais importante, dentro de sua filosofia, não é o cultivo da justiça dos homens, e sim ser um bom filho de Deus, para ser alvo de sua misericórdia e ter seus pecados perdoados.

Dessa forma, pode-se analisar que o fator do perdão já influenciava de alguma maneira o direito, como até hoje o faz, sendo possível encontrar alguns pressupostos da lei brasileira que apresentam essa característica. Um exemplo, presente no Código Penal Brasileiro e em algumas jurisprudências, dessa situação, é a possibilidade do furto famélico.

3.2. Ângelo:

O personagem de Ângelo, ao ser definido como representante do ducado na ausência de Vicêncio, é justamente escolhido por ser visto como um homem virtuoso, justo e correto. Logo no começo de seu mandato, ele condena Cláudio por um crime tipificado por uma lei que estava em desuso, isto é, uma conduta ilícita, mas que vinha sendo tolerada.

Diante disso, destaca-se que Ângelo exprime um forte traço do positivismo exegético, uma compreensão acerca do direito que apregoava que a função do juiz era a de simples aplicador da lei, não sendo dado a ele a possibilidade de interpretar a norma e muito menos deixar de aplicá-la. Nessa organização, o Imperador define o direito e é obrigação de todos segui-lo e, quando a lei não é suficiente, cabe ao próprio sistema suprir suas próprias lacunas (BITTAR, 2019). Esses aspectos do personagem, ressaltados por Shakespeare, nos induzem a refletir sobre a justiça no tempo de hoje, visto que quando a lei não pode ser interpretada pelo judiciário, fica-se à mercê das leis do soberano, as quais podem ser injustas.

Ademais, os traços da justiça divina que a obra carrega, já mostradas a partir do personagem Vicêncio, são também presente no comportamento de Ângelo. Enquanto o Duque representava uma espécie de justiça misericordiosa, que se assemelhava a uma justiça divina, Ângelo representa o oposto disso. Ele é tirânico e impositivo, o que impacta diretamente em uma divisão dessa justiça considerada divina e a justiça humana, que, segundo Santo Agostinho, é considerada imperfeita, pois a natureza do homem é corruptível.

Ainda, outro traço marcante de Ângelo é o virtuosismo vazio. Durante a trama, ele condena Cláudio pelo crime de fornicção e é visto como um soberano que dificilmente se entregaria aos prazeres da carne, mas ao se apaixonar por Isabela, a faz uma proposta que vai de encontro com as virtudes que alega possuir. Por essa perspectiva, é possível questionar o que é um bom juiz e verificar como uma hipótese que é aquele que carrega consigo as virtudes morais aristotélicas: prudência, temperança, fortaleza e justiça, e as aplica em sua atividade de julgar (VILLEY, 2008). Essas decisões tomadas com base na ética, acarretam em segurança jurídica para a população, uma vez que é possível confiar na figura do juiz, e, por consequência, na sentença emitida por ele. Na peça, Shakespeare, axiomáticamente, transparece o efeito da falsa moralidade de Ângelo no direito: a insegurança jurídica e o enfraquecimento da norma perante a sociedade.

Portanto, é nítido como o autor se vale desse personagem para tecer uma crítica ao conjunto da aplicação do direito. Primeiramente, através do caráter das decisões tomadas por Ângelo, que são semelhantes às de um juiz “boca da lei”; inanimado, e que não aplica a hermenêutica em suas sentenças, sendo essas exegéticas e impostas por meio da força do Estado. Como também, por meio da personalidade dele, demonstrando como o emprego do direito da nossa sociedade pode estar muitas vezes atribuído a figuras que carecem de ética e retidão.

3.3. Éscalo:

Éscalo, apesar de ser um personagem que aparece com menos frequência, é retratado na história como um sábio conselheiro do monarca, alguém que, por ter mais idade, possui mais sabedoria e conhece melhor o povo de Viena. Nos trechos em que desponta, está sempre tentando reverter alguma circunstância para o que seria considerado mais correto e justo naquele caso específico.

Sob essa ótica, traçando um paralelo com a Filosofia do Direito, Éscalo é uma figura que expressa uma ideia de direito aristotélico, ou seja, um direito que se incumbe de dar a cada um o que é seu (VILLEY, 2008, p.63). Desse modo, através de cada situação prática ele busca, por meio da virtude, apontar o que seria a justa medida. Neste personagem, é nítido a

ideia da tentativa de equilibrar os excessos tirânicos de Ângelo e os excessos clementes de Vicêncio, principalmente através do exercício da prudência.

Por fim, observa-se que este personagem carrega traços que são essenciais para a realização da justiça, uma vez que para que esta seja praticada corretamente, é necessário um sistema que leve em consideração a moral daquele povo e a ponderação de cada caso, individualmente.

4. Conclusão

Diante dos fatos apresentados, é tácito como o Kínesis conduz os participantes do projeto a desenvolverem noções avaliativas sobre a atual situação do direito. A leitura das obras permite que seja feito um paralelo entre os aspectos do nosso sistema jurídico e a realidade do texto examinado, resultando em um estudo comparativo.

Destarte, vê-se que, por meio do estudo da peça Medida por Medida, os alunos puderam extrair novos fundamentos acerca da justiça enquanto misericórdia, verdade expressa na lei, corretiva e/ou distributiva, retomando os conhecimentos sobre pensadores clássicos e fundamentais para o estudo do direito, como Santo Agostinho, Aristóteles e a produção da Escola da Exegese.

5. Referências

SHAKESPEARE, William. Medida por Medida. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2012.

NEVES, José Roberto de Castro. Entrevista: José Roberto de Castro Neves. [Entrevista concedida a] Karina Nunes Fritz. Migalhas, 2020. Disponível em <<https://www.migalhas.com.br/coluna/german-report/336794/entrevista--jose-roberto-de-castro-neves>>. Acesso em: 24 nov 2020.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de. Curso de Filosofia do Direito. 14ª. ed. rev. atual. e aum. São Paulo: Atlas, 2019.

VILLEY, Michel. Filosofia do Direito. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

O ensino do artigo de opinião e o desenvolvimento crítico dos adolescentes

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Arielli Aparecida de Oliveira¹, Dayane Endo Lopes², Maria Rita da Costa¹
Francisco³

¹Aluna do curso de Letras Português, bolsista, contato: ra95951@uem.br ²Aluna do curso de Letras: Português/Inglês, bolsista, contato: ra102493@uem.br ³Aluna do curso de Letras: Português/Inglês, bolsista, contato: ra103304@uem.br

Resumo. *O trabalho pedagógico com o do gênero textual artigo de opinião, realizado em turmas do sétimo ano, de uma escola pública do norte paranaense, teve como objetivo ampliar as competências linguísticas dos alunos, bem como suas habilidades argumentativas. O trabalho de sala de aula está fundamentado que fizesse com que os discentes se desenvolvessem de forma crítica, não só na oralidade, mas também na escrita.*

Palavras-chave: *Gênero textual – competência escrita – aula de língua portuguesa*

1. Introdução

Este resumo tem o objetivo de apresentar como se desenvolveu uma aula sobre o gênero de artigo de opinião com turmas do sétimo ano de uma escola pública do Paraná e, sobretudo, apresentar os resultados positivos obtidos. As aulas ministradas abordam o gênero textual trazendo sua definição, características, estrutura, análise textual e proposta de produção textual, e, também foi trabalhado com os alunos atividades lúdicas sobre o conteúdo, promovendo interação entre professor e aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para atingir sentido e clareza do assunto trabalhado, abordamos a concepção de linguagem interacionista. De acordo com estudos do Círculo de Bakhtin, Rodrigues (2008) afirma que a língua é de natureza social, e essa é uma de suas características que sustentam a concepção interacionista de linguagem, preconizada nos documentos oficiais sobre ensino e aprendizagem de Língua portuguesa, como a Base Nacional Comum Curricular (2018), a qual prioriza a troca de experiências e conhecimentos que proporciona ao aluno o desenvolvimento e a capacidade de refletir de forma crítica sobre a sociedade, por meio dos textos acontece a interação entre professor e aluno e a troca de informações que expande seus conhecimentos sobre o conteúdo discutido em sala de aula. Alguns elementos, ainda segundo Rodrigues (2008), caracterizam o gênero, como o conteúdo temático, o estilo, e a estrutura composicional. Sendo assim, o ensino do gênero precisa ser estudado conforme esses três aspectos e, se tratando do artigo de opinião, deve-se apresentar além de suas condições de produção, a esfera a qual o gênero pertence, já que apresenta os espaços sociais que ocupam seus participantes. Dessa forma, é possível identificar posicionamentos e objetivos em produções textuais que são importantes para o indivíduo transitar de forma autônoma com senso crítico e habilidades de leitura.

2. O desenvolvimento do artigo de opinião no ensino fundamental

A construção do projeto de ensino do gênero textual artigo de opinião aos alunos ocorreu de maneira muito otimista, apesar do gênero ser composto por uma linguagem elaborada e com forte teor argumentativo. Durante a elaboração houve o receio de preparar uma aula de difícil compreensão para os estudantes, porém, observamos que as atividades propostas foram ideais para eles. O desenvolvimento desse projeto incluiu os alunos dos sétimos anos de uma escola pública da região do norte do Paraná e ocorreu entre os meses de

junho e julho de 2021. Dentre os procedimentos presentes nessas aulas, realizou-se a exposição da definição e estrutura do gênero textual, a prática desses conhecimentos através de um quiz online, a análise textual em busca dos elementos mais relevantes do artigo de opinião e a proposta textual para os estudantes produzirem o próprio texto argumentativo.

2.1. Exposição do gênero textual

O gênero textual artigo de opinião foi apresentado aos alunos a partir de um texto a respeito das pequenas corrupções presentes no cotidiano. Nessa exposição, o artigo de opinião foi lido e os estudantes foram questionados sobre a temática e objetivo textual, para, posteriormente, serem levados a descobrir o gênero textual do texto. Pelo fato dos alunos não terem tido ainda contato com esse gênero textual, eles não chegaram à resposta correta, porém, conseguiram identificar a temática e intuito do artigo de opinião, fator que auxilia o entendimento do conteúdo. Foi observado que essa etapa de leitura do gênero textual contribuiu para a interação entre as professoras e os alunos, aspecto importante para a prática de leitura textual. A etapa seguinte foi composta de explicações a respeito das condições de produção e de circulação do gênero, características quanto seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Como revela Fuza, Greco e Menegassi (2011), esse momento é extremamente importante para o ensino de um gênero textual, pois os alunos precisam ter contato com essas informações para serem capazes de compreender melhor e produzir o texto em questão. A verificação do entendimento dos jovens sobre os aspectos apresentados foi por meio de um quiz online pertencente à plataforma Kahoot. Eles responderam questões com alternativas que facilitaram a dinâmica da aula e a participação dos estudantes.

Posteriormente, houve a análise textual de um artigo de opinião referente ao preconceito diante da prática dos “rolezinhos”. O texto anexado aos slides da aula continha legendas e cores diversas para destacar os pontos relevantes pertencentes ao gênero textual. Esse foi o estágio da aula que exigiu mais tempo de aula, pois a docente leu e explicou detalhadamente cada estrutura grifada. Ao final dessa parte expositiva e analítica, foi apresentado um artigo de opinião sobre o aumento do consumo de fast foods para os alunos, com o auxílio da professora, encontrarem os pontos discutidos anteriormente. Felizmente, os jovens apresentaram facilidade em aplicar os conhecimentos adquiridos nesta aula.

A finalização da aula ocorreu por meio da proposta de produção textual de um breve artigo de opinião. Nessa atividade, foi anexado um texto de apoio que aborda a temática “volta às aulas presenciais em meio à pandemia” e o comando de produção do gênero textual continha informações detalhadas do que os alunos deveriam escrever nos textos. Baseado nos dizeres de Fuza, Greco e Menegassi (2011), a respeito da relevância da apresentação dos espaços sociais que ocupam os produtores textuais, foi elencado ao comando de produção a posição social que eles ocupam, alunos do ensino fundamental, para a produção do artigo de opinião. A escrita desse texto também fez os jovens refletirem sobre o momento que estão vivendo devido à pandemia do coronavírus.

2.2. Resultados das aulas

Nesse contexto pandêmico, o cotidiano dos professores e residentes debruçou-se sobre a preparação e aprendizado para lecionar aulas remotas. Apesar disso, a experiência do desenvolvimento do projeto de ensino sobre o gênero textual artigo de opinião demonstrou resultados positivos. Apesar de ter sido trabalhado um gênero desconhecido para os estudantes e que exige muito empenho na elaboração dos argumentos, os jovens conseguiram compreender o objetivo de argumentação do texto e assumiram posicionamentos ao produzirem o artigo de opinião solicitado.

Nas atividades em sala de aula, os alunos foram bastante participativos, um dos fatores foi o fato de que foram expostos textos com temáticas conhecidas por eles. A apresentação desses temas foi fundamental para a atribuição de sentido às atividades

propostas. Dessa forma, houve bastante interação entre leitor e texto, os estudantes conseguiram agregar seus conhecimentos e experiências na produção de novos saberes.

Todos os estudantes conseguiram realizar a proposta de produção textual do artigo de opinião e cumprir os principais aspectos solicitados. Isso foi muito gratificante para professoras e residentes envolvidas neste projeto, pois, a partir desse resultado, foi comprovada a relevância dessa aula e da profissão professor na vida dos jovens. O objetivo de mediar conhecimentos a respeito do gênero textual artigo de opinião foi cumprido e, também, o de contribuir com a formação de alunos leitores reflexivos, cidadãos críticos capazes de expor suas opiniões e defendê-las a partir de argumentos bem fundamentados.

Deste modo, é evidenciada a importância da produção desse projeto para alunos e professores. O aluno, além de ter contato com o âmbito social através das leituras e produções textuais, também obteve a possibilidade de assumir a função de leitor reflexivo e se posicionar a respeito de um tema presente em seu cotidiano e o professor teve sua missão cumprida em ensinar o aluno a fazer uma leitura crítica.

3. Considerações finais

A partir dos resultados obtidos, pode-se dizer que os objetivos do plano de aula foram cumpridos, já que as estratégias utilizadas para auxiliar os alunos em suas produções foram de extrema importância para a contribuição do desenvolvimento de leitores e produtores de textos críticos. Por meio das aulas remotas, foi possível aguçar a criticidade da turma, tornando-os atualizados e participativos da realidade que os cerca. Ainda, graças ao desenvolvimento de suas habilidades linguísticas, houve uma melhora significativa na escrita e até mesmo na exposição oral dos estudantes. Em sua produção final, eles já não demonstravam dificuldade para atenderem as características do gênero artigo de opinião, o que mostra a importância do bom trabalho feito. Sendo assim, fica claro que o trabalho a partir de gêneros textuais é imprescindível para uma melhora na escrita dos discentes e na construção de seus papéis enquanto cidadãos.

4. Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

FUZA, Angela Francine; GRECO, Márcia Ohuschi; MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais*. *Acta Scientiarum. Language and Culture (Online)*, v. 30, p. 169-175, 2008.

O gênero Anúncio Publicitário em sala de aula

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

²Juliana Viero, ³Patrícia Ribeiro Vieira.

Professora da SEED: Renata Priscila Zaupa Xavier

¹Prof. Depto. de Língua Portuguesa (DLP), contato: sec-dle@uem.br

²Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: ra107808@uem.br

³Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: ra109310@uem.br

Resumo: No cenário atual, o ensino remoto tem se mostrado uma alternativa para o processo de ensino e aprendizagem. Desta forma, este trabalho tem como objetivo mostrar o método utilizado em uma aula de Língua Portuguesa, voltado para os alunos do 7º ano do ensino fundamental, sobre o gênero Anúncio Publicitário. A metodologia adotada baseia-se na concepção da linguagem interacionista, ao ir de acordo com as necessidades observadas pelos residentes do programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa (UEM/CAPES). O trabalho evolui com atividades, explicações orais e, por fim, um comando de produção textual para os alunos. Ao término dessas etapas, notou-se o envolvimento e a participação dos discentes, já que utilizamos uma abordagem didática que facilitou o aprendizado e a compreensão sobre o conteúdo.

Palavras-chave: Aula de Língua Portuguesa – Ensino e aprendizagem – Residência Pedagógica.

1. Introdução

O nosso objetivo como residentes foi trabalhar em sala de aula o gênero textual Anúncio Publicitário, no 7º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública do Paraná. Levando em conta a concepção de linguagem interacionista (FUZA; GRECO; MENEGASSI, 2011), nos fundamentamos nessa abordagem teórica, pois nossa preocupação como futuros professores é de que o trabalho com os gêneros textuais não pode ficar somente no básico. Procuramos abordar esse gênero da melhor maneira possível, para que despertasse nos alunos o interesse e que, por meio do nosso auxílio, compreendam que existem várias estratégias na língua e que esse gênero utiliza delas. O anúncio publicitário vai além de só vender um produto, assim, possui várias estratégias linguísticas e discursivas para convencer o consumidor, e isso ficou explícito para os alunos. Além disso, procuramos partir de materiais e procedimentos metodológicos que pudessem ser modificados, desenvolvendo as capacidades comunicativa e discursiva dos alunos. É importante também reconhecer que o ensino de leitura e o trabalho com gêneros textuais é uma atividade que une teoria e prática, logo, parte tanto de materiais de ensino como procedimentos de sala de aula eficazes.

2. A aula de Língua Portuguesa sobre Anúncio Publicitário

O trabalho no programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa foi desenvolvido em uma escola pública da região norte do Paraná, as aulas ocorreram no mês

de agosto de 2021, tendo como temática o gênero textual anúncio publicitário. De acordo com o contexto atual que estamos vivendo, a pandemia de Covid-19, as aulas foram aplicadas via Google Meet, ou seja, o conteúdo foi desenvolvido remotamente. Os procedimentos utilizados pelos residentes foram embasados na concepção de linguagem interacionista, apresentando aos alunos toda a estrutura que o gênero textual anúncio publicitário possui e seu respectivo suporte, com o objetivo de expor as condições de produção e circulação desse gênero discursivo, seu objetivo comunicativo e suas temáticas mais comuns (FUZA; RITTER, 2021). Foi realizado também, uma leitura oral com os alunos, para que pudessem discutir e entender as características composicionais da propaganda social (título, marca, slogan, corpo do texto, etc.). Portanto, o enfoque nos recursos linguísticos, associação de ideias com as imagens, proporcionaram uma forma de reflexão nos alunos sobre o consumo inconsciente. Por fim, apresentamos um comando de produção para um novo anúncio publicitário, o que empolgou os alunos. Com esse método, os alunos puderam colocar em prática tudo que aprenderam de uma forma didática e interativa, criando seu próprio anúncio de uma forma coletiva.

2.1. Discussão

Ao desenvolvermos o conteúdo do Anúncio Publicitário com os alunos do 7º ano, adquirimos uma experiência muito relevante em nossa formação. Elaboramos todo o conteúdo, atividades, slides e realizamos a aula via Google Meet com os alunos, tentando fazer uma explicação fácil e didática para a melhor compreensão de todos. Como também, para deixar a aula mais dinâmica e assim, sendo uma experiência boa para todos. Primeiramente, com o auxílio dos slides bem coloridos e com imagens que trazem lembranças para eles, como para nós. Utilizamos de imagens de propagandas que eram da nossa época e que até agora são conhecidas, ou seja, utilizadas também na época deles. Usamos propagandas do dia-a-dia, que marcam pelo slogan ou de lanches/bebidas que eles gostam para facilitar a participação de todos. Aplicamos desta maneira, pois achamos que, trazendo imagens que fossem fáceis e que eles pudessem identificar com coisas comuns da rotina deles e para a idade deles, faria com que o interesse deles fosse maior. Para a nossa satisfação como professoras em formação, nossa aula teve sucesso, pois, os alunos foram extremamente participativos, se identificaram com diversas imagens, tendo conhecimento do que estava sendo proposto a eles com as ilustrações conhecidas por eles, e assim, facilitando o processo de compreensão do conteúdo.

2.2. Resultados

A partir da experiência que tivemos com os alunos e do conteúdo implementado, obtivemos resultados muito satisfatórios, pois por sermos professoras em formação conseguimos obter um grande rendimento nas aulas. Mesmo que as aulas tenham sido realizadas de forma remota, desde a apresentação do conteúdo a eles, como a participação e realização dos exercícios podemos perceber participação e rendimentos bons. Pudemos ver o respeito dos alunos por nós, a atenção e a vontade em participar da aula e aprender. Acreditamos que o que trouxe esse excelente resultado, foi termos implementado o conteúdo de forma mais

dinâmica e leve, fazendo com que em alguns momentos eles se identificassem com imagens e coisas que possam estar na rotina de cada um, fazendo com que tivessem maior interesse em participar da aula e discutir o conteúdo entre eles e conosco.

3. Considerações finais

Em virtude dos fatos mencionados, consideramos que o nosso objetivo com o conteúdo trabalhado com os alunos foi concluído com grande satisfação, sendo até mesmo, mais do que imaginávamos. Já que estamos inseridos no contexto remoto, fizemos a utilização de slides dinâmicos e de uma explicação mais didática aos alunos, e isso fez com que nós chegássemos ao nosso objetivo mais facilmente e que deixasse a aula mais agradável e de fácil entendimento para todos os alunos. E para a nossa formação isso foi de grande relevância para a nossa vida acadêmica, como também, para levarmos essa experiência para outras salas de aulas como professoras depois da nossa formação.

6. Referências

FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa (Orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

FUZA, Angela Francine; GRECO, Márcia Ohuschi; MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. Linguagem & Ensi no (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>.

O gênero podcast na sala de aula: um relato

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Renata Xavier Zaupa¹, José Emanuel Pereira², Kamila Angelo Delgado³ ¹Prof.^a De Educação Básica do Estado do Paraná, contato: zauparenata@gmail.com ²Aluno do curso de Letras Português Francês, bolsista, contato: ra103817@uem.br ³Aluna do curso de Letras Português Francês, bolsista, contato: ra106535@uem.br

Resumo. O ensino de Língua Portuguesa vai muito além do ensino da gramática tradicional e do uso do livro didático, uma vez que é necessário abranger as diversas maneiras de aprendizado do estudante, inclusive, incentivar os alunos a desenvolverem a autonomia de se expressar como autores do seu próprio dizer por meio da sua língua materna. Ao trabalhar com o gênero podcast, visamos propiciar ao aluno a análise crítica dos discursos apresentados, para a prática de leitura e de produção (oral e/ou escrita), que explorem discursivamente o gênero. Assim, assumimos o caráter interacional da linguagem, baseados em Bakhtin (2003) trabalhando com o gênero oral podcast como instrumento de aprendizagem e de expressão.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Podcast. Produção textual.

1. Introdução

O presente relato é uma descrição prévia das atividades do Programa Residência Pedagógica de Língua Portuguesa (UEM/CAPES), que foram realizadas em um Colégio Estadual do Norte do Paraná, resultado de uma parceria entre o Governo Federal e a Universidade Estadual de Maringá. Este programa é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores. Com o objetivo de aperfeiçoar a formação prática nos cursos de licenciatura, promove a imersão do licenciando na escola de educação básica a partir da segunda metade de seu curso. Assim, nos preparamos para entrar na sala de aula, aprendemos um pouco sobre a convivência no espaço escolar, é um passo que nos prepara para o dia a dia da profissão que está por vir, é a formação inicial do docente que seremos.

O espaço para realizar as aulas desenvolvidas nos dão uma base da profissão, a didática aplicada e avaliada por nós, residentes, com base na teoria vista em sala de aula, na universidade e diálogos no Residência Pedagógica, e a prática realizada, na escola, relacionando esses dois pontos primordiais (teoria e prática) enxergamos o que devemos agregar ou refutar na nossa vida profissional, compreendendo as rotinas das escolas, técnicas de trabalhos dos professores e, além disso, seus posicionamentos dentro da sala de aula e sua importância para a sociedade.

Os gêneros são tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados por cada campo de utilização da língua. Os seus elementos constitutivos são seu conteúdo temático, estilo e estrutura composicional. Em outras palavras, cada campo de atuação humana organiza, produz, sistematiza ‘modelos’ sócio-históricos de enunciados aos quais seus integrantes recorrem para organizar seu discurso. A seguir, relataremos nossa experiência com o gênero podcast nas salas de aula de turmas de sétimos anos.

2. O trabalho do gênero podcast no ensino on-line (Meet)

Os trabalhos com o gênero podcast ocorreram nos dias 17/06/2021 e 21/06/2021, contabilizando um total de quatro aulas. Como já citado acima, as intervenções ocorreram em uma escola pública do interior do Paraná de forma on-line (Meet), pois as aulas presenciais estavam suspensas; e foram realizadas com três turmas de sétimos anos.

Para iniciar o plano de aula começamos por uma busca de conhecimento de referência sobre o gênero podcast, que apesar de ser um gênero oral relativamente novo, já faz parte do dia de muitos brasileiros e é um dos gêneros multimodais presentes na BNCC (BRASIL, 2018).

O podcast é um arquivo digital de áudio transmitido pela internet, que pode ser disponibilizado para acesso online e para downloads. É semelhante a um programa de rádio e também a um blog, porém com conteúdo em áudio. Eles podem abordar vários assuntos, como música, notícias, esportes, finanças e conteúdos educacionais, funciona basicamente como um rádio digital, mas pode ser acessado quando quiser, sem precisar ficar preso a programação.

Este gênero é utilizado nos mais variados contextos, sejam eles para negócios, como forma de disponibilizar o conteúdo de reuniões, programas de telejornais e entretenimento - jogos, filmes, livros - etc.

Após realizarmos a busca de conhecimento de referência sobre o gênero podcast e construirmos a definição acima mencionada, partimos para a seleção dos textos, esta seleção leva em conta a relativa estabilidade e heterogeneidade do gênero; também se pode acrescentar a escolha de textos que apresentem mais acentuadamente uma determinada característica de um gênero. Selecionamos dois podcasts para apresentar em sala: o episódio #9 do canal Histórias de Ninar para Pequenos Cientistas, intitulado de *A vida da Terra*, e o episódio *Wangari Maathai*, do canal Histórias de Ninar para Garotas Rebeldes.

Durante a seleção dos textos, optamos por escolher estes dois não só para apresentar diferentes possibilidades do gênero, mas também porque dentro da realidade dos alunos, achamos que seriam os mais interessantes, uma vez que outros podcasts podem apresentar um conteúdo mais adulto ou para uma faixa etária acima da classe em que aplicamos a aula. Com os textos escolhidos destacamos uma característica muito importante do gênero: a de consumir conteúdo facilmente e aprender ouvindo uma história.

O próximo passo para o desenvolvimento do plano de aula foi entender e planejar como a prática de leitura do texto dar-se-á na classe, com o objetivo de colocar o aluno na posição de interlocutor do enunciado do gênero em foco (RODRIGUES, 2008). Para a leitura efetiva dos textos escolhidos optamos por apresentar ambos em sala de aula, após a etapa de pré-leitura, antes de informá-los explicitamente que o tema da aula seria o gênero podcast, para isso apresentamos aos alunos a plataforma Spotify que foi utilizada para reproduzir os textos, mas também selecionamos alguns outros sites, como o da B9 entretenimento, e o aplicativo Pocket Casts, no qual os alunos poderiam ter acesso a vários outros podcasts.

A prática de leitura-estudo do texto e do gênero foi feita mediante a apresentação dos textos na classe, durante a aula, na qual após apresentarmos os textos propomos um diálogo com os alunos para explorar as dimensões constitutivas do gênero e do enunciado: a dimensão social e a dimensão verbal (FUZA; RITTER, 2021). Abordamos, também, tópicos que incluem a esfera de produção do gênero, dialogando sobre o discurso apresentado, a organização textual do gênero podcast e a manifestação da língua arregimentada pelo gênero - estilo - e relevante para o domínio das práticas de escuta, leitura e produção textual (FUZA; GRECO; MENEGASSI, 2011).

Para a produção textual preparamos um comando de produção, levando em conta os

seus elementos constitutivos, como tema, finalidade, interlocutor, gênero e meio de circulação. Propomos uma produção textual em conjunto com todos os alunos da classe, afinal o podcast é um gênero textual novo e acreditamos que com a nossa mediação os alunos teriam menos dúvidas durante a produção.

2.1. Resultados consolidados e previstos

Após o término dos momentos de explicação do gênero estudado, aplicamos uma atividade de produção escrita de um roteiro de *podcast* a fim de consolidar o conteúdo e permitir aos estudantes um momento de experiência prática daquilo que já haviam visto antes.

Uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos foi seguir o comando de produção, uma vez que não estavam habituados e costumavam escrever livremente. Por várias vezes, tínhamos que retornar ao comando para lembrá-los do que estava sendo solicitado.

No entanto, todos os estudantes conseguiram alcançar o objetivo da atividade e produziram o roteiro. Foi um exercício coletivo, no qual a maioria demonstrava interesse em participar e colaborar na realização do material. Muitos alunos até queriam realmente gravar o *podcast*, mas devido a vários fatores, ficamos apenas na parte escrita, mas trabalhando a oralidade no compartilhamento das ideias.

3. Considerações finais

Concluimos que o trabalho realizado em sala de aula, bem como o gênero escolhido, configurou-se um desafio para nós, principalmente, por trabalharmos com um gênero essencialmente oral. Mas, enquanto professores, contextualizamos ao máximo e levamos para a sala de aula materiais que possibilitaram maior engajamento por parte dos alunos. Sem o Residência Pedagógica nunca conseguiríamos ter essa experiência em sala de aula e nem os conhecimentos docentes necessários para uma aplicação da aula de sucesso, como consideramos as aulas e produção textual do gênero *podcast*.

Os PCNs, Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, expressam a necessidade de os alunos aprenderem a ler e a escrever na prática da sala de aula, e por isso, decidimos realizar a produção textual em conjunto, com o objetivo de mediar a construção de sentidos para os estudantes, assim, pouco a pouco, eles ganham liberdade e autonomia para pensar - e produzir - sobre os temas, as estruturas e os estilos dos dizeres e dos discursos.

4. Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

Podcast História de ninar para garotas rebeldes - Episódio Wangari Maathai, lida por Juliana Wallauer. Disponível em < <https://open.spotify.com/episode/5rLgVLv54eRvQDHiJ7OqoZ>>

Podcast Histórias de ninar para pequenos cientistas, episódio - A vida da terra. Disponível em < https://open.spotify.com/episode/3h69gmAV1JnNUXEXw2C5eN?si=FcllolIZTimCMRZ7ReuFBQ&dl_branch=1>

FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa

(Orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

FUZA, Angela Francine; GRECO, Márcia Ohuschi; MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. *Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais*. *Acta Scientiarum. Language and Culture* (Online) , v. 30, p. 169- 175, 2008.

O trabalho com a Carta do Leitor em contexto de Pandemia Área

Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Autor 1¹, Autor 2², Autor 3³

¹Prof. Renata Priscila Zaupa Xavier, bolsista, contato: rxavier@escola.pr.gov.br

²Carmem Heloisa Montes Carvalho, aluna do curso Letras, bolsista, contato: ra109299@uem.br

³Thamires Aparecida Fogo Vilalba, aluna do curso de Letras, bolsista, contato: ra82667@uem.br

***Resumo.** O ensino de gêneros textuais, muitas vezes, ocorre apenas através da instrução da estrutura, colaborando para que o aluno entenda-o como um conjunto de regras sem relação com o meio em que está inserido. Assim sendo, este trabalho visa apresentar uma aula, ministrada por nós, residentes de Língua Portuguesa, sobre o gênero Carta do Leitor, preparada para alunos do 7º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade de Maringá, norte do Paraná. A fundamentação teórica contempla a concepção de linguagem interacionista, de forma que os alunos pudessem refletir criticamente sobre as temáticas e suas condições de produção, assim como compreender o enunciado em suas esferas comunicativas.*

***Palavras-chave:** Carta do leitor; linguagem interacionista; gênero textual*

1. Introdução

É comum ainda nos dias de hoje, observar professores de Língua Portuguesa ensinando gramática e gêneros textuais como se fossem apenas um conjunto de códigos com regras a serem seguidas, por isso, surge a necessidade de se repensar a formação do professor à luz de teorias ancoradas na visão discursiva da linguagem. por isso, no programa Residência Pedagógica (CAPES/UEM), adota-se a concepção de linguagem interacionista de linguagem. Assim, temos como objetivo abordar nossa experiência em sala de aula, via Google Meet, devido a pandemia, com o ensino do gênero textual Carta do Leitor sob a concepção de linguagem interacionista, considerando também atender aos requisitos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018).

2. Uma aula sobre Carta do Leitor em contexto de Pandemia

Nosso trabalho com a Carta do Leitor foi desenvolvido em uma escola pública da região norte do Paraná, nos meses de junho e julho, através da plataforma Google Meet (devido ao contexto de Pandemia) com alunos dos 7º anos da rede estadual de ensino.

Tivemos por objetivo geral que os alunos compreendessem os elementos composicionais, bem como a finalidade e o contexto de produção dos textos lidos. E, por objetivos específicos, o favorecimento da compreensão dos alunos sobre o funcionamento sociodiscursivo das cartas do leitor em revistas e jornais, a fim de explorar as dimensões sociais e verbais do gênero e colaborar para o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos enunciados.

Iniciamos a aula com uma apresentação de slides apresentando ícones das principais redes sociais utilizadas atualmente, com o objetivo de fazer uma associação de elementos cotidianos desses alunos, cuja geração está fortemente conectada, com o gênero Carta do Leitor em revistas e jornais. Deixamos que os alunos expressassem livremente suas

impressões acerca do funcionamento da emissão de opinião ou requisição de algo através do gênero *comentário* em plataformas e redes de interação social como Youtube, Instagram e Facebook, de modo que entendessem que a Carta do Leitor continha elementos semelhantes e que ambos contribuem ativamente para “dar voz” ao leitor/seguir. Apresentamos imagens de bancas de jornal e imagens de revistas, a fim de levantar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero Carta do Leitor e como esperado, muitos não chegaram a ter contato direto com esse gênero. Buscamos contextualizar os alunos através da leitura minuciosa das seções de revistas destinadas ao gênero, dando preferência a sessão Carta do Leitor da “Revista Ciência Hoje para Crianças” (CHC), levando em consideração a idade desses alunos. Embora o nosso enfoque, a partir da concepção interacionista de linguagem, não fosse a da estrutura, apontamos os elementos composicionais do gênero Carta do Leitor, diferenciando-o de Carta Pessoal. Após a leitura e identificação de elementos estruturais das cartas da CHC, apresentamos uma adaptação de duas Cartas do Leitor em contextos de produção diferentes, a primeira de uma revista feminina e a segunda de uma revista destinada a viajantes. Nesse momento, os alunos começaram a perceber o posicionamento do leitor a partir de sua posição como sujeito e para quem e como esse sujeito fala a partir do contexto de produção. Os alunos conseguiram apontar sozinhos a diferença na formalidade ou informalidade dos textos, mas apresentaram forte necessidade de condução para a percepção de outros elementos, como por exemplo, os efeitos de sentido gerados a partir da posição social na qual se encontravam os sujeitos dos discursos produzidos.

Após a análise dessas duas cartas, nos utilizamos da gamificação como metodologia ativa de ensino, na qual os alunos participaram de um game, elaborado por nós, na plataforma Kahoot. Nas últimas aulas sobre Carta do Leitor, lemos com os alunos uma carta do leitor da revista Super Interessante, levantando pontos que os alunos consideraram importantes e, logo em seguida, os alunos copiaram o comando de produção para a elaboração de uma carta do leitor coletiva, que foi enviada para a revista Super Interessante.

2.1. A linguagem interacionista em sala de aula

Na preparação desta aula, nós nos baseamos na concepção interacionista da linguagem, fundamentada nos estudos do Círculo de Bakhtin. De acordo com Fuza, Ohuschi e Menegassi (2011), nesta perspectiva, não se deve focar a aula apenas para “entregar” conhecimento gramatical e estrutural aos alunos, devemos auxiliá-los para desenvolver sua capacidade crítica para refletir sobre a língua e o mundo em que vivem.

A reflexão sobre a língua é feita mediante a compreensão, a análise, a interpretação e a produção de textos verbais. Desse modo, podemos considerar que, na concepção dialógica de linguagem, o discurso se manifesta por meio de textos. (FUZA, OHUSCHI, MENEGASSI, p. 490, 2011).

Portanto, nos preocupamos em trabalhar o conteúdo de modo que a aula não fosse composta apenas pela instrução de como contemplar a estrutura do texto, mas que os alunos pudessem olhar para o gênero textual como algo presente em suas esferas comunicativas, sendo capazes de pensar criticamente sobre o tema em questão.

Tentamos colocar em prática o que foi visto anteriormente na teoria, aproximando o gênero de algo já existente na vida dos alunos, fazendo a leitura e interpretação de diferentes textos do mesmo gênero para que eles o compreendessem e por fim, produzindo uma carta do leitor coletiva para enviar à revista.

Os autores estudados, como Fuza e Ritter (2021) e Rodrigues (2008), ainda afirmam que, além das condições de produção, é importante atentar-se à esfera comunicativa em que o gênero está contido, já que os espaços sociais tomados pelos locutores são definidos por ela. Sendo assim, nós buscamos, em nossa prática, colaborar para que os alunos pudessem perceber o contexto em que o gênero estava inserido, assim como suas posições como leitores.

2.2. Resultados

Pudemos perceber que trabalhar com o gênero textual desta forma foi muito positivo, pois os alunos conseguiram se conectar desde a primeira aula, já que redes sociais são algo de seu interesse. Além disso, eles participaram ativamente em todos os processos, expondo suas opiniões e mostrando seus conhecimentos. Eles ficaram animados ao saberem que suas produções seriam enviadas à Revista Superinteressante, por isso também se empenharam em contribuir com suas ideias na escrita do texto.

3. Considerações finais

Seja pelo desenvolvimento das novas tecnologias ou pelas futuras demandas educacionais propostas pelo governo, é certo que os alunos deverão estar cada vez mais inseridos nos contextos virtuais no que tange à educação. Portanto, concluímos que nosso trabalho com a Carta do Leitor em contexto de Pandemia, fez com que os alunos que participaram destas aulas pudessem se apropriar de conhecimentos necessários acerca deste gênero, aproximando-o e diferenciando-o de outros que se utilizam de tipologias semelhantes. De modo que esse aluno pode perceber a função social do gênero de “dar voz” ao leitor e fazer com que esse tenha um papel ativo socialmente.

4. Referências

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC; SEB, 2018.

FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa (Orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

FUZA, Angela Francine; Márcia Ohuschi Greco; MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. Linguagem & Ensino (UCPel. Impreso), v. 14, p. 479-501, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. *Pesquisa com os gêneros do discurso na sala de aula: resultados iniciais*. Acta Scientiarum. Language and Culture (Online) , v. 30, p. 169-175, 2008.

O trabalho com a criatividade e o gênero conto de fadas com turmas de Ensino Fundamental II

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Josiane Maria Lucizano¹, Bárbara Matsudo de Castro², Isadora Maria Magalhães Javorski³

¹Prof. SEED, contato: josianemlucizano@gmail.com

²Aluna do curso de Letras Português Única, bolsista, contato: ra106937@uem.br

³Aluno do curso de Letras Português Única, bolsista, contato: ra107250@uem.br¹

***Resumo:** Este texto tem por objetivo refletir sobre o trabalho com a leitura e produção de contos de fadas pela perspectiva interacionista em sala de aula no ensino de língua portuguesa. Esse tema justifica-se pela necessidade de trabalho com a criatividade e gêneros textuais mais lúdicos em turmas de ensino fundamental II. Conclui-se que o exercício da fantasia pode ser muito proveitoso para as turmas, visto que esse auxilia no desenvolvimento psicossocial dos estudantes..*

***Palavras-chave:** leitura – fantasia – interpretação*

1. Introdução

O trabalho com o exercício da criatividade e imaginação em sala de aula é muito importante para o desenvolvimento de sujeitos mais seguros de si, e esse é um dos papéis notáveis que o gênero conto de fadas pode incorporar. em si Sendo assim, o objetivo deste resumo expandido é refletir sobre a implicação teórico-metodológica da concepção interacionista na sala de aula, no ensino da língua portuguesa, mais especificamente com o gênero textual contos de fadas - em relação à prática de leitura de contos de fadas durante as aulas, ao priorizar perguntas de leitura e compreensão e uma proposta de produção textual. O tema justifica-se por tratar e agregar material sobre o trabalho com os contos de fadas no Ensino Fundamental II. O referencial teórico utilizado foi a teoria interacionista, abordada por Fuza e Menegassi (2011).

2. As aulas sobre contos de fadas em meets

Iniciamos nosso trabalho em uma escola pública da região do norte do Paraná, no ano de 2020. Um dos gêneros trabalhados em sala de aula foi o ‘conto de fadas’, seu uso com estudantes do 7º ano se mostrou extremamente importante para o exercício da fantasia, tarefa essa muitas vezes deixada de lado pela escola por não apresentar resultados palpáveis e instantâneos. Notamos que a turma foi receptiva e procurou participar de todas as atividades propostas. O suporte utilizado para as reuniões online foi a plataforma digital Google Meet, e como recursos pedagógicos, foram utilizados slides, leituras e discussões abertas sobre os textos lidos.

2.1. Discussão

No início desse conjunto de aulas, realizamos uma leitura com entonação valorativa do conto de fadas clássico “João e Maria”, dos irmãos Grimm, para a turma, a fim de contextualizar e lembrar os fatos presentes na história já conhecida e obter um ponto de partida para as atividades e possíveis interpretações posteriores. Logo em seguida, demos um certo tempo para os estudantes tirarem as próprias conclusões e manifestar as opiniões de cada um sobre a narrativa. Já em consonância com o que foi trazido pela turma, apresentamos, por meio de slides, uma série de perguntas de contextualização e interpretação em torno do conto, a participação foi expressiva, o que levou a aula a se desenvolver de forma mais enérgica e divertida. Por fim, apresentamos uma proposta detalhada de produção escrita de um conto de fadas, sua realização se daria de forma individual e com oportunidades futuras de reescrita do texto; todas as dúvidas dos alunos foram tiradas durante as meets.

2.2. Resultados

Assim, foi possível observar que os alunos assimilaram de forma satisfatória o conteúdo dado em sala, as perguntas de compreensão e interpretação e a proposta de produção escrita foram partes decisivas para uma aula mais estruturada. Em relação às atividades de leitura e perguntas sobre o conto clássico “João e Maria”, os estudantes participaram de maneira significativa, ao responder rapidamente às perguntas de leitura que fizemos para a turma. Conseguimos expandir a leitura dos alunos sobre o conto, ao discutir os pontos principais da narrativa, os alunos tiraram muitas conclusões pertinentes. Além disso, na proposta de escrita, a turma se empenhou em cumprir o que foi requisitado na proposta.

3. Considerações finais

O exercício da fantasia dentro das escolas é uma prática riquíssima, vários frutos podem ser tirados disso, entretanto, sabe-se que a forma como a educação brasileira se estrutura não deixa muitas brechas para tais hábitos - visto que o foco torna-se o vestibular e seus conteúdos engessados. Por esse motivo é que pensamos ser extremamente importante o trabalho com o gênero textual conto de fadas com turmas de ensino fundamental II, para que os estudantes pratiquem e se habituem a própria imaginação; não há limites para os que sabem enxergar além do óbvio - e é justamente isso que o exercício da fantasia propõe. Nossa experiência foi de muito valor, aprendemos algumas formas de cativar os estudantes os manter interessado no conteúdo a ser trabalhado no ambiente escolar; acreditamos que essas aulas nos ajudaram a sedimentar o que estudamos ao longo do curso de Letras.

4. Referências

FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático-pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa (Orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

FUZA, Angela Francine; GRECO, Márcia Ohuschi; MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. Linguagem & Ensino (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>

Práticas pedagógicas: Análise de experiência no ensino remoto em Filosofia

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Anny Kátia Silva Pinto¹, Amanda Vitoria Ruzzi Valer², Vanise Cristina Ribeiro Zoto³

¹Profa. de Filosofia/Col.Est. Dr. Gastão Vidigal, contato: annykatia@hotmail.com

²Aluna do curso de Filosofia, contato: ra109161@uem.br

³Aluno do curso de Filosofia, contato: ra107788@uem.br

Resumo. *Este trabalho é resultado de relatos de experiências e ações desenvolvidas no estágio obrigatório ligado à Pró-reitoria de Ensino da UEM. Este trabalho diz respeito sobretudo ao período de estágio da disciplina de Filosofia, tendo sido trabalhado no contexto remoto diversos conteúdos. A experiência escolhida ao relato abrange as aulas ministradas e as práticas didático pedagógicas desenvolvidas ao 3º ano do colégio estadual Dr. Gastão Vidigal, localizada na cidade de Maringá. O conteúdo de Filosofia da Ciência, foi a temática trabalhada com maior ênfase, o qual voltamos nossos esforços na tentativa de: Proporcionar uma prática mais eficaz no sentido de absorção de conteúdo; interativa no sentido do engajamento com os alunos; e tornando-a menos abstrata possível, para que se aproximasse da realidade deles. Nossos esforços voltaram-se sobretudo, na explicação acerca dos raciocínios e argumentos indutivos e hipotético-dedutivos, tal como os estudiosos respectivos de cada abordagem. **Palavras-chave:** didática – estágio – relato*

1. Trabalho inicial desenvolvido

O presente relato de experiência consiste em uma análise acerca dos diferentes métodos didáticos de lecionar durante o ensino remoto, em decorrência da pandemia do COVID-19. Sob orientação universitária do prof. Dr. Wagner Félix, um dos expoentes ao entendimento das dificuldades do ensino remoto pudemos gradualmente traçar nossos objetivos como estagiárias. A partir disso, começamos a buscar estratégias a fim de corroborar melhor aproveitamento dos alunos nesta conjuntura. A primeira percepção era sobre a falta de participação efetiva dos estudantes nas aulas via *Google meet*, uma constante que demandaria logo no exórdio nossa atenção. Portanto, no início de nosso estágio, os esforços eram voltados a tentativa de favorecer um ambiente descontraído, com o intuito dos alunos sentirem-se confortáveis. Por conseguinte, paulatinamente tentamos incorporar práticas que colaborassem ao engajamento dos alunos; ocasionando assim, uma reflexão acerca dos métodos que eram empregados no contexto *online*.

2. Práticas pedagógicas: Observação acerca do aproveitamento

Ao analisarmos todas as práticas pedagógicas utilizadas, percebemos que os alunos mais interagiram em aulas que tinham relação com algum tema com interesse na faixa etária deles. Quando a exposição era feita oral e, unicamente, do conteúdo os alunos não interagiam e diziam não compreender bem a matéria que foi passada. Em contrapartida, quando a exposição da aula oral possuía paridade com séries, filmes e assuntos atuais, os alunos conseguiam fazer uma ponte entre o conteúdo passado e, por exemplo, entre a série que assistiram, facilitando assim a compreensão em torno da matéria. Dessa forma, a aula era mais interativa e o número de alunos que se queixavam de não compreenderem era

menor.

Fazer relações com temas *teen* nos ajudou a trazer uma dinâmica maior para as aulas e, também, melhorou a participação dos alunos que antes ficavam incomodados em falar. Diante disso, começamos a incorporar os temas que chamam atenção de adolescentes, a fim de complementar práticas pedagógicas para obter um maior aproveitamento das aulas.

2.1. Resolução de questões de vestibular e ENEM

A terceira estratégia didática realizada por nós foi a resolução de questões de vestibular (UEM) e do ENEM, acerca do conteúdo de Filosofia da Ciência. Mais especificamente, resolvendo juntamente com os alunos questões que contemplassem os argumentos e raciocínios hipotético-dedutivo e indutivo, com ênfase sobretudo no filósofo Karl Popper. A experiência de realização de exercícios é por vezes uma forma de *feedback*, pois, é possível perceber durante a atividade o possível grau de entendimento e absorção do conteúdo que os alunos obtiveram ao longo das aulas. É na resolução do conteúdo que sanamos outras dúvidas que possam emergir dos alunos; além de, exercícios serem um formato de aplicação da teoria apreendida anteriormente. No entanto, é esperado e normal que, alunos possuam ritmos, graus de apreensão, e formas diferentes de exercitarem o conteúdo aprendido. Por isso, a resolução de exercícios objetivos nos proporciona *feedbacks* distintos, visto que, cada aluno responde ao estímulo de forma diferente. Esta experiência foi, portanto, em certos aspectos de participação efetiva de alguns alunos, em quanto outros sentiam-se retraídos em participar oralmente. De qualquer modo, o objetivo central era de que, de uma forma ou de outra, os alunos trouxessem à tona dúvidas no decorrer da resolução e que aplicassem nas questões o conteúdo apreendido.

2.2. Game online

A segunda estratégia didática foi a execução de um *game* online através do site Kahoot!, onde os alunos tinham a tarefa de responder perguntas sobre os raciocínios indutivo e hipotético-dedutivo. Foram separadas dez perguntas sobre o tema com 20 segundos de tempo para responder cada uma; assim, os alunos que respondessem mais rápido e acertassem iam ganhando uma pontuação maior que os demais. O jogo foi muito importante para fazermos um nivelamento de quais foram os erros e acertos, em qual parte do conteúdo deveríamos focar mais. Contudo, enfrentamos problemas com o jogo, pois muitos alunos estavam com suas conexões de internet instáveis e acabavam caindo, não podendo retornar a brincadeira.

2.3. Júri simulado

Em nossa última atividade pedagógica, adaptamos uma conhecida prática pedagógica chamada de "júri simulado"; neste caso, no formato online, ele se diferenciou do júri simulado feito de forma presencial onde os alunos são divididos no espaço físico da sala de aula em defesa, acusação, juiz, promotor, etc. O júri online não possibilitava isso, dessa forma, dividimos os alunos entre os números pares e ímpares, onde cada grupo defenderia um ponto de vista. Os ímpares defenderiam o raciocínio indutivo e os pares defenderiam o hipotético-dedutivo. A temática atrás do júri era sobre um determinado *serial killer*, ainda desconhecido, que possui um *modus operandi*, ou seja, um padrão para cometer seus crimes; dessa forma o questionamento aos alunos foi o seguinte: É correto afirmar que ele sempre seguirá esse método? O exemplo de assassino em série utilizado foi o do Ted Bundy, dessa forma, cada grupo deveria defender se era correto ou não atribuir o *modus operandi* como um método que sempre é seguido a rigor, ou se não há provas concretas que provam que a próxima vítima segue o padrão, através dos raciocínios indutivo e hipotético-dedutivo.

3. Contraste: Ensino presencial versus ensino remoto

No período pandêmico a realidade educacional mundial mudou de cenário. O ambiente escolar passou a configurar-se sobretudo virtualmente. A interação social presencial entre professor e aluno, anteriormente, caracterizava-se uma das relações basilares. O professor na conjuntura atual, enfrenta juntamente com os alunos e toda a equipe pedagógica os desafios de um ensino remoto. As práticas didático pedagógicas precisaram de ajustes e reinvenção. O trabalho de um professor é por vezes arduo e refletido; e a realidade educacional precisa e deve ser propagada, um contingente grande de alunos é um desafio aos educadores. Um educador antes de ensinar o conteúdo em seu sentido estrito, cativa os indivíduos ali presentes, fazendo com que compreendam a relevância de se buscar o conhecimento e uma das maiores emancipações dessa vida, que é a da mente.

Na conjuntura passada, um educador já lidava com fortes pautas sociais e culturais; presenciava questões familiares sérias, questões de gênero, questões raciais, todo e qualquer tipo de circunstâncias que existem em nossa sociedade. Na pandemia, mazelas sociais se intensificaram e sobretudo a morte de inúmeras pessoas tornou-se principal contingente mediante a pandemia do COVID-19. A escola é uma das instituições mais resistentes em toda a história; a Educação em si, em todo e qualquer contexto angaria forças e busca cumprir com o seu papel. Neste período remoto, o primeiro desafio resumia-se em garantir de fato o acesso de equipamentos eletrônicos aos alunos que não possuíam e posteriormente de acesso a internet de qualidade. Professores diante de câmeras, assim como seus alunos, são o reflexo da tentativa de seguir em frente com a Educação apesar dos pesares, diga-se de passagem.

As práticas didático pedagógicas, a sensibilização e todo o trabalho realizado em sala de aula ganharam uma nova roupagem; aliás, careciam de uma nova roupagem para continuar exercendo o trabalho de lecionar. É neste contexto que, nós, enquanto estagiários voltamos o nosso olhar. Se reinventar em uma conjuntura tão séria e avassaladora, é um grande desafio para a Educação. Felizmente, como dito, a Educação é resistente; e esta resistência é em prol de um contingente magnânimo, a humanidade.

4. Abordagens didáticas e a participação estudantil

A experiência de estágio neste contexto remoto mostrou-se um desafio, além dos obstáculos de acesso ao ensino *online* em si. Com a mudança de nossas abordagens sobre Filosofia da Ciência e o modo expositivo das aulas, concluímos que há uma maior participação quando o assunto em discussão se relaciona com alguma temática de interesse dos alunos. Ao notarmos isso, começamos a introduzir temas midiáticos populares a fim de corroborar o entendimento da matéria e incitar uma participação mais expressiva. Dessa forma, gradualmente trazíamos novos tópicos e metodologias; de tal forma que, pudemos constatar diferença entre aulas apenas expositivas oralmente e aulas que demandavam interação estudantil. Enfim, concluímos que as aulas possuem um maior aproveitamento quando são nelas adicionados assuntos não só estritamente filosóficos, mas, também que se relacionam com o tema principal.

5. Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. MARTINS, Maria Helena Pires. Temas de Filosofia. São Paulo: Ed. Moderna, 1997.

CERLETTI, Alejandro. O ensino de filosofia como problema filosófico. Tradução Ingrid Müller Xavier. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

MENDONÇA, Nelino Azevedo de. Pedagogia da Humanização – A pedagogia humanista de

Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2008.

POPPER, K. R. A lógica da investigação científica. Tradução de Pablo Rubén Mariconda. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p.3.

_____. *A lógica da pesquisa científica*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1972, p. 27.

_____. *Conjecturas e refutações*. Trad. Sérgio Bath. Brasília: UnB, 1982. p. 284.

Produção de folders em 6º ano: uma experiência à luz da concepção interacionista

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Lilian Cristina Buzato Ritter¹, Bruna Piovesam Garcia², Márcia Tiemi Ito³,
Larissa de Souza Moraes⁴

¹Profª. Depto. DLP/UEM, contato: lcbritter@uem.br

²Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: ra108631@uem.br

³Aluna do curso de Letras, contato: ra40282@uem.br

⁴Aluna do curso de Letras, contato: ra109314@uem.br

Resumo. *O presente trabalho trata da produção escrita de folders com alunos do sexto ano de uma escola pública do estado do Paraná. O relato de experiência a ser apresentado transcorreu no programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Portuguesa (UEM/CAPES). A teoria que embasa o trabalho é a concepção de linguagem interacionista, a qual preconiza a linguagem como uma forma de interação discursiva entre os interlocutores, em uma determinada situação enunciativa.*

Palavras-chave: *residência pedagógica–escrita–gênero textual.*

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo relatar nossa experiência em sala de aula no programa Residência Pedagógica (UEM/CAPES) como bolsistas, atuando em uma escola pública do estado do Paraná, na qual ministramos aulas de Língua Portuguesa a 6º anos, cujo conteúdo foi a produção escrita do gênero Folder. Toda nossa prática se fundamentou na concepção teórico-metodológica da linguagem interacionista, conforme Acosta Pereira e Rodrigues (2016, p. 27) explica que as interações sociais exigem a criação de novos gêneros discursivos, os quais orientam a interação sóciodiscursiva: “É isso que Bakhtin (2003 [1997]) entende ao dizer que somente conseguimos interagir com adequação numa dada situação de interação quando dominamos o gênero do discurso dessa interação”.

Compreende-se que os gêneros discursivos ressaltam o discurso como prática social, vinculando as práticas de oralidade, escrita e leitura. Logo, a linguagem é reconhecida como prática social que se adequa às diferentes esferas da sociedade e se efetiva nas interações entre os sujeitos.

Com a finalidade de obter um resultado significativo com nossas atividades pedagógicas planejadas, exploramos o gênero folder, a fim de experienciar as práticas pedagógicas que cumprem as necessidades e interesses dos discentes, proporcionando momentos reflexivos durante as aulas de Língua Portuguesa. Por meio desta proposta, temos como pretensão promover mudanças em relação ao desafio de ensinar a Língua Portuguesa, de maneira que os discentes tenham vontade de aprender a própria língua em funcionamento, não apenas por atividades do livro didático, mas também com atividades convenientes ao local de ensino e aprendizagem, aspirando uma aprendizagem mais dinâmica e significativa.

2. Experiência de docência em um período pandêmico

Como alunas residentes cumprimos trinta e duas horas mensais no Programa de Residência Pedagógica. As atividades de docência foram realizadas em um Colégio

Estadual do Norte do Paraná, com supervisão da professora preceptora do ensino fundamental e com a orientação da nossa professora da UEM . As aulas ocorreram pelo ensino remoto em salas virtuais em um ano letivo prejudicado pelo vírus Covid-19, tratando-se de um período de marco histórico. Nesse contexto pandêmico nos deparamos com um enorme desafio ao experienciar a aula remotorealizada através de meets, e também utilizando slides com os conteúdos criados por nós para ser trabalhado com os alunos.

O período de experiência relatado ocorreu de 01/07 a 31/07. Foi-nos orientado pela preceptora para trabalharmos com os gêneros folder e cartaz, seguimos as etapas metodológicas discutidas e propostas em nossos encontros de orientação, começando por de conhecimento de mundo, compreensão e interpretação de campanhas educacionais e assim caminhando para trabalhar com a linguagem do gênero em questão. Para tratar do estilo do gênero analisamos os verbos empregados nesse gênero, desse modo, unificamos as três grandes práticas da Língua Portuguesa, leitura, análise linguística e produção textual. A preceptora também orientou que fizéssemos slides bem coloridos e chamativos para trabalhar com a psicologia das cores, atraindo a atenção dos alunos do sexto ano.

2.1. Discussão

Trabalhamos com o gênero discursivo folder e com o acompanhamento da professora preceptora para que pudéssemos conduzir o trabalho em sala de aula. Inicialmente, dividimos esta proposta de trabalho em três etapas: no primeiro momento apresentamos para a turma um exemplo de folder, que tinha como temática principal “dicas de economia de água”, e fizemos a leitura do mesmo com a turma, conversando com cada discente sobre o tema apresentado.

Em seguida, apresentamos a teoria sobre o que seria de fato um folder, mostrando também a diferença do folder e cartaz, e finalizamos este primeiro momento apresentando um cartaz para a turma, seguido de algumas questões de fixação com o objetivo de reforçar o conteúdo proposto sobre as diferenças de cartaz e folder. O objetivo maior de se trabalhar no primeiro momento apresentando o folder antes de sua teoria, foi para ressaltar o funcionamento sociodiscursivo do texto-enunciado, não nos esquecendo de que:

A linguagem permeia todas as atividades humanas, o homem constrói a comunicação que se faz específica em cada campo de atividade humana em que se realizam por meio das mais diferentes formas de linguagem. A língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana ou outra esfera da atividade humana. (BAKHTIN *apud* ACOSTA PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p.261).

No segundo momento, focamos inicialmente, em trabalhar com a turma os verbos no modo imperativo, por meio de algumas perguntas de pré-leitura, que segundo Fuza e Ritter, são as “que podem auxiliar o leitor na compreensão do texto, haja vista que possibilitam o resgate dos conhecimentos prévios dos alunos, preparando-os para o conteúdo do texto”.

Na sequência foi apresentado um cartaz para a turma, cuja temática principal tratava-se sobre “O vício da tecnologia”, e fizemos a leitura do cartaz juntamente com a turma, na sequência foram trabalhadas algumas questões envolvendo a temática do cartaz, finalizando com uma questão que tratava de um aspecto do estilo do texto-enunciado, o uso

do verbo no imperativo, em que o aluno teria que identificar no cartaz alguns verbos no imperativo para refletir acerca do funcionamento desse recurso linguístico no gênero em questão.

Para finalização do conteúdo, antes de propormos uma atividade avaliativa, foi apresentado mais um folder, com a temática “Cisterna nas escolas”. O propósito nesse momento era reforçar o conteúdo visto durante as aulas anteriores, saindo da teoria e mostrando como ficaria na prática, com reforço de algumas questões de fixação. Por fim, foi solicitado aos alunos uma atividade avaliativa, na qual consistia na produção de folders, cuja temática trabalhada seria “Vamos brincar de verdade?”, em que os alunos deveriam ilustrar e criar seu próprio slogan.

Adotamos este método avaliativo, pois acreditamos que o discente teria um estímulo maior para produzir e compreender o conteúdo, já que o mesmo não seria avaliado por sua capacidade de decorar o conteúdo, mas sim, por sua capacidade de estipular sua criatividade intelectual e social, saindo da teoria e colocando em prática o que foi trabalhando.

2.2. Resultados

Tivemos como resultados as elaborações de folders produzidos pelos alunos do sexto ano. Os folders produzidos pelas crianças do sexto ano com o tema “Aproveitando a infância”, apresentaram tudo que foi trabalhado durante as aulas. Uma capa com letras de forma grandes e com desenhos relacionados ao assunto. Na parte interna, o objetivo da campanha, que é resgatar brincadeiras e costumes divertidos que foram deixados de lado por conta do uso excessivo da tecnologia, contendo ilustrações. O uso de verbos no infinitivo e imperativo para marcar um convite para o leitor participar da campanha. Na parte externa do folder, consta dados do autor do folder, nome, whatsapp, email, facebook, instagram, etc., o logo da turma (símbolo) e slogan, como apresentado na Figura 1.

Figura 1. Folder produzido por aluno.



3. Considerações finais

Através da experiência que tivemos em trabalhar com nossos alunos do sexto ano a produção do gênero folder, vimos o quão relevante a experiência foi para nossa futura prática profissional. Trabalhamos o gênero folder para campanha institucional, objetivando a produção de ideias e conscientização das pessoas; o folder como suporte de circulação; a estrutura que ele apresenta; o tipo de linguagem utilizado; como dividir as informações contidas no folder, entre outros elementos. Conseguimos partir da teoria, através dos

materiais que produzimos com a orientação da nossa preceptora, e realizamos na prática com os alunos a produção do folder.

4. Referências

FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa (Orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In: SILVA, W. R.; LIMA, P. da S.; MOREIRA, T. M. (Orgs.) **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas: Pontes editores, 2016, p. 26-44.

PROJETO DE ENSINO EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19: uma experiência de aproximação entre acadêmicos e egressos

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Miríam Cândida da Silva Montagnoli¹, Luana Graziela da Cunha², Natalina Francisca Mezzari Lopes³

¹Egressa do curso de Pedagogia/UEM, miriacandida73@gmail.com

²Pós-Graduanda em Educação/UEM, bolsista, luanagraziela97@outlook.com

³Profª. Dpto. Fundamentos da Educação/UEM, nfmlopes@uem.br

Resumo. *O objetivo é de relatar a experiência de acadêmicos, pós-graduandos e egressos de diferentes áreas das licenciaturas que se aproximaram durante o isolamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 por meio de um projeto de ensino. Motivados pelo interesse de compreender o que é a práxis para o Materialismo Histórico-dialético, o grupo reunia-se quinzenalmente, via Google Meet, para leitura e debate da obra *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez (2011). Os questionamentos permitiram compreender, na perspectiva crítica, o processo do cotidiano prático das relações humanas e de trabalho em sociedade a partir de Vázquez (2011). Diante do silenciamento social, o projeto foi um espaço de diálogo e reflexão para estes integrantes.*

Palavras-chave: *Filosofia da práxis – Isolamento social – Aprofundamento teórico*

1. Introdução

A pandemia da COVID-19 surpreendeu a humanidade. No Brasil o primeiro caso foi confirmado em de fevereiro de 2020 e em meados de março entra em vigor a Portaria do Governo Federal tornando crime contra a saúde pública a recusa ao isolamento social e à quarentena que foi determinada pelas autoridades em caráter emergencial.

O calendário de encerramento do ano letivo 2019 da UEM coincidiu com o isolamento social. Muitos acadêmicos concluintes se depararam com o silenciamento exigido no momento, o desemprego, o medo, as preocupações abrindo trilhas para o adoecimento emocional. Alguns deles recorreram a proximidade que havia construído com professor para buscar meios para superar as condições impostas pelo isolamento social. O caminho escolhido, a pedido de acadêmicos e de profissionais recém-formadas, foi a realização de um ciclo de estudos com o tema: *Filosofia da Práxis* (jun./set. 2020). O estudo fortaleceu o vínculo entre os participantes que decidiram dar continuidade ao estudo por meio de um Projeto de Ensino, com o tema *Práxis na perspectiva do Materialismo Histórico dialético*, instituído em novembro de 2020 e regulamentado pela Resolução nº 107/96- CEP, da Universidade Estadual de Maringá-UEM.

O grupo se propôs a compreender o que é a práxis para o Materialismo Histórico dialético tendo como leitura basilar a obra *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez (2011). Os encontros aconteceram quinzenalmente, realizados via plataforma *Go ogle meet*, iniciados com um “momento cultural”, que consiste no compartilhamento de tema escolhido e apresentado por um membro do grupo. O projeto de ensino agrega discentes da graduação, da pós-graduação e egressos de diferentes áreas das licenciaturas aproximados pelo interesse de compreender e construir diferentes questionamentos sobre o processo prático do

cotidiano no trabalho, nas relações sociais e culturais.

Esse relato de experiência propõe-se compartilhar algumas das reflexões realizadas durante o projeto de ensino e como elas contribuíram para a formação dos participantes nesse tempo de isolamento social pela pandemia da COVID-19. Destacaremos alguns dos importantes conceitos marxianos apresentados por Vázquez (2011) como o que é práxis; práxis produtiva, artística e política; bem como, o entendimento de práxis criadora e reiterativa. Finalizaremos com comentando a nossa experiência de estudo, amizade e companheirismo.

2. Discussão e resultados

Estudar uma obra clássica como a *Filosofia da Práxis* de Adolfo Sánchez Vázquez (2011), não tem sido uma tarefa fácil. Os argumentos do autor são construídos com a finalidade de defender a tese de que o marxismo é a *filosofia da práxis* uma vez que, “a práxis ocupa lugar central da filosofia que se concebe a si mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia elemento do processo de sua transformação” (2011, p. 30).

Para não confundir práxis com prática, Vázquez (2011) inicia afirmando que a práxis é uma atividade, contudo nem toda atividade pode ser caracterizada como práxis, ou seja, a práxis é uma atividade peculiar. Em uma concepção geral compreende-se como atividade uma ou várias ações em conformidade, nas quais um sujeito ativo transforma uma matéria-prima posta. Esse *sujeito ativo* é o agente da atividade, que não necessariamente é um humano. Nessa perspectiva, agentes físicos ou biológicos também podem realizar atividade. O resultado dessa atividade pode ser expressado em diferentes níveis, como um conceito, uma obra, um instrumento ou um sistema social. A atividade tem um caráter ativo e não passivo, isso quer dizer que o agente é aquele que realiza a ação. (VÁZQUEZ, 2011).

Ações desvinculadas não são caracterizadas como atividade. Esta é um conjunto de ações em conexão, como fatores de um todo ou de um processo que culminam na transformação de uma matéria-prima. A atividade propriamente humana é aquela que envolve a consciência sobre a ação. É pela consciência que as ações são organizadas de modo a atingir um objetivo. (VÁZQUEZ, 2011).

Para Vázquez (2011) a atividade da consciência humana tem a particularidade teórica, visto que não é possível partir da atividade da consciência isolada à modificação da realidade natural ou social sem ter uma base. “Sua atividade não é potencial, mas, sim atual. Ocorre efetivamente sem que possa ser separado de atos ou conjuntos de atos que a constituem” (p. 221). A consciência comum pensa atos práticos e reconhece que as atividades mencionadas são atividades, mas não são práxis. De acordo com Vázquez (2011, p. 228), práxis é uma “atividade material consciente e objetivamente” na qual há a “ação real, objetiva sobre uma realidade – natural ou humana – que existe independente do sujeito prático”. Ou seja, a práxis exige que a atividade seja consciente, com fim determinado e que culmine em ações reais sobre uma realidade posta e não somente realizações de um sujeito prático.

Para melhor compreender o sentido de práxis, Vázquez (2011) desenvolve estudo sistemático de práxis distinguindo algumas formas como ela se apresenta. Destacaremos três delas. A *práxis produtiva* é aquela na qual o indivíduo por meio do seu trabalho com a natureza transforma as matérias e forças naturais construindo instrumentos que atendam suas necessidades. É utilitária. Isso ocorre alinhado às condições sociais do sujeito. A *práxis artística* é aquela em que o homem é impulsionado pela necessidade de comunicar e

expressar-se. Ele cria, como obra de arte, objetos que viabilizam o indivíduo a alcançar um nível superior da potencialidade de expressão e objetivação. A *práxis política* refere-se à atividade em que o indivíduo é concomitantemente o sujeito e o objeto da atividade, ou seja, suas ações ocorrem sobre si próprio. O homem realiza ações objetivando modificar-se como ser social interferindo nas suas relações políticas, econômicas e sociais. As modificações não abrangem o homem isolado, mas o coletivo. Para tanto, a *práxis política* é a atividade de grupo ou classes sociais que intencionam modificar a organização da sociedade como um todo ou algumas transformações por meio da ação do Estado. (VÁZQUEZ, 2011).

Vázquez (2011) considera, que há níveis diversos de *práxis*. Uma vez que a *práxis* é a atividade intencional do sujeito sobre uma matéria, é possível determinar níveis em que ela se realiza a depender do grau de aprofundamento da consciência do agente ativo na ação prática; e do “grau de criação ou humanização da matéria transformada”. O autor destaca dois níveis de *práxis*. Por um lado, “a *práxis criadora* e a *reiterativa* ou *imitativa*, e, por outro, a *práxis reflexiva* e a *espontânea*” (VÁZQUEZ, 2011, p. 267). O fato de caracterizar diferenças nos níveis da *práxis* não evidencia que elas não tenham relação uma com a outra.

A *práxis* é entendida como *criadora* quando o indivíduo cria para atender suas necessidades e responder a novas exigências. É parte do ser humano criar e inventar coisas para alcançar novos objetivos ou resolver determinados problemas. Como as necessidades e situações são constantemente modificadas a repetição ou a *práxis imitativa* é inviabilizada dando lugar a *práxis reflexiva* ou *criadora*, que responde ao problema com novas soluções. Antes de deparar-se com necessidades diferentes o homem repete as soluções já apreendidas, isso quer dizer, que apesar da atividade criadora ser essencial ao homem, enquanto não há novas demandas a repetição é utilizada, por isso a *práxis reiterativa* ou *imitativa* é caracterizada como transitória. (VÁZQUEZ, 2011).

Para Vázquez (2011), as revoluções são expressão da *práxis criadora*. Uma revolução nunca é repetida igualmente em locais diferentes, isso se deve aos fatores subjetivos. Duas revoluções, por exemplo, podem ser pensadas e planejadas com bases nos mesmos ideais. No momento da prática (da revolução), elas tornam-se diferentes, porque em cada local em que for executada estará permeada pelos fatores subjetivos. Por mais que o projeto tenha sido bem elaborado existem elementos que não são passíveis de serem calculados. Cada espaço de execução da ação (revolução) tem particularidades e essas não podem ser ignoradas. São esses aspectos que fazem da ação-revolução uma *práxis criadora*, porque é uma atividade consciente, refletida, intencionada que age sobre materialidade da realidade resultando em sua transformação. (VÁZQUEZ, 2011).

Apesar de estar em um nível inferior ao da *práxis criadora*, a *práxis reiterativa* ou *imitativa* também tem um papel importante. De acordo com Vázquez (2011) seu potencial está na sua capacidade de colaborar para expansão do campo do que já foi criado viabilizando um aumento quantitativo de uma transformação qualitativa já criada. Ela não cria, mas dissemina *práxis criadoras* importantes.

3. Considerações Finais

Por ser realizado durante o período de pandemia da COVID-19, o projeto teve um potencial, ainda maior, de reflexões e diálogos. O distanciamento entre as pessoas devido as medidas sanitárias, influenciaram nos estudos e nas relações sociais. Para os acadêmicos as aulas continuaram, mas o novo formato apresentou um desafio, buscar uma formação de qualidade mesmo diante das limitações.

No caso dos alunos egressos, a participação no projeto se revelou num espaço de

aproximação entre integrantes de várias áreas da licenciatura, dentro e fora da universidade. O estudo da práxis, em coletividade, foram momentos que ajudou a pensar a sociedade, a formação e o trabalho docente, sobretudo, em um cenário de acentuada desvalorização do professor, por discursos de descaracterização do trabalho remoto, não presencial nas escolas. Dessa forma, o projeto foi a materialização de um espaço de estudo de professores e alunos, que juntos buscaram aprofundamento teórico e filosófico possibilitando novas condições de interpretação da realidade.

Durante os cursos de graduação, por sua estrutura e demanda, muitos teóricos não são estudados. O projeto de ensino foi uma oportunidade para continuar a formação de modo ampliado e interdisciplinar porque contou com integrantes de diversas licenciaturas (pedagogia, letras, matemática e ciências sociais) e de diversas experiências (da escola básica e da pesquisa na pós-graduação).

Essa relação entre os estudos teóricos da práxis e a prática se mostrou fundamental para instrumentalizar o trabalho docente independente de sua licenciatura. Esse aprendizado nos permite, como acadêmico ou professor pensar a prática docente com vistas a promover a formação de sujeitos que pensem e lutem pela transformação das condições impostas pela organização desse modo de produção, calcado no liberalismo capitalista.

O estudo da obra *Filosofia da Práxis* nos permitiu compreender os fundamentos do método de ensino e de trabalho na perspectiva crítica, que é essencial para entender as formas de controle das relações sociais segundo os interesses do capital, fornecendo instrumentos para intervenção. Acreditamos ser importante a formação do pensamento crítico-reflexivo pelo estudo da práxis, principalmente, dos docentes porque atuam diretamente com sujeitos que estão em relações práticas na e em sociedade.

4. Referências

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 2 ed. Buenos Aires: Ciacos: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

UEM. Universidade Estadual de Maringá. Pró-Reitoria de Ensino. Diretoria de Ensino de Graduação. Departamento de Fundamentos da Educação: *Projeto de ensino*. Práxis na perspectiva do Materialismo Histórico-dialético. Maringá, 05 out. 2020. www.scs.uem.br/1996/cep/107cep96.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

Relatos de alunos de 6º ano no Gênero Diário em contexto pandêmico

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes

Lilian Buzato Ritter¹, Anna Larissa Mota Rodrigues², Bruno Barra da Silva³

¹Prof.^a. Depto. de Língua Portuguesa-DLP/UEM, contato: lcbritter@uem.br ²Aluna do curso de Letras, bolsista, contato: annalarissamr@gmail.com ³Aluno do curso de Letras, bolsista, contato: bsbarra00@gmail.com

Resumo: *O objetivo deste trabalho foi relatar o processo metodológico e reflexivo acerca do trabalho com o gênero textual diário em sala de aula de um sexto ano de uma escola pública do Paraná, em contexto da pandemia do novo coronavírus. Fruto de experiência no Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Portuguesa (CAPES/UEM), a proposta pedagógica mostrou-se positiva, uma vez que atendemos nosso objetivo de dar voz aos alunos para que, falando de si mesmos - necessidade que percebemos pelo contexto pandêmico - os conhecêssemos enquanto sujeitos e enquanto discentes, à guisa de adaptar nossos planejamentos didáticos às necessidades dos alunos.*

Palavras-chave: *Língua Portuguesa-planejamento didático-Residência Pedagógica*

1. Introdução

O resumo em tela tem o objetivo de relatar o processo metodológico e reflexivo acerca do trabalho com o gênero textual diário em uma sala de aula de sexto ano de uma escola pública do Paraná, em contexto da pandemia do novo coronavírus. Este trabalho é fruto de nossa experiência como bolsistas do Programa Residência Pedagógica, subprojeto de Língua Portuguesa (CAPES/UEM), ¹desenvolvido no período letivo de 2019/20. Justificamos compartilhar este relato em contexto de ensino-aprendizagem de práticas pedagógicas por sua notória originalidade, uma vez que toda a comunidade acadêmica e de professores do ensino básico ainda está aprendendo a lidar com a nova realidade de pandemia que nos foi imposta, obrigando-nos a nos adaptar rapidamente com as ferramentas de que dispúnhamos.

Como referencial teórico principal elegemos os estudos do Círculo de Bakhtin, explicado por Menegassi, Greco e Fuza (2011, p. 489), para quem “a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas”. Enxergamos nossos alunos como agentes sociais ativos no processo de ensino e aprendizagem, sujeitos produtores de discursos, que se materializam por meio de cada ato verbal - único e inconcluso. Segundo Di Fanti (2003), outra estudiosa do Círculo, o “princípio da inconclusividade” é configurado a partir do princípio dialógico que traz em seu escopo uma abordagem da “não-finalização” e do “vir-a-ser”. Observamos em sala de aula o movimento de (in)completude dialógica justamente à vista de que, no momento do ensino-aprendizagem, cadeias de enunciados são formadas num ato dialógico de interação entre alunos e professores para a formação do conhecimento por meio de trocas de experiências e informações - haja vista que pretendemos um ensino onde o aluno é participante-ativo de sua aprendizagem.

2. O Gênero Diário e o contexto pandêmico

A escolha do gênero textual Diário se deu por alguns motivos: a intimidade do relato nos permitiria conhecer melhor os alunos - vale ressaltar que estes nunca haviam ido à escola em questão, já que se trata de troca de fase escolar - e seus contextos de vida para que pudessemos adaptar nossas aulas às necessidades dos alunos e alunas. Percebemos o quanto eles e elas, após longo período dentro de casa, longe de pessoas, tinham muito a dizer sobre si e sobre o mundo, suas famílias, e as relações que tem com o ambiente escolar; lidamos hoje com estudantes carentes de atenção. Vale ressaltar que se trata de estudantes de 6º ano que realizaram o 5º ano quase todo de modo remoto, portanto, o estranhamento com a chegada do fundamental II foi potencializada pelo ensino remoto emergencial. Muitos estudantes, inclusive, apresentavam problemas de alfabetização. Desse modo, entendemos que um gênero que possibilitasse o uso de linguagem informal seria um bom lugar de partida para a produção textual do primeiro trimestre.

Elaboramos o material apoiando-nos na concepção interacionista da língua, para qual

a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social (FUZA; GRECO; MENEGASSI, 2011, p. 490).

A esta luz, fizemos o planejamento didático com base em trabalhos como *Perspectivas para o trabalho com análise linguística* das professoras Angelo e Loregian Penkal (2010) e na proposta didático-pedagógica de Fuza e Ritter (2021), estudiosas de Bakhtin, que atentam para a exploração das dimensões social e verbo-visual nas práticas de análise linguística.

Nesse sentido, dividimos a produção do material a ser trabalhado em sala de aula com outras colegas que participam do programa, o que resultou nas seguintes etapas: questões sobre o contexto de produção do gênero discursivo diário; detalhamento da estrutura (mais ou menos estável) e da linguagem utilizadas para a produção do gênero; leitura e apresentação de tipos de diários; exposição de um vlog, pensando na urgência de se trabalhar as multimodalidades no ensino de língua; e a proposta de produção textual.

3. A produção do Gênero Diário

Interessa-nos debruçarmos sobre o processo de produção de texto dos alunos, visto que, em uma primeira experiência docente com a educação básica, com os agravantes do contexto pandêmico, custou-nos muito o processo de orientação, produção e reescrita dos textos. Apesar dos percalços, conseguimos com que a maioria dos estudantes fizessem o processo de reescrita do texto. O comando, elaborado pela professora do 6º ano com o qual trabalhamos, pedia que eles registrassem 3 páginas de diários: 1 com foco na vivência no meio familiar; 1 com relação ao contato com os amigos; e 1 sobre a escola durante este momento (a saudade foi grande).

Grosso modo, os estudantes relataram suas experiências, incluindo desenhos e fotografias (o que constava no comando); a respeito da estrutura (data, vocativo, desenvolvimento, despedida e assinatura), nem todos seguiram, ou fizeram o cabeçalho e se

esqueceram da assinatura e despedida, e vice-versa. Apesar de termos explicado todo este processo em sala, compreendemos que a apreensão da estrutura exige um nível de abstração delicado, que não foi atingido por todo o corpo discente. Por ainda estarem em um processo de aquisição de escrita, foram muitos os desvios de ortografia também.

Ao solicitarmos a revisão, trabalhamos a grafia de algumas palavras, mas tentamos focar, sobretudo, na competência discursiva, que é fulcral para que um texto de natureza íntima, como é o caso do diário, se desenvolva. Ou seja, nos feedbacks em que solicitamos a reescrita, além de sinalizar os possíveis desvios gramaticais, nos esforçamos para que os estudantes pudessem nos contar mais sobre o correr de seus dias dentro dos três temas solicitados (família, amigos e escola). Tudo isso porque nos pautamos em uma concepção de linguagem que compreende a escrita como um trabalho, e não apenas como algo para ser feito e atribuído nota. Isto é, segundo Menegassi (2010, p. 78-79), trata-se de um “processo contínuo de ensino e aprendizagem”, em que o “professor auxilia como co-produtor do texto, orientando sempre a finalidade, o interlocutor e o gênero a ser produzido”, por esses motivos, e considerando as etapas de produção de um processo escrito (planejamento, execução do texto escrito, revisão e reescrita), nos ancoramos nesta filosofia da linguagem.

4. Resultados

Se um de nossos objetivos com o trabalho deste gênero discursivo era conhecer mais da intimidade dos estudantes, ficamos satisfeitos com os resultados, haja vista que, a partir dos relatos ali contidos, pudemos acessar a rotina de alguns deles; qual relação têm com a escola; com a família; os amigos, e também problemas pelos quais passaram. Além do mais, percebemos a relativa estabilidade dos gêneros no texto de um estudante que, ao falar sobre sua relação com o ambiente escolar, fez uma *lista* - e não um diário em prosa - o que destoou da maior parte das estruturas composicionais apresentadas. Nos surpreendemos porque vimos ali alguma autonomia por parte dele.

Foi muito rico, em vários aspectos, e apesar dos reveses, ao nos licenciarmos para a docência, termos tido a oportunidade de ver este momento de pandemia pela ótica das crianças. Além disso, foi ponto comum em quase todos os textos a saudade do ambiente escolar, o anseio por conhecer os colegas de sala, como sinaliza um estudante “prefiro a aula normal para que eu possa aprender melhor e rever meus amigos e professores”, ou relatos como “é difícil ficar em casa”. Também notamos que o contato com os amigos, em sua grande maioria, era muito raro, e pudemos acessar um pouquinho da vida familiar destes estudantes. Alguns relataram a experiência de parentes que tiveram covid-19, outros contaram sobre como estava a rotina da família, como podemos observar em “minha mãe não parou, porque? Porque ela é costureira e trabalha em casa, (...) então, ela estava sustentando todos nós.”. Ficamos contentes ao receber relatos como “O estudo online é difícil (...) E lembrando que os professores tiveram papéis fundamentais tendo disposição e incentivo com os alunos, motivando-os a estudar, mesmo cendo online”.

5. Considerações finais

Além de nos aproximarmos mais das vivências de nossos alunos e alunos, especialmente neste momento pandêmico, o que era um dos objetivos ao eleger o gênero discursivo diário, ficamos contentes com todo o processo de produção de texto que pudemos experimentar enquanto docentes, não sem dificuldade, claro. Não é demais repetir que lidamos com a realidade de um colégio público, em uma escola periférica, em contexto de ensino remoto emergencial. Outro fator interessante com o trabalho deste gênero íntimo foi o

contraste que pudemos fazer ao trabalhar, no trimestre seguinte, com um gênero público (cartazes e folders de campanha), uma vez que elencamos as diferenças básicas dessas duas esferas discursivas com os estudantes.

6. Referências

ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; LOREGIAN-PENKAL, Loremi. Perspectivas para o trabalho com a análise linguística. In: MENEGASSI, Renilson José. *Leitura, escrita e gramática no Ensino Fundamental*. Maringá: Eduem, 2010.

FANTI, Maria da Glória Corrêa Di. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. VEREDAS – *Rev. Est. Ling. Juiz de Fora*, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>>.

FUZA, Ângela Francine; RITTER, Lilian Cristina Buzato. Práticas de leitura/análise linguística com tira em quadrinhos no ensino fundamental: uma proposta didático pedagógica. In: ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Costa (Orgs.). *Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 453-482.

FUZA, Angela Francine; GRECO, Márcia Ohuschi; MENEGASSI, Renilson José. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. Linguagem & Ensino* (UCPel. Impresso), v. 14, p. 479-501, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15401>>.

MENEGASSI, Renilson José. O processo de produção textual. In: SANTOS, Annie Rose dos Santos; GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga Guimarães (orgs). *A produção textual e o ensino*. Maringá: Eduem, 2010.

Sequência Didática: Aplicação no modelo de Ensino Híbrido proposto pela Secretaria da Educação e Esportes do Paraná - SEED

Área Temática: Ciências Humanas, Linguística

André Luiz Lopes

Aluno do curso de Geografia, bolsista no Residência pedagógica, contato: andrelopes_23@outlook.com

Resumo. A sequência didática foi elaborada para o 9º ano C do ensino Fundamental da Escola Alberto Jackson Byington Júnior, Colégio Estadual Cívico-Militar -Ensino Fundamental e Médio, com a temática do “Leste Europeu e Rússia”. A aplicação desta sequência foi em um sistema de ensino híbrido, proposto pela Secretaria de Educação e Espore do Paraná – SEED. Foram aplicadas 9 aulas para esta turma, onde conseguimos observar a diferença da participação dos alunos que estavam na escola, daqueles que estavam acompanhando de forma remota a aula e como esta participação influenciou na absorção deste conteúdo.

Palavras-chave: Educação na Pandemia - Ensino de Geografia – Sequência didática.

1. Introdução

A sequência didática foi uma proposta do Professor Orientador Leonardo Azambuja do programa Residência Pedagógica de Geografia da Universidade Estadual de Maringá – UEM e foi aplicada na turma do 9º ano C da Escola Alberto Jackson Byington Júnior, Colégio Estadual Cívico-Militar -Ensino Fundamental e Médio, no modelo de ensino híbrido proposto pela secretaria de Educação do Paraná, onde parte dos alunos acompanhavam as aulas de forma remota e outra parte acompanhando na escola. Este sistema de ensino estava acontecendo devido a pandemia da COVID-19, segundo o secretário e educação Renato Feder foram feitos diversos investimentos para a adequação das redes de internet e aquisição de notebook para os professores utilizarem em sala de aula.

A elaboração da sequência didática com a temática “Leste Europeu e Rússia”, terá um tempo de aplicação de 9 aulas, durante essas aulas foi programado momentos teóricos e momentos práticos, assim como também uma avaliação no fim para avaliar os resultados desta aplicação.

2. Justificativa

A sequência didática é um importante método de organização de como será aplicado o conteúdo, as atividades que os alunos vão realizar e quando vai acontecer. É muito importante o professor planejar as suas aulas com uma sequência didática dos conteúdos programáticos para cada turma.

Além da organização do conteúdo, a partir da sequência didática o professor também consegue controlar o que o aluno vai estar fazendo em todos os momentos da aula.

A sequência didática, nessa perspectiva, assume o papel não apenas de um plano de aula, mas de uma concepção de ensino e aprendizagem, de alunos

ativos e de ensino enquanto processo de construção, e não transmissão. Esta forma de pensar o ensino contribui para o desenvolvimento de conteúdos da Geografia (CESTARI, Aline D'Acosta e JULIAZ, Paula Cristiane Strina, 2018)

3. Objetivo

Elaborar e aplicar uma sequência didática com temática, leste europeu e Rússia, no sistema emergencial ensino híbrido proposto pelas Secretaria de Educação e Esporte do Paraná, para este momento da Pandemia da COVID-19.

4. Aporte Teórico

A Sequência Didática foi definida por Franco (2018) como conjunto de atividades, estratégias e intervenções planejadas etapa por etapa pelo docente para que o entendimento do conteúdo ou tema proposto seja alcançado pelos discentes, o professor deve fazer o planejamento pensando em maneiras de envolver o aluno nas suas aulas e transmitir o conteúdo de forma efetiva.

Para Cavalcanti et al. (2018) a Sequência Didática deve estar inserida no currículo, nas habilidades e na construção do conhecimento dos alunos:

A sequência didática deve ser constituída por atividades que enfatizem a integração entre o currículo, o desenvolvimento de habilidades e a construção de conhecimentos dos alunos, de modo a aperfeiçoar o processo de ensino e aprendizagem (CAVALCANTI et al., 2018).

Segundo Pereira a Sequência didática pode ser usada como uma aliada para organizar e potencializar uma sala de aula.

A Sequência Didática é apenas uma das estratégias educacionais existentes na atualidade, entretanto sua utilização traz diversos benefícios para os alunos, sendo que com essa estratégia, os professores esperam dar mais sentido ao seu processo de ensino e, ao mesmo tempo, aumentar o comprometimento dos alunos nas atividades pedagógicas, culminando no seu aprendizado. (PEREIRA, Erielson Miranda, 2021)

5. Metodologia

Para a elaboração da sequência didática foi seguido uma ordem de preparação onde de início foi feito um levantamento bibliográfico, logo em sequência foi feito um levantamento do conteúdo e depois a preparação da sequência didática.

Foi analisado o texto “EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA E O ESPAÇO URBANO: um estudo do lugar por meio de sequência didática” da Aline Cestari, que trabalha a sequência didática para aplicação em sala de aula.

A definição do tema da aula foi feita a partir do planejamento anual da turma, Leste Europeu e Rússia, neste segundo momento também foi realizado a montagem da sequência didática seguindo orientações da professora preceptora Eliane Cicero do colégio.

E o terceiro momento foi a parte de aplicação em sala de aula esta sequência, esta fase teve duração de 9 aulas, 3 semanas. Essas aulas foram realizadas através da Plataforma do Google Meet, onde de forma remota fiz a apresentação das aulas, enquanto parte dos alunos estavam em casa e outra parte acompanhando através de projeção na sala de aula.

6. Resultados

A sequência didática foi elaborada para a realização de 9 aulas de 45 minutos, onde será apresentado o conteúdo leste europeu e Rússia, conteúdo programado para a turma do

9º ano C do ensino fundamental, um conteúdo já é um desafio para ser trabalhado normalmente em sala de aula e neste momento uma experiência ainda mais desafiadora, ao formato de ensino que foi realizado a aula. Devido a pandemia do novo coronavírus as aulas ocorreram de forma híbrida, onde parte dos alunos acompanharam a aula de forma remota e a outra parte acompanhou através da projeção da minha imagem na escola, ambos de forma síncrona.

O sistema híbrido desenvolvido no pela SEED não obriga os alunos a irem a escolas, fica a critério dos pais essa decisão. Os alunos que não for para a sala de aula te a opção de acompanhar de forma síncrona através da plataforma Google Meet ou se não tiver acesso à internet é realizado o acompanhamento domiciliar onde o responsável pelo aluno vai a cada 15 dias na escola retirar as atividades e materiais impressos, que deverá ser entregue para a validação da aula. A sequência didática foi planejada para atender esses 3 tipos público.

Na aulas 1 e 2 foi trabalhado os conteúdos da formação do leste europeu, compreendendo as influências soviéticas nesta área e o surgimento da Comunidade dos estados independentes – CEI, já na aula 3 foi a sociedade e as formas econômicas da Europa oriental, aulas 4 e 5 características aspectos físicos populacionais e econômicos da Rússia, enquanto nas aulas 6 e 7 o conteúdo ministrado foi economia da Rússia e alguns dos principais assuntos Geopolíticos e por fim nas aulas 8 e 9 foram aplicados uma atividade avaliativa e uma recuperação respectivamente. Sempre no fim de cada aula expositiva foi proposto alguma atividade para praticar o conteúdo apresentado, como por exemplo nas aulas 3, 6 e 7 a atividades era do livro didático, já nas aulas 1, 2, 4 e 5 foi a partir de questionários disponibilizado aos alunos através do Google Forms.

Durante as aulas pude perceber que os alunos que estavam em sala de aula participaram de maneira mais efetiva das aulas, fazendo perguntas durante a explicação dos conteúdos e entregando as atividades no prazo, enquanto os alunos que estavam de forma remota participavam menos da aulas. Através das notas obtidas na avaliação pude concluir que os alunos que participaram de forma efetiva na aula obtiveram as melhores notas. Mostrando assim que o grupo de alunos que participaram ativamente da aula tiveram uma absorção maior de conhecimento que o outro grupo.

Esta experiência em sala de aula proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica é muito importante para a formação de professores, pois a partir da pratica conseguimos observa os melhores caminhos para uma boa aplicação de aula. Neste trabalho observei quão importante é a elaboração da sequência didática para o planejamento das aulas a serem ministradas.

7. Referências

CAVALCANTI, M.H.S; RIBEIRO, M.M; BARRO, M.R. Planejamento de uma sequência didática sobre energia elétrica na perspectiva CTS. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 24, p. 859-874, 2018.

CESTARI, Aline D'Acosta e JULIAZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e o espaço urbano: um estudo do lugar por meio de sequência didática, IN.: *Formação @ Docente*, Belo Horizonte, V. 10, 2018.

PEREIRA, Erielson Miranda. A toponímia urbana: uma proposta de sequência didática

para o estudo do lugar no ensino de Geografia. 2021. 79f. Dissertação (Mestrado Profissional em Geografia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021.