

Organizadores
Leonir Lorenzetti
Leticia Mara de Meira

Compartilha UFPR

*Experiências inovadoras e práticas
exitosas no ensino de graduação*

Organizadores
Leonir Lorenzetti
Leticia Mara de Meira

Compartilha UFPR

*Experiências inovadoras e práticas
exitosas no ensino de graduação*



FICHA INSTITUCIONAL

Reitor

Prof. Dr. Ricardo Marcelo Fonseca

Vice-reitora

Prof^a. Dr^a. Graciela Bolzón de Muniz

Pró-reitores

Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional – PROGRAD

Pró-reitor: Júlio Gomes

Pró-Reitoria de Administração – PRA

Pró-reitor: Eduardo Salamuni

Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE

Pró-reitora: Maria Rita de Assis César

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEPE

Pró-reitor: Douglas Ortiz Hamermuller

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG

Pró-reitor: Francisco de Assis Mendonça

Pró-Reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças – PROPLAN

Pró-reitor: Fernando Marinho Mezzadri

Compartilha UFPR

*Experiências inovadoras e práticas
exitosas no ensino de graduação*

Organizadores

Leonir Lorenzetti

Leticia Mara de Meira

COMITÊ EDITORIAL

Adriane Portello Vieira
Carla Cristina Bitdinger Cobalchini
Grazielle Aline Zonta
Josemar Pereira da Silva
Julio Gomes
Letícia Mara de Meira
Mariane de Siqueira
Maria Tereza Carneiro Soares

COMISSÃO CIENTÍFICA

Aroldo Nascimento Silva
Christiano Nogueira
Elenilton Vieira Godoy
Eliane Felisbino
Elizabeth Yukiko Nakanishi Bavastri
Emerson Rolkouski
Grazielle Zonta
Josemar Pereira da Silva
Leonir Lorenzetti
Letícia Mara de Meira
Pedro Augusto Breda Fontão
Sidmar dos Santos Meurer
Thais Pacievitch
Valéria Ghislotti Iared
Verônica Werle
Viviane Vidal Pereira dos Santos

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Carla Cristina Bitdinger Cobalchini
Fernanda Feltrin Tucunduva
Luana Sofia Egerland Rodrigues

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS

Compartilha UFPR: experiências inovadoras e práticas exitosas no ensino de graduação / Organizadores: Leonir Lorenzetti, Letícia Mara de Meira. - Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2024.

135p., 1 recurso on-line: PDF.

e-ISBN: 978-65-5458-348-0

1. Inovações Educacionais. 2. Práticas de ensino. 3. Ensino superior.
I. Universidade Federal do Paraná. II. Lorenzetti, Leonir. III. Meira, Letícia Mara de. IV Título.

CDD 370

Ficha Catalográfica elaborada por: Rafaela Paula Schmitz CRB-9/1882

SUMÁRIO

08 APRESENTAÇÃO

10 PREFÁCIO

13 A CONSTRUÇÃO DE PAINÉIS COMO PARTE DA METODOLOGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Cynthia Lopes da Silva

20 A FORMAÇÃO DOCENTE EM MUSEUS: UMA EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM QUÍMICA

*Camila Silveira
Luciane Jatobá Palmieri
Alessandra Nakonetchnei*

33 A INSERÇÃO DO MODELO TEÓRICO TPACK NO DESENHO ORGANIZACIONAL DE UMA OFICINA FORMATIVA SOBRE ODS: MOBILIZANDO CONHECIMENTOS TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DE CONTEÚDO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

*Felipe Shibukawa Gasparini
Eduardo Miranda do Nascimento
Everton Bedin*

45 DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO E EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA

*Janaína Maria Oliveira Lima
Catarina Latenek dos Santos
Stephanie Sikora dos Santos
Victoria Nunes do Vale
Lucélia Justino Borges*

52 EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MEIO PARA A AMPLIAÇÃO DAS CAPACIDADES INDIVIDUAIS E A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: PROJETO CONEXÃO UNIVERSIDADE ESCOLA DO PET LITORAL SOCIAL

*Iasmin Gabriele Medeiros
Laura Fonseca Marques
Maria Eduarda Silva de Oliveira
Nicolly Ketyne Marques Bonfim
Mayra Taiza Sulzbach*

59 **ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA OFICINA EXPERIMENTAL DE INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUAS ESLOVAS**

*Aleksandra Marcela Piasecka-Till
Érica Sarsur
Mirna Voloschen*

66 **EU SOU ESTUDANTE DE SECRETARIADO: MEMÓRIA DE VIVÊNCIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SECRETARIADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

Vitória dos Santos Turquenitch

74 **FAZER ESCOLA, FAZER EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

*Karina Rousseng Dal Pont
Elaine de Cacia de Lima Frick*

87 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL EM UMA DISCIPLINA DE GRADUAÇÃO**

*Leandro Guetter Ávila
Mara Fernanda Parisoto*

96 **MOVE-SE AQUI, MEXE-SE ALI E ANDA PRA LÁ: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

*Marco Aurélio Rodrigues Junior
Cinthia Lopes da Silva*

103 **O PROJETO SEM FRONTEIRA DA EDUCAÇÃO FÍSICA UFPR EM PARCERIA COM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA: UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA INTERINSTITUCIONAL E INTERGERACIONAL**

*Rosecler Vendruscolo
Michaela Camargo
Leticia Godoy*

110 **PESQUISAS INSTITUCIONAIS REALIZADAS NA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) COMO FERRAMENTAS DE GESTÃO PARA O APRIMORAMENTO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UFPR**

*Eliane Felisbino
Viviane Vidal Pereira dos Santos
Paulo Feres Bockor*

122 **POTENCIALIZANDO A PRÁTICA CLÍNICA: O PAPEL DA MONITORIA EM DENTÍSTICA RESTAURADORA**

*Júlio César Taffarel
Evelise Machado de Souza
Gisele Maria Correr Nolasco
Luci Regina Panka Archegas
Rafael Torres Brum*

128 **PRÁTICAS INOVADORAS DO DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO DA UFPR: REPERCUSSÕES DO PRÊMIO EXPOCOM NA FORMAÇÃO ACADÊMICA**

*José Carlos Fernandes
Valquíria Michela John
Ayumi Nakaba Shibayama
Ana Caroline de Bassi Padilha
Criselli Maria Montipó*

137 **RODA DE CONVERSA PPC: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS INTEGRANTES DO GRUPO PET LITORAL SOCIAL**

*Felipe Marcolan da Silva
Janaína da Cruz
Paulo Augusto Silva Lino Pereira
Rute Cristina Dias Teixeira
Mayra Taiza Sulzbach*

144 **TECIDO A TECIDO: JOGO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PARA REVISÃO DE CONTEÚDOS DE HISTOLOGIA**

Flavia Sant'Anna Rios

APRESENTAÇÃO

O livro “Compartilha UFPR: Experiências Inovadoras e Práticas Exitosas no Ensino de Graduação” reúne relatos, pesquisas e reflexões que evidenciam a criatividade e o impacto das práticas pedagógicas desenvolvidas na Universidade Federal do Paraná. Cada capítulo apresenta uma iniciativa singular que contribui para a qualificação do ensino, pesquisa e extensão, destacando a formação de professores, a inovação pedagógica e a conexão entre universidade e sociedade.

No primeiro capítulo intitulado “A Construção de Painéis como Parte da Metodologia de Ensino na Formação de Professores em Educação Física” a autora Cinthia Lopes da Silva aborda o uso de painéis como metodologia na disciplina Fundamentos do Lazer. Os painéis permitiram aos licenciandos em Educação Física refletir sobre barreiras sociais do lazer, preconceito e intolerância nas escolas, demonstrando como o conhecimento pode transformar vidas e promover inclusão social.

O segundo capítulo – “A Formação Docente em Museus: Uma Experiência na Licenciatura em Química” – traz as reflexões de Camila Silveira, Luciane Jatobá Palmieri, Alessandra Nakonetchnei sobre a experiência de visita a museus como parte de uma disciplina obrigatória, evidenciando o impacto positivo desse espaço na formação docente. Os licenciandos ampliaram repertórios, competências e conhecimentos, transformando suas visões sobre a prática docente e o ensino da Química.

Integrando tecnologia, pedagogia e conteúdo, o estudo realizado por Felipe Shibukawa Gasparini, Eduardo Miranda do Nascimento e Everton Bedin apresentado no terceiro capítulo destaca como o modelo TPACK foi aplicado para formar professores de Química sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), promovendo uma formação dinâmica e eficaz. Já as autoras Janaína Maria Oliveira Lima, Catarina Latenek dos Santos, Stephanie Sikora dos Santos, Victória Nunes do Vale e Lucélia Justino Borges, relatam no capítulo quatro as ações do projeto EnvelheSendo, que utiliza a dança para promover inclusão, bem-estar e intergeracionalidade, ampliando a formação de licenciandos para atuar com pessoas idosas.

A educação superior como instrumento para a redução das desigualdades Sociais é o tema do relato de lasmin Gabriele Medeiros, Laura Fonseca Marques, Maria Eduarda Silva de Oliveira, Nicolly Ketyne Marques Bonfim e Mayra Taiza Sulzbach que descreve o Projeto Conexão Universidade Escola, que estimula estudantes de escolas públicas a ingressarem no ensino superior, contribuindo para a redução de desigualdades sociais e a ampliação de capacidades individuais.

No capítulo seis – Ensino e Aprendizagem Através da Oficina Experimental de Intercompreensão em Línguas Eslavas – as autoras Aleksandra Marcela Piasecka-Till, Érica Sarsur e Mirna Voloschen destacam a relevância do aprendizado de línguas eslavas para ampliar repertórios linguísticos e promover atitudes de respeito e tolerância à diversidade linguística e cultural.

O capítulo sete traz as memórias da estudante Vitoria dos Santos Turquenitch, que relata sua trajetória acadêmica no curso de Secretariado, destacando suas experiências

com pesquisa, ensino e extensão, e o impacto dessas vivências em sua formação. Da mesma forma, no décimo capítulo, os autores Marco Aurélio Rodrigues Junior e Cinthia Lopes da Silva relatam a trajetória acadêmica de um estudante, enfatizando suas vivências com ensino, pesquisa e extensão durante e após o período remoto da pandemia.

Nos capítulos anteriores as autoras Karina Rousseng Dal Pont e Elaine de Cacia de Lima Frick relatam as estratégias e metodologias do Programa Residência Pedagógica em Geografia, que utilizou cartografia e atividades de campo para enriquecer a formação docente e pedagógica, enquanto Leandro Guetter Ávila e Mara Fernanda Parisoto destacam a importância das atividades experimentais na formação docente, exemplificando com a aplicação da lei de Hooke em uma disciplina de Física.

O capítulo onze apresenta o projeto Sem Fronteiras da Educação Física UFPR realizado em parceria com uma escola municipal de Curitiba. As autoras Rosecler Vendruscolo, Michaela Camargo e Leticia Godoy destacam que a parceria entre universidade e escola promoveu a educação intergeracional e interinstitucional, o que contribuiu substantivamente para formar professores mais preparados para atuar na sociedade.

No capítulo doze, Eliane Felisbino, Viviane Vidal Pereira dos Santos e Paulo Feres Bockor apresentam pesquisas institucionais realizadas na Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), destacando que a coleta de dados, como instrumento de gestão, pode contribuir para aprimorar os serviços e a qualidade do ensino na UFPR.

Potencializando a Prática Clínica: O Papel da Monitoria em Dentística Restauradora é o título do trabalho de Júlio César Taffarel, Evelise Machado de Souza, Gisele Maria Correr Nolasco, Luci Regina Panka Archegas e Rafael Torres Brum que explora o impacto da monitoria na formação prática e técnica dos estudantes de Odontologia, promovendo habilidades clínicas e interações humanas significativas.

Já no capítulo quatorze são as práticas inovadoras do Departamento de Comunicação da UFPR que ganham destaque. Os autores José Carlos Fernandes, Valquíria Michela John, Ayumi Nakaba Shibayama, Ana Caroline de Bassi Padilha e Criselli Maria Montipó relatam o impacto das participações no Prêmio Expocom, que valoriza os melhores trabalhos de pesquisa experimental em Comunicação.

O capítulo quinze apresenta um relato de experiência dos integrantes do Grupo PET Litoral Social. Os autores Felipe Marcolan da Silva, Janaína da Cruz, Paulo Augusto Silva Lino Pereira, Rute Cristina Dias Teixeira e Mayra Taiza Sulzbach apresentam as Rodas de Conversa PPC, que promovem a integração entre calouros e veteranos, facilitando a compreensão dos projetos pedagógicos dos cursos.

Por fim, Flavia Sant'Anna Rios descreve a aplicação de um jogo didático para revisar conteúdos de Histologia, destacando a importância da abordagem lúdica no ensino.

Com sua diversidade de temas e enfoques, este livro é uma celebração das práticas pedagógicas inovadoras e bem-sucedidas que fortalecem a qualidade do ensino e o compromisso da UFPR com a formação de excelência.

Dra. Leticia Mara de Meira
Pedagoga da COPEG/PROGRAD

PREFÁCIO

A pandemia de COVID-19 trouxe mudanças profundas e rápidas no setor educacional, forçando uma adaptação emergencial para o ensino remoto. Na educação básica, escolas em todo o mundo precisaram interromper as aulas presenciais e migrar para plataformas online, um desafio significativo, especialmente em regiões com escassez de acesso à internet ou a dispositivos tecnológicos. Essa transição acelerada evidenciou a desigualdade digital, com muitos estudantes enfrentando dificuldades para continuar os estudos em casa devido à falta de infraestrutura adequada. Além disso, o formato remoto alterou as dinâmicas de ensino-aprendizagem, exigindo que educadores se reinventassem e se apropriassem de novas ferramentas e metodologias digitais para manter o engajamento dos alunos, que muitas vezes enfrentavam dificuldades de concentração e falta de suporte emocional.

No ensino superior, as universidades também precisaram adaptar seus métodos de ensino, com aulas presenciais sendo substituídas por formatos híbridos ou totalmente virtuais. Por outro lado, a pandemia acelerou a implementação de tecnologias educacionais, como plataformas de videoconferência, sistemas de gestão de aprendizagem e recursos interativos, que se tornaram ferramentas essenciais para a continuidade do ensino. Esse processo trouxe à tona questões sobre a qualidade da educação a distância, o impacto na interação social dos alunos e a necessidade de repensar a formação dos professores para lidar com as novas demandas do ensino digital. Ao mesmo tempo, a crise revelou a flexibilidade e a resiliência de muitas instituições, que inovaram e buscaram soluções criativas para manter a educação acessível, apesar dos desafios impostos pela pandemia.

Durante a pandemia de COVID-19, a Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) tomou a iniciativa de lançar o livro “Compartilha UFPR: Ensinar e Aprender no Contexto da Pandemia”, como uma forma de documentar e refletir sobre os desafios e aprendizados decorrentes do ensino remoto. O livro reuniu relatos de docentes e técnicos, oferecendo uma visão abrangente sobre as mudanças no processo educacional na universidade durante o período crítico da crise sanitária. A obra não apenas evidenciou as dificuldades enfrentadas, como também destacou as estratégias de superação, as inovações pedagógicas adotadas e as transformações nas práticas de ensino e aprendizagem. Com isso, a PROGRAD buscou contribuir para a construção de um legado de experiências que possam servir de inspiração e aprendizado para o futuro da educação superior, além de promover a troca de saberes e práticas bem-sucedidas dentro da comunidade acadêmica da UFPR.

Em 2023, em razão do sucesso e da ampla aceitação do livro “Compartilha UFPR: Ensinar e Aprender no Contexto da Pandemia”, a PROGRAD lançou uma nova obra intitulada “Compartilha UFPR: Compartilhando Processos Formativos: PIBID, PRP e Licenciatura na UFPR”. O objetivo desta publicação foi divulgar e refletir sobre as ações desenvolvidas nos programas institucionais que têm impacto direto na formação de futuros professores, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Residência Pedagógica (PRP) e o Programa Licenciatura. A obra apresentou experiências e resultados de projetos que envolveram tanto a formação inicial de professores quanto o aprimoramento da prática pedagógica, destacando a importância desses programas para a melhoria da qualidade da educação básica e para a integração entre a Universidade e as escolas da rede pública.

A nova publicação buscou compartilhar as estratégias e os processos formativos vivenciados pelos participantes desses programas, promovendo uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a relação entre a teoria e a prática no campo da educação. Com a contribuição de docentes, discentes e coordenadores dos programas, o livro proporcionou uma visão ampla dos desafios enfrentados, das metodologias adotadas e dos impactos gerados, além de servir como um importante recurso para a disseminação de boas práticas e para a troca de experiências dentro da comunidade acadêmica. O lançamento da obra reafirmou o compromisso da PROGRAD com a valorização da formação inicial de professores e o fortalecimento das ações de extensão e ensino da universidade, ampliando o debate sobre a contribuição da UFPR para a educação pública e de qualidade.

Em 2024, a PROGRAD publica uma nova edição da obra “Compartilha UFPR: Experiências Inovadoras e Práticas Exitosas no Ensino de Graduação”, com o objetivo de continuar o processo de compartilhamento de saberes e práticas pedagógicas bem-sucedidas no contexto da educação superior. Esta nova edição visa reunir e divulgar experiências inovadoras de docentes da universidade, que têm sido desenvolvidas ao longo dos últimos anos para melhorar o ensino de graduação, seja por meio de metodologias ativas, uso de tecnologias educacionais, integração de saberes ou projetos interdisciplinares. O livro busca não só destacar as inovações no ensino da graduação, mas também inspirar a comunidade acadêmica a adotar práticas que promovam um ensino mais inclusivo, dinâmico e alinhado às necessidades do século XXI.

O lançamento desta nova edição do “Compartilha UFPR” é uma continuidade do esforço da PROGRAD em valorizar e compartilhar as iniciativas que têm contribuído para o fortalecimento da qualidade acadêmica na UFPR. A proposta é incentivar a troca de experiências entre os docentes, promover uma reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas nas diversas áreas do conhecimento e ampliar o impacto de ações que se mostram eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Com a convocação de professores e estudantes para submeter suas experiências, a PROGRAD busca, mais uma vez, construir um espaço colaborativo de aprendizado, onde as boas práticas educacionais possam ser reconhecidas e replicadas, fortalecendo ainda mais a identidade de inovação pedagógica da UFPR. O livro, agora em sua nova edição, reafirma o compromisso da universidade com a excelência e com a transformação contínua do ensino superior.

Espera-se que essa ação se torne uma prática duradoura na UFPR, consolidando-se como um instrumento permanente de troca de conhecimentos e experiências entre os diversos departamentos e programas de graduação. A publicação contínua de edições como “Compartilha UFPR” não só fortaleceria a cultura de inovação pedagógica dentro da universidade, mas também contribuiria para a construção de uma rede colaborativa de saberes, que poderia inspirar outras instituições e impactar positivamente o ensino superior em nível nacional. Ao dar visibilidade às boas práticas educacionais, a PROGRAD busca, com essa iniciativa, incentivar uma reflexão constante sobre o ensino e proporcionar um espaço de valorização para as ações que têm se mostrado eficazes, consolidando a UFPR como referência em práticas pedagógicas inovadoras e de excelência.

Curitiba, novembro de 2024.

Prof. Dr. Leonir Lorenzetti

Coordenador da COAFE/PROGRAD



*A CONSTRUÇÃO DE PAINÉIS
COMO PARTE DA METODOLOGIA
DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
FÍSICA*



Cinthia Lopes da Silva

A CONSTRUÇÃO DE PAINÉIS COMO PARTE DA METODOLOGIA DE ENSINO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Cinthia Lopes da Silva¹

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um espaço privilegiado para a construção de novos conhecimentos e para a produção de múltiplos sentidos aos temas tratados, o que vai resultar na ampliação dos conhecimentos prévios dos graduandos. Ainda assim, os graduandos chegam nos cursos de formação de professores com bagagens de vida e experiência que não devem ser desconsideradas. A universidade é o local onde esta experiência pode ser ampliada e confrontada a partir do conhecimento sistematizado.

Ao considerar as ideias principais de San Martin (2023) sobre o conceito de campo de Bourdieu (2022), podemos indicar possibilidades de ruptura com os problemas que a instituição escolar consolida na reprodução social, desempenhando muitas vezes o papel de acolhimento ou de oferta de alimentação para o estudante pobre como é o caso de muitas escolas públicas. Ao ter sua função reduzida a isso, acaba reproduzindo a desigualdade existente na sociedade em que se vive e não lidando com problemas sociais que acometem e excluem as pessoas pelo fato de serem diferentes, como ocorre muitas vezes com pessoas pretas, obesas ou muito magras, pessoas com deficiências, com problemas emocionais e etc.

O campo é um espaço estruturado de posições e é determinante para explicar a reprodução social na escola. Se o(a) professor(a) reproduzir uma conduta preconceituosa na escola, tal como ocorre fora da escola, ele(a) está trabalhando em prol do fracasso escolar. Por exemplo, os jovens se vestem de certas maneiras que muitas vezes podem ser incompreendidas por alguns professores e colegas. Ver rapazes usando calças largas caindo abaixo da cintura pode ser interpretado por alguns professores como desleixo do estudante e falta de respeito, no entanto, calças desse tipo podem ser um elemento identitário para o jovem, algo que indica seu pertencimento a um grupo que usa este tipo de roupa. Aplicando o conceito de campo, o(a) professor(a) possui uma posição no campo escolar que é diferente da posição do(a) estudante, o(a) professor(a) é portador(a) de autoridade e de poder que na comparação com o(a) estudante isso se dá de forma desigual, por isso, a conduta do(a) professor(a) é fundamental para evitar o preconceito que pode levar a desistência dos estudantes da escola, ocasionando na exclusão escolar.

¹ Graduada, mestre e doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora efetiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuante nos cursos de graduação em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Corpo, Linguagem e Lazer (CORLILAZ)/CNPq.

A escola pode desenvolver nas reuniões pedagógicas estudos sobre as culturas juvenis, por exemplo, já que a própria ciência constitui-se como um importante campo para combater o fracasso escolar. Conhecer a escola e os sujeitos que a frequentam é uma forma de minimizar preconceitos e conscientizar os professores do combate à intolerância às diferenças. Os futuros professores são para este trabalho os atores sociais que temos como foco, dos significados que jovens atribuem às suas ações e à escola, sendo este um espaço de trocas, negociação e disputa simbólica.

As metas da educação formal são gerar a transformação na vida das pessoas de modo que elas possam ter uma vida melhor, mais digna e menos preconceituosa. Os valores são priorizar o coletivo ao invés do individual, respeitar as diferenças de modo que as pessoas possam viver com menos preconceito e violência, respeitar a Constituição Federal brasileira e os direitos humanos. Procurar fazer com que os sujeitos tenham acesso a educação como direito social. Essas são premissas que tivemos como base para o entendimento das ações pedagógicas a serem realizadas no âmbito escolar.

O corpo é o meio pelo qual o ser humano se expressa e interpreta a vida social. Assim, a formação de professores em Educação Física tem como premissa lidar com essas questões de modo a viabilizar aos estudantes acesso aos conhecimentos sobre a cultura corporal, os registros, as lembranças, as marcas feitas nos corpos e o lazer como o tempo de produção cultural, em que os sujeitos escolhem atividades específicas para realizarem como forma de humanização. Tanto no trato com o corpo como no tempo destinado ao lazer, as pessoas sofrem influências sociais, assim como preconceitos e lidam com as diferenças de modo específico. A experiência relatada discute essas questões de modo a fazer uma mediação entre as influências culturais e o aprendizado na universidade, tendo como foco para as ações planejadas e reflexões, a escola.

2 METODOLOGIA

Trata-se de um relato de experiência a partir de aulas junto a estudantes de Educação Física – modalidade licenciatura da Universidade Federal do Paraná (UFPR). No período da experiência pedagógica, os estudantes estavam no 3º semestre do curso. O total foi de aproximadamente 30 estudantes em uma instituição de ensino pública do sul do Brasil. Para fundamentar o relato de experiência teremos como base Bourdieu (2022) a partir dos comentários de San Martín (2023), (2010 e 2012) e Freire (1998). A intenção na disciplina foi contribuir com algumas discussões, no sentido de oferecer subsídios para minimizar problemas que afetam a escola como a evasão escolar e o desinteresse dos estudantes decorrentes de problemas sociais como o preconceito e a intolerância às diferenças.

Para a compreensão dos textos selecionados foram utilizadas as cinco fases de análises propostas por Severino (2007), a saber: textual, temática e interpretativa, problematização e síntese pessoal. Com essas fases cumpridas, foi realizado o diálogo com a literatura para a análise do relato de experiência.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A organização da disciplina Fundamentos do Lazer

A disciplina Fundamentos do Lazer do curso de licenciatura em Educação Física foi desenvolvida de forma que os estudantes puderam compreender o lazer e suas manifestações em diferentes contextos de atuação, contando com aulas teóricas e práticas. No ano de 2023, a carga horária desenvolvida de forma teórica contou com aulas expositivas, discussões e dinâmicas de grupo. As aulas práticas incluíram vivências práticas e reflexivas de diferentes tipos, com elaboração de ações pedagógicas.

O método de ensino foi baseado nas ideias de Fontana (2001), que por sua vez se fundamenta em Bakhtin (1999), dentre outros autores. A premissa pedagógica é de busca pelo encontro dos conhecimentos prévios dos estudantes e o confronto desses conhecimentos prévios com o conhecimento sistematizado, assim os estudantes puderam compreender os conteúdos trabalhados, refletindo sobre o que sabiam do tema e atribuíram múltiplos sentidos aos tópicos desenvolvidos.

Foi também parte da disciplina a elaboração de projetos de lazer por pequenos grupos de estudantes e um dos projetos foi selecionado para ser realizado junto a alunos de escola pública de Curitiba convidada para vir até o departamento de Educação Física para a realização de atividades do contexto do lazer.

As estratégias metodológicas utilizadas na disciplina foram:

- Análise e discussão coletiva de temas;
- Trabalhos em pequenos grupos;
- Produção de brinquedos com materiais recicláveis pelos estudantes como exemplo do conteúdo manual do lazer;
- Vivências dos diferentes conteúdos do lazer, principalmente o físico-esportivo, especificidade da Educação Física, explorando o conhecimento prévio dos estudantes e incentivando a produção de novos conhecimentos;
- Montagem de painéis que representassem os conhecimentos construídos pelos estudantes nas aulas realizadas;
- Elaboração de questões por parte dos estudantes para serem debatidas coletivamente.

Para os objetivos desse texto, nos centraremos nos painéis como estratégia utilizada para a fixação de conhecimentos provenientes da disciplina Fundamentos do Lazer.

Os painéis são produções dos próprios graduandos que se organizaram em pequenos grupos e elaboraram uma apresentação em papel craft acerca do conteúdo discutido na disciplina, a criação em geral contém pequenos textos de fácil visualização, imagens, colagens, desenhos etc. Os painéis depois de prontos foram expostos pelos estudantes que explicaram os sentidos e as mensagens dos painéis criados.

Os painéis constituem-se em uma forma de trabalho lúdico, por conterem elementos simbólicos, mobilizam as emoções, que por sua vez fazem com que o conjunto de

conhecimentos percorram o caminho mais longo no cérebro e, assim, se aprende de maneira mais fácil (Ferrés Prats, 2014). As artes, a mídia, as imagens, os jogos etc, quando trazidos para o contexto de aula se tornam mais atrativos aos estudantes e facilitadores do processo de aprendizagem.

O lúdico é uma dimensão humana que não somente humaniza os processos de ensino e aprendizagem como contribui para o desenvolvimento humano. O lúdico desperta o interesse dos sujeitos, crianças, jovens e adultos, tornando as tarefas mais leves e fáceis de serem assimiladas.

O lúdico também é uma forma de resistência ao modelo de sociedade capitalista, provocando uma forma de quebra de valores nesse modelo de sociedade que incentiva o individualismo, a competição, a concorrência, ao invés disso, o lúdico é um elemento que equilibra os valores de competição e cooperação em favor do coletivo, ao invés do individual.

3.2 Os painéis produzidos pelos estudantes

Dentre os painéis produzidos por uma turma de licenciatura do primeiro semestre do ano de 2023, observamos que as barreiras sociais do lazer foram pontos fortes, barreiras que indicavam os motivos pelos quais as pessoas não tinham acesso ao lazer, mesmo este fenômeno social sendo considerado pela Constituição Federal brasileira um direito social. Dentre as justificativas, as barreiras sociais intra e interclasse foram apresentadas e representadas nos painéis.

De acordo com Marcellino (2012), as barreiras interclasses sociais se referem às desigualdades sociais no campo do lazer, determinadas pelo fator socioeconômico. Já as barreiras intraclasses sociais são aquelas referentes a idade, gênero, etnia, estereótipo e violência urbana.

Os estudantes, futuros professores, ao explicarem os painéis ressaltaram as barreiras sociais do lazer como um dos problemas sociais que pode estar presente também na escola em forma de preconceito, não aceitação da diferença e bullying como alguns exemplos. A leitura a partir de uma montagem visual torna a explicação menos abstrata e, ao mesmo tempo, os futuros professores desenvolveram uma reflexão sobre o tema. Outro ponto interessante dos painéis é o compartilhamento das ideias, pois enquanto um grupo apresenta o painel, os demais acompanham as explicações e observam os detalhes e a proposta criada.

3.3 Análise da construção dos painéis pelos futuros professores

Este tipo de atividade é um modo de diversificar as estratégias de ensino e tornar as aulas no ensino superior mais interessantes e desafiadoras. Construir um painel requer o exercício de tomar decisões em grupo, construir algo que represente as reflexões do grupo e os problemas estudados. É uma forma também de avaliar o conteúdo estudado, de considerar o que os estudantes aprenderam e de compartilharem eventuais dúvidas. Além de ser uma forma manual e que envolve a criatividade resultando em um produto final para a disciplina.

O uso do painel possibilitou a produção de conhecimentos aos alunos que indicaram a correspondência das barreiras sociais do lazer com problemas presentes nas escolas, tais como: o preconceito e a intolerância às diferenças sociais. Identificar essa correspondência é fundamental, pois a formação inicial de professores é um espaço para que conheçam as realidades escolares no contexto brasileiro, principalmente, a realidade da escola pública. Muitos dos estudantes também vivenciaram a escola pública e trazem em suas experiências percepções e vivência de problemas ocorridos nas escolas em decorrência da intolerância às diferenças.

Reconhecer os problemas é um primeiro passo para se conscientizar da realidade escolar e pensar possibilidade de ações pedagógicas que vão na direção de potencializar a capacidade dos sujeitos para que a partir do acesso ao conhecimento sistematizado possam ter uma vida melhor, mais digna e menos preconceituosa.

Retomando o conceito de campo de Bourdieu (2022) a partir das análises de San Martin (2023), a escola e a educação formal para que não sejam uma reprodução dos problemas vividos socialmente é fundamental que se conheçam as relações e aspectos simbólicos do campo, aqui podemos considerar que as barreiras sociais do lazer equiparadas aos problemas de preconceito e intolerância às diferenças na escola geram dificuldades de convívio, de respeito mútuo e de uma vida em que as diferenças não são compreendidas como um princípio para a vida coletiva.

A escola, à medida que viabiliza aos sujeitos o acesso ao conhecimento sistematizado, torna possível também que os estudantes tenham futuramente uma vida em que possam desfrutar do lazer, ter trabalho para manter a família e ter acesso aos demais direitos sociais, de modo que possam usufruir de uma vida digna em sociedade. Para isso é fundamental o processo educativo, e a visão de uma educação transformadora das relações humanas que, no nosso caso, teve base nos estudos do lazer para ser aplicada na escola, a partir dos processos da educação para o lazer (no horário de aulas, por exemplo, de Educação Física) e pelo lazer (no tempo que a escola desenvolve atividades no contraturno ou aos fins de semana) (Marcellino, 2010).

Os painéis produzidos são uma síntese de problemas vividos socialmente e que, como não poderia ser diferente, estão presentes na escola também e necessitam de mediação, de ações pedagógicas que se direcionem ao seu combate. Lidar com as diferenças vivendo em uma sociedade como a nossa – que possui inúmeras informações e mensagens voltadas aos padrões corporais de beleza, consumo de produtos para estética, busca por certos modelos/ padrões de beleza que não tem a ver com a pessoa comum – é um desafio enfrentar a questão no âmbito escolar, onde justamente as pessoas mais jovens são as que talvez mais desejam e buscam mudar a si mesmas em prol de uma ordem social orientada pelo consumo de produtos e por certas referências de beleza, por não terem ainda a afirmação de seus papéis sociais, por estarem em construção como sujeitos que terão na vida adulta os compromissos com o trabalho e outras obrigações, e isso leva um longo processo de aceitação de si.

Por isso, lidar com as diferenças na escola e com a desigualdade social, é uma forma de humanizar o processo escolar, buscando na educação meios para que as pessoas compreendam a si mesmas e consigam conviver melhor.

Para Freire (1998) é o inacabamento de professores e estudantes que torna o processo educativo humanizado, se não houvessem dificuldades e desafios para o aprendizado, poderíamos imaginar a inutilidade da escola. É justamente mediante as dificuldades que há espaço para se conhecer o novo, no entanto, as dificuldades devem ser cuidadas para não serem excessivas de modo que os alunos não se sintam desafiados e mobilizados emocionalmente a apreender o novo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso dos painéis foi uma estratégia de ensino lúdica, utilizada para tornar as aulas mais interessantes, dando liberdade para os estudantes construírem suas manifestações e posições com relação aos temas estudados sobre lazer. Essa estratégia favoreceu o entendimento dos estudantes do ponto-chave a que queríamos chegar com a disciplina com o pleno entendimento das discussões do lazer e de suas relações com a escola.

A atitude reflexiva dos graduandos foi fundamental para o andamento das atividades e para se obter êxito nas ações desenvolvidas. Outros relatos e estudos são bem-vindos ao proporem métodos e estratégias de ensino que possam potencializar a ação dos professores ou de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 9.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOURDIEU, P. **Microcosmes**: théorie des champs. In J. Bourdieu & F. Poupeau (ed.), *Raisons d'agir*, 2022.
- FERRÉS PRATS, J. **Las pantallas y el cerebro emocional**. Barcelona: Editorial Gedisa, 2014.
- FONTANA, R. C. Sobre a aula: uma leitura pelo avesso. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v.7, n.39, p.31-7, maio/jun.2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 13ed. Paz e Terra, 1998.
- MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**. 16ed. Campinas: Papyrus, 2010.
- _____. **Estudos do lazer**: uma introdução. 5ed. Campinas: Autores Associados, 2012.
- SAINT MARTIN, M. de. A noção de campo em Pierre Bourdieu. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 10, n. 26, 2023. DOI: 10.20336/rbs.910. Disponível em: <https://rbs.sbsociologia.com.br/index.php/rbs/article/view/910>. Acesso em: 24 mar. 2024.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.



*A FORMAÇÃO DOCENTE EM
MUSEUS: UMA EXPERIÊNCIA NA
LICENCIATURA EM QUÍMICA*

*Camila Silveira
Luciane Jatobá Palmieri
Alessandra Nakonetchnei*



A FORMAÇÃO DOCENTE EM MUSEUS: UMA EXPERIÊNCIA NA LICENCIATURA EM QUÍMICA

Camila Silveira¹
Luciane Jatobá Palmieri²
Alessandra Nakonetchni³

Introdução

O presente texto tem como tema central a formação inicial de professoras e professores de Química no contexto de espaços não escolares, mais especificamente, em museus.

Essa temática vem sendo tensionada no cenário dos cursos de licenciatura, principalmente após a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Brasil, 2015), documento que apresenta de forma clara as possibilidades de ampliação dos locais autorizados para a realização de práticas educativas, destacando os espaços extra escolares, sejam de origem cultural, científica ou tecnológica.

Dentre esses espaços, elegemos os museus. Nos cursos de formação de professoras e professores da área de Ciências da Natureza, os museus se tornam protagonistas capazes de ampliar e fortalecer os debates sobre a produção de conhecimento científico com a sociedade (Monteiro, 2012; Prudêncio, 2013; Pugliese, 2015; Tempesta; Gomes, 2017; Mori; Kasseboehmer, 2019; Silva, 2020; Silva; Leite, 2020; Lucindo; Alves; Ribeiro, 2022).

No âmbito do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências (GPEC)⁴ da Universidade Federal do Paraná o espaço do museu vem sendo pensado, debatido e analisado como uma instituição privilegiada e repleta de possibilidades para contribuir com a formação inicial docente (Silva, 2016 e 2017; Bringmann *et al.*, 2021; Palmieri; Silveira, 2021; Zornoff, 2022; Palmieri; Silveira, 2023; Palmieri; Juliace; Silveira, 2023).

Destaca-se dentre esses resultados de pesquisa a “formação inovadora e crítica, considerando os museus como locais de aprendizagem e ressignificando suas identidades enquanto professores(as) em formação” (Bringmann *et al.*, 2021, p. 16). Segundo Zornoff (2022), a experiência formativa em museus contribui para o desenvolvimento cognitivo de conteúdos químicos, de conhecimentos de caráter pedagógico, próprios da docência, além do reconhecimento dos processos educativos intrínsecos do ambiente museal.

1 Doutora em Educação para a Ciência (UNESP). Licenciada em Química (UNESP). Professora Adjunta do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná (UFPR), campus de Curitiba. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGECM) e em Matemática e do Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI), ambos da Universidade Federal do Paraná. e-mail: camilasilveira@ufpr.br

2 Mestra em Educação em Ciências (UFPR). Licenciada em Química (UFPR). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

3 Licenciada em Física (UFPR). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

4 O diretório do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências no CNPq pode ser acessado por meio do endereço eletrônico: <https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6915913367543200>. Acesso em: 09 jul. 2024.

Diante desse breve panorama, salientamos a falta de iniciativas que visam uma formação integral nos cursos de licenciaturas, principalmente ações que contribuam para uma transformação na concepção de mundo e conseqüentemente uma transformação de sociedade.

Portanto, buscando ampliar as defesas apresentadas para a inserção dos museus na formação inicial docente, definimos a seguinte questão norteadora: *Quais são as contribuições para a formação de professoras e professores de Química a partir de uma experiência formativa em museus?*

Destarte, o presente texto tem como principal objetivo analisar as concepções atribuídas por um grupo de licenciandos(as) em Química sobre uma experiência de visitaçao a museus no contexto de uma disciplina obrigatória.

A formação de professoras e professores de Química em museus

Enfocamos aqui duas grandes temáticas. A primeira é o campo da formação de professoras e professores, mais especificamente a formação inicial, com o recorte para a área de Química. A segunda é em relação à educação museal. Buscamos nesse texto travar o diálogo entre esses dois grandes temas.

Os cursos de licenciatura no Brasil foram criados na década de 1930, fruto da necessidade de formar profissionais que colaborassem com o “projeto educacional do Brasil urbano-industrial em que segmentos da sociedade civil reivindicavam a expansão das oportunidades educacionais” (Mesquita; Soares, 2011, p. 165). O aumento da oferta desses cursos foi crescendo ao longo dos anos, com uma considerável expansão após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que determinou a formação mínima em licenciatura para atuar como docente na Educação Básica (Mesquita; Soares, 2011).

O crescimento da oferta desses cursos não necessariamente esteve atrelado à qualidade dos mesmos, e essas problematizações e avanços têm relação direta com a consolidação da área de pesquisa em Ensino de Química, a partir da década de 1980. Para Mesquita e Soares (2011), é fundamental discutir a formação de professoras e professores partindo do real propósito da educação e considerando todas as situações históricas já vivenciadas e suas estreitas ligações com as questões políticas, econômicas, culturais e sociais.

É isso que as pesquisas sobre formação docente vêm fazendo. Refletindo sobre a formação inicial docente em Química, Echeverría e Zanon (2016, p. 276) destacam sobre os movimentos formativos que, “[...] supõe avanços em sua dimensão mais fulcral: aquela que se refere à finalidade sociocultural, histórica, humana, da docência e do ensino, em nossa área, como instâncias de sistemática (re)criação cultural”.

A partir desses indicativos de mudanças é que as pesquisas sobre formação docente em outros espaços para além do contexto escolar vem se consolidando, apresentando caminhos que possam contribuir com a docência e o ensino mais atrelado às questões históricas, sociais, culturais em consonância com os conhecimentos científicos e tecnológicos.

No ano de 2022, na conferência do Conselho Internacional de Museus (ICOM), foi escolhido a nova definição de museus,

Um museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, ao serviço da sociedade, que pesquisa, coleciona, conversa, interpreta e expõe o patrimônio material e imaterial. Os museus, abertos ao público, acessíveis e inclusivos, fomentam a diversidade e a sustentabilidade. Os museus funcionam e comunicam ética, profissionalmente e, com a participação das comunidades, proporcionam experiências diversas para educação, fruição, reflexão e partilha de conhecimento. (ICOM, 2022, s/p).

Portanto, essas instituições possuem um papel claro de desenvolvimento de ações educativas, contribuindo “para que os sujeitos, em relação, produzam novos conhecimentos e práticas mediatizados pelos objetos, saberes e fazeres” (Costa *et al.*, 2018, p. 74).

O espaço museológico é um “lôcus de produção de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de formação, além de se tornarem aliadas de outras instituições, a exemplo da escola, na formação de sujeitos” (Lucindo; Alves; Ribeiro, 2022, p. 218).

De acordo com Silva e Leite (2020, p. 713), é importante, na formação inicial docente, aproximar o que acontece no interior do museu com o processo de ensino e aprendizagem realizado na escola, além de “inserir o licenciando em contato com a divulgação científica, dimensão relevante a ser contemplada na formação de professores de ciências”.

Para a formação de professoras e professores de Química coadunamos com Palmieri e Silveira (2023, p. 3) quando afirmam que a educação museal “são capazes de ofertar subsídios de complemento curricular, tanto com relação direta aos conteúdos programáticos quanto em uma perspectiva interdisciplinar e social”.

Percurso metodológico

A pesquisa é de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, de acordo com os pressupostos estabelecidos por Lüdke e André (2015). O caso em questão é a disciplina CQ254 - Prática de Ensino em Espaços Não Formais, com carga horária de 60 horas, ofertada no período matutino para o 9º semestre do Curso de Licenciatura em Química Integral, do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná, *campus* de Curitiba.

Os dados analisados nesta pesquisa foram constituídos durante a primeira oferta da disciplina CQ254, no 1º semestre de 2023⁵. As aulas ocorreram às terças-feiras, das 07h30min às 11h30min. A Figura 1 sistematiza o cronograma simplificado da disciplina.

⁵ A oferta dessa disciplina é objeto de pesquisa de doutorado da segunda autora deste texto e encontra-se em andamento. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas da Universidade Federal do Paraná, no dia 24 de novembro de 2022, sob o nº do parecer 5.775.990.

FIGURA 1 – CRONOGRAMA SIMPLIFICADO DA DISCIPLINA CQ254

1º semestre de 2023		
Data	Atividades da disciplina	
21 de março	Início do Semestre Letivo	Cronograma de visitas aos museus
28 de março	Produção de portfólio/Educação Não Formal na Formação Docente em Química	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu
04 de abril	Visita-formação (Estágio) Museu Paranaense de Ciências Forenses (10h)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu
11 de abril	Visita-formação (Estágio) Alfredo Andersen (9h)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu
18 de abril	Visita-formação (Estágio) Museu da Imagem e do Som (9h)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu
25 de abril	Visita-formação (Estágio) Museu da História da Medicina do Paraná (8h30)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu/Leitura do Capítulo “Educação, comunicação e museus” (MARANDINO, 2008)
02 de maio	Visita-formação (Estágio) Espaço Energia Copel (8h30)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu/Leitura dos Capítulos “Educação Formal, Não Formal e Informal e Museus de Ciências” + “A Função Educativa dos Museus” (MARANDINO; MONACO, 2013)
09 de maio	Visita-formação (Estágio) Museu Paranaense (10h)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu/Leitura dos capítulos “Aprendizagem em Museus” + “O Educador e o Museu” (MARANDINO; MONACO, 2013)
16 de maio	Semana Nacional de Museus (IBRAM)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu/Leitura dos capítulos “A Comunicação nos Museus” + “Avaliação e Pesquisa em Educação e Comunicação nos Museus” (MARANDINO; MONACO, 2013)
23 de maio	Visita-formação (Estágio) Museu de História Natural Capão da Imbuia (9h)	Registro em portfólio/Fotografia da visita/Informação sobre o museu/Leitura do Capítulo “A mediação de foco” (MARANDINO, 2008)
30 de maio	Química e Museu - Aula com a Prof.ª Dr.ª Isabel Spitz	Registro em portfólio/Leitura do texto “Como planejar uma visita escolar a um museu” (LÓPEZ-GARCÍA, 2003)
06 de junho	Desenvolvimento de Propostas de Prática de Ensino em Museus	Registro em portfólio/Leitura de textos diversificados
13 de junho	Desenvolvimento de Propostas de Prática de Ensino em Museus	Registro em portfólio/Leitura de textos diversificados
20 de junho	Apresentação das Propostas de Prática de Ensino em Museus	Registro em portfólio
27 de junho	Exposição Fotográfica “Formação Docente nos Museus” – na SELIQ	Registro em portfólio/Entrega do portfólio para avaliação
04 de julho	Exame Final	-----
Legenda	Encontros teóricos	Encontros práticos

Fonte: Adaptado do cronograma oficial da professora responsável pela disciplina (Silveira, 2023).

Observa-se na Figura 1 que a disciplina teve um total de 15 encontros, sendo cinco considerados de caráter teórico e 10 encontros práticos, com visita-formação a sete museus localizados na cidade de Curitiba-PR: a) Museu Paranaense de Ciências Forenses; b) Museu Casa Alfredo Andersen - MCAA; c) Museu da Imagem e do Som - MIS/PR; d) Museu da História da Medicina do Paraná - MHMP; e) Espaço Energia Copel; f) Museu Paranaense - MUPA; g) Museu de História Natural Capão da Imbuia - MHNCI.

Elegemos como material de análise (o *corpus*) para responder a problemática desta pesquisa um conjunto de cinco textos registrados em portfólio individual de autoria dos(as) licenciandos(as) regularmente matriculados. Os textos em questão foram solicitados pela professora responsável e contém as reflexões sobre o processo formativo experienciado na disciplina.

Os(as) participantes da pesquisa são cinco licenciandos(as) em Química, sendo duas do gênero feminino e três do gênero masculino, com idades entre 23 a 31 anos. A oferta da disciplina no 1º semestre de 2023 teve um total de seis graduandos(as) matriculados(as). Foram considerados participantes dessa pesquisa um total de cinco, pois um licenciando não produziu o texto escolhido para análise.

Salientamos que seus verdadeiros nomes foram ocultados nos resultados apresentados, de acordo com o compromisso de preservação de suas verdadeiras identidades.

Os portfólios foram produzidos em um caderno modelo brochura, com registros por escrito e figuras, de todos os encontros da disciplina. Esse material fez parte da avaliação.

Escolhemos como metodologia de análise dos dados o método da Análise de Conteúdo, seguindo a técnica de análise categorial (Bardin, 2011). A primeira etapa consistiu na pré-análise, onde o *corpus* foi organizado em uma ficha de leitura em um arquivo *online* por meio da transcrição dos textos do portfólio, identificados por sua autoria. Seguiu-se a risca as regras impostas por Bardin (2011) para a definição do *corpus*, ou seja, os cinco textos produzidos pelos(as) licenciandos(as) foram considerados na análise (regra da exaustividade); são materiais homogêneos, elaborados com o mesmo objetivo (regra da homogeneidade); e, são textos que correspondem ao objetivo de análise da pesquisa (regra de pertinência). Importante destacar que não trabalhamos com nenhuma amostra do *corpus*.

Essa etapa é marcada pela “leitura flutuante” (Bardin, 2011, p. 126), momento em que os textos foram lidos na íntegra, realizando marcações de palavras ou excertos de mesmo significado. A leitura flutuante foi orientada pela formulação de uma hipótese: *a experiência formativa em museus contribui com a formação docente*.

Portanto, buscando confirmar nossa hipótese, as palavras e excertos foram identificados nos textos e atribuídos a um descritor em comum, chamado de indicador, conforme exemplificado no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 - EXEMPLO DO PROCEDIMENTO DE ELABORAÇÃO DOS INDICADORES

Trecho selecionado	Indicador
<p>“A disciplina permitiu a reflexão sobre as <u>possibilidades que podem ser exploradas quanto docente fora do espaço formal da escola</u>”.</p> <p>“Além disso, as visitas aos museus me proporcionaram uma <u>perspectiva mais ampla e contextualizada de abordar a Química...</u>”</p>	<p>Processo relacionado ao profissional/docência</p>

<p>“mas nas <u>questões sociais, políticas, econômicas, culturais</u> e nos diversos vieses que os espaços não formais podem viabilizar”.</p>	<p>Processo relacionado ao pessoal</p>
---	--

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

A aplicação da técnica de análise categorial seguiu-se com a exploração do material, fase chamada por Bardin (2011) de codificação, ou seja, onde os dados brutos são reunidos em unidades de mesma característica. Optou-se por trabalhar com unidades de registro de mesmo tema, onde os trechos selecionados foram relidos e agrupados em categorias, apresentadas detalhadamente na seção de Resultados e Discussão.

As unidades de registro de mesmo tema foram identificadas no corpus de análise a partir do indicador, sendo a codificação definida pela repetição, que resultou nas categorias. Destaca-se que as categorias eleitas “dizem respeito a temática a que o estudo sendo descrito se propôs, não servindo como modelo para qualquer estudo, tendo em vista as idiossincrasias inerentes a cada tema do estudo” (Silva; Fossá, 2015, p. 8).

Por fim, a terceira etapa consistiu em interpretar as categorias à luz da bibliografia escolhida, ou seja, a partir da literatura sobre a formação docente nos espaços dos museus.

Resultados e Discussão

A inserção da disciplina CQ254 - Prática de Ensino em Espaços Não Formais no currículo do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná corresponde à parte da ampliação de carga horária, de 2.800 (duas mil e oitocentas horas) para 3.200 (três mil e duzentas horas), previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores em nível superior (Brasil, 2015).

Trata-se de uma disciplina de caráter prático, do tipo de oferta de Estágio. Tem como principal objetivo promover a compreensão sobre o entendimento de espaços não formais de educação, assim como as práticas educativas que ocorrem nesses ambientes. Também problematiza a produção de conhecimento que acontece nessas instituições, em diálogo com as pesquisas na área de Educação e Ensino de Química.

Detalhando um pouco mais o cronograma apresentado na Figura 1, a disciplina foi guiada pela leitura de artigos científicos e capítulos de livro sobre a temática estudada; a visita-formação a sete museus de tipologias distintas (museu de arte, museu histórico, museu de ciências); a participação na Semana Nacional de Museus promovida pelo Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM); o desenvolvimento de planejamento didático-pedagógico visando a interlocução museu-escola; e, a montagem de uma exposição fotográfica sobre a experiência formativa vivenciada ao longo do semestre.

Cabe mencionar que a escolha dos museus que foram visitados teve relação direta com a importância cultural, científica e tecnológica dessas instituições para a cidade de Curitiba e também para o Estado do Paraná, assim como pela estreita parceria com a professora

responsável pela disciplina. Nessa escolha também foi levado em consideração o acesso a esses espaços pelos(as) licenciandos(as), que tiveram que se deslocar por conta própria.

O *corpus* escolhido para análise nesta pesquisa foi registrado nos portfólios individuais dos(as) licenciandos(as), que foram orientados a escrever sobre a experiência formativa vivenciada na disciplina. Como salientado por Zornoff (2022, p. 66) os textos redigidos nos portfólios “são importantes fonte de dados pela possibilidade de conter informações e descrições com alto nível de subjetividade, sem a interferência do pesquisador”.

A Tabela 1 abaixo detalha a descrição das categorias analíticas elegidas a partir do *corpus*, indicando a origem a partir do indicador e a frequência de aparição (menção) nos textos.

TABELA 1 – CATEGORIAS ANALÍTICAS, INDICADOR E FREQUÊNCIA DE RELATOS

Categoria	Indicador	Frequência
<u>Ampliação de repertório</u>	Processo relacionado ao pessoal	8
<u>Desenvolvimento de competências</u>	Processo relacionado ao profissional/docência	7
<u>Complementação de conteúdo</u>	Processo relacionado ao profissional/docência	4

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa.

As categorias são apresentadas na sequência, exemplificadas com excertos retirados na íntegra do *corpus* analisado e em diálogo com a literatura sobre a temática.

- Ampliação de repertório

A categoria analítica “ampliação de repertório” está relacionada às inferências sobre como as visitas aos museus proporcionam um aumento no repertório individual do(a) visitante, relacionado ao conhecimento de ordem cultural, social, histórica, política e artística. A ampliação de repertório está diretamente relacionada à formação humana do indivíduo, ou seja, os conhecimentos que já foram produzidos e que os constitui enquanto seres humanos.

Exemplificamos a seguir com os excertos extraídos dos portfólios dos(as) licenciandos(as).

“Me ajudou a conhecer nomes importantes e compreender o contexto da sociedade que vivo”. (Mário)

“[...] nas questões sociais, políticas, econômicas, culturais e nos diversos vieses que os espaços não formais podem viabilizar”. (Maria de Lourdes)

“A principal contribuição da disciplina para a minha formação enquanto docente está na valorização do patrimônio tanto científico quanto cultural [...]”. (Cristina)

“Visitar os diferentes museus traz a noção de que Ciência faz história, da mesma forma que a história molda o pensamento científico”. (Rodrigo)

“[...] compreender como estes espaços de educação não formal são organizados e planejados para atender públicos diferentes, os objetivos e a importância da criação e manutenção desses espaços, como espaços de memória, de pesquisa, de educação e cultural”. (Aloísio)

Percebe-se a partir das reflexões dos(as) licenciandos(as) que conhecer os museus e seus acervos expositivos permite entender o contexto social em que estão inseridos, fazendo relações com dimensões maiores que a envolve, como questões políticas, econômicas e culturais. O processo histórico também é destacado pelo licenciando Rodrigo, que faz a exemplificação com a produção da Ciência e o avanço do pensamento científico ao longo da história.

A ampliação de repertório também é alcançada com o entendimento da importância de criação e manutenção desses espaços, que conta a história da sociedade e deixa indicativos de uma nova história que virá a ser produzida. Identifica-se também o apontamento de possibilidade de transformação da realidade social e cultural dos(as) estudantes por meio do acesso ao patrimônio via práticas educativas desenvolvidas em espaços museais.

- Desenvolvimento de competências

O entendimento de competências aqui está relacionado com o profissional, que no caso é a profissão professora e professor. Portanto, a categoria “desenvolvimento de competências” são os conhecimentos adquiridos por meio das visitas aos museus e que contribuem com a execução de atividades exclusivas da docência. Os excertos exemplificativos estão descritos a seguir.

“[...] como estes museus podem ser utilizados como ferramentas educacionais para promover a reflexão coletiva da turma de estudantes”. (Mário)

“Todo percurso caminhado ao longo da disciplina me possibilitou visualizar as variadas formas de desenvolver o Ensino de Química na Educação Básica fora dos moldes tradicionalistas [...]”. (Maria de Lourdes)

“[...] essas experiências mudam a perspectiva do que é educar, e o que é o importante”. (Rodrigo)

“[...] a disciplina possibilitou repensar ou inovar estratégias de ensino no planejamento curricular e de aula [...]”. (Aloísio)

Pelos escritos dos(as) graduandos(as), a disciplina CQ254 ofertada com atividades práticas em museus possibilitou conhecer as potencialidades educativas desses espaços e articular com estratégias didáticas até então pensadas como exclusivas do contexto escolar. Como aponta Tempesta e Gomes (2017, p. 91), “o ambiente do museu os instiga a ser criativos, a se reinventarem, a pensarem o mesmo de forma diferente”.

O trabalho de Palmieri e Silveira (2021) também aponta os benefícios que o espaço do museu pode causar no exercício da docência, principalmente a construção de uma identidade docente que priorize práticas diferenciadas por meio de novos modelos didáticos e integrando diversas áreas do conhecimento.

- Complementação de conteúdo

Essa categoria analítica está relacionada com a possibilidade de complementação de conteúdo específico a partir de uma visita ao museu. O conteúdo específico aqui são os conteúdos químicos.

“Nesse sentido, os estudantes conseguem emergir no mundo da Química, levando em consideração toda a sua vivência, sem que haja uma dissociação de mundos [...]”. (Maria de Lourdes)

“Além disso, as visitas aos museus me proporcionaram uma perspectiva mais ampla e contextualizada de abordar a Química com futuros estudantes da Educação Básica [...]”. (Cristina)

“As visitas aos museus ofereceram oportunidades de explorar e questionar o conteúdo científico de Química de forma mais ativa, analisando e pensando nos acervos através de outros parâmetros, tais como suas propriedades, composição química e suas relações com um contexto histórico, cultural e social”. (Cristina)

Os excertos extraídos dos textos nos revelam um olhar para os conteúdos químicos de maneira não fragmentada, superando o modo como majoritariamente é ensinado no contexto escolar, possibilitando sua articulação com outros campos científicos e disciplinares. Sabe-se também que, devido aos objetos expositivos, a Química consegue ser divulgada a partir de uma relação mais estreita com o cotidiano, de forma lúdica e, principalmente, de maneira desmistificada (Palmieri; Silveira, 2023).

O fato dos museus visitados serem de diferentes tipologias proporciona um olhar e reconhecimento da Química nos acervos que não são exclusivamente da área científica.

Após a análise dos textos produzidos pelos(as) graduandos(as), identificamos três categorias analíticas, sendo: ampliação de repertório, desenvolvimento de competências e complementação de conteúdo. Esses resultados expressam também a valorização do desenvolvimento da habilidade de escrita oportunizada pela produção dos portfólios individuais, representando um avanço para os cursos de Química, que enfatizam potenciais de caráter quantitativo, como fazer cálculos.

Finalizamos este tópico com a ilustração, representada na Figura 2, de três registros feitos durante as visitas aos museus, que exemplificam o interesse, a curiosidade e a admiração pelos objetos expositivos.

FIGURA 2 - LICENCIANDOS(AS) DURANTE AS VISITAS AOS MUSEUS



Fonte: Arquivo pessoal da professora responsável pela disciplina (2023).

Considerações finais

O objetivo dessa pesquisa foi analisar as concepções atribuídas por um grupo de licenciandos(as) em Química sobre uma experiência de visita a museus no contexto de uma disciplina obrigatória.

A partir dos textos analisados é possível afirmar que a disciplina CQ254 - Prática de Ensino em Espaços Não Formais contribuiu com a formação humana das licenciandas e dos licenciandos, envolvendo dimensões sociais, culturais, históricas, científicas, políticas e econômicas.

A inserção da disciplina no currículo do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná é resultado de um processo de luta e conquista, pautada na defesa de que a professora e o professor durante sua formação inicial devem ter competência teórica e metodológica para atuar em outros espaços educativos, para além da escola.

Falar dessa disciplina e dos seus primeiros resultados para a formação docente em Química é importante, principalmente pelo fato de existirem poucas experiências inovadoras e práticas exitosas ressaltando as contribuições dos museus e de suas exposições para o ensino de Química.

Reconhecemos, e isso é salientado na disciplina, que a tarefa de socialização do conhecimento sistematizado é de ordem da escola, mas pautamos a defesa que existem outros espaços que podem colaborar com esse fim, sendo um deles o museu. Por isso acreditamos que esses espaços devem fazer parte da formação inicial de professoras e professores em nossas Universidades.

Agradecimentos

Ao CNPq pela Bolsa de Produtividade de Pesquisa e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. As licenciandas e os licenciandos matriculados na disciplina CQ254 - Prática de Ensino em Espaços Não Formais, ofertada no 1º semestre de 2023.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. 2015.

BRINGMANN, M.; OLIVEIRA, A. P. S.; KUNDLATSCH, A.; SILVEIRA, C. As potencialidades de visitas a museus na formação inicial docente em Química. **Revista de Educação, Ciência e Matemática**, v. 11, n. 1, p. 1-19, 2021.

COSTA, A.; CASTRO, F.; CHIOVATTO, M.; SOARES, O. Educação Museal. In: INSTITUTO BRASILEIRO DE MUSEUS. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018. p. 73-77.

DEFINIÇÃO DE MUSEU. In: ICOM Brasil. Disponível em: https://www.icom.org.br/?page_id=2776 . Acesso em: 06 mai. 2024.

ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. Uma reflexão sobre a formação inicial de professores de Química no Brasil. In: ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (Orgs.). **Formação superior em Química no Brasil - Práticas e Fundamentos Curriculares**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2016, p. 275-294.

LUCINDO, N. I.; ALVES, D. C.; RIBEIRO, M. V. G. Experiências de formação docente no museu: diálogos a partir da extensão. In: CARVALHO, C. M. N.; SOARES, I. B.; COSTA, M. L. R. (Orgs.). **Veredas e (re)configurações da formação docente**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2022, p. 215-243.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, v. 34, n. 1, p. 165-174, 2011.

MONTEIRO, B. A. P. A inserção do tema da Educação em Ciências em espaços não formais na formação

- de professores de química. **Prêmio Professor Rubens Murillo Marques**, Rio de Janeiro, p. 19-80, 2012.
- MORI, R. C. KASSEBOEHMER, A. C. Estratégias para a inserção de museus de ciências no estágio supervisionado em ensino de química. **Química Nova**, v. 42, n. 7, p. 803-811, 2019.
- PALMIERI, L. J.; SILVA, C. S. A formação inicial de professores em museus de ciências: uma análise das produções do ENPEC (1997-2019). In: XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 13., 2021, Online. **Anais...** Campina Grande: Editora Realize, 2021. p. 1-8.
- PALMIERI, L. J.; JULIACE, A. C. A.; SILVEIRA, C. A presença dos museus de ciências nos currículos da licenciatura em química de universidades paulistas. In: XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 14., 2023, Caldas Novas. **Anais...** Caldas Novas: Universidade Estadual de Goiás, 2023. p. 1-11.
- PALMIERI, L. J.; SILVEIRA, C. O ENEQ como uma comunidade de prática científica: investigando a presença dos museus de ciências nas pesquisas e experiências no(de) ensino de química. In: XXI Encontro Nacional de Ensino de Química, 21., 2023, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2023. p. 1-12.
- PUGLIESE, A. **Os museus de ciências e os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas**: o papel desses espaços na formação inicial de professores. 2015. 231 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- PRUDÊNCIO, C. A. V. **Perspectiva CTS em estágios curriculares em espaços de divulgação científica**: contributos para a formação inicial de professores de Ciências e Biologia. 2013. 150 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- SILVA, A. H.; FOSSÁ, M. I. T. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, p. 1-14, 2015.
- SILVA, C. S. Impressões de pibidianas(os) em Química sobre a experiência de visitar o Museu Catavento. In: LORENZETTI, L. et al. (Orgs.). **O PIBID na UFPR**: socializando experiências. 1. ed. - e-book - Toledo: Vivens, 2017, p. 43-50.
- SILVA, M. C. B.; LEITE, R. C. M. Formação de Professores em museus de ciências: construindo o estado da questão. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 3, p. 695-717, 2020.
- SILVA, C. M. G. F. **Parcerias entre instituições de ensino superior e museus de ciências e tecnologia no âmbito da formação inicial de professores**. 148 f. 2020. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.
- SILVA, C. S. Visitas a museus: contribuição para a formação inicial de professores de química. In: LORENZETTI, L. et al. (Orgs.). **Disseminando conhecimentos e práticas**: o PIBID na UFPR. 1. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p. 57-73.
- TEMPESTA, A. M.; GOMES, L. C. Contribuições de um museu de ciências para a formação docente em física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 1, p. 78-102, 2017.
- ZORNOFF, F. E. T. **Educação Patrimonial e contribuições da prática educativa de um museu histórico para a formação docente em química**. 2022. 253 f. Dissertação (Mestrado em Química) - Departamento de Química, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

“

*A INSERÇÃO DO MODELO
TEÓRICO TPACK NO DESENHO
ORGANIZACIONAL DE UMA OFICINA
FORMATIVA SOBRE ODS:
MOBILIZANDO CONHECIMENTOS
TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DE
CONTEÚDO NA FORMAÇÃO INICIAL
DE PROFESSORES DE QUÍMICA*

”

*Felipe Shibukawa Gasparini
Eduardo Miranda do Nascimento
Everton Bedin*

A INSERÇÃO DO MODELO TEÓRICO TPACK NO DESENHO ORGANIZACIONAL DE UMA OFICINA FORMATIVA SOBRE ODS: MOBILIZANDO CONHECIMENTOS TECNOLÓGICO, PEDAGÓGICO E DE CONTEÚDO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Felipe Shibukawa Gasparini¹
Eduardo Miranda do Nascimento²
Everton Bedin³

INTRODUÇÃO

Em um cenário educacional em constante transformação, a formação docente se torna um pilar fundamental para a construção de uma educação de qualidade. Nesse contexto, as oficinas formativas emergem como ferramentas estratégicas para o desenvolvimento profissional dos professores, promovendo a integração de conhecimentos, habilidades e práticas essenciais para o ensino contemporâneo. Essas oficinas proporcionam um espaço dinâmico e colaborativo, onde os educadores podem trocar experiências, explorar novas metodologias e aprimorar sua capacidade de adaptação às demandas da sala de aula em constante evolução (Bacich; Moran, 2018).

As oficinas formativas assumem um papel crucial no aprimoramento da prática docente, promovendo o desenvolvimento contínuo de habilidades e a construção de uma visão de ensino de excelência. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que as iniciativas na formação docente abordem de forma abrangente e integrada três pilares essenciais: conteúdo, didática e tecnologia. Afinal, é importante explorar a importância da integração desses elementos nas oficinas formativas, destacando sua contribuição para a formação de docentes engajados e preparados para os desafios da educação contemporânea. Nesse contexto, as oficinas não apenas fornecem conhecimento teórico, mas oportunidades práticas para os educadores aplicarem estratégias pedagógicas, explorem recursos tecnológicos relevantes e adaptem seus métodos de ensino às necessidades diversificadas dos alunos (Lasakowsitck; Custódio; Rosa, 2022).

Nesse campo, as oficinas formativas devem servir como espaços de aprofundamento e atualização dos participantes em relação aos conteúdos que lecionam; isso inclui o domínio dos conhecimentos específicos da área de atuação, a contextualização do conteúdo à realidade dos alunos e a promoção da interdisciplinaridade. Além disso, esses encontros podem ser oportunidades para os educadores explorarem novas abordagens pedagógicas,

1 Graduando em Química Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Membro do Grupo de Estudos Holísticos Multimodais em Educação em Ciências (GEHMEC). E-mail: felipegshibukawa@gmail.com

2 Graduando em Química Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Membro do Grupo de Estudos Holísticos Multimodais em Educação em Ciências (GEHMEC). E-mail: eduardo.miranda@ufpr.br

3 Doutor em Educação em Ciências: química da vida e saúde. Professor no Departamento de Química e nos Programas de Pós-graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI) da Universidade Federal do Paraná (UFPR); Líder do Grupo de Estudos Holísticos Multimodais em Educação em Ciências (GEHMEC). E-mail: bedin.everton@gmail.com

metodologias de ensino ativas e recursos didáticos inovadores e, por meio do diálogo, estudos de caso e práticas reflexivas, aprimorar as habilidades de planejamento e execução de aulas mais dinâmicas e envolventes, capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes (Curto; Miranda, 2014).

Essa abordagem amplia, além do repertório de estratégias de ensino dos docentes, a capacidade de adaptar os conteúdos para atender às necessidades individuais e coletivas dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais significativa e duradoura. Nesse viés, as oficinas podem também integrar na prática os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em seus conteúdos, dado que esse conteúdo é essencial na formação de professores, principalmente em relação às demandas do século XXI. Conforme destacado por Sachs (2015), os ODS representam um conjunto de metas abrangentes que visam promover o desenvolvimento sustentável ao nível global, abordando questões relacionadas à erradicação da pobreza, à proteção ambiental e à promoção da paz e da justiça, entre outras. Dessa forma, as oficinas formativas devem capacitar os professores a incorporar esses temas em suas práticas pedagógicas, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de um mundo mais sustentável.

As oficinas formativas também são propícias para a experimentação e o aprimoramento de metodologias didáticas inovadoras, buscando tornar o ensino mais engajador, significativo e eficaz (Lima, 2008). Isso se traduz na exploração de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, gamificação e ensino por investigação, que colocam o sujeito no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua autonomia, colaboração e protagonismo. A diversificação de recursos didáticos, como jogos educativos, plataformas digitais, aplicativos e vídeos, também contribui na formação docente, tornando a visão do professor mais dinâmica e exótica (Prensky, 2001; Mayer, 2014).

A integração da tecnologia nas oficinas formativas é fundamental para preparar os docentes para o uso adequado das ferramentas digitais em sala de aula. Isso inclui a apresentação de ferramentas digitais como softwares educativos, plataformas de aprendizagem online e aplicativos para criação de conteúdo, além do desenvolvimento de competências digitais como a capacidade de utilizar as ferramentas de forma crítica e criativa, avaliar a qualidade da informação online e mediar o uso da tecnologia em sala de aula de forma ética e responsável (Bedin; Marques; Cleophas, 2023). Assim, a estrutura desenvolvida por Mishra e Koehler (2006) apresenta um arcabouço teórico e epistemológico que aborda a integração da tecnologia no currículo, conferindo um papel significativo na compreensão e na construção do conhecimento dos professores sobre o uso de tecnologias no ensino em sala de aula (Cleophas; Bedin, 2022).

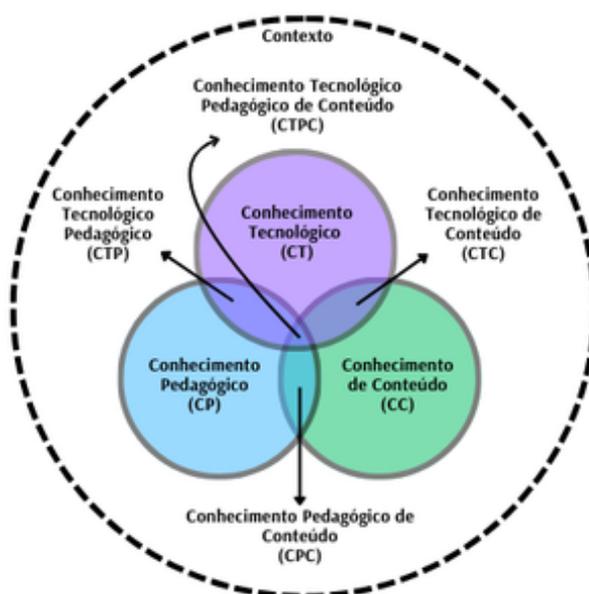
O TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*) é um referencial teórico que descreve os conhecimentos necessários para uma integração eficaz da tecnologia na prática pedagógica dos professores. O modelo foi desenvolvido por Punya Mishra e Matthew J. Koehler (2006), e baseia-se na ideia de que o conhecimento dos professores é construído a partir da interseção de três fontes principais: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico e conhecimento tecnológico. Em suma, Bedin, Oliveira e Veloso (2023) afirmam que o TPACK representa um tipo de conhecimento distinto, que se distingue tanto da experiência em tecnologia quanto dos conhecimentos dos professores em áreas

específicas, ou ainda dos profissionais de educação que possuem uma compreensão geral da didática; o TPACK é um conhecimento particular que surge da interseção dessas áreas.

Desta forma, o TPACK é composto por sete bases que se inter-relacionam: i) Conhecimento do Conteúdo (CK - *Content Knowledge*): refere-se ao conhecimento dos conceitos, teorias, ideias, estruturas organizacionais e provas da disciplina ou área que o professor ensina; ii) Conhecimento Pedagógico (PK - *Pedagogical Knowledge*): abrange o conhecimento dos processos, práticas e métodos de ensino e aprendizagem, envolvendo habilidades de gestão de sala de aula, planejamento de aulas, avaliação e estratégias pedagógicas; iii) Conhecimento Tecnológico (TK - *Technological Knowledge*): diz respeito ao conhecimento sobre as tecnologias, sua aplicação prática e as habilidades necessárias para operar diferentes tecnologias; iv) Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK - *Pedagogical Content Knowledge*): interseção entre o CK e o PK, representando a capacidade de ensinar um determinado conteúdo de maneira eficaz, utilizando estratégias e métodos adequados; v) Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK - *Technological Content Knowledge*): refere-se ao entendimento de como a tecnologia pode influenciar e ser utilizada para representar e comunicar o conteúdo de uma disciplina, sendo a interseção entre o CK e o TK; vi) Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK - *Technological Pedagogical Knowledge*): diz respeito ao conhecimento de como a tecnologia pode ser utilizada de forma eficaz para fins pedagógicos, envolvendo estratégias de ensino e aprendizagem mediadas por tecnologias; logo, interseção entre o TK e o PK; e, vii) Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK - *Technological Pedagogical Content Knowledge*): o núcleo do modelo, representando a interseção dos três conhecimentos principais (CK, PK e TK) e suas intersecções (PCK; TPK; TCK).

O TPACK, conforme Figura 1, reflete a capacidade de integrar efetivamente a tecnologia na prática pedagógica para ensinar um determinado conteúdo de forma significativa.

FIGURA 1 – MODELO TPACK



FONTE: Os autores (2024).

O referencial teórico TPACK enfatiza que a integração eficaz da tecnologia no ensino requer uma compreensão profunda da interação entre esses diferentes tipos de conhecimento. Professores com sólido TPACK são capazes de selecionar e utilizar tecnologias adequadas, integrando-as de forma pedagógica e contextualizada com o conteúdo que ensinam, promovendo uma aprendizagem mais significativa e envolvente para os alunos. Assim, oficinas pedagógicas à luz do TPACK desempenham um papel fundamental ao fornecer aos professores as ferramentas necessárias para abordar os desafios da formação e da prática docente, em especial a temática ODS.

Neste contexto, considerando o desafio da formação de professores diante da constante evolução do cenário educacional, bem como da necessidade premente de integrar as metodologias ativas, as tecnologias digitais e os conceitos científicos de forma eficiente na prática de ensino, este estudo propõe estabelecer uma interconexão entre o desenho de uma oficina formativa sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as sete bases do modelo teórico Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). Esta abordagem é justificada pela compreensão de que a formação de professores vai além da simples assimilação de conhecimentos teóricos, envolvendo a aquisição de competências e habilidades práticas para uma intersecção eficaz entre os conhecimentos tecnológico, do conteúdo e pedagógico (Bedin; Cleophas, 2022).

Nesse campo, o objetivo é relevante no contexto da formação docente inicial por diversas razões, das quais se destacam: i) o cenário educacional está em constante evolução, demandando que os futuros professores estejam atualizados e preparados para incorporar novas metodologias e tecnologias ao conteúdo científico em sua prática de ensino; ii) os ODS é um tema de relevância contemporânea, que deve ser abordado de forma transversal no currículo, tornando essencial a sua integração na formação de professores em início de carreira; iii) a interconexão entre as etapas de uma oficina formativa sobre os ODS e as dimensões do modelo TPACK permite que os futuros professores compreendam como integrar de maneira eficaz o conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo em suas práticas de ensino; e, iv) ao integrar metodologias ativas, tecnologias digitais e conceitos científicos na formação docente inicial, promove-se a reflexão crítica e a busca por práticas inovadoras, capacitando os futuros professores para enfrentar os desafios do ensino contemporâneo de forma criativa e eficiente.

METODOLOGIA

Esta investigação possui uma natureza básica e um objetivo exploratório-descritivo, onde se visou explorar o desenho de uma oficina formativa a partir de uma abordagem qualitativa de cunho indutivo. Essa metodologia permite a realização de uma interpretação aprofundada dos elementos presentes na oficina para a integração das sete bases do modelo TPACK.

A constituição de dados ocorreu durante uma oficina formativa realizada com 24 professores em formação inicial do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Paraná (UFPR), aprovada no Comitê de Ética dessa universidade sob o CAAE 75725823.4.0000.0214 e parecer número 6.651.029. Os dados foram obtidos por meio de

observação participante, considerando as diferentes etapas da oficina, interseccionando-as com as bases do TPACK. Posteriormente, os dados foram analisados de maneira indutiva, buscando identificar padrões, temas e elementos emergentes no desenho e na condução da oficina. Para compreender o significado dos diferentes aspectos observados, foi adotada a abordagem interpretativa-construtiva.

Na análise dos dados, os elementos presentes na oficina foram detalhados e relacionados com as sete bases do modelo TPACK: Conhecimento de Conteúdo, Conhecimento Pedagógico, Conhecimento Tecnológico, Conhecimento Tecnológico do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, Conhecimento Pedagógico Tecnológico e Conhecimento Tecnológico Pedagógico. Os resultados buscam uma compreensão mais profunda da integração entre tecnologia, conteúdo e pedagogia no contexto da formação docente inicial em Química à luz da oficina desenvolvida.

DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

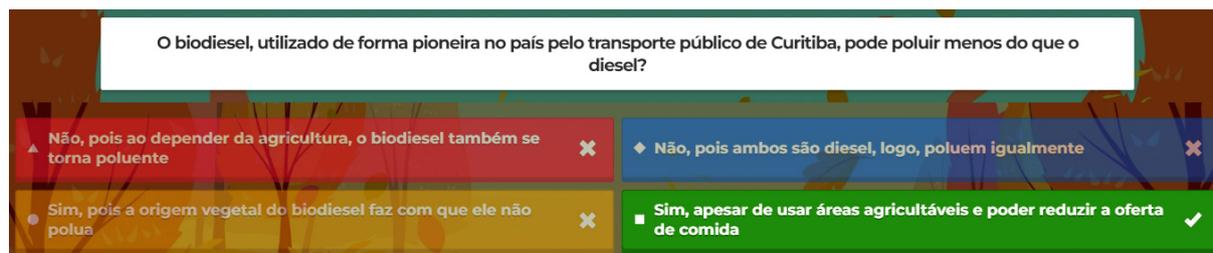
A oficina formativa com os licenciandos em Química, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), foi articulada em dois momentos. Inicialmente, houve uma introdução sobre a temática dos ODS com uma palestra, ministrada por uma convidada. Esta convidada é professora da UFPR e possui um projeto de extensão que desenvolve jogos analógicos e outras atividades lúdicas que almejam sensibilizar crianças sobre a Educação Ambiental; além de sua fala inicial, a professora também trouxe exemplos de materiais desenvolvidos por seu grupo de extensão, que caracterizava os ODS. Nesse ponto, fica evidente que a fala da professora, além de informar os pibidianos sobre os principais desafios globais, inspira os sujeitos a refletir sobre como a futura prática pedagógica pode contribuir para alcançar tais objetivos.

No segundo momento, para sondar o conhecimento dos participantes em relação à temática, e de uma forma dinâmica e entretida, aplicou-se um jogo digital com 10 perguntas - cada uma com 4 alternativas, em que apenas uma é a correta - criado por dois dos autores da pesquisa. Para a elaboração deste jogo, por meio da plataforma Kahoot, teve-se como norte o documento sobre a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), feito pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 2017).

Neste documento da UNESCO, os ODS são apresentados individualmente, com 5 objetivos de aprendizagem cognitiva, 5 de aprendizagem socioemocional e 5 de aprendizagem comportamental. A partir disto, foram elaboradas 17 proposições, correspondentes aos 17 ODS, visando a avaliação dos conhecimentos prévios acerca de um dos objetivos de aprendizagem cognitiva de seu respectivo ODS. Das 17 perguntas, apenas as 10 primeiras (relacionadas aos ODS de 1 a 10) foram aplicadas, em decorrência do tempo disponível. Este jogo não só avalia o nível de compreensão dos pibidianos a partir do conhecimento construído na palestra, como serve de ferramenta de engajamento e motivação, tornando o aprendizado mais dinâmico e interativo.

A metodologia *Peer Instruction*⁴ foi adaptada para a aplicação: após 1 minuto para cada pergunta, caso a resposta correta fosse selecionada por menos de 30% dos participantes, haveria uma breve explicação. As explanações foram necessárias para o ODS 2 (Fome Zero e Agricultura Sustentável), que abordou as consequências da monocultura de exportação, e o ODS 7 (Energia Limpa e Renovável), contextualizado a partir do uso do biodiesel na frota do transporte coletivo de Curitiba.

FIGURA 2 – PERGUNTA SOBRE O ODS 7



FONTE: Os autores (2024).

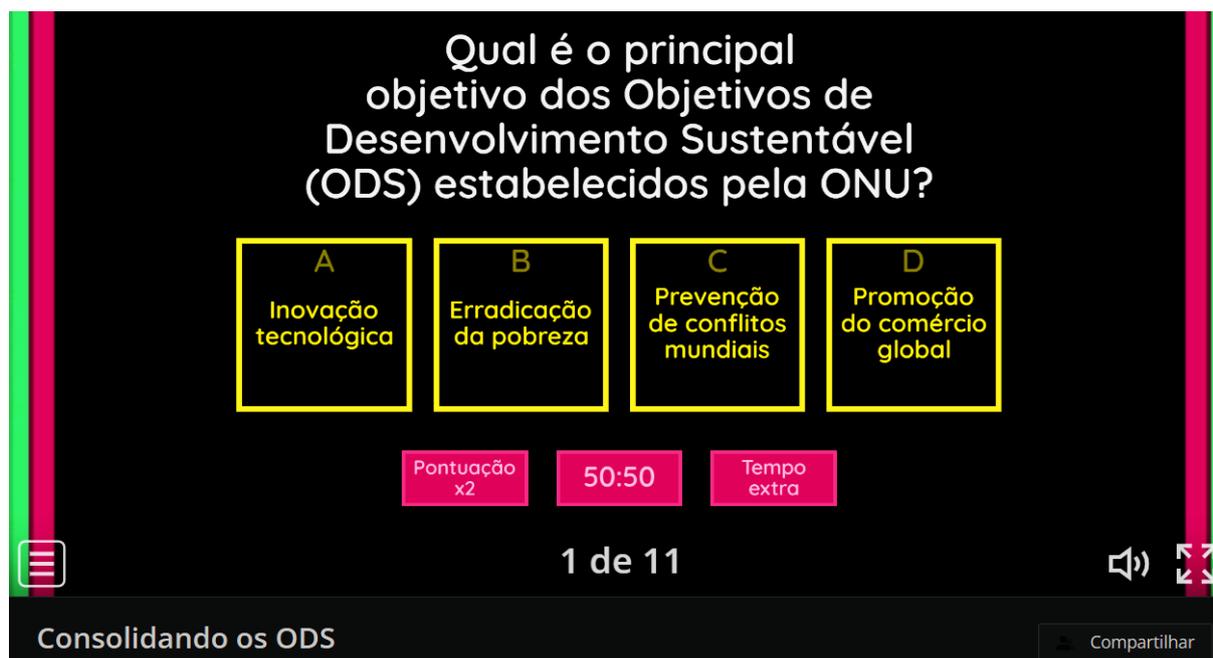
Esta oficina se mostrou importante não somente para trazer à tona a temática dos ODS na formação inicial docente dos pibidianos, mas também para incentivá-los à reflexão de seus conhecimentos, seus comportamentos e suas atitudes pessoais. Ademais, ao final deste processo formativo, estipulou-se que os pibidianos pensassem em uma proposta de atividade que mobilizasse um dos ODS em suas escolas de atuação.

Nesta proposta de atividade, para além de refletir sobre como ensinar ODS na escola de Educação Básica, o que demandou um planejamento de aula que englobasse o Conhecimento do Conteúdo relacionado ao ODS selecionado e o Conhecimento Pedagógico, para articular a didática de como explorar o ODS, interseccionando o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo, para cogitar na ação de como ensinar o ODS, também foi solicitada a aplicação de um jogo digital elaborado pelos pibidianos, o que ressalta a importância do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo para esta prática.

Ainda, na etapa da oficina que visou estimular o planejamento de uma aula que incorporasse os ODS, desafiando os pibidianos a integrarem seus conhecimentos sobre o conteúdo dos ODS, percebe-se a necessidade de mobilizar o Conhecimento Pedagógico (como estratégias de ensino) e Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (como adaptar os ODS aos diferentes níveis e contextos de ensino). Esta etapa promove uma reflexão crítica sobre a prática docente e incentiva a criação de planos de aula inovadores e contextualizados.

⁴ O desempenho no teste é crucial para o desenvolvimento do conteúdo. Se a taxa de acertos do grupo de alunos exceder 70%, o professor prossegue normalmente. No entanto, se a taxa estiver entre 30% e 70%, os alunos são organizados em duplas ou pequenos grupos para discussão e consenso antes de uma nova votação. Se a taxa de acertos ficar abaixo de 30%, o professor revisa o conteúdo, recapitulando o conteúdo e reforçando os tópicos relevantes (Machado; Bedin, 2020).

FIGURA 3 – EXEMPLO DE JOGO DESENVOLVIDO PELOS PIBIDIANOS



FONTE: Os autores (2024).

Nesse desenho, é possível compreender que a oficina culmina com a organização de um jogo digital sobre os ODS, projetado para estimular não apenas o Conhecimento Tecnológico dos pibidianos, mas o Conhecimento Tecnológico Pedagógico (como integrar tecnologia de forma eficaz na educação) e o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (compreensão dos princípios científicos por trás das soluções sustentáveis). Este jogo digital, além de reforçar os conceitos aprendidos, capacita os professores a utilizar ferramentas digitais como recursos educacionais poderosos.

IMPACTOS DA OFICINA NA FORMAÇÃO DOCENTE: MOBILIZANDO O TPACK

A oficina formativa com os licenciandos em Química, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proporcionou-lhes a oportunidade para a constituição do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo por meio de atividades que conseguiram abordar os sete componentes à luz do referencial teórico.

A palestra inicial com a professora convidada do curso de Química sobre os ODS, bem como a exibição dos materiais lúdicos relacionados à Educação Ambiental, para que os pibidianos pudessem aprofundar o conhecimento sobre os conteúdos relevantes para a temática da sustentabilidade, contemplaram o Conhecimento do Conteúdo e abriram espaços para os pibidianos pensarem sobre a questão pedagógica, em consonância ao Conhecimento Pedagógico, dado que se inicia, ao observar os jogos lúdicos, a pensar e a refletir sobre como aproveitar aquelas ideias desenhadas numa ação prática em sala de aula.

Esse desenho é importante porque se entende que na formação inicial é crucial que os futuros professores adquiram um entendimento sólido tanto do conteúdo que irão ensinar quanto das melhores práticas pedagógicas para transmitir esse conhecimento de forma eficaz aos alunos. Uma maneira eficaz de abordar isso é mediante experiências práticas e interações diretas com especialistas no campo. Ou seja, a organização da palestra ofereceu aos pibidianos uma oportunidade valiosa de mergulhar no conhecimento específico sobre ODS, ao mesmo tempo que contextualizou esse conhecimento dentro de questões mais amplas de sustentabilidade e desenvolvimento.

Ademais, a apresentação de materiais lúdicos relacionados à Educação Ambiental proporcionou aos pibidianos exemplos práticos de como podem abordar esse tema de maneira cativante e envolvente na prática futura. Ao interagirem com esses materiais e observarem sua aplicação prática, os pibidianos começaram a desenvolver habilidades essenciais de planejamento e implementação de estratégias pedagógicas, mesmo que inconscientemente. Essa abordagem fortaleceu o Conhecimento do Conteúdo dos pibidianos, e os preparou para os desafios pedagógicos específicos relacionados à área, o Conhecimento Pedagógico.

Na sequência, a intersecção dos Conhecimentos Pedagógico e de Conteúdo foi amplificada pela aplicação do jogo digital (Kahoot) com perguntas sobre os ODS, utilizando a metodologia Peer Instruction. Afinal, essa ação proporcionou aos pibidianos a experiência de uma estratégia pedagógica ativa e envolvente, incentivando a reflexão sobre as práticas de ensino e aprendizagem, abordando a intersecção do Conhecimento do Conteúdo e do Conhecimento Pedagógico. Assim, é possível cogitar que os pibidianos, ao jogarem, percebendo o movimento de ensinar o conteúdo de forma pedagógica por meio de um jogo, refletiram sobre como adaptar essa experiência e material para as próprias práticas de ensino, começando a integrar esses dois aspectos do conhecimento profissional do professor, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

O uso da plataforma Kahoot para a criação e a aplicação do jogo digital sobre os ODS permitiu que os licenciandos enxergassem que é possível construir jogos para ensinar um determinado conteúdo usando a tecnologia, como o uso do aparelho smartphone, utilização do QR code para acesso ao jogo, explorando suas potencialidades e funcionalidades. Neste aspecto, os pibidianos, ao elaborar uma proposta de atividade que mobilizasse um dos ODS em suas escolas de atuação, tiveram que refletir sobre as melhores estratégias pedagógicas para ensinar o conteúdo relacionado ao ODS selecionado, integrando o Conhecimento do Conteúdo e o Conhecimento Pedagógico, abordando o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

A tarefa de desenvolver um jogo digital sobre um ODS específico demandou dos pibidianos uma reflexão profunda sobre a utilização da tecnologia como ferramenta eficaz para representar e comunicar o conteúdo relacionado ao objetivo selecionado. Isso implicou, inicialmente, na consideração cuidadosa do Conhecimento Tecnológico e do Conhecimento Pedagógico. Durante o processo de elaboração do jogo, e ao planejarem sua aplicação nas atividades propostas, os pibidianos se viram desafiados a integrar a tecnologia de forma pedagogicamente relevante. Essa etapa exigiu uma reflexão mais ampla sobre como utilizar a tecnologia para enriquecer as estratégias de ensino e aprendizagem, da qual emerge o Conhecimento Tecnológico Pedagógico.

Ainda nesse contexto, os pibidianos se engajaram em um processo de estudo direcionado aos ODS, demandando uma compreensão aprofundada do Conteúdo, especialmente em relação a uma tecnologia específica. Isso se deve ao reconhecimento de que a seleção adequada de recursos digitais é crucial, uma vez que nem todos são apropriados para cada conteúdo científico abordado. Essa seleção demandou a mobilização do Conhecimento Tecnológico, pois é essencial considerar a adequação e a eficácia de ferramentas digitais em consonância com o conteúdo a ser explorado. A convergência entre o Conhecimento Tecnológico e o Conhecimento de Conteúdo se manifestou quando os pibidianos utilizaram a tecnologia como um meio para explorar os ODS, integrando-os de forma dinâmica e relevante ao jogo digital desenvolvido. Essa abordagem aprimorou a compreensão dos pibidianos sobre ODS e os capacitou a incorporar ferramentas tecnológicas de maneira estratégica e eficaz em suas formas de aprender.

Na sequência, a atividade proposta, que consistia no planejamento de uma aula sobre um ODS específico, juntamente com produção e a aplicação de um jogo digital, desafiou os pibidianos a integrar de maneira holística três áreas essenciais: o domínio do conteúdo, a competência pedagógica e o conhecimento tecnológico. Nesse viés, os pibidianos foram instigados a demonstrar não apenas a habilidade de transmitir o conteúdo de forma pedagógica, mas a aptidão para utilizar estratégias pedagógicas eficazes e tecnologias apropriadas para esta ação. Essa abordagem multidimensional refletiu na emergência do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK), onde a interseção desses elementos fundamentais foi essencial para uma prática docente efetiva e impactante.

Dessa forma, a oficina formativa proporcionou aos licenciandos em química uma experiência prática e reflexiva, permitindo que eles desenvolvessem as diferentes bases do TPACK, essenciais para a integração eficaz da tecnologia na prática pedagógica voltada para o ensino dos ODS. Essa ação é extremamente importante porque, na formação docente em química, a integração do conhecimento disciplinar, das habilidades pedagógicas e do uso adequado da tecnologia desempenha um papel crucial, capacitando os futuros professores a compreenderem como esses elementos se relacionam, preparando-os para enfrentar os desafios e oportunidades do ambiente educacional.

Assim, compreende-se que, em um mundo onde a tecnologia desempenha um papel cada vez mais central na educação, é essencial que os professores estejam aptos a utilizar as ferramentas digitais de maneira eficaz, em suas práticas de ensino, não se limitando apenas a incorporar novas tecnologias, mas a desenvolver abordagens pedagógicas que explorem o potencial da ferramenta para promover uma aprendizagem mais envolvente, colaborativa e contextualizada.

Portanto, ao integrarem o conhecimento do conteúdo, as habilidades pedagógicas e as tecnológicas durante a prática da oficina formativa, os pibidianos foram capacitados a atenderem melhor às necessidades futuras da própria profissão. Essa abordagem promoveu o desenvolvimento de competências profissionais mais amplas, preparando os pibidianos para a integração dos três componentes - conteúdo, pedagogia e tecnológicas - tornando-se uma ação formativa que os capacitou para se adaptar e aprimorar as práticas de ensino, proporcionando uma educação mais relevante, engajadora e eficaz para os alunos.

CONCLUSÃO

A partir do descrito ao longo do texto, conclui-se que a elaboração de uma oficina formativa com a proposta de articular os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável às bases do modelo TPACK se mostra um espaço de formação docente que possibilita a aquisição de novas habilidades em relação ao uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula, a construção de conhecimentos sobre os ODS e o desenvolvimento de metodologias de ensino e de aprendizagem, de forma integrada, prática e eficiente.

Esta oficina formativa, além de ter contemplado a importante tarefa de se trabalhar com os ODS nas escolas de Educação Básica, permitiu expandir as noções de metodologias ativas de aprendizagem dos pibidianos e da utilização das TDIC como parte de suas práticas de ensino. Logo, este movimento proporcionado pelo TPACK não apenas suscitou uma visão holística acerca dos conhecimentos pedagógico, tecnológico e de conteúdo, mas também os vinculou à reflexão sobre a prática docente numa perspectiva crítica, capacitando os pibidianos para lidar com os desafios da educação na atualidade.

O tempo estipulado para a aplicação desta oficina formativa e para a elaboração da atividade para a educação básica, entretanto, podem ter restringido uma abordagem mais aprofundada sobre todos os ODS, limitando, inclusive, as possibilidades de socialização sobre os conhecimentos adquiridos pelos pibidianos sobre os ODS. Sendo assim, uma oficina que proporcione mais discussões acerca de cada ODS, de forma mais detalhada e aprofundada, bem como que oportunize um momento de socialização em relação à intervenção pedagógica em sala de aula após o planejamento, pode ser uma experiência ainda mais enriquecedora para a formação inicial docente.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BEDIN, E.; CLEOPHAS, M. G. Estudo investigativo do domínio dos professores sobre a tríade do conteúdo científico, pedagógico e tecnológico: uma análise das aulas de Química durante a pandemia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 28, p. e22038, 2022. DOI. 10.1590/1516-731320220038

BEDIN, E.; OLIVEIRA, R. D. V. L.; VELOSO, F. S. Ensino Remoto, e Agora? Uma Análise das Percepções dos Participantes do PIBID e PRP QUÍMICA/UFPR sobre o TPACK. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 9, n. 2, p. 430-448, 2023. DOI. 10.53003/redequim.v9i2.5145

BEDIN, E.; MARQUES, M. S.; CLEOPHAS, M. C. Research on the content, technological, and pedagogical knowledge (TPACK) of chemistry teachers during remote teaching in the pandemic in the light of students' perceptions. **Journal of Information Technology Education: Research**, v. 22, p. 001-024, 2023. DOI. 10.28945/5063

CLEOPHAS, M. G.; BEDIN, E. Panorama sobre o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC) à luz das percepções dos estudantes. **RENOTE**, v. 20, n. 1, p. 399-408, 2022. DOI. 10.22456/1679-1916.126687

CURTO, J. P.; MIRANDA, B. Oficinas de formação de professores: uma estratégia formativa para a introdução de ferramentas tecnológicas no ensino da geografia. **Revista EDAPECI-Educação a Distância e Práticas Educativas Comunicacionais e Interculturais**, v. 14, p. 77-97, 2014. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3443>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LASAKOSWITSCK, R.; CUSTODIO, S. V. F.; ROSA, T. A. Trilhas formativas e formação continuada de professores: Oficinas para inserção das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. **Dialogia**, São Paulo, n. 40, p. 1-22, e21722, jan./abr. 2022. DOI. 10.5585/40.2022.21722

LIMA, M. **Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência**. 2008, 187 f. Mestrado em Educação (Currículo) Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: PUC-SP

MACHADO, F.; BEDIN, E. Peer instruction e just-in-time teaching e suas atribuições ao ensino de química. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 2020. DOI. 10.5335/rbecm.v3i2.10736

MAYER, R. E. **Introduction to multimedia learning**. Cambridge University Press. 2014.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. **Teachers college record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006. DOI. 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

SACHS, J. **The Age of Sustainable Development**. Columbia University Press. 2015. DOI. 10.18601/16.5775.582611

UNESCO. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Objetivos de Aprendizagem**. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252197>. Acesso em: 27 fev. 2024.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the Horizon**, 9(5), 1-6. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20>. Acesso em: 10 mar. 2024.



*DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: A
DANÇA COMO POSSIBILIDADE
DE INTERVENÇÃO E EDUCAÇÃO
GERONTOLÓGICA*

*Janaína Maria Oliveira Lima
Catarina Latenek dos Santos
Stephanie Sikora dos Santos
Victoria Nunes do Vale
Lucélia Justino Borges*



DA UNIVERSIDADE À ESCOLA: A DANÇA COMO POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO E EDUCAÇÃO GERONTOLÓGICA

Janaína Maria Oliveira Lima¹
Catarina Latenek dos Santos²
Stephanie Sikora dos Santos³
Viktória Nunes do Vale⁴
Lucélia Justino Borges⁵

INTRODUÇÃO

Envelhecimento é o processo natural do desenvolvimento humano, caracterizado por alterações biológicas, psicológicas e sociais (BORGES et al., 2017). Considerando o aumento do número de pessoas idosas residentes em território brasileiro (IBGE, 2022), cabe às instituições de ensino preparar e educar os estudantes frente às questões e necessidades gerontológicas (BRASIL, 1994). Diante disso, o “Projeto Docência e envelhecimento: formação de professores de Educação Física” (DEFPEF) objetiva oportunizar aos estudantes a ampliação da formação e o protagonismo acadêmico; formação docente, pessoal, cidadã e transformadora por meio do desenvolvimento de práticas corporais e atividades físicas, ações de caráter intergeracional, socioeducativo, cultural e artístico voltadas aos idosos. Portanto, o DEFPEF (vinculado ao Programa Licenciatura) é desenvolvido considerando três eixos de atuação: 1) práticas corporais e atividades físicas; 2) ações de caráter intergeracional; 3) ações socioeducativas, culturais e artísticas, tendo as pessoas idosas como principal público alvo, o qual se estende também às crianças com estratégias propostas para o âmbito escolar. Vale ressaltar que as ações voltadas aos idosos ocorrem em parceria com o Projeto extensionista EnvelheSendo⁶, do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Especificamente, no eixo das práticas corporais e atividades físicas, as aulas são ofertadas duas vezes na semana, por 60 minutos, no campus Politécnico da UFPR. As aulas são desenvolvidas pelos(as) estudantes de Educação Física sob supervisão da coordenadora do Projeto. Tais atividades têm o objetivo de contribuir para a manutenção e melhoria da capacidade funcional das pessoas idosas, estimulando as capacidades físico-

1 Acadêmica do curso de graduação em Educação Física (Integral) da Universidade Federal do Paraná. Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. (janaina.lima@ufpr.br).

2 Acadêmica do curso de graduação em Educação Física (Integral) da Universidade Federal do Paraná. (catarinatalenek@ufpr.br).

3 Acadêmica do curso de Bacharelado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. (stephaniesikora@ufpr.br).

4 Acadêmica do curso de graduação em Educação Física (Integral) da Universidade Federal do Paraná. (victoria.vale@ufpr.br).

5 Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina. (lucelia.borges@ufpr.br).

6 O Projeto EnvelheSendo, criado em 2016, atende as pessoas idosas de Curitiba (PR) e Região Metropolitana às terças e quintas-feiras, entre o período das 14h às 15h, no Departamento de Educação Física da UFPR - Campus Curitiba. Os meios de contato são as redes sociais do Projeto EnvelheSendo: Instagram - @envelhesendo.ufpr e Facebook - Projeto EnvelheSendo UFPR.

mentais e desenvolvendo as habilidades sociais, por meio dos conteúdos ginástica, jogos e brincadeiras, esportes adaptados, lutas e, como foco deste relato, a dança.

De acordo com Meller et al. (2020):

Dançar é “costurar” retalhos da arte, da cultura, da sociedade na composição de um conjunto repleto de diversidade humana, com infinitas formas e organizações integra o patrimônio cultural local e mundial. [...] é uma expressão tramada culturalmente nas heranças dos povos, nas inúmeras maneiras de extravasar emoções, de atividade física, de prática terapêutica, em brincadeiras de crianças e até em competições (Meller et al., 2020, p. 126).

Segundo Cruz-Ferreira, Alves e Pereira (2020), a dança pode promover benefícios nos âmbitos físico, psicológico, cognitivo, social e emocional. Desta forma, considerando os benefícios das práticas corporais e atividades físicas relacionados aos aspectos biopsicossociais, inclusive na prevenção de quedas, lesões e problemas de saúde (BRASIL, 2021), esse trabalho objetiva relatar as experiências de aulas e ações envolvendo a dança como possibilidade de intervenção e educação gerontológica.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO: DA UNIVERSIDADE À ESCOLA

A dança no DEFPEF está presente de três formas distintas, sendo elas: 1) conteúdo trabalhado nas aulas de práticas corporais e atividades físicas (Imagem 1); 2) apresentações artísticas (Imagem 2) e; 3) ações intergeracionais e educativas na escola (Imagem 3).

IMAGEM 1 - DANÇA COMO CONTEÚDO DA AULA



IMAGEM 2 - COREOGRAFIA “ANDAR COM FÉ”



IMAGEM 3 – DANÇA INTERGERACIONAL REALIZADA EM ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA



Fonte das imagens: arquivo do Projeto

O trabalho da dança como conteúdo nas aulas de práticas corporais e atividades físicas possui centralidade quatro vezes ao mês, a partir dos objetivos “resistência aeróbia envolvendo o ritmo” e “resistência aeróbia envolvendo a coordenação”. Entretanto, a musicalidade e o movimento ritmado são elementos presentes em todas as aulas propostas, por meio do trabalho de coordenação e coreografias, atividades de memória envolvendo de músicas, momentos de descontração em intervalos de aula e em atividades ditadas pela melodia, ritmo e harmonia. Assim, as aulas são planejadas e desenvolvidas pelos(as) estudantes, passando pela correção e supervisão da professora coordenadora do projeto. Após isso, as aulas de dança acontecem com músicas e estilos diversificados, respeitando o gosto e interesse musical, a progressão e assimilação dos passos por parte das pessoas idosas.

No decorrer das atividades evidencia-se a diferença da dança no processo de ensino-aprendizagem ao longo das aulas, pois em relação aos idosos a prática auxilia nos aspectos físicos (controle corporal), mentais (memorização dos passos), sociais (relação entre idosos e professores) e emocionais (recordações de outros momentos da vida). Aspectos estes que corroboram o estudo de Cruz-Ferreira, Alves e Pereira (2020) em que a dança, por trabalhar concomitantemente com as capacidades físicas e mentais dos praticantes, beneficia os idosos na memorização dos passos, consciência corporal, instigando as relações interpessoais, cultivando emoções, dentre outros.

Já para os(as) acadêmicos(as), o trabalho com a dança nas aulas permite: oportunizar o desenvolvimento do Ser professor(a) a partir de um conteúdo da Educação Física; ampliar as possibilidades de movimentos a serem trabalhados com as pessoas idosas; desenvolver habilidades e competências relacionadas à docência; exercitar a habilidade de compreender e respeitar o tempo de aprendizagem-assimilação do outro; perceber a importância do seu papel na manutenção da qualidade de vida e na prática de atividades cotidianas das pessoas idosas.

Belo e Gaio (2007) apresentam algumas sugestões em relação ao desenvolvimento de aulas de dança para pessoas idosas, em que os(as) professores(as) devem: aprender com os(as) idosos(as); estabelecer um ambiente encorajador, seguro e estimulante; planejar aulas considerando as características individuais e grupais; desenvolver a criatividade dos participantes; compreender e explicar os benefícios da atividade; diversificar ritmos e movimentos; propor reflexões sobre temáticas transversais; estimular que as pessoas idosas dançam em outros ambientes e situações. Observa-se que tais aspectos estão presentes nas atividades desenvolvidas e relatadas, as quais têm contribuído para a formação docente.

Considerando a dança enquanto apresentação artística, destaca-se que estas acontecem por interesse das pessoas idosas do projeto que querem e gostam de realizar apresentações. Estas acontecem por convite e tem-se mostrado uma oportunidade de apresentar composições coreográficas em diferentes eventos e espaços, como a 1ª Semana de Arte MODEF/UFPR, realizada no Departamento de Educação Física da UFPR. Além disso, as apresentações aconteceram na programação cultural de eventos científicos - Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão/UFPR e Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade⁷; em cerimônia de entrega de certificados da Universidade Aberta da Maturidade da UFPR; apresentação em ações da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas⁸ e grupo de servidores aposentados da UFPR; festival de dança e ginástica em Florianópolis promovido pelo Centro de Ciências da Saúde e do Esporte da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC; e Mostra de Arte em Curitiba - PR. Diante da possibilidade de participação e aceite do convite pelas pessoas idosas participantes do projeto, os ensaios acontecem durante as atividades semanais no próprio período das aulas, eventualmente se estendendo um pouco após a finalização das atividades.

Assim, a dança enquanto apresentação artística tem grande potencial de promover o protagonismo da pessoa idosa. Justo, Rozendo e Correa (2010) afirmam que:

A visibilidade e o envelhecimento da população abrem possibilidades para que os idosos não sejam vistos e tratados como personagens secundários, necessitados de apoio, ajuda e complacência, mas para que se insurjam como protagonistas, como personagens capazes de exercer autonomamente papéis no cenário social e nos enredos que aí se desenrolam (Justo; Rozendo; Correa, 2010, p. 45).

Portanto, ao estarem ocupando um local de destaque, como em apresentações artísticas, as pessoas idosas tornam-se protagonistas daquele momento, a partir da sequência coreográfica, dos movimentos, da maquiagem e figurino, da música utilizada ou até mesmo do local envolvido. Vale ressaltar que durante a apresentação artística, as pessoas idosas do projeto desenvolvem a coreografia sozinhas no palco (ou no espaço destinado à apresentação), e os(as) estudantes apoiam, mas não aparecem em cena. O protagonismo

7 Coreografia “Andar com Fé”, apresentada remotamente no XV Seminário Internacional sobre Atividades Físicas para a Terceira Idade (2020). Disponível em: <https://fb.watch/rTDU9uxlhL/>

8 Coreografias “Andar com Fé” (2023) e “Anos Dourados” (2018) apresentadas presencialmente na Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas/UFPR. Disponível em: <https://fb.watch/rTDRYhQYpB/>; <https://fb.watch/rTDQdaIDVG/>

das pessoas idosas também é incentivado valorizando as sugestões para escolha da música, dos movimentos e do figurino. As decisões são coletivas e compartilhadas, respeitando e valorizando experiências, gostos e interesses de todos(as).

Por fim, a terceira possibilidade do trabalho da dança como ação intergeracional e educativa na escola, acontece em parceria com Escola da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR. Nos anos de 2022 e 2023, os(as) estudantes do DEFPEF e as pessoas idosas do Projeto EnvelheSendo, foram convidados a desenvolver duas ações intergeracionais entre estudantes da escola, idosos e professores(as). As duas ações realizadas na escola contaram com um momento de dança, previamente pensadas e planejadas, com o intuito de integrar os participantes, visando a intergeracionalidade e um novo olhar para o envelhecer.

Além disso, a dança apresentou-se como uma boa introdução às atividades, visto que a partir dos movimentos os(as) participantes demonstraram felicidade, curiosidade e, principalmente, abertura para conhecer e conversar com as novas pessoas que estavam no ambiente escolar. Dessa forma, as pessoas idosas, as crianças, os(as) acadêmicos(as) e as professoras interagiram e iniciaram a criação de laços de forma espontânea e lúdica, fortalecidos ao decorrer das outras atividades previstas no planejamento das ações.

Estudo de Todaro e Cachioni (2022) verificou que intervenções gerontológicas são capazes de transformar os olhares das crianças sobre as pessoas idosas. Ainda, Sá (2019) elabora em sua dissertação um “Programa Socioeducativo e Intergeracional para Escolas”, visando o contato entre crianças e idosos, a partir de 10 ações em território escolar, de modo que a dança é apresentada como uma proposta de ação intergeracional benéfica aos dois grupos. Diante do exposto, a dança intergeracional mostrou ser uma importante ferramenta no desenvolvimento de intervenções, objetivando a educação gerontológica no ensino básico nas ações intergeracionais realizadas na Escola Municipal de Curitiba.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel da dança no trabalho com as pessoas idosas supera a ideia da prática pela prática, visto que além dos benefícios físicos também envolvem as dimensões psicossociais, culturais e emocionais. Os benefícios observados ao decorrer das atividades propostas, relacionam-se aos aspectos físicos, cognitivos, sociais, culturais, emocionais e psicológicos dos participantes, além do protagonismo da pessoa idosa na apresentação de sequências coreográficas, valorizando suas características e potencialidades. A dimensão intergeracional evidenciada nas ações realizadas na escola, mostrou ser uma poderosa ferramenta na promoção da compreensão e respeito entre diferentes gerações, otimizando a educação gerontológica no ambiente escolar.

Ainda, para os(as) acadêmicos(as), a dança representa um rico e potente conteúdo da Educação Física para desenvolver habilidades e competências do Ser professor(a), contribuindo para a formação docente, além de oportunizar a formação pessoal e cidadã atenta e sensível às necessidades das pessoas idosas, promovendo uma abordagem mais inclusiva e consciente. Portanto, a dança se revela como uma importante estratégia pedagógica na promoção do bem-estar e da inclusão de pessoas idosas em diversos contextos socioeducacionais, bem como em ações intergeracionais e educativas.

REFERÊNCIAS

BELO, A. Z.; GAIO, R. Dança para Idosos: Resgate da Cultura e da Vida. In: VILARTA, R. (org). **Saúde Coletiva e Atividade Física: conceitos e aplicações dirigidos à graduação em Educação Física**. Campinas, SP: Ipes Editorial, 2007. p. 125-132. Disponível em: <https://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/saude_coletiva_completo.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

BORGES, E.; BATISTA, K. R. O.; ANDRADE, L. E.; SENA, P. L. S. C.; SOARES, N. M. M.; SILVA, F. B.; HERNANDÉZ, M. O envelhecimento populacional: um fenômeno mundial. In: DANTAS, E. H. M.; SANTOS, C. A. de S. (Orgs.); **Aspectos biopsicossociais do envelhecimento e a prevenção de quedas na terceira idade**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2017. p. 17-46. Disponível em: <https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/ppgpsi/ebooks/Aspectos_Biopsicossociais_do_envelhecimento.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Guia de Atividade Física para a População Brasileira** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021. 54 p. Disponível em: <https://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_atividade_fisica_populacao_brasileira.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2024.

BRASIL. **Lei no 8.842, de 4 de janeiro 1994**. Dispõe sobre a política nacional do idoso, cria o Conselho Nacional do Idoso e dá outras providências. Brasil, DF: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 77, 1994.

CRUZ-FERREIRA, A.; ALVES, M. J.; PEREIRA, C. A Dança: uma prática para a pessoa idosa. In: MENDES, F.; PEREIRA C.; BRAVO, J. (Orgs); **Envelhecer em Segurança no Alentejo: Compreender para agir**. ISBN: 978-989-99122-9-8. Évora, PT: ESACA, 2020. p. 347-378. Disponível em: <https://www.esaca.uevora.pt/wp-content/uploads/2020/03/esaca_manual_2_web.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo de 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos. **Censo Demográfico de 2022**. IBGE, 2023. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/noticias-por-estado/38186-censo-2022-numero-de-pessoas-com-65-anos-ou-mais-de-idade-cresceu-57-4-em-12-anos>>. Acesso em: 24 abr. 2024.

JUSTO, J. S.; ROZENDO, A. da S.; CORREA, M. R. O idoso como protagonista social. **A Terceira Idade: estudos sobre o envelhecimento**. São Paulo: SESC-SP, v. 21, n. 48, p. 39-53, 2010. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/6403_O+IDOSO+COMO+PROTAGONISTA+SOCIAL>. Acesso em: 06 mai. 2024.

MELLER, V. A.; DITTRICH, M. G.; STEIL, I.; BERBEL LEME de ALMEIDA, D. A dança costurando saberes sociais na educação. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 125-142, 2020. DOI: 10.5216/rp.v31i1.66950. Disponível em: <<https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66950>>. Acesso em: 28 abr. 2024.

SÁ, R. B. C. P. de. **Programa socioeducativo intergeracional para escolas**. 76f. Dissertação (Mestrado em Gerontologia) - Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Medicina, Programa de Mestrado Profissional em Gerontologia, João Pessoa, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20168>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

TODARO, M. de Á.; CACHIONI, M. Representações da velhice: uma análise dos desenhos de crianças, antes e depois de uma ação educativa gerontológica. **Horizontes**, v. 40, n. 1, p. 1-22, 2022. Disponível em: <<https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1212/664>>. Acesso em: 07 mai. 2024.



*EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO
MEIO PARA A AMPLICAÇÃO DAS
CAPACIDADES INDIVIDUAIS E A
REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES
SOCIAIS: PROJETO CONEXÃO
UNIVERSIDADE ESCOLA DO PET
LITORAL SOCIAL*



*Iasmin Gabriele Medeiros
Laura Fonseca Marques
Maria Eduarda Silva de Oliveira
Nicolly Ketyne Marques Bonfim
Mayra Taiza Sulzbach*

EDUCAÇÃO SUPERIOR COMO MEIO PARA A AMPLIAÇÃO DAS CAPACIDADES INDIVIDUAIS E A REDUÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS: PROJETO CONEXÃO UNIVERSIDADE ESCOLA DO PET LITORAL SOCIAL

Iasmin Gabriele Medeiros¹
Laura Fonseca Marques²
Maria Eduarda Silva de Oliveira³
Nicolly Ketyne Marques Bonfim⁴
Mayra Taiza Sulzbach⁵

Introdução

O grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET LS) da Universidade Federal do Paraná (UFPR)/Setor Litoral, desde sua criação em 2010, busca criar oportunidades sociais no sentido de reduzir desigualdades, fundamentais para uma vida digna, não só para o indivíduo, mas para a sociedade, baseado nos ensinamentos de Amartya Sen (2012).

Buscando criar oportunidades sociais, o projeto Conexão Universidade Escola atua com estudantes do último ano da Educação Básica (EB) Ensino Básico dos sete municípios do litoral paranaense, estimulando-os à Educação Superior (ES), como fim para ampliação das capacidades, tendo como meio as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, dada existência dessas na região e de programas de reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e de programas de apoio a permanência estudantil nessas instituições.

Devido à relevância social do Projeto, tanto em termos quantitativos, pois foram mais de 2.000 estudantes do último ano da EB alcançados em 2023, como qualitativos, muitos desses ingressos na UFPR, o Grupo PET LS está aproveitando este espaço de divulgação para relatar sobre: as concepções filosóficas e da sociedade que move a proposta; a metodologia que o coloca a ação em movimento e as considerações relevantes do aprendizado.

Concepções filosóficas e da sociedade que movem o Projeto Conexão Universidade Escola

A vida humana em sociedade se torna cada vez mais complexa decorrente da ampliação das instituições que a regula e da ampliação das capacidades humanas, resultando em

1 Estudante do curso de Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). miasmingabriele@gmail.com

2 Estudante do curso de Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). laurafonsecomarques@gmail.com

3 Estudante do curso de Serviço social da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). mariaoliveira3@ufpr.br

4 Estudante do curso de Gestão do Turismo da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). nicollybonfim9519@gmail.com

5 Docente da Câmara de Administração Pública Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável (PPGDTS). mayrats@ufpr.br

desafios às famílias, ao Estado, e a sociedade. Nas sociedades modernas, o tempo da vida das pessoas passa a ser definido por fases, tal como faz a Constituição Federativa do Brasil (Brasil, 1988), que designa pessoas como: criança, adolescente jovem e idoso⁶. Fases definidas por direitos e obrigações à população por faixa etária, ou seja, que estabelecem rupturas ou desafios ao ser humano. Derivado da Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) considera adolescentes as pessoas com idade entre 12 aos 18 anos - faixa etária da população alvo do Projeto Conexão Universidade Escola -. População que também é designa como estudante, devido ao papel que ocupam na sociedade. População que, de acordo com a Constituição, a família, a sociedade e o Estado devem assegurar com absoluta prioridade,

[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 1988, art. 27)

No mesmo instrumento de regulação social (Brasil, 2024, art. 208, I), para a população dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade deve ser assegurada (obrigação) a educação básica gratuita. Educação⁷ que compreende a educação escolar e é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Brasil, 1996, art. 21).

Ao mesmo tempo que a Constituição Federal do Brasil (2024) estabelece a EB como fase a ser vivenciada pelo adolescente, considera que aos 14 anos já possa ser admitida ao trabalho na condição de aprendiz até os 16 anos, e até os 18 anos esteja proibida do trabalho noturno, perigoso ou insalubre (Brasil, 1988, art. 7, XXXIII). Designando-os “trabalhadores adolescentes”, estabelece que, deve ser dada a garantia de acesso à escola (Brasil, 1988, art. 227, § 3o, III).

Com tantas designações e atribuições para uma mesma fase, a vida se torna ainda mais complexa, porque complexo é entender o que é a vida do ser humano e a vida desse em sociedade. A complexidade está em compreender que a “adolescência” não faz parte da natureza humana, e que essa expressão é uma designação estabelecida por instituições dada à necessidade de estabelecer direitos e obrigações. E é, nas entrelinhas dos direitos, que as oportunidades/liberdades se ampliam, mas também aparecem de forma distinta à uma mesma população, tal como a garantia à escola pelo “trabalhador adolescente”.

Que sociedade se espera quando as oportunidades são desiguais entre uma população da mesma faixa etária, ou fase da vida? Por que o trabalho deve fazer parte da vida de alguns adolescentes? O que se espera da fase que sucede a adolescência, se alguns não têm a opção de estudar sem trabalhar? Há direitos à educação para “jovens”? Essas e tantas outras perguntas é que dão gás aos jovens, ou estudantes universitários, a atuarem no

6 Capítulo VII - Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso. (Brasil, 1988).

7 Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Projeto Conexão Universidade Escola, pois sabem que a realidade que vivem não é a mesma da de milhões de brasileiros da mesma faixa etária, e reconhecem terem conquistado uma vaga na ES pública e gratuita. É neste contexto que, o Projeto busca estimular, aos ainda adolescentes, estudantes do último ano do ensino médio há almejem uma outra sociedade, sendo eles protagonistas de suas vidas.

A ES, que também compreende a educação escolar, sucede a EB, portanto, destina-se à população maior de 18 (dezoito) anos, essas designadas de: jovens, adultos e idosos. Jovens, de acordo com o Estatuto da Juventude – EJ (Brasil, 2013), são pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Destaca-se que, a fase adulta não é uma designação explícita na Constituição, exceto quando se refere a Educação de Jovens e Adultos. E para a confusão que possa gerar entre adolescentes e jovens, devido as faixas etárias, o Estatuto da Juventude recomenda aplicar o Estatuto da Criança e do Adolescente para as pessoas entre 15 aos 18 anos.

O jovem, de acordo com o EJ (Brasil, 2013), tem direito à ES, em instituições públicas ou privadas (art. 8o), sendo uma obrigação do poder público promover a expansão de oferta de ES em instituições públicas para jovens oriundos da escola pública (Brasil, 2013, art. 8o, §2o). Público ao qual se volta as ações do Projeto Conexão Universidade Escola.

O projeto preocupa-se com as rupturas de direitos que ocorre na transição da fase adolescente e jovem, pois é um momento crucial para a tomada de decisões, as quais vão estabelecer espaços futuros desses indivíduos na sociedade.

O Projeto fundamenta-se teoricamente na educação como um meio para a aplicação das capacidades humanas, como abordado por Amartya Sen (2012), que na abordagem das “capacidades”, a justiça deve ser avaliada não apenas pela igualdade de recursos ou oportunidades, mas também pela capacidade real das pessoas de realizar suas escolhas, buscar seus objetivos, escolher viver a vida que valoriza.

O direito à educação não se reduz ao direito do indivíduo de cursar o ensino fundamental para alcançar melhores oportunidades de emprego e contribuir para o desenvolvimento econômico da nação. Deve ter como escopo o oferecimento de condições para o desenvolvimento pleno de inúmeras capacidades individuais, jamais se limitando às exigências do mercado de trabalho, pois o ser humano é fonte inesgotável de crescimento e expansão no plano intelectual, físico, espiritual, moral, criativo e social (Duarte, 2004, p. 115).

É com base na ampliação das capacidades individuais que o Projeto busca incentivar os estudantes do ensino médio a ingressarem na ES. E é pela existência de três IES públicas e gratuitas, as quais adotam reserva de vagas para quem cursou o ensino médio em colégio público, bem como dispõem de isenção a taxa de inscrição nos processos seletivos e programas de apoio à permanência estudantil, que o Projeto foi possível no Litoral do Paraná. Essa constituída de sete municípios: Antonina, Guaraqueçaba, Guaratuba, Matinhos, Morretes, Paranaguá e Pontal do Paraná.

Um estudante que recebe informação pelo Projeto tem a oportunidade (liberdade) de escolher a ES para vivenciá-la durante sua juventude e por meio dessa ampliar suas capacidades individuais, preparando-se para os desafios da vida adulta e contribuindo para uma sociedade menos desigual e mais desenvolvida. A experiência na ES não apenas proporciona conhecimentos acadêmicos, mas também desenvolve habilidades essenciais, como pensamento crítico, resolução de problemas e trabalho em equipe, que são fundamentais para a vida pessoal e intercâmbio social.

Metodologia

Diante de tal problemática, o Projeto desenvolve ações almejando que os estudantes das escolas públicas dos municípios do Litoral do Paraná, ao término da EB, fim da adolescência, ingressem em uma IES pública e gratuita e, por meio dela, possam ampliar suas capacidades de maneira que a decidir sobre a vida que desejam levar quando adulto, apoiando num mundo com menos desigualdades. Essa é a missão do Projeto: “Conexão Universidade Escola”.

Como estratégia de divulgação da experiência de 10 anos de Projeto, optou-se por aqui mencionar as principais ação que atuam para um só fim.

A ação inicia com o planejamento, envolvendo os integrantes do Grupo PET LS, de maneira a contemplar os três eixos de aprendizagem: no ensino, por meio da apropriação e produção de conhecimento pelos estudantes universitários; na pesquisa, por meio da busca do conhecer e compreender o Litoral do Paraná, o papel da ES na vida do indivíduo e na sociedade e os meios de redução das desigualdades sociais; e na extensão, quando esses conhecimentos se voltam aos estudantes da rede pública da EB, informando-os sobre as oportunidades da ES durante a juventude, e por meio dessa ampliem suas capacidades para escolher a vida que desejam viver quando adultos..

A aproximação da EB com a ES é realizada por meio dos estudantes universitários do Grupo PET LS nas salas de aula com estudantes do último ano da EB nos colégios públicos do Litoral do Paraná, os quais: dialogam sobre a importância da ES na vida do indivíduo e da sociedade e apresentam os meios de ingresso e de permanência nas IES públicas com sede no Litoral do Paraná, sobretudo a UFPR e os cursos do Setor Litoral e Centro de Estudos do Mar (CEM), deixando na sala e para cada estudante materiais com as informações e/ou direcionando as redes com informações.

Através dos contatos fornecidos pelos estudantes da EB, o Projeto busca apoiar no desempenho dos estudantes nos processos seletivos de ingresso à UFPR, por meio do envio de materiais e dicas de estudos semanalmente, os quais também são disponibilizados no site do Grupo PET LS.

Antes da aproximação da “Universidade com a Escola”, várias são as ações a serem desenvolvidas pelo Grupo, sendo elas:

- a) Mapeamento das turmas e turnos dos últimos anos da EB dos colégios públicos dos sete municípios do Litoral;
- b) Planejamento do calendário de visita, em consonância com os calendários do Ensino Médio e da Universidade;

c) Roteiro das visitas, observadas o tempo de percurso, início das aulas, turmas, turnos e equipe disponível;

d) Preparação dos conteúdos a serem utilizados nos materiais de divulgação impressos, nas visitas e nas redes sociais, entre eles: as datas importantes dos processos seletivos;

e) Protocolo de parcerias com instituições fundamentais à ampliação das oportunidades aos adolescentes na região, como Centros de Referência de Assistência Social, Tribunal Regional Eleitoral do Paraná, Núcleo Regional de Educação de Paranaguá e Direção do Setor Litoral da UFPR;

f) Reservas de veículos, equipamentos de informática, confecção de uniformes, impressão dos materiais entre outros;

g) Treinamento da equipe.

O Projeto vem adaptando suas ações a cada ano, desde suas primeiras intervenções em 2014, decorrentes dos retornos da população alvo, dos parceiros, das avaliações do Grupo, e principalmente pela constituição do Grupo, formada por estudantes em diferentes formações, ou seja, uma visão interdisciplinar.

Considerações Finais

As desigualdades socioeconômicas, a falta de políticas públicas eficazes e as desigualdades sociais e no sistema educacional contribuem para a não inclusão de muitos jovens no ambiente de aprendizado, mesmo que gratuito. Neste sentido, é crucial que haja esforços conjuntos da sociedade e do Estado para ampliar as vagas da ES, mas também num esforço coletivo para garantir que toda pessoa tenham a liberdade de decidir frequentá-la.

Não há dúvidas quanto ao aumento da oferta de vagas em IES públicas e gratuitas, a isenção da taxa de inscrição nos processos seletivos e a ampliação dos programas de reservas de vagas e de apoio à permanência nessas, resultados do poder público voltado para a democratização à educação, no entanto, as IES públicas registram vagas ociosas. Buscando reduzir essas o PET LS atua no sentido de divulgar os cursos da UFPR, do Leste ao Oeste do Estado.

Evidenciada a existência de desafios adicionais, esses precisam ser enfrentados para garantir a igualdade de oportunidades, em especial do ES, para que a ampliação das capacidades individuais seja uma oportunidade a todos. É essencial que sejam implementadas estratégias para todos possam ampliar suas capacidades, haja visto que os limites não estão somente a questões financeiras ou ligadas ao acesso e à permanência vivenciadas por adolescente/jovens/estudantes, especialmente os provenientes de escolas pública.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em 09 maio 2024.

_____. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1999. Institui o Estatuto da Criança e Adolescente. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/julho/trinta-e-um-anos-do-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-confira-as-novas-aco-es-para-fortalecer-o-eca/ECA2021_Digital.pdf. Acesso em: 09 maio 2024.

_____. Lei no 12.852, de 05 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm. Acesso em: 09 maio 2024.

_____. LEI no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 09 maio 2024.

DUARTE, C. S. Direito Público subjetivo: políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, 18(2): 113-118, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/RNxzrfZJ5H5HTnBVJFNH3vx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 maio 2024.

SEN, Amartya. **A ideia de justiça**. Companhia do Bolso: São Paulo. 2012.



*ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS
DA OFICINA EXPERIMENTAL
DE INTERCOMPREENSÃO EM
LÍNGUAS ESLAVAS*

*Aleksandra Marcela Piasecka-Till
Érica Sarsur
Mirna Voloschen*



ENSINO E APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA OFICINA EXPERIMENTAL DE INTERCOMPREENSÃO EM LÍNGUAS ESLAVAS

Aleksandra Marcela Piasecka-Till¹

Érica Sarsur²

Mirna Voloschen³

Introdução

Intercompreensão é o nome dado à capacidade do ser humano em compreender línguas que nunca estudou formalmente, por meio de estratégias de associação de vocabulário, estruturas linguísticas (sintáticas, morfológicas, discursivas) e sonoridade. Essas estratégias são desenvolvidas individualmente, mas a prática da intercompreensão em grupo favorece o compartilhamento de conhecimentos e experiências, linguísticas e culturais, o que contribui para a construção coletiva do novo conhecimento linguístico em foco. Relatamos neste texto os procedimentos e resultados de uma oficina experimental realizada durante a XXV Semana de Letras da UFPR, em maio de 2023, dirigida principalmente a discentes do Curso de Letras, mas aberta para estudantes de outros cursos interessados em outras línguas. A oficina buscou transpor os conhecimentos teóricos e práticos provenientes do campo de Intercompreensão em Línguas Românicas para a prática dessa forma de comunicação com destaque para as Línguas Eslavas. Iniciamos introduzindo as principais noções teóricas do campo do plurilinguismo e da educação plurilíngue, tais como competência plurilíngue e pluricultural (COSTE, MOORE e ZARATE, 2009[1997]), biografia linguística, repertório linguístico e intercompreensão entre línguas parentes. Além da música em esloveno (língua eslava meridional) que abriu o encontro, para os trabalhos da oficina apresentamos textos curtos em quatro línguas da família eslava: polonês e tcheco, representando o ramo ocidental, ucraniano e russo, representando o ramo oriental desse grupo linguístico, sobre as quais desenvolvemos atividades coletivas de leitura em intercompreensão. Analisamos também o texto de uma outra música de um conjunto tcheco, cantada em quatro línguas, inclusive em inglês. O trabalho com línguas da mesma família proporciona uma ampliação do repertório linguístico dos aprendizes e favorece a reflexão metalinguística e a autonomia, muito importantes para estudantes de Letras, o que foi um dos nossos objetivos. Favorece também o desenvolvimento e a consolidação de atitudes de abertura, respeito e tolerância à diversidade linguística e humana, através do contato com diferentes línguas.

Neste texto procuraremos relatar a experiência construída durante os trabalhos desenvolvidos durante a Oficina Experimental de Intercompreensão em Línguas Eslavas, realizada como uma das atividades da XXV Semana de Letras da UFPR em 2023. Aqui, entendemos que intercompreensão é o nome dado à capacidade do ser humano em compreender línguas que nunca estudou formalmente, por meio de estratégias de associação de vocabulário, estruturas linguísticas (sintáticas, morfológicas, discursivas) e sonoridade.

1 Doutora em Linguística Aplicada. Professora da Universidade Federal do Paraná.

2 Doutora em Linguística Aplicada. Professora da Universidade de São Paulo.

3 Graduada em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora de língua ucraniana.

Preliminares

A concepção, preparação e ministração da Oficina esteve sob a responsabilidade de duas professoras do Curso de Letras da UFPR, junto a uma professora de ucraniano, o que enriqueceu a realização da Oficina. As professoras, mesmo atuando nos diferentes campos, estabeleceram um diálogo construtivo sobre a intercompreensão linguística, em função de interesses profissionais reforçados pelos pessoais.

Assim, essa realização representou uma parceria muito significativa entre diferentes departamentos do curso de Letras e também entre a UFPR e a comunidade externa, neste caso, a comunidade ucraniana de Curitiba, que se organiza em torno de uma entidade sólida, centenária - a Sociedade Ucraniana do Brasil.

Além da parceria, a Oficina também foi relevante academicamente, na medida em que possibilitou a divulgação da área de estudos do plurilinguismo e da intercompreensão. A área de intercompreensão, cada vez mais, tem ganhado espaço no Brasil, especialmente na esfera das línguas românicas. Nesse sentido, a Oficina Experimental de Intercompreensão em Línguas Eslavas foi uma iniciativa pioneira nas ações de expansão das atividades de intercompreensão para além das fronteiras da família das línguas românicas.

A proposta da Oficina se baseou nos estudos de Intercompreensão entre Línguas Parentes, uma das quatro abordagens plurais para o ensino de línguas e culturas (CANDELIER, 2008). Além da Intercompreensão (doravante IC), também são abordagens plurais: 1) o despertar para as línguas (*éveil aux langues*), caracterizado por práticas de sensibilização à diversidade linguística, sem a intenção de ensinar as línguas trabalhadas; 2) a didática integrada das línguas, que integra conteúdos escolares ao ensino de línguas, ou, em sua outra vertente, se apoia explicitamente nos conhecimentos linguísticos de determinada língua para avançar para o ensino-aprendizagem de outra; e 3) a abordagem intercultural, que se debruça especialmente sobre aspectos culturais, e não linguísticos.

O princípio didático-metodológico da IC se baseia no desenvolvimento de estratégias que possibilitem a leitura e a compreensão de textos (escritos ou orais) em línguas que não foram estudadas formalmente pelo aprendiz. Nesse sentido, partindo de sua(s) língua(s) materna(s) e/ou de línguas aprendidas, o indivíduo acessa a(s) nova(s) línguas por meio de comparações lexicais, sintáticas, morfológicas, semânticas, discursivas, contextuais entre sua(s) língua(s)-fonte e a(s) língua(s)-alvo.

Historicamente, na UFPR, espelhando o Brasil como um todo (e, de fato, o mundo), as atividades didáticas e pesquisas sobre a IC giram em torno das línguas da família românica. Essas atividades vinculadas à IC em línguas românicas estão presentes na UFPR desde 2014, mas o mesmo não pode ser dito sobre as línguas eslavas. É verdade de que a UFPR é a única universidade do Brasil que oferece a graduação em Letras Polônês e que ela, em duas ocasiões distintas, promoveu os cursos de extensão que focaram tanto as línguas eslavas (2015) como as culturas vinculadas a essas línguas (2017). Além disso, por meio do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN), outras línguas eslavas se fizeram presentes na UFPR. Entretanto, desde o fim da década anterior, essa esfera cultural é menos visível na nossa universidade. Este fato é um elemento central que foi levado em consideração para a proposição da Oficina Experimental, apostando que uma atividade plurilíngue voltada

para as línguas eslavas poderia despertar o interesse da comunidade acadêmica por essa temática. Também foram levadas em consideração as condições propícias daquele momento de 2023 para a realização de uma atividade dessa natureza, principalmente quanto aos recursos humanos disponíveis.

Os principais objetivos traçados para a Oficina foram:

- a) sensibilizar os estudantes e promover a didática da IC entre línguas parentes, temática desconhecida para a maioria dos estudantes do curso de Letras;
- b) promover uma sensibilização às línguas da família eslava;
- c) levar os participantes a experimentar a prática da intercompreensão em línguas eslavas, com foco em quatro línguas: polonês, tcheco, ucraniano e russo.

Quando intitulamos a Oficina de “experimental”, nós nos reportávamos diretamente às bases teóricas da IC entre línguas românicas, amplamente difundida na Europa e a mais conhecida e praticada no Brasil, como já mencionamos acima. Buscamos utilizar os conhecimentos já consolidados nesse campo, transpondo-os para um trabalho com línguas eslavas, inspirando-nos no trabalho realizado por Labbé (2018). Grégoire Labbé é um pesquisador do Institut National des Langues et Civilisations Orientales (INALCO, Paris) que propôs atividades de intercompreensão em tcheco, esloveno e croata para estudantes na Universidade de Carlos de Praga, capital da República Tcheca. Em sua tese, ele apresenta classificações das línguas eslavas, as organizando em grupos por semelhanças linguísticas em nível estrutural e alfabético.

Procedimentos

Na Oficina realizada em maio de 2023, em um dos anfiteatros do Edifício Dom Pedro I no Campus Reitoria, as línguas apresentadas aos participantes foram: esloveno, polonês, russo, tcheco e ucraniano. Entre elas, a primeira serviu apenas para ativar a sensibilidade auditiva dos participantes. Para tanto, foi usada uma canção que representou a Eslovênia no Festival Eurovision daquele ano: a música “Carpe diem”, interpretada por Joker Out. As outras quatro línguas foram trabalhadas com maior profundidade, como descrito a seguir. Fechamos os trabalhos da Oficina com uma outra música do mesmo Festival Eurovision, desta vez de um grupo tcheco, Vesna, que cantou em quatro línguas – tcheco, ucraniano, búlgaro e inglês – a canção “My Sister’s Crown”, sobre a luta e solidariedade das mulheres contra a violência doméstica e em apoio à Ucrânia invadida. Ambas as canções foram reproduzidas em forma de videoclipe musical.

O público-alvo esperado eram estudantes dos cursos de Letras, porém o grupo de participantes factuais mostrou-se híbrido, com muitos estudantes de outras áreas do conhecimento, não excluindo as ciências exatas. Das quarenta pessoas presentes, que dobraram as nossas expectativas numéricas, a minoria tinha conhecimento de línguas eslavas.

Após a primeira música, iniciamos uma rápida investigação sobre a motivação dos estudantes para participar da Oficina, os seus cursos de origem e, por fim, o conhecimento das línguas e, especificamente, das línguas eslavas. Essas noções influenciariam o tempo

e a profundidade dedicados aos pontos previstos no roteiro da Oficina, ao mesmo tempo contribuindo para o “espírito de comunidade” – discursiva e cultural, em função do interesse comum pelas línguas eslavas.

Partimos, então, para a introdução da família linguística eslava, o que foi feito com apoio de mapas, um da Europa geral e outra salientando os países e regiões nos quais as línguas eslavas são faladas como línguas oficiais ou regionais (nesse último caso, p. ex., o cassúbio, na Polônia ou lusácio, na Alemanha). Foram apresentados os subgrupos de línguas eslavas – oriental, ocidental e meridional, com ênfase nos alfabetos utilizados pelos seus usuários. Foi mostrado um breve fragmento do vídeo “Connaissez-vous TOUTES les LANGUES SLAVES ? (intro Rozum-Razum)”⁴, para recapitular as informações.

Seguimos com a introdução dos conceitos base, parte das noções teóricas principais e subsídios para a nossa proposta de trabalho prático: Educação para o plurilinguismo, Educação plurilíngue, Repertório linguístico, Biografia linguística, Competência plurilíngue e intercultural, Abordagens plurais - Intercompreensão entre línguas parentes. Nessa parte, foi incluído um exemplo de conversa, uma interação em intercompreensão em línguas românicas (retirada de uma sessão internacional de IC promovida na plataforma Miriadi⁵), da qual fizeram parte falantes de francês, italiano e português, cada um(a) usando a sua língua materna e não precisando de qualquer intermédio para a compreensão mútua e manutenção da conversação. Essa demonstração tornou o conceito mais tangível para as pessoas sem esse tipo de experiência prévia.

Ainda apresentamos as capas das publicações como indicações de leituras após a Oficina que poderiam ajudar no aprofundamento dos conceitos e noções básicos recém introduzidos e continuamos ilustrando o conceito através de atividades linguísticas: comparações lexicais e sintáticas, primeiro entre as línguas românicas, para, finalmente, adentrar o universo de línguas eslavas escolhidas para essa Oficina.

Para os trabalhos de análises das quatro línguas eslavas, compusemos um painel com quatro versões da definição de um dos conceitos base: a Competência plurilíngue e pluricultural, em russo, ucraniano, tcheco e polonês, provenientes do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (COSTE, MOORE e ZARATE, 2009[1997]). No primeiro momento, nós o mostramos, mantendo os textos escritos nos respectivos alfabetos e, após a primeira tentativa de leitura silenciosa, reproduzimos os respectivos áudios. Repetimos os passos, desta vez com o painel contendo a versão transliterada para o alfabeto latino a partir dos textos escrito no alfabeto cirílico (russo e ucraniano).

Com o objetivo de reforçar a proximidade e não distância ente as línguas românicas e eslavas, todas elas indo-europeias, a primeira tarefa consistiu em identificar as palavras cognatas nos textos. Foi gratificante observar a satisfação dos estudantes durante essa atividade, que logo mostrou a eles que vale a pena trabalhar com as quatro línguas ao mesmo tempo, pois isso contribui para compreensão mais ampla, permitindo ao mesmo tempo perceber as sutilezas ortográficas de cada língua (e, eventualmente, fonéticas e fonológicas).

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=mefDlpz9SYk>

⁵ www.miriadi.net

Esse método integrado, foi consequentemente utilizado nos passos subsequentes.

Em seguida, todos deveriam voltar aos textos mais uma vez, explorando agora as suas biografias linguísticas e seus repertórios linguísticos para construir a compreensão mais completa das definições. Aqui podemos perceber as diferenças individuais quanto à bagagem prévia dos estudantes. De qualquer modo, os participantes pareciam seguros de si e chegaram muito próximo do conteúdo pleno do significado das duas competências, como definidas no documento. Na Figura 1, abaixo, é possível observar os resultados desse processamento do texto e dos textos, o produto de intercompeensão aplicada, enfatizada na ilustração através do uso das cores.

FIGURA 1 – DEFINIÇÃO DE COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE E INTERCULTURAL EM RUSSO, UCRANIANO, TCHECO E POLONÊS, COM DESTAQUE PARA AS PALAVRAS COGNATAS, SEGUNDO UM CÓDIGO DE CORES

<p>RU:</p> <p>Mnogo<i>iazychnaia</i> i <i>polikulturaia</i> <i>kompetentsiia</i> – eto sposobnost' ispol'zovat' <i>iazyki</i> kak sredstvo obchtcheniia i prinimat' <i>utchastiie</i> v miej<i>kul'turnoi</i> <i>kommunikatsii</i>. Pri etom otmietchaiet'cia <i>raznaia</i> <i>stiepien'</i> <i>vladieniia</i> nieskol'kimi <i>iazykami</i> i znaniia nieskol'kih <i>kul'tur</i>. Dannaia <i>kompetentsiia</i> priedpolagaiet' nie nalojeniie ili soprikosnovieniie razlitchnyh <i>kompetentsii</i>, a iedinuiu <i>slojnuu</i> konfiguratsiiu <i>kompetentsii</i>, na <i>kotoruiu</i> opiraiet'cia pol'zovatel'.</p>	<p>UK:</p> <p><i>Plyurilinhval'na</i> ta <i>plyurykul'turna</i> <i>kompetentsiya</i> polyahaye u zdatnosti korystuvatysya <i>movamy</i> z <i>komunikatyvnymy</i> tsilyamy i braty <i>uchast'</i> u mizh<i>kul'turnomu</i> spilkuvani, koly lyudyna, shcho rozlyadayet'sya yak sotsial'nyy ahent, maye <i>rizni</i> <i>stupeni</i> <i>volodinnya</i> kil'koma <i>movamy</i> ta dosvid kil'kokh <i>kul'tur</i>. Tse ne rozhlyadayet'sya yak nadannya perevahy chy protystavlennya <i>riznykh</i> <i>kompetentsiy</i>, <i>ale</i> schvydshe yak osnuvannya skladnoyi abo navit' <i>kompleksnoyi</i> <i>kompetensiyi</i>, <i>yaku</i> mozhe zastosovuvaty korystuvatch.</p>
<p>CZ:</p> <p><i>Vícejazyčná</i> a <i>polykulturní</i> <i>kompetence</i> znamená schopnost užívat <i>jazyky</i> ke <i>kommunikaci</i> a <i>účastnit</i> se <i>interkulturální</i> interakce, v jejímž rámci je jedinec, který je pojmán jako <i>sociální činitel</i>, ovládá <i>několik jazyků</i> na <i>různé úrovni</i> a má zkušenosti s <i>několika kulturami</i>. Tato skutečnost není vnímána jako skládání nebo spřahování jednotlivých <i>kompetencí</i>, <i>ale</i> spíše jako existence <i>složené</i> nebo dokonce <i>mnohostranné</i> <i>kompetence</i>, ze <i>které</i> může uživatel čerpat.</p>	<p>PL:</p> <p><i>Kompetencja różnojęzyczna</i> i <i>różnokulturowa</i> odnosi się do umiejętności posługiwania się każdym ze znanych <i>języków</i> w celach <i>kommunikacyjnych</i> oraz <i>uczestniczenia</i> w interakcji międzykulturowej, gdy dana osoba wykazuje <i>różne stopnie sprawności</i> kilku <i>kultur</i>. Nie oznacza to hiererchicznego wpólisnienia <i>różnych</i> oddzielnych <i>kompetencji</i>, <i>lecz</i> raczej istnienie jednej, <i>złożonej</i> <i>kompetencji</i>, z <i>której</i> korzysta użytkownik <i>języka</i>.</p>

Fonte: As autoras (2024)

Por fim, apresentamos mais um painel composto de quatro textos em quatro línguas, desta vez românicas (catalão, espanhol, francês e friulano), para possibilitar aos participantes uma comparação da sua própria competência plurilíngue, enquanto leitores em línguas românicas e eslavas. Nessa ocasião específica, as autoavaliações foram mais do que satisfatórias!

O fechamento da Oficina proporcionou mais um momento de prazer musical, entretanto, também, um desafio aos presentes: foi uma tentativa de compreender a música do grupo Vesna, não se baseando exclusivamente no fragmento cantado em inglês e reconhecendo o vocabulário apresentado em um dos exercícios anteriores. Novamente, a ideia de enriquecimento do seu próprio conhecimento através da exploração de todos os elementos linguísticos ao seu próprio alcance enquanto se constrói a compreensão do texto foi convincente e acreditamos que será levada a sério fora da sala de aula.

Considerações finais

A Oficina apresentada acima tinha caráter experimental e buscava fazer uma transposição dos conhecimentos teóricos e práticos em Intercompreensão em Línguas Românicas para a prática dessa forma de comunicação, no momento – com foco nas Línguas Eslavas. As estratégias necessárias para o processo de intercompreensão são desenvolvidas individualmente, mas a prática da intercompreensão em grupo favorece o compartilhamento de conhecimentos e experiências, linguísticas e culturais, o que realmente foi possível observar durante a Oficina. Os participantes, cada um partindo de seu repertório linguístico e experiências linguísticas e culturais anteriores, puderam, no aspecto linguístico, observar e experimentar a prática da intercompreensão receptiva escrita e oral. Já para aqueles sem contato prévio com essas línguas, a prática efetiva de intercompreensão se manifestou em Nível I – REFIC (DE CARLO; ANQUETIL, 2019). Enquanto isso, em ambos os grupos, a sensibilização almejada foi alcançada, tanto em relação à prática da intercompreensão quanto no que se refere a noções teóricas do campo do plurilinguismo.

Nesse sentido, o trabalho com línguas da mesma família mostrou mais uma vez que proporciona uma ampliação do repertório linguístico dos aprendizes e favorece a reflexão metalinguística e a autonomia, muito importantes para estudantes de Letras em formação. Favorece também o desenvolvimento e a consolidação de atitudes de abertura, respeito e tolerância à diversidade linguística e humana, através do contato com diferentes línguas, mesmo tão pouco conhecidas – ou melhor, esquecidas – no contexto plurilíngue brasileiro. Esperamos poder continuar a nossa proposta de trabalho com essas línguas, ampliando o escopo de conhecimento delas na(s) próxima(s) oficina(s) ou em um curso de duração maior, o que permitiria aprofundar aspectos teóricos e, em grupo de participantes menor, de preferência, pensar nas competências de produção para completar essas de compreensão. Porém, consideramos os quarenta participantes dessa Oficina como “semeadores da ideia”, desejando a eles solos férteis e receptivos entre seus conhecidos, familiares e amigos que possam se envolver nos estudos de línguas.

Referências

CANDELIER, M. *Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même e l'autre*. Les Cahiers de l'ACEDLE, nº 5, p.65-90. 2008. Disponível em: http://acedle.org/old/IMG/pdf/Candelier_Cah5-1.pdf. Acesso: 20/05/2023

COSTE, D., MOORE, D., ZARATE, G. *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg: Éditions de Conseil de l'Europe, 2009 (1997). Disponível em: <http://rm.coe.int/168069d29c>. Acesso: 10/05/24.

DE CARLO, M. & ANQUETIL, M. *Référentiel de compétences de communication plurilingue en Intercompréhension - REFIC*. EL.LE, v. 8, n. 1, p. 163-234, 2019. Disponível em: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni4/riviste/elle/2019/1nummonogr/un-referentiel-decompetences-de-communication-plu/>. Acesso em: 10/05/24.

LABBÉ, Grégoire. *Fondements linguistiques et didactiques de l'intercompréhension slave: le cas des langues slaves de l'ouest et du sud-ouest*. Thèse en Sciences du langage: linguistique et didactique des langues. Université Sorbonne Paris Cité, 2018. Disponível em: https://theses.hal.science/tel-02080106/file/LABBE_Gregoire_vavd.pdf. Acesso em: 10/05/24.



*EU SOU ESTUDANTE DE
SECRETARIADO: MEMÓRIA DE
VIVÊNCIA NO CURSO DE
GRADUAÇÃO EM SECRETARIADO
NA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARANÁ*



Vitoria dos Santos Turquenitch

EU SOU ESTUDANTE DE SECRETARIADO: MEMÓRIA DE VIVÊNCIA NO CURSO DE GRADUAÇÃO EM SECRETARIADO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Vitoria dos Santos Turquenitch¹

1 A ESCOLHA PELO CURSO DE SECRETARIADO

Em 16 de abril de 2021 tive o resultado da minha aprovação na plataforma do SISU para a graduação em tecnologia em Secretariado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Antes de tomar essa decisão surgiram diversas dúvidas na minha escolha do curso, porque havia cancelado minha matrícula em Letras em outra Instituição de Ensino Superior (IES) Federal em 2020, por conta da pandemia. E iniciei outra graduação à distância em Logística, eu queria estar em um curso superior onde pudesse estudar conteúdos relacionados à área de Ciências Sociais Aplicadas e que as disciplinas já cursadas em Letras, não fossem somente aproveitadas, entretanto tivessem relação com o currículo e mercado de trabalho dessa nova graduação.

IMAGEM 1 – FOTOGRAFIA DE APROVAÇÃO NO SISU 2021.



Fonte: acervo pessoal.

Nesse cenário, eu sentia necessidade de pesquisar além do habitual para vestibulando em busca de um curso, por exemplo testes vocacionais, vídeos de apresentação dos cursos ou mesmo artigos sobre área de trabalho, pesquisei por documentos e páginas do próprio

¹ Graduada em Logística pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (2022), aperfeiçoamento em Educação e Tecnologia (2023) e especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade Holística (2024). Graduanda em Secretariado pela Universidade Federal do Paraná e licenciatura em Letras pelo Centro Universitário Internacional.

curso. Conheci a página do curso de Secretariado no site do Setor de Educação Profissional e Tecnológica (SEPT) da UFPR. Segundo SEPT (2024a), o Tecnólogo em Secretariado é um profissional centrado na comunicação e gestão de pessoas, capaz de trabalhar em equipe e assumir responsabilidades equiparadas à gerência. O perfil desse profissional evoluiu para incluir características de liderança e empreendedorismo. O curso prepara os alunos para o mercado de trabalho em organizações públicas, privadas e no terceiro setor, bem como para atuarem de forma autônoma, refletindo uma tendência atual. Além disso, a graduação em Secretariado busca elevar a qualidade do trabalho dos profissionais já atuantes na área, oferecendo oportunidades de qualificação e reconhecimento profissional.

Verifiquei, em seu projeto pedagógico, que existia uma correlação entre funções do profissional do secretariado com algumas disciplinas do curso de Letras, como o estudo de línguas estrangeiras:

Os conteúdos curriculares foram organizados levando em conta os aspectos dos conhecimentos relevantes para a formação profissional. O primeiro deles, Língua Estrangeira: Língua Inglesa e Língua Espanhola que contemplam a maior carga horária com 600 horas de disciplinas. A carga horária destas disciplinas visa atender não só as solicitações das diretrizes curriculares nacionais, como as demandas do mercado de trabalho desta área que exigem deste profissional o conhecimento em um ou mais idiomas (SEPT, 2023b, np).

O currículo também inclui disciplinas de Prática de Língua Portuguesa e produção de textos corporativos e persuasivos, essas disciplinas abrangem a prática de diversos gêneros textuais na língua materna, preparando para atuação como assessor de comunicação escrita em diferentes ambientes organizacionais (SEPT, 2024b). Todos esses fatores em conjunto foram decisivos para a minha escolha pelo curso Tecnologia em Secretariado (TS), uma formação em nível superior multidisciplinar que foi a base para diversas mudanças em minha vida acadêmica.

2 PRIMEIRO SEMESTRE DURANTE A PANDEMIA

A pandemia gerou impactos em todos os aspectos na socialização, no mercado de trabalho, no consumo e, principalmente, na educação nacional. Em meu primeiro semestre ocorreram múltiplos adiamentos, por conta da necessidade de capacitação técnica dos docentes, somente tendo início no dia 20 de setembro de 2021.

Durante esse período, todas as atividades foram ministradas em plataformas digitais, como a UFPR Virtual e a plataforma Teams, foi um cenário muito difícil para a minha adaptação no curso, porque não era possível conhecer pessoalmente nenhum de meus colegas, professores e menos ainda meu setor. Paralelamente a isso, eu participei do concurso Empreendedora Curitibana 2021, promovido pela prefeitura de Curitiba. O curso de TS visa capacitar indivíduos para exercerem funções na área secretarial, incorporando uma mentalidade empreendedora (SEPT, 2024b).

IMAGEM 2 – FOTOGRAFIA DA DIVULGAÇÃO DA ENTREVISTA NAS REDES SOCIAIS.



Fonte: UFPR (2021).

Realizei uma entrevista para o site oficial da UFPR, divulgando a minha participação em duas categorias, de Voto Popular e de Ideia Empreendedora. Ganhei o certificado de finalista na segunda categoria, com a idealização do projeto “Empreendedoras Vitoriosas”, que tinha como objetivo incentivar o empreendedorismo feminino entre mulheres em situação de vulnerabilidade social. Tenho certeza de que o curso de Secretariado teve influência na minha participação, além de ter me preparado na questão da visão empresarial, também me capacitou na questão de postura e oratória, gerando mais confiança em mim mesma.

3 RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS

3.1 Ensino

Para Nascimento (2010, p. 130), “Quando se trata de Educação, uma questão das mais relevantes é conhecer-se a natureza do aluno, principal protagonista do processo educativo”. Eu desfrutei da oportunidade de vivenciar um ensino que promove esse protagonismo. Com o retorno das atividades presenciais em toda a UFPR, houve a retomada das tarefas avaliativas, dos trabalhos escritos e das pesquisas teóricas, eu participei de diversos seminários, elaborações de eventos teóricos e apresentações avaliativas na graduação.

Essa prática de educação ativa e com caráter de protagonismo dos discentes em sala de aula gerou mudanças muito positivas na minha visão como aluna, e desenvolveu

minhas capacidades de planejamento, gestão e realização de projetos, abrindo novas possibilidades na minha vida acadêmica. Nascimento (2010) enfatiza a importância dessas experiências formadoras são imprescindíveis para que os estudantes estejam preparados, de uma forma sólida e abrangente de Educação, auxiliando nas adaptações necessárias em funções ocupacionais e educacionais.

3.2 Pesquisa

No segundo semestre de 2023 realizei a pesquisa, o desenvolvimento e a realização do Relatório Técnico, trabalho acadêmico que marca o sexto semestre da graduação em TS, na disciplina de Implantação de Projetos Multidisciplinares. O projeto foi a execução de um curso de aperfeiçoamento profissional na área do Secretariado para técnicos administrativos na UFPR, realizado em equipe com as minhas colegas Camila de Lima Borges e Caroline Corrêa Koch, e orientação da Profa. Dra. Fernanda Landolfi Maia.

Surgindo da identificação de lacunas na capacitação dos profissionais de secretaria, identificadas por mim em meu estágio na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, o curso “Exercendo o Secretariado” foi estruturado em três módulos principais. A elaboração do curso foi baseada em análise detalhada das necessidades dos técnicos administrativos e busca de referências bibliográficas relevantes. A implementação visava melhorar o desempenho e a eficiência dos servidores, promovendo um ambiente de trabalho mais capacitado.

Um questionário detalhado revelou lacunas na formação e desafios enfrentados pelos técnicos administrativos da UFPR em suas funções secretariais. Destacou-se a ausência de uma formação específica, apesar da existência de um portal de capacitação que não atendia as necessidades das rotinas secretariais em ambiente acadêmico.

Em resposta, desenvolveu-se um curso para preencher essas lacunas, fundamentado em teoria sólida e exemplos práticos do cotidiano nas secretarias universitárias. Estruturado em três módulos - Gestão de Tempo, Gestão de Informações Institucionais e Comunicação Assertiva - o curso visa proporcionar conhecimentos e habilidades essenciais para um desempenho eficaz nas funções secretariais. Reconhecendo a natureza contínua da capacitação, este curso representa apenas um primeiro passo para aprimorar as competências dos técnicos administrativos, contribuindo significativamente para um ambiente de trabalho mais eficiente e capacitado na UFPR.

O material, composto pelos três módulos mencionados anteriormente e materiais complementares, será submetido à coordenação da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas, responsável pela capacitação dos servidores da UFPR. O objetivo é integrá-lo ao seu portal de capacitação específica para técnicos, garantindo acesso aberto ao público-alvo.

3.3 Extensão

Sou aluna voluntária no Programa de Extensão “Escritório Modelo de Secretariado da Universidade Federal do Paraná”. Minhas atividades incluem a criação da identidade visual e manual de identidade visual do escritório, desenvolvimento de materiais promocionais para

eventos, organização desses eventos, participação em reuniões presenciais e divulgação das ações do projeto para alunos, professores e o público externo. Além disso, em conjunto com a coordenação do curso, administro a página oficial do curso no Instagram, realizando o planejamento de postagens, parcerias, ações online e divulgações. Comecei minha atuação em 2023 e ainda estou envolvida no projeto.

Também participei como aluna voluntária nos programas de extensão “Ciência para Todos II”, de 01/01/2021 a 31/12/2023, e “Iniciativa Startup Experience”, de 26/01/2021 a 16/10/2022, coordenados por André Bellin Mariano. Minha atividade em ambos os projetos foi a residência em inovação, envolvendo estágio em equipes de startups e em diretorias do programa, onde contribuí para a criação de uma incubadora de Startups. Realizei pesquisas de materiais, planejamento de conteúdo e gravação de aulas. Em julho de 2022, assumi o cargo de Codiretora do setor de Inovação, onde liderei reuniões, agendas, alinhamento de equipes e gestão de projetos.

3.4 Estágio

Em dezembro de 2022 iniciei como estagiária na secretaria do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras), da Universidade Federal do Paraná, onde trabalho na assessoria administrativa da secretaria. Minhas atividades incluem assessorar nas plataformas Lattes CNPq e Sucupira, fornecer suporte e executar divulgações em mídias sociais e comunicação institucional, gerenciar mídias sociais, arquivar digital e fisicamente documentos, conduzir bancas online de qualificação e titulação de mestrado e doutorado. Avaliar documentação para processos seletivos de bolsas de estudos, auxiliar no inventário anual de 2023, criação de design para mídias e cartazes de divulgação do processo seletivo de mestrado e de doutorado 2024, esclarecer dúvidas de alunos, professores e público geral sobre processos seletivos, documentação e o programa de pós-graduação.

Meu curso de graduação foi essencial para as funções que eu exerço em meu estágio, principalmente pelas hard skills adquiridas na graduação, eu estava extremamente capacitada para assumir a vaga. Sinto-me muito necessária e importante no meu ambiente de trabalho, tanto pelos meus colegas e chefes, quanto pelos discentes e docentes atendidos pela secretaria do PPGLEtras. Segundo Nascimento, “A preparação para o trabalho é a marca registrada da Educação Profissional e Tecnológica” (2010, p. 65). Eu estou satisfeita em atuar auxiliando dentro da minha própria IES, e de ter a percepção de como uma formação em nível superior com a qualidade do curso de TS pôde me capacitar para funções estratégicas em uma secretaria de Pós-Graduação de extrema importância para a UFPR.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o término do segundo semestre de 2024, realizarei minha colação de grau como Tecnóloga em Secretariado pela UFPR. Esse título é importante para o exercício da profissão. De acordo com a Lei nº 7.377, a profissão de Secretário é regulada. Para exercer a profissão no Brasil, é necessário ser diplomado por Curso Superior de Secretariado reconhecido legalmente no país. O profissional é responsável pelo planejamento, organização e direção

de serviços de secretaria, além de prestar assistência direta a executivos. Suas atribuições incluem coletar informações, redigir textos profissionais, interpretar documentos, fazer traduções, registrar e distribuir expedientes, orientar a avaliação da correspondência e possuir conhecimentos protocolares. (BRASIL, 1985).

Ademais, estou esperançosa em continuar a minha trajetória acadêmica, minhas experiências no curso de TS foram a matriz desse desejo. Não tenho dúvidas que a minha formação em Secretariado modificou minhas perspectivas sobre ensino, pesquisa, extensão e sobre a educação. Principalmente no papel que nós, estudantes, possuímos no contexto educacional, como podemos atuar em diversas frente e sermos influentes dentro de nossa realidade em sociedade.

IMAGEM 3 – FOTOGRAFIA COM A BECA DE FORMATURA



Fonte: acervo pessoal

O fim do ciclo na graduação em Secretariado não representa para mim um encerramento, mas a oportunidade de trazer todo o conhecimento adquirido em sala de aula para além dela. Tenho gratidão pela UFPR oferecer uma formação extremamente completa, que apresenta possibilidade de atuação e pesquisa em diferentes áreas, conjuntamente formando profissionais com habilidades indispensáveis em nossa sociedade atual.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 7.377, de 30 de setembro de 1985**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7377.htm#:~:text=LEI%20No%207.377%2C%20DE,%C3%A9%20regulado%20pela%20presente%20Lei. Acesso em: 13 março. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). **Portal curso de secretariado do SEPT**, 2024a. Sobre o curso. Disponível em <http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/sobre-o-curso/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

SETOR DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DA UFPR (SEPT). **Projeto Pedagógico do curso de Secretariado**. 2023b. Disponível em <http://www.sept.ufpr.br/portal/secretariado/documentos-do-curso/>. Acesso em: 12 mar. 2024.



*FAZER ESCOLA, FAZER EDUCAÇÃO
GEOGRÁFICA COM O PROGRAMA
RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA*



*Karina Rousseng Dal Pont
Elaine de Cacia de Lima Frick*

FAZER ESCOLA, FAZER EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA COM O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Karina Rousseng Dal Pont¹
Elaine de Cacia de Lima Frick²

1 INTRODUÇÃO

“Fazer escola” e fazer Educação Geográfica com o Programa Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), envolve discussões, formações e produções pedagógicas realizadas ao longo de 18 meses, durante os anos de 2022 a 2024. Nesse período, acadêmicos e acadêmicas do Curso de Geografia da Universidade Federal do Paraná (UFPR) estiveram imersos semanalmente em vivências nas escolas públicas da cidade de Curitiba. Eles observaram, pesquisaram e planejaram novos modos de “fazer escola” (Masschelein, 2021), em colaboração com os professores preceptores e com os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Esse “fazer escola” torna-se ainda mais necessário quando, durante esses meses, acompanhamos a intensa implementação da “plataformização” nos sistemas de ensino da Rede Estadual do Paraná. Neste contexto, a plataformização é compreendida como um conjunto de sistemas, aplicativos e programas que envolvem usuários, o mercado de tecnologias e o Estado, todos interessados no desenvolvimento e na aplicação de plataformas educacionais. Exemplos disso incluem o uso de sistemas de controle digitais, como a chamada por reconhecimento facial dos estudantes, slides prontos com conteúdo para as aulas, quizzes a serem respondidos pelos estudantes como parte da avaliação, entre outros mecanismos.

Com base nas observações realizadas nas escolas, um dos bolsistas refletiu sobre o uso das plataformas de quizzes nas aulas:

Diante das tantas possibilidades que a Geografia escolar permite para aprendizagem de conteúdos e para desenvolver a capacidade de raciocínio geográfico e crítico, os questionários são limitados. Quando os alunos fazem atividades de questionário de forma demasiada, muitas vezes se torna uma cópia automática do que está nos livros didáticos, fazendo falta um aprendizado que estimule reflexões e associações com a realidade vivida dos estudantes. Nesse sentido, pensando na minha autoria didática, considero a utilização de questionários, mas de forma combinada com outros métodos de ensino de Geografia. (Documentação pedagógica, junho de 2023).

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN) da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

2 Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do departamento de Geografia (DGEOG) da UFPR.

A questão que se coloca não é a “demonização” do uso das tecnologias nas escolas, mas sim os modos como essas plataformas estão sendo inseridas no sistema educativo e o papel que os professores e professoras devem assumir diante dessa imposição massiva e autoritária de um currículo descontextualizado das realidades locais. Isso inclui exercícios mecanizados que retiram a autonomia dos docentes sobre os planejamentos e avaliações, inibindo a criação de estratégias pedagógicas. Tais práticas contrariam os objetivos da Geografia Escolar, que visam produzir leituras e compreensões críticas dos fenômenos geográficos, baseadas nas realidades vivenciadas espacial e socialmente pelos indivíduos.

Esse foi possivelmente o grande desafio enfrentado durante os 18 meses do PRP: como abrir tempo e espaço nas aulas para que a Educação Geográfica pudesse perfurar as ordens tecnocráticas e, ao mesmo tempo, preparar os licenciandos e licenciandas para esses enfrentamentos? Como ressignificar o que aprendemos com Paulo Freire sobre a dialogicidade e a autoridade dos professores e professoras, em relação à organização do seu trabalho e à compreensão da educação como um ato político? (Freire, 2019).

A realização do PRP de Geografia oportunizou a iniciação à docência para 15 estudantes de licenciatura, que estavam na segunda metade do curso, qualificando o seu percurso formativo com o objetivo de formar professores/pesquisadores em diálogo com os saberes e as experiências dos docentes da Educação Básica da Rede Pública.

O que destacamos e apresentaremos desta experiência de fazer Educação Geográfica com o PRP está relacionado tanto às pequenas desobediências ao contexto da “plataformização” do ensino quanto à criação de propostas de atividades em que os estudantes exercitassem a imaginação geográfica (Massey, 2017). Essas atividades incluíam a produção de textos, imagens, colagens, saídas de campo, estudos do meio e o uso de mapas. Além disso, destacamos o que foi “des-coberto” (Masschelein, 2021) pelos acadêmicos residentes a partir dessas experiências nas escolas, ao tomarem as observações e vivências como objetos de pesquisa para seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Com isso, compuseram novos modos de entender a Geografia Escolar e o ofício de professor/professora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Jan Masschelein (2021, p. 25), a noção de “fazer escola” refere-se a “organizar e dar corpo a um encontro entre seres humanos e o mundo, a partir de condições de liberdade e de igualdade pedagógica, tais que o mundo se abra e seja des-coberto”. Nesse abrir do mundo e com esse encontro, propomos exercícios de atenção aos fazeres pedagógicos nas escolas, de modo a ativar na Geografia Escolar temas, habilidades e objetos de estudo, transpondo metodologias passivas e/ou formatadas ao colocar em movimento pressupostos da Educação Geográfica. Esta é compreendida como modos de pensar o mundo e a produção crítica do espaço geográfico, lidando mais com os processos de produção dos conceitos e ferramentas de análise do que apenas com a descrição dos fenômenos geográficos. Assim, prioriza-se a compreensão destes em detrimento de modos mecânicos de ensino e aprendizagem (Dal Pont, 2018a).

Com o desenvolvimento do PRP, objetivou-se atuar sobre os processos de formação inicial dos licenciandos e licenciandas, bem como na formação continuada de professores e professoras de Geografia, por meio da elaboração de práticas pedagógicas que envolvessem o uso de diferentes linguagens. Contribuiu-se, assim, para a leitura e compreensão das dinâmicas do espaço geográfico em diferentes escalas, utilizando como ponto de partida as realidades existentes em cada escola e comunidade. Isso aproxima-se do que nos ensina Paulo Freire (2019, p. 32), ao “estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Ao mesmo tempo, buscamos construir um olhar atento às vivências pedagógicas, tornando tanto os professores e professoras em formação quanto os estudantes da Educação Básica sujeitos ativos nos processos de ensino e aprendizagem, bem como atuantes na construção e percepção dos seus espaços.

Como uma das diferentes linguagens, adotamos a cartografia, explorada ao longo do programa, como uma ferramenta de análise fundamental para promover uma compreensão mais profunda do espaço geográfico e desenvolver habilidades de análise e interpretação. A sua importância na construção do conhecimento espacial pelos estudantes é destacada por Castrogiovanni (2000). Para Gisele Girardi (2014), a cartografia surge como linguagem para uma concepção de espacialidade que não é necessariamente cartesiana (das localizações absolutas), mas que reporta a outra função da linguagem, que é a da produção do pensamento.

A aula de campo também foi utilizada como linguagem de ensino, sendo uma estratégia eficaz para conectar teoria e prática. Esta abordagem torna-se um dos métodos de ensino de Geografia que envolve a participação ativa dos estudantes (Castrogiovanni, 2000). Santos (2002) destaca a necessidade de os estudantes se envolverem com o espaço geográfico por meio de experiências práticas. Da mesma forma, Paulo Freire (2019) enfatiza a necessidade de conectar teoria e prática para promover uma compreensão mais profunda e significativa.

3 METODOLOGIA

Desde o seu início, em novembro de 2022, as atividades do PRP de Geografia consistiram em reuniões semanais de planejamento, estudo de livros e textos, realização de aulas de campo, além de outras atividades formativas, como visitas a museus e participação em eventos científicos, incluindo o Encontro Nacional de Licenciaturas (ENALIC, 2023) e a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR (SIEPE, 2023). Nas escolas, as ações realizadas semanalmente envolveram processos de observação participante das aulas de Geografia, escrita de documentação pedagógica sobre as experiências vividas, além do planejamento e aplicação das aulas.

O PRP de Geografia foi alocado no Laboratório Pedagógico de Geografia (LABOGEO), localizado no Campus Centro Politécnico da UFPR, e foi composto por duas orientadoras (sendo uma voluntária), três professores preceptores (duas professoras e um professor de Geografia da Rede Estadual de Ensino do Paraná) e quinze bolsistas residentes. Estes foram divididos em três grupos de cinco integrantes, que atuaram em três Colégios Estaduais: Hasdrubal Bellegard, localizado no bairro Sítio Cercado; Júlio Mesquita, no bairro Jardim das Américas; e Nossa Senhora de Fátima, no bairro Tarumã, todos em Curitiba-PR.

Esses bairros e colégios foram escolhidos por estarem distantes do centro da cidade, onde a maior parte das ações ocorreria, e pela diversidade dos marcadores socioeconômicos. Os bairros variam desde locais com baixo índice de desenvolvimento e IDEB até áreas com um perfil de “classe média”, por exemplo. Essa diversidade permitiu que os bolsistas tivessem uma visão mais ampla sobre as diferenças e semelhanças entre as comunidades, enriquecendo as propostas e reflexões desenvolvidas.

No final de 2023, a comunidade do Colégio Júlio Mesquita, através de uma enquete promovida pela Secretaria Estadual de Educação, optou para que o colégio passasse para a administração e organização pedagógica “cívico-militar”. Apesar de poucos meses de acompanhamento dessa transição, já foi possível levantar algumas reflexões, especialmente sobre a presença de militares da reserva armados circulando pela escola e sobre questões relacionadas ao disciplinamento mais rígido dos estudantes.

As ações realizadas pelos residentes nas escolas envolveram turmas de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Essas ações realizadas nas escolas e no LABOGEO incluíram:

1. Caracterização do Espaço Escolar:

- Análise das características físicas e sociais do ambiente escolar.

2. Estudo e Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP):

- Investigação e compreensão dos objetivos e diretrizes pedagógicas da escola.

3. Pesquisa sobre a Prática Cotidiana Escolar:

- Exploração das relações entre teorias e práticas educativas, incluindo currículo e uso do livro didático.

4. Elaboração de Planos de Aula:

- Planejamento de aulas que integrassem teoria e prática.

5. Organização e Prática Docente (Regência):

- Condução de aulas expositivas, atividades práticas e avaliações tanto em sala de aula quanto em aulas de campo.

6. Participação em Eventos Acadêmico-Científicos:

- Envolvimento em encontros e seminários para troca de conhecimentos e experiências.

7. Reuniões Temáticas e Formativas:

- Sessões de estudo e discussão com a equipe do PRP para refletir sobre temas relevantes e aprimorar as práticas educativas, através de oficinas, leituras de textos e livros.

8. Saídas a campo:

- Para auxiliar na construção do processo de aprendizagem. As saídas de campo ocorreram tanto com os residentes, planejadas pela equipe do Projeto Expedições Geográficas (PEG) vinculado ao Programa Licenciatura da COAFE/PROGRAD, quanto

com os estudantes das escolas. O PEG planejou para os residentes três atividades de campo com o intuito de reconhecer o entorno dos bairros das escolas em que o PRP estava presente, permitindo que todos os residentes conhecessem essas distintas realidades.

- Para suas turmas, os residentes realizaram saídas com estudantes do Ensino Médio para visitar e conhecer o Campus Centro Politécnico e os laboratórios do Curso de Geografia, além de visitas a museus, como o Museu da Periferia, no bairro Sítio Cercado, e o Museu de História Natural, no bairro Capão da Imbuia (que foi um dos espaços visitados com o PEG).

9. Avaliação dos Resultados Alcançados:

- Análise e reflexão sobre os resultados das atividades desenvolvidas e seu impacto no aprendizado dos estudantes.

Para divulgar essas ações, criamos um perfil nas redes sociais, que foi atualizado mensalmente com informações sobre o programa (@rpgeoufpr). Todas essas atividades foram abordadas sob a perspectiva da co-regência, com o trabalho de pesquisa, organização e execução das atividades sendo compartilhado entre os bolsistas e as professoras e o professor regentes.

Buscando dar conta dos cenários complexos que foram se apresentando ao longo do programa, utilizamos como metodologia investigativa a cartografia, adotando uma perspectiva pós-crítica de pesquisas em educação. Com a cartografia, buscamos, ao estarmos imersos nos cotidianos escolares, “acompanhar processos, desenhar as redes de força às quais o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente” (Barros; Kastrup, 2012, p. 57).

Para desenhar essas “redes de força” e produzir os dados para o trabalho/pesquisas, foi imprescindível a escrita e o uso de diários de campo para anotações, sistematizados na documentação pedagógica. Para a produção dessa documentação, foi seguido um roteiro de observação da escola e das salas, elaborado um perfil das turmas e dos professores, além da produção de imagens dos espaços, como maneira de acompanhar e interpretar os processos educativos. Essa documentação foi construída coletivamente por cada grupo nas escolas. Além disso, foram feitas escritas individuais “em movimento, no acompanhamento dos processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (Barros; Kastrup, 2012, p. 13). Passamos a considerar o “diário como um atuante na pesquisa” (Medrano; Spink; Mello, 2014), buscando, com as escritas e anotações semanais, obter os dados que seriam importantes para os planejamentos das aulas e intervenções nas escolas.

Com este aporte de metodologias e estratégias desenvolvidas ao longo do programa, quatro residentes de licenciatura em Geografia desenvolveram seus TCCs alicerçados na ideia de combater um ensino engessado. Em suas pesquisas, trouxeram temas que dão voz e vez ao que necessita ser discutido em sala de aula. Dessa forma, no PRP ocorreu a defesa de quatro TCCs a partir de questões trazidas das vivências nas escolas e dos encontros com a literatura, as artes, a cartografia e os fazeres da educação geográfica.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A convivência dos residentes com os professores preceptores que atuaram no PRP de Geografia foi fundamental para a compreensão do trabalho docente, especialmente porque havia distintas diferenças entre o tempo de atuação na educação e o regime de trabalho deles. Uma das professoras atua há mais de 20 anos na rede, outra há 10 anos, e o professor, recém-saído da licenciatura e do Mestrado em Geografia, atua há menos de 3 anos na rede. As duas professoras já são efetivas na rede, ou seja, fazem parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM), e trabalhavam cada uma 40 horas na mesma escola, enquanto o professor era substituto do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e se desdobrava em várias escolas no mesmo dia para cumprir sua carga horária semanal.

Isso possibilitou um panorama bem realista das condições precárias desse tipo de contrato de trabalho, além do cansaço, da exaustão física e mental (ainda mais com a obrigatoriedade do uso das plataformas) a que esses professores estavam submetidos. Concordamos com Paulo Freire (2021, p. 48): “não é possível também ser professora sem lutar por seus direitos para que seus deveres possam ser mais bem cumpridos”.

Dentre os vários objetivos do programa, destacamos também a necessidade de oportunizar a participação dos licenciandos e licenciandas em experiências escolares voltadas a exercícios de pensamento e criação de estratégias metodológicas que dialogassem com outras áreas, como a arte, a literatura contemporânea brasileira e a escrita.

Nas primeiras reuniões, estudamos e discutimos o texto “Embaralhar imagens. A colagem como exercício na educação geográfica” (Dal Pont, 2018b) como uma possibilidade de incentivar a criação de uma capa para os diários que correspondessem às expectativas de cada um/uma em relação ao PRP, mas ao mesmo tempo torná-los atentos a esse novo mundo que seria “des-coberto” em breve com a imersão semanal nas escolas (Figura 1). Pois, de acordo com Dal Pont (2018b, p.135), possibilita-se “exercitar o pensamento pela potência da colagem na educação geográfica na experimentação decorrente de um processo formativo dado pelo emaranhado entre arte e educação geográfica”.

FIGURA 1- CAPA DO DIÁRIO DE CAMPO



Fonte: Acervo das autoras, 2024.

Para preparar o olhar e compreender a escola como “forma pedagógica” (Masschelein, 2021), contamos ao longo do programa com a oferta de três oficinas sobre escrita, a literatura nas aulas de Geografia e a astronomia no ensino de Geografia. Além disso, estudamos os livros de Paulo Freire, “Professora sim, tia não” (2021) e “Ensinando Comunidade” (2021) de bell hooks. A literatura brasileira também se fez presente com os estudos e conversas sobre os romances “O som do rugido da onça” (2022), de Micheline Verunschik, e “O avesso da pele” (2020), de Jeferson Tenório.

Em relação às discussões das obras literárias, foi possível trazer algumas problematizações para o fazer docente. Por exemplo, na obra “O avesso da pele” (2020), de Jeferson Tenório, temos a personagem do pai, um professor de português que, entre os desencantos da docência, ainda encontra espaço e tempo para perceber novamente as coisas “pela primeira vez”:

(...) você precisava concentrar forças nas suas aulas. E talvez essa fosse a última lição antes de deixar o magistério: não mais influenciar seus alunos, mas se deixar influenciar por eles. Contagiar-se da ingenuidade deles e perceber com espanto as coisas novamente pela primeira vez. (Tenório, 2020, p.157).

A ideia desses diálogos entre diferentes gêneros literários passa pela noção de “educação permanente” ensinada por Freire (2019) e pela ideia de que, na educação, estar no mundo “sem fazer história e por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar a própria presença no mundo (...) sem ideia de formação, sem politizar, não é possível” (Freire, 2019, p.57). Ao mergulhar nos enredos que abordam perspectivas decoloniais para a produção de ciência e pensamento, os residentes puderam se aproximar de temáticas ainda esmaecidas no currículo escolar e na formação de professores, como as questões indígenas, no livro de Micheline Verunschik, e as relações com a negritude no romance de Jeferson Tenório. Ao trazer essas questões pelas escritas literárias, buscamos corroborar com as ideias de bell hooks (2021, p.141), de que “a contribuição mais vital que um educador pode dar é criar um contexto para a verdade e a justiça na sala de aula”. Pois, apostamos nas possibilidades de exercitar a alteridade que a literatura nos proporciona.

Realizamos também, no primeiro semestre de 2023, uma visita orientada às exposições “Inservíveis” e “Elas no Musa”, no Museu de Arte da UFPR (Musa) (Figura 2).

FIGURA 2 – BOLSISTAS RESIDENTES NA VISITA AO MUSA



Fonte: Acervo das autoras, 2023.

Visitar o museu e participar de atividades formativas com as mediadoras foi de extrema relevância para a preparação para a docência. Isso foi importante tanto em relação à percepção dos objetos do cotidiano e sua transfiguração artística, como no caso dos mapas bordados em papel vegetal da artista paranaense Maria Baptista, quanto dos objetos apresentados pelo coletivo Marcenaria, de Olinda.

Compreendemos, durante o período do programa, que, além do domínio de conteúdos e metodologias da componente de Geografia, era imprescindível que os/as bolsistas elaborassem práticas de ensino articuladas às questões sociais, econômicas e culturais dos espaços em que se encontravam inseridos, sendo propositores ativos e criativos de metodologias e alternativas conectadas ao que é apresentado no e pelo cotidiano escolar. Nesse sentido, nos aproximamos da perspectiva pedagógica “histórico-cultural”, ao considerar as relações espaciais como históricas, culturais e geográficas, dobrando-se à questão do currículo e das realidades vivenciadas pelos e pelas estudantes na Educação Básica.

Para tanto, as observações que ocorreram no espaço escolar pelos residentes foram fundamentais nesse processo, pois puderam fazer anotações em seus diários. Entre essas anotações, destaca-se o trecho que segue: “passamos o intervalo no pátio e fiquei impressionada com a falta de áreas verdes, o ambiente da escola lembra muito uma prisão” (Anotações do diário de campo, maio de 2023). Isso demonstra um olhar atento às espacialidades que formam e dão pistas das relações construídas dentro dos espaços escolares. Nesse sentido, o PRP produz esse olhar pela ampliação do tempo e das imersões de cada licenciando/a nas escolas.

Nesta perspectiva, o pensamento de bell hooks contribui para a elaboração de uma “pedagogia engajada” que transgride fronteiras, evitando que os estudantes sejam limitados a abordagens do aprendizado como uma rotina de linha de produção (hooks, 2017). Esse engajamento se deu em atividades como saídas de campo até a UFPR, para que estudantes do Ensino Médio, ao conhecerem o campus e o Curso de Geografia, vislumbrassem futuros possíveis para suas vidas. Além disso, houve uma visita ao Museu da Periferia, no bairro Sítio Cercado, como proposta de levar os estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental a conhecer a história do bairro em que vivem, ampliando os processos de percepção urbana pela produção de imagens e desenhos.

Já as saídas de campo organizadas pelo PEG para os residentes proporcionaram o conhecimento do espaço geográfico em que os colégios do PRP de Geografia se localizam. Assim, não seria apenas uma citação dos nomes de cada instituição de ensino em nossas reuniões, mas todos poderiam, na prática, compreender as realidades de cada um dos três bairros, desde as diferenças econômicas, sociais e ambientais, até a disponibilidade de equipamentos urbanos e de áreas verdes, trazendo reflexões sobre esta Curitiba diversa e com distintas realidades. Essas atividades se desdobraram em saídas de campo, organizadas pelos residentes com seus estudantes, como uma atividade para os meses de término do programa.

Como dito no início do texto, um dos desafios das propostas era justamente criar meios de compor práticas pedagógicas que se opusessem às ferramentas automatizadas das telas e plataformas de ensino. Assim, consideramos as saídas de campo essenciais

para a construção de práticas de leituras espaciais e de exercícios para a formação do raciocínio geográfico. Levar o olhar a passear pelo bairro, demorar-se em detalhes antes não percebidos, levar o corpo a percorrer espaços com intencionalidade geográfica, anotar o que lhes chamava atenção, ouvir colegas e professores, descobrir o nome dos “valetões”, que antes se chamavam córregos. Acreditamos que “a escola é o nome de um espaço-tempo, um meio-lugar que não produz, mas dá ao mundo o poder de nos falar e fazer pensar, e, portanto, de nos tornar atentos, nos dirigir” (Masschelein, 2021, p.34). Ao nos tornar atentos, a escola se torna um local de crescimento e aprendizado das relações construídas em sala de aula em um contexto democrático, onde todos sintam a responsabilidade de contribuir e almejar mudanças socioespaciais.

4.1. Os desdobramentos do PRP: Trabalhos de Conclusão de Curso

Nesse fazer escola, fazer Educação Geográfica, destacamos também os desdobramentos investigativos culminando em quatro produções de Trabalhos de Conclusão de Curso de Geografia/Licenciatura. A atenção do professor e da professora de Geografia em formação passa pelo desenvolvimento da “curiosidade epistemológica” (Freire, 2019), que torna objeto de pesquisa as questões apresentadas no/pelo cotidiano escolar. Um exemplo é a pesquisa da bolsista Mayra Sawaf, “Imagens que narram: produzindo para ouvir a realidade por trás das usinas hidrelétricas” (2023), que aborda os conflitos socioambientais relacionados às usinas a partir da análise dos materiais didáticos, investigando junto à turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma das escolas atendidas pelo PRP. O resultado foi, a partir de uma oficina com a turma, a produção de imagens com colagens sobre as questões mais sensíveis que ainda se encontram invisibilizadas pelo currículo e pelos materiais didáticos, como os atingidos por barragens, povos indígenas e moradores das cidades inundadas. (Figura 3).

A bolsista Paula Milleo também realizou sua pesquisa, “A percepção espacial urbana na produção de conhecimentos na Geografia escolar” (2023), junto às escolas parceiras do PRP, cujo objetivo foi compreender como a percepção espacial nas aulas de Geografia pode contribuir para a apreensão das diferentes realidades urbanas. A pesquisa envolveu a produção de imagens em grupos (Figura 4) sobre as percepções espaciais em Geografia Urbana, as diferentes formas de explorar e habitar a cidade, além de como o city marketing e a arte do artista curitibano Rimon Guimarães podem influenciar nosso imaginário individual e coletivo.

FIGURA 3 – IMAGEM PRODUZIDA PELOS ESTUDANTES A PARTIR DE TRECHOS DO FILME “APILLERAS”



Fonte: Mayra Sawaf, 2023.

FIGURA 4. IMAGEM PRODUZIDA POR ESTUDANTE DO 9º ANO.



Fonte: Paula Milleo, 2023.

O bolsista Luan Perretto desenvolveu a pesquisa “As geografias em Torto Arado e as aproximações com a formação de professoras e professores” (2023), investigando as geografias presentes no livro e estimulando a aplicação da Lei 10.639/2003 pela presença de aspectos culturais afro-brasileiros no romance. Com esse intuito, houve a organização, realização e análise de uma oficina pedagógica com estudantes do Curso de Geografia da UFPR e bolsistas do PRP, de modo a potencializar o uso da literatura na educação geográfica. O trabalho evidenciou a produção de escritores, escritoras e artistas pretos ao introduzir a cultura afro-brasileira na formação de educadoras e educadores dentro da universidade, com reflexos para a docência nas escolas (Perretto; Dal Pont, 2023).

A residente Patrícia Silva Ramos realizou sua pesquisa intitulada “Desvendando as águas e fluxos escondidos: reconquista da identidade dos rios urbanos descaracterizados a partir de imagens históricas na bacia hidrográfica do ribeirão dos Padilha”, cujo objetivo foi buscar elementos em campo e na bibliografia sobre a descaracterização dos corpos hídricos da bacia do ribeirão dos Padilha (Curitiba-PR) e retomar a identidade natural destes rios urbanizados (canalizados, retificados ou poluídos) por meio das imagens. Embora escondidos e alterados, os rios estão presentes na paisagem, apresentam uma identidade própria e, portanto, devemos respeitá-los como tal. Como diz Ailton Krenak, “Vamos escutar a voz dos rios, pois eles falam. Sejamos água, em matéria e espírito, em nossa movência e capacidade de mudar de rumo, ou estaremos perdidos” (Krenak, 2022).

O resultado foi a construção de um guia didático para docentes, a ser trabalhado e problematizado em sala de aula. O guia didático foi disponibilizado como Recurso Educacional Aberto (REA), publicizado no Programa REA Paraná no repositório da UFPR (Ramos, 2024), disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/87522>, para que docentes possam utilizar este material, ou até mesmo adaptá-lo à sua realidade quando forem tratar desta temática em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância do PRP de Geografia pode ser compreendida como exercícios de autoformação e autoeducação, não apenas pelos licenciandos e licenciandas, mas também por todos os sujeitos envolvidos nessa proposta. Isso se deve ao fato de terem modificado os modos de pensar e propor a docência, mesmo diante de cenários tão difíceis. Foi possível encontrar modos e maneiras de projetar um caminho diferente do que se mostrava como o único para as aulas.

Ao se aproximarem dos processos pedagógicos nas escolas, dos ritmos, tempos e gestualidades da ação docente, os/as bolsistas abriram sua atenção para temas vivenciados a partir de práticas construídas coletivamente com as professoras e o professor regentes, e com os estudantes da educação básica. Assim, com as pesquisas e as aulas, criaram-se condições para a partilha de outros mundos. Com a participação nas oficinas, nas saídas de campo, nas visitas aos museus, nas leituras da literatura e em outros estudos, ficou evidente a influência dessas linguagens nas práticas pedagógicas e nas pesquisas. Ao se compreenderem como “sujeitos inacabados”, como afirma Paulo Freire (2019), os licenciandos e licenciandas mergulharam nas propostas apresentadas e, ao absorver as novidades vistas, trouxeram-nas para suas práticas pedagógicas, mobilizando saberes, modos de preparar as aulas e de produzir uma presença nas escolas.

Nesse sentido, seguimos desejando mais colagens, desenhos, imaginações, saídas de campo, trabalhos em grupo, tesouras, colas, caixas, globos terrestres e menos plataformas estêreis. Mais alegria com os encontros e abraços recebidos, cuidados com o que e como se olha, e menos ordens e disciplinamentos militares. Tomar a escola como um bem público que precisa ser defendido, pela produção de uma presença. Isso é “fazer escola”, fazer Educação Geográfica com o PRP.

REFERÊNCIAS

BARROS, Laura Pozzana; KASTRUP, Virgínia. Cartografias é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs). **Pistas do método cartografia. Pesquisa-intervenção e produção de subjetividades**. Porto Alegre: Sulina, 2012. (p. 52-75).

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

DAL PONT, Karina Rousseng. **A (im) possibilidade do mapa**. 2018. 216 f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018a. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/189033> . Acesso em: 01 maio 2024.

_____. Embaralhar imagens. A colagem como exercício na educação geográfica. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 4, n. 1, 2018b. DOI: 10.5965/24471267412018133. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/12373> . Acesso em: 7 maio. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019. 62ª.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 67ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. 256p.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021, 34ª ed.

GIRARDI, Gisele. Cartografia geográfica: entre o “já - estabelecido” e o “não - Mais - suficiente”. **Revista Ra'e Ga**. Curitiba, v.30, p. 65-84, abr/2014.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF, 2017.

_____. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

KRENAK, Ailton Alves Lacerda. **Futuro ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MASSEY, Doreen. A MENTE GEOGRÁFICA. **GEOgraphia**, v. 19, n. 40, p. 36 - 40, 5 out, 2017.

MASSCHELEIN, Jan. Fazer escola: a voz e via do professor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen Christine; CUBAS, Caroline (orgs.) **Elogio do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. (p.25-46).

MEDRADO, Benedito; SPINK, Mary Jane; MELLO, Ricardo Pimentel. Diários como atuantes em nossas pesquisas: Narrativas ficcionais implicadas. In: SPINK, Mary Jane et al. **A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein, 2014. (p.57-67).

PERRETTO DE ANDRADE, Luan; DAL PONT, Karina Rousseng. As geografias em Torto Arado e as aproximações com a formação de professoras e professores. **Revista Triângulo**, Uberaba - MG, v. 17, n. 1, p. 39-58, 2024. DOI: 10.18554/rt.v17i1.7388. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/7388> . Acesso em: 2 maio. 2024.

RAMOS, Patricia Silva. **Desvendando as águas e fluxos escondidos: reconquista da identidade dos rios urbanos descaracterizados a partir de imagens históricas na bacia hidrográfica do rio Ribeirão dos Padilha**. Repositório REA PR: UFPR. Curitiba, 2024. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/87522>.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: EDUSP, 2002.



*FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UMA ABORDAGEM DA ATIVIDADE
EXPERIMENTAL EM UMA
DISCIPLINA DE GRADUAÇÃO*

*Leandro Guetter Ávila
Mara Fernanda Parisoto*



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ABORDAGEM ATRAVÉS DA ATIVIDADE EXPERIMENTAL EM UMA DISCIPLINA DE GRADUAÇÃO

Leandro Guetter Ávila¹
Mara Fernanda Parisoto²

1 INTRODUÇÃO

A Física, para o estudante,

desenvolvendo-lhe o poder de observação, ensina-o também a usar a experimentação para chegar a conclusões e para verificar conceitos, leis e resultados teóricos. Forja-lhe assim a parte objetiva de sua mente, contribuindo poderosamente para torná-lo intelectualmente independente (Tavares e Oliveira, 2014, p.1).

Este trabalho objetivou a atividade de Física Experimental na formação inicial de docentes, em uma matéria de graduação de um curso de Licenciatura em Ciências Exatas, na habilitação Física, de uma universidade pública na cidade de Palotina, no estado do Paraná. Esta disciplina³ foi escolhida para o meu estágio de docência na cadeira prática de docência, do programa de pós-graduação em educação em ciências, educação matemática e tecnologias educativas, a nível de mestrado. E também abrange o currículo de extensão, onde os graduandos, frente ao que aprenderam, lecionam em um projeto, cujo nome é pré-vestibular comunitário, voltado para estudantes do Ensino Médio público, e que ocorre nas dependências da universidade.

Abordou-se nesta classe a seção de Mecânica, da Física, mais especificamente a lei de Hooke. Esta lei tem este nome, pois “a observação de que o alongamento (não excessivo) é proporcional à força foi feita por Robert Hooke em 1678” (Young e Freedman, 2009, p.193, tradução nossa). A força é exercida por uma mola. Matematicamente, segundo Halliday, Resnick e Walker, ela é

$$F_x = -kx$$

Onde:

F_x : força exercida por uma mola (N);

$-k$: constante elástica da mola, que atua no sentido contrário da aplicação da força (N/m);

x : alongamento da mola (m).

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Educação em Ciências, Educação Matemática e Tecnologias Educativas, da UFPR – Setor Palotina.

2 Professora da UFPR – Setor Palotina.

3 Descrição da disciplina: <https://palotina.ufpr.br/wp-content/uploads/2022/04/Ficha2-20221-DEE119.pdf>.

Em razão de ser uma disciplina de formação de professores, se buscou instruí-los em fazer relatórios de uma atividade experimental, apresentando a eles uma possibilidade de trabalharem isto com seus futuros alunos.

Esta abordagem procurou trabalhar aquilo que os graduandos aprendem na teoria, aplicando-a experimentalmente, assim compreendendo o que é passado na lousa de sala de aula.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação inicial de professores “é o começo de uma caminhada formativa onde o indivíduo passa a se construir como professor, é a formação fundamental, que é base para que o mesmo possa adentrar na prática docente” (Parisoto, Santos e Almeida, 2022, np). Para os mesmos autores, a formação continuada é a complementação da formação inicial, a fim de que o professor continue na prática docente, suprindo da melhor forma possível as necessidades dos discentes. Em Parisoto, Santos e Almeida, para Astolfi (1990), o importante para a formação de professores é que à medida que aumenta o conhecimento do professor, melhor é a oportunidade de seus alunos terem sucesso no ambiente escolar.

Também em Parisoto, Santos e Almeida, para Nóvoa (2019), a universidade e a escola são necessárias na formação de docentes, uma vez que na universidade há o desenvolvimento da pesquisa e do pensamento crítico, e na escola ocorre a prática docente.

Também, o professor não é limitado àquele que necessita ter um conhecimento superior, com relação aos conteúdos trabalhados, que seus alunos, sendo esta uma ideia errada, a qual deve ser superada, segundo Carvalho e Gil-Pérez (2011). Há que se “reconhecer o professor como profissão e não como uma função que qualquer outro profissional que não tenha formação e experiência no ensino, possa assumir tal demanda e muito menos avaliá-la” (Parisoto, Santos e Almeida, 2022, np, grifo nosso).

Na mesma literatura, os professores, também sendo aprendentes, necessitam de uma concepção fundamentada em relação a como acontece o processo de aprendizagem, que remete à Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), de David Ausubel, definida como:

Aprendizagem significativa é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe. Substantiva quer dizer não-literal, não ao pé-da-letra, e não-arbitrária significa que a interação não é com qualquer ideia prévia, mas sim com algum conhecimento especificamente relevante já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende (Moreira, 2012, p. 2).

Em Parisoto, Santos e Almeida, na TAS há a aquisição de significados ou aprendizagem significativa, segundo Ausubel (2003), quando duas condições são atendidas: a) a ocorrência de um material potencialmente significativo e b) a existência de um mecanismo de aprendizagem significativa. O material da alínea a) necessita ter significado para o aprendiz. E a alínea b) considera a predisposição em aprender do aluno, a fim de que o professor consiga adaptar a aula/oficina/formação ao conhecimento pré-existente do

estudante, “resignificando em um conhecimento novo”(Parisoto, Santos e Almeida, 2022, np), mecanismo da aprendizagem significativa.

Em Parisoto, Santos e Almeida, segundo Tardif (2010)

Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. E, quando começam a trabalhar como professores, são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais (Tardif, 2010, p. 261).

Este autor “caracteriza os saberes profissionais como temporais e comenta que muitos professores acabam aprendendo somente na prática como exercer a profissão” (Parisoto, Santos e Almeida, 2022, np). Parisoto, Santos e Almeida escreve que a formação continuada é a sucessora da formação inicial, não desconsiderando o que ocorreu nesta, mas sanando as lacunas deixadas, justificando assim a necessidade de uma formação continuada. No desenvolvimento da formação continuada “deve-se considerar o professor em sua subjetividade” (Parisoto, Santos e Almeida, 2022, np). Há que se, na formação profissional do docente, dar-lhe voz e considerar esta neste tipo de formação, segundo Parisoto, Santos e Almeida.

3 METODOLOGIA

3.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa para este artigo objetiva a formação inicial de professores através da atividade experimental, e teve como referencial o livro “Troca Sistematizada de Saberes”, de autoria de Parisoto, Santos e Almeida, mais especificamente o artigo “Um referencial teórico de formação de professores”, de autoria de Almeida.

Buscou-se trabalhar o campo experimental da Física na formação inicial de professores desta área da ciência, e a partir da realização de experimentos na classe de Instrumentação de Ensino de Física aos graduandos, estes, mediante o currículo de extensão desta matéria, aplicaram o que aprenderam a estudantes do Ensino Médio de um programa com o nome de pré-vestibular comunitário, nas dependências de uma universidade pública.

Para os licenciandos de Física, focou-se no fazer relatório do experimento sobre a Lei de Hooke. E como instrumento avaliativo, a fim de mensurar o quanto aprenderam, foi utilizado um checklist desenvolvido por uma universidade pública. Tal instrumento é apresentado na seção 4 deste documento.

3.2 METODOLOGIA DE ENSINO

A metodologia de ensino adotada foi a formação de professores descrita em Parisoto, Santos e Almeida e na seção de fundamentação teórica deste artigo, focando na experimentação no ensino de Física. Em Parisoto, Santos e Almeida

O início da carreira dos nossos sujeitos foi marcado pela ausência de aulas experimentais. Fatores como a modalidade de ensino, ênfase na dimensão conceitual e aspectos da personalidade foram apontados como elementos que influenciaram nas decisões dos professores. As primeiras investidas no campo da experimentação vieram com o passar do tempo, e sinalizaram para um viés simplista do trabalho experimental, no qual ele serviria para motivar os alunos e visualizar os fenômenos. Para tanto, as principais estratégias adotadas foram a demonstração e atividades roteirizadas, as quais aproximam-se da perspectiva verificacionista (Medeiros; Barcellos, 2020, p. 16).

A experimentação auxilia, em termos didáticos, “a superar o operativismo mecânico” (Parisoto, Santos e Almeida, 2022, np). Outro apontamento, de Parisoto, Santos e Almeida, é

A falta de reflexão qualitativa prévia ou, dito de outro modo, o operativismo mecânico com que, em geral, se abordam os problemas, inclusive pelos próprios professores. Convém recordar a este respeito as palavras de Einstein: “Nenhum cientista pensa com fórmulas. Antes que o cientista comece a calcular, deve ter em seu cérebro o desenvolvimento de seus raciocínios. Estes últimos, na maioria dos casos, podem ser expostos com palavras simples. Os cálculos e as fórmulas constituem o passo seguinte”. Entretanto, insistimos, a Didática habitual de resolução de problemas costuma impulsionar a um operativismo abstrato, carente de significado, que pouco pode contribuir a uma aprendizagem significativa (Carvalho; Gil-Pérez, 2011, p. 92).

A experimentação pode/deve ser trabalhada na formação inicial docente, para que esta ordene seus objetivos, sua prática e os resultados em sala, de acordo com Parisoto, Santos e Almeida.

3.3 METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM

A metodologia para a aula de Física Experimental sobre a lei de Hooke será a teoria da mediação de Vygotsky. Nesta teoria há “a primazia dos processos em detrimento dos produtos” (Moreira, 2022, p. 95). Para este mesmo autor, Vygotsky foca na interação social do indivíduo, sendo esta sua unidade de medida. Em Moreira, a interação social

implica um mínimo de duas pessoas intercambiando informações. (O par, ou díade, é o menor microcosmo de interação social.) Implica também um certo grau de reciprocidade e bidirecionalidade entre os participantes. Ou seja, a interação social supõe envolvimento ativo (embora não necessariamente no mesmo nível) de ambos os participantes desse intercâmbio, trazendo a eles diferentes experiências e conhecimentos, tanto em termos qualitativos como quantitativos (Garton, 1992, p. 11).

Neste mesmo tópico, há que se pontuar

Por exemplo, na interação social que deve caracterizar o ensino, o professor é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo. Em um episódio de ensino, o professor, de alguma maneira, apresenta ao aluno significados socialmente aceitos, no contexto de matéria de ensino, para determinado signo – da Física, da Matemática, da Língua Portuguesa, da Geografia. O aluno deve, então, de alguma maneira “devolver” ao professor o significado que captou. Nesse processo, o professor é responsável por verificar se o significado que o aluno captou é aceito, compartilhado socialmente. A responsabilidade do aluno é verificar se os significados que captou são aqueles que o professor pretendia que ele captasse e se são aqueles compartilhados no contexto da área de conhecimentos em questão. O ensino se consuma quando aluno e professor compartilham significados (Moreira, 2022, p.102).

A interação social é muito importante para que os estudantes no experimento da lei de Hooke, a fim de que eles entendam o que o professor está lhes solicitando no roteiro e aprendam sobre esta lei na aula.

4 ANÁLISE DOS DADOS

A aula experimental sobre a lei de Hooke, indicada na figura 1, foi ministrada a dois alunos, do curso de Licenciatura em Ciências Exatas – Habilitação em Física, em uma disciplina de graduação de uma universidade pública, na cidade de Palotina, no estado do Paraná.

FIGURA 1 – AULA EXPERIMENTAL SOBRE A LEI DE HOOKE



FONTE: O autor (2024)

Uma vez que os dois graduandos já conheciam a lei de Hooke, o objetivo geral da aula foi a construção de relatório acerca do experimento realizado em sala. O experimento escolhido foi a comprovação da lei de Hooke, encontrando a constante elástica da mola. O modelo de relatório a ser utilizado foi um roteiro oriundo da Universidade Estadual de Londrina (UEL), que possui o seguinte checklist indicado no quadro 1.

QUADRO 1 – CHECKLIST DE RELATÓRIO DE LABORATÓRIO

Introdução e Objetivo:	Escrevi o meu nome, dos meus colegas e do curso no início do meu relatório?
	O meu relatório tem um título e uma data?
	O meu objetivo esboça claramente os propósitos da minha experiência?
	Delineei claramente a teoria envolvida na minha investigação?
Aparato experimental:	Listei todo o aparato experimental (com um diagrama)?
	O meu diagrama tem legendas e um título?
Procedimento Experimental:	Descrevi como eu procedi sobre a minha experiência (o que eu fiz)?
	Tenho claramente descrito os passos significativos do processo (incluindo as análises sobre os meus dados)?
	Expliquei por que certos aspectos do procedimento foram realizados?
wDados/Resultados:	Registrei todas as medições pertinentes?
	Todas as minhas tabelas têm títulos?
	Todas as colunas nas minhas tabelas têm cabeçalho com unidades?
	Todos os meus dados estão registrados de forma correta?
Gráficos:	O meu gráfico tem uma legenda que indique por que eu o construí?
	Usei uma escala adequada para que meu gráfico preencha toda a página?
	Os eixos foram indicados, incluindo as unidades corretas?
	Usei símbolos do tipo . para os pontos dados e não um borrão?
	Usei lápis ou lapiseira para o meu gráfico (e não caneta)?
	Tracei a melhor reta através dos meus pontos de dados? (se necessário)
	Demonstrei como cheguei à inclinação da minha reta? (se necessário)
	Registrei a inclinação e o intercepto de y (com incertezas) corretamente?
Análise e discussão:	Descrevi e expliquei as relações importantes evidenciadas pelos dados (e gráficos)?
	Descrevi claramente meus cálculos?
	Os meus cálculos estão na seção correta do relatório?
	Usei todas as unidades SI?
	Demonstrei como eu calculei as incertezas nos resultados?
	O meu resultado final foi apresentado corretamente com os algarismos significativos apropriados?
	Descrevi e expliquei os resultados dos meus cálculos?

Conclusões e Recomendações:	A minha conclusão remete aos meus objetivos da experiência?
	Cumpri os meus objetivos da experiência?
	Citei todos os meus resultados com as incertezas?
	Fiz recomendações de como esta experiência pode ser melhorada?

FONTE: Adaptado de Filho (2014)

Este checklist funciona como um lembrete para os itens que devem compor um relatório de laboratório. E também é um guia onde há objetivos específicos da atividade experimental.

Os dois estudantes da disciplina entenderam o que o professor lhes solicitou, de calcular a constante elástica da mola através do levantamento de dados e posterior produção de relatório, atentando ao checklist apresentado. E igualmente compreenderam o que aprenderam teoricamente acerca da lei de Hooke.

Nesta matéria, a parte prática foi a classe lecionada pelos graduandos aos estudantes do Ensino Médio do projeto pré-vestibular comunitário, nas dependências de uma universidade pública.

É comprovada a interação social, verificada pela teoria da mediação de Vygotsky, pela explanação da teoria pelo professor e entendida pelo graduandos, a interação entre os estudantes na coleta de dados, e o entendimento dos estudantes de Ensino Médio ao que os licenciandos lecionaram sobre a Lei de Hooke. Tudo isto enriquece o conhecimento de todos os envolvidos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudantes de graduação aprenderam um modelo de como fazer um relatório de uma aula de Física Experimental. E de acordo com o indicado na seção de fundamentação teórica, a disciplina trabalha com a formação inicial de professores na habilitação Física, e a prática dos licenciandos em dar aulas, através da atividade de extensão da matéria. Buscou-se apresentar um caminho que os licenciandos podem utilizar quando praticarem atividades experimentais com seus alunos.

Esta aula ministrada aos graduandos de licenciatura pode e deve ser sempre melhorada aumentando a possibilidade de ramos da Física que podem ser trabalhadas experimentalmente. Isto abre o precedente para futuros artigos e trabalhos que abordem outras seções desta ciência tão densa e fascinante.

REFERÊNCIAS

ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. **A Didática das Ciências: Didática das Ciências e Processo de Aprendizagem.** São Paulo: Papirus, 1990.

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Plátano, 2003.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** São Paulo: Cortez, 2011.

FILHO, P. S. C. **Estratégia de Ensino Multirepresentacional aplicada para o Desenvolvimento do Conceito de Medição**. 2014. 323 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014. Disponível em: <https://pos.uel.br/pecem/wp-content/uploads/2021/08/CAMARGO-FILHO-Paulo-Sergio-de.pdf>. Acesso em: 08 mai. 2024.

GARTON, A. F. **Social interaction and the development of language and cognition**. Hillsdale, USA: Lawrence Erlbaum, 1992.

HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física: Mecânica**. Rio de Janeiro: LTC, 2023.

MEDEIROS, R. A.; BARCELLOS, L. S. Narrativas de professores de Física sobre a implementação de aulas experimentais: permanências e transformações. **Revista Insignare Scientia**, v. 3, n. 3, 2020.

MOREIRA, M. A. O que é Afinal Aprendizagem Significativa? **Qurriculum**, La Laguna, Espanha, 2012.

MOREIRA, M. A. **Teorias de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2022.

NOVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PARISOTO, M. F.; SANTOS, T. C.; ALMEIDA, W. D. **Troca sistematizada de saberes TSS: formação inicial e continuada de professores de ciências**. Palotina: UFPR, 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

TAVARES, A. D.; OLIVEIRA, J. U. C. L. **Mecânica Física – Abordagem Experimental e Teórica**. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

YOUNG, H. D.; FREEDMAN, R. A. **Física universitária**. México: Pearson Educación, 2009. Disponível em: <https://archive.org/details/fisica-universitaria-vol.-1-12a-edicion-sears-zemansky-young-freedman/page/n7/mode/1up?view=theater>. Acesso em: 07 mai. 2024.



*MOVE-SE AQUI, MEXE-SE ALI E
ANDA PRA LÁ: TRAJETÓRIA DE
FORMAÇÃO DE UM
ESTUDANTE DE LICENCIATURA
EM EDUCAÇÃO FÍSICA*



*Marco Aurélio Rodrigues Junior
Cinthia Lopes da Silva*

MOVE-SE AQUI, MEXE-SE ALI E ANDA PRA LÁ: TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE UM ESTUDANTE DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Marco Aurélio Rodrigues Junior¹
Cynthia Lopes da Silva²

INTRODUÇÃO

É muito comum que ao pensar em Educação Física que as primeiras impressões estejam relacionadas aos esportes e academias de musculação. Esta visão do senso comum está bem associada ao foco exclusivo que alguns profissionais da área dão para os esportes e a musculação, sendo que, muitas vezes, focam em uma competição excessiva e visam trabalhar somente com corpos padrões que possuem um perfil atlético. Assim, limitam-se aos conhecimentos das Ciências Biológicas e não dão tanta importância às outras ciências e conhecimentos que são ofertados na formação em Educação Física, como as Ciências Sociais e Humanas. Para um estudante que inicia na graduação de Licenciatura em Educação Física é possível observar que são poucos os que adentram o curso, conhecendo as diversas áreas de intervenção da Educação Física. A experiência a ser narrada foi influenciada pelos aspectos socioculturais da área de Educação Física. O desenvolvimento do texto está dividido em duas partes, a primeira em que o estudante narra sua trajetória e, a segunda, em que se busca compreender a trajetória a partir do movimento de estranhamento de sua própria experiência. Na segunda etapa, o estudante conta com a ajuda de uma co-autora para fazer a interpretação da experiência vivida e o diálogo com a literatura.

DESENVOLVIMENTO E DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA VIVIDA

A trajetória do Licenciando em Educação Física

Ingressei na universidade no mês de setembro do ano de 2021, neste meu primeiro período, a universidade estava utilizando o ensino emergencial remoto, devido a pandemia do vírus SARS-CoV-2. Foi extremamente triste esta época, ainda mais em um curso de Educação Física, no qual temos muitas atividades práticas. Realizar tais atividades em casa sozinho era desanimador, visto que, a presença e a coletividade são essenciais na área de Educação Física. Mesmo as atividades sendo virtuais, não deixei de participar. Em seguida, no segundo semestre, a rotina voltou ao normal e as atividades começaram a ser feitas de forma presencial. Logo no meu primeiro semestre do curso ingressei em um grande grupo multidisciplinar que promove pesquisa, ensino e extensão, denominado “Eco Gymnos”, coordenado pela professora doutora Soraya Corrêa Domingues, este coletivo

1 Estudante do curso de graduação em Educação Física – Licenciatura pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Corpo, Linguagem e Lazer (CORLILAZ)/CNPq.

2 Graduada, mestre e doutora em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora efetiva da Universidade Federal do Paraná (UFPR), atuante nos cursos de graduação em Educação Física – Licenciatura e Bacharelado e no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Corpo, Linguagem e Lazer (CORLILAZ)/CNPq.

estuda a Educação Física a partir de perspectivas socioculturais e ambientais. Participei de muitos encontros com debates e reflexões sobre textos de artigos e livros com temáticas social e ambiental. Dentro deste grupo, também pude fazer uma pesquisa de iniciação científica voltada para as práticas corporais integrativas no contexto escolar, tais como: yoga, massoterapia, meditação, biodança e dança circular. Participei e apresentei trabalhos em eventos científicos por meio do grupo e vivenciei uma produção de um evento de artes no departamento, a Semana de Arte MODEF, em comemoração aos 100 anos da Semana de Arte Moderna. Nesta ocasião, pude contribuir com a produção do evento e também me apresentar artisticamente com uma performance sobre a relação do ser humano com a natureza.

Um outro projeto do qual faço parte e que também está vinculado ao grande grupo “Eco Gymnos” é projeto de extensão de Ginástica para Todos (GPT), denominado “Gym Corpo”, coordenado pela professora doutora Letícia Bartholomeu. Este coletivo pratica a modalidade de ginástica e visa promover a prática corporal como forma de inclusão e democracia, facilitando a participação de todos, independente do nível de conhecimento prévio sobre práticas de movimento. Ela é uma modalidade não competitiva, direcionada mais para a colaboração e cooperação, que mistura habilidades de diversas ginásticas, tais como: artística, rítmica, acrobática, aeróbica etc. Por meio do grupo, os ginastas desenvolvem expressão corporal, flexibilidade, equilíbrio, força, coordenação motora, criatividade e estão em constante aprendizados de socialização. Faço parte deste grupo desde a sua criação, já estou nele há três anos e continuamos crescendo e promovendo uma prática corporal mais justa e equitativa.

Todos os anos viajo com o grupo para apresentar as coreografias que criamos em conjunto para algum evento, além disso, com frequência, há participação do coletivo em eventos científicos da área da ginástica. Neste grupo, pude aprender muito sobre uma Educação Física mais inclusiva, são vários os corpos e identidades das pessoas que o compõem. A maneira como trabalhamos, de forma democrática e participativa, também permite que as experiências sejam mais prazerosas. Ainda temos muito o que melhorar no sentido de diversidade, faltam muitos corpos de outros recortes sociais para compor o grupo e alguns participantes carecem desenvolver mais consciência social, mas estamos nos esforçando para promover uma prática corporal mais diversificada e tentando transformar o presente e o futuro da área da ginástica.

No primeiro ano de graduação, também tive oportunidade de fazer parte do Laboratório Interagir, coordenado pelo professor doutor Josafá Moreira da Cunha. Neste laboratório, trabalhei em um projeto denominado “Pacto LGTBQIAPN+” que tinha como objetivo enfrentar a fobia LGTBQIAPN+ por meio de diversas ações, tais como: oficinas, debates, apoio psicossocial e pesquisas. Trabalhei mais na parte da pesquisa da população LGTBQIAPN+, neste processo, pude apoiar procedimentos de coleta e processamento de dados e participei de conversas, debates e eventos promovidos pelo laboratório. Foi uma experiência curta, mas extremamente importante visto que também faço parte da comunidade LGTBQIAPN+ e senti que meu trabalho realmente estava tendo um propósito social. Pude compreender melhor o cenário da comunidade e participar da produção de dados científicos que futuramente podem ajudar na elaboração de políticas públicas para o público LGTBQIAPN+.

Durante este percurso da graduação, fiz parte de outro projeto chamado “Licenciar - A construção coletiva de boas práticas educativas nas aulas de Educação Física em contextos de vulnerabilidade social: partilhando experiências na formação inicial e continuada em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba-PR”, coordenado pelo professor doutor Sérgio Roberto Chaves. O projeto tinha um caráter multidisciplinar, envolvia atividades de extensão e pesquisa. Por meio dele, pude vivenciar a primeira experiência prática como professor em formação diretamente em escolas públicas. Fiquei durante um ano fazendo intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física em uma escola pública com uma realidade vulnerável. Nesta experiência, pude lecionar conteúdos relacionados a jogos e brincadeiras indígenas, jogos e brincadeira de bola com os pés, lutas e danças. Sem dúvida, esta vivência no “chão da escola” foi uma das mais impactantes na minha formação, estar em contato direto com estudantes da escola traz outras perspectivas sobre a profissão. Vivenciei muitas situações de violência física, verbal e emocional, os alunos da escola viviam realidades precárias e que os colocavam à margem da sociedade. A partir dali, percebi o quão importante é a disciplina de Educação Física na escola, visto que esta é um componente curricular que possibilita que os discentes desenvolvam valores humanos por meio das práticas corporais, por exemplo: respeito, cooperação, resiliência, disciplina, autoconfiança, responsabilidade, ética, empatia entre outros. E são exatamente esses valores que fazem com que uma sociedade possa melhorar suas relações com os cidadãos.

Outro fator importante desta experiência escolar foi a de desconstruir a visão de que a Educação Física escolar deve trabalhar numa perspectiva biologista e somente promover os esportes tradicionais. Aprendi direto no “chão da escola” a promover uma Educação Física escolar a partir de uma perspectiva sociocultural, ou seja, promover as práticas corporais não apenas como uma atividade física vazia de significados, mas sim como um fenômeno social e cultural, que são influenciados por contextos históricos, sociais, políticos, artísticos e culturais e a partir de elementos desses contextos, pode-se refletir e mover de formas diferentes das tradicionais.

Os professores de Educação Física devem promover as mais diversas práticas corporais, como: as danças, as lutas, as ginásticas, os jogos e brincadeiras, as práticas corporais de aventura e os esportes. Os alunos têm o direito de ao menos experimentarem essas práticas a partir de seus próprios corpos. É extremamente triste e revoltante se deparar com professores que trabalham apenas alguns esportes e que, na maioria das vezes, tendem a se restringir somente às quatro modalidades (futebol, basquete, vôlei e handebol).

Durante minhas práticas pedagógicas na escola, com a ajuda da professora regente, pudemos relacionar as práticas corporais com vários marcadores sociais, tais como: gênero, idade, habilidades e aptidões físicas, classe social, etnia, orientação sexual etc. Desta forma, conseguimos promover aulas mais inclusivas, equitativas e sensíveis às diversidades de corpos. Em paralelo ao projeto Licenciar, tínhamos uma parceria com o projeto de extensão “Corpo e movimento: saberes e práticas da educação física escolar”, coordenado pela professora doutora Verônica Werle, a partir dele, promovemos oficinas para estudantes de graduação e cursos de formação para professores da rede pública sobre jogos de tabuleiro do mundo, ou seja, diversos jogos de todos os continentes. Este projeto desenvolveu um livro, onde constam a explicação teórica e prática de como jogar estes

jogos, tínhamos um repertório bem vasto de jogos e os materiais físicos dos mesmos. Esta experiência enriqueceu minha forma de ver os jogos de tabuleiro, antes, na minha cabeça, só existia o xadrez, a partir desta vivência, descobri vários outros e o melhor foi entender a contextualização cultural dos jogos: os períodos históricos, os significados sociais, os aspectos da estrutura social, relações de poder ou valores culturais dentro dos jogos, entre outras coisas.

Desde o início da graduação, eu tinha muito interesse na área do lazer, entretanto quando ingressei na Educação Física, a professora responsável por esta disciplina e por desenvolver atividades de pesquisa e extensão dessa área tinha acabado de se aposentar. Me sentia muito desamparado porque, por mais que outros professores da graduação pudessem me guiar ou orientar de alguma forma nos estudos do lazer, não era a mesma coisa do que ter uma professora específica da área. Entretanto, ao ingressar no quinto semestre, ou seja, mais da metade do curso, uma nova professora concursada foi contratada para a área do lazer. Isto para mim foi um grande motivo de felicidade, já que, agora eu teria a possibilidade de ser orientado por uma profissional específica da área. A professora em questão é a doutora Cinthia Lopes da Silva, que me acolheu desde sua entrada e vem me orientando em diversos projetos. De forma conjunta, criamos o “Grupo de Estudo e Pesquisa em Corpo, Linguagem e Lazer - CORLILAZ”, e por meio dele, fazemos encontros para discutir artigos e capítulos de livros. Escrevi meus primeiros artigos científicos com a ajuda dessa professora e também participei de diversos eventos científicos, onde pude apresentar trabalhos na modalidade de comunicação oral, todas estas atividades realizadas no grupo foram desenvolvidas a partir da visão sociocultural da Educação Física.

No momento, faço monitoria na disciplina “Fundamentos da Educação Física Adaptada e Diversidade Humana”, orientado pela professora doutora Doralice Campos. Esta disciplina tem como objetivo proporcionar uma fundamentação teórica a respeito de direitos humanos, diversidades étnico-racial, sexual e de gênero, além de apresentar os contextos históricos, culturais, sociais e etiológicos relacionados às pessoas com deficiência. Um dia desejo ser professor universitário e esta experiência de monitoria tem sido valiosa para eu entender melhor o ensino superior do ponto de vista do docente. Tenho acompanhado as turmas de forma presencial, ajudo a professora a corrigir as tarefas e tive a oportunidade de planejar e lecionar uma aula inteira sobre “Diversidade LGBTQIAPN+” para as turmas da disciplina. Sem dúvida, tem sido uma das melhores experiências da graduação até o momento.

Atualmente, não tenho mais aquela visão estereotipada do senso comum sobre a Educação Física, hoje a enxergo como uma área de intervenção que se utiliza de diversas ciências - humanas, sociais, biológicas e da saúde para promover as mais variadas práticas corporais nos seus sentidos práticos e teóricos, visando desenvolver valores humanos que possam fazer a diferença na sociedade. Foram várias experiências que foram vivenciadas e continuam sendo vividas nos projetos de extensão, pesquisa e monitoria que, sem dúvida, mudaram minha visão da Educação Física e me tornaram uma pessoa que está em constante reflexão sobre as ações desenvolvidas que utiliza a criticidade nas práticas pedagógicas. Desejo ser um professor que combate as injustiças sociais por meio das minhas práticas educativas. Para além disso, tudo que relatei, posso afirmar que a Educação Física fez uma das coisas que considero mais importantes na vida: me transformou e mudou minha concepção de ser humano.

Onde chegar? Compreendendo a trajetória do licenciando

A trajetória narrada nos mostra os sentidos que o estudante foi atribuindo ao curso de Educação Física - Licenciatura, marcado por sua trajetória de contatos, disciplinas, projetos, atividades desenvolvidas durante a graduação. O contexto em que iniciou o curso foi de pandemia do vírus SARS-CoV-2, interrompendo as aulas presenciais e, ao invés disso, utilizando o modo online para as aulas.

As primeiras impressões do estudante são marcadas pela visão do senso comum, para Geertz (1989) este é o início da produção cultural que aos poucos vai se transformando em uma teia de significados, esse movimento do senso comum para o acesso aos conteúdos científicos construídos a partir das disciplinas, projetos, congressos etc, provoca o que Rodrigues Jr e Silva (2008) denominam de encontro e confronto de conhecimentos. O encontro para identificar os conhecimentos prévios do estudantes, o que marca o início do relato e o confronto do conhecimento com o acesso às diferentes ciências que compõem a Educação Física, por exemplo. Esse movimento é fundamental para que os estudantes, em geral, produzam múltiplos sentidos e, assim, construam novos conhecimentos.

A extensão foi a “entrada” na realidade escolar, realidade essa que é a especificidade da formação inicial de professores, sendo que trouxe ao licenciando autor a dimensão de sua função social e a incompletude de sua construção como futuro professor, sendo que esta construção se dá mediante os contextos nos quais irá se inserir e que já foi possível de se aproximar na graduação - da realidade das escolas e dos sujeitos que vivem em situação de exclusão social no Brasil.

A tomada de decisão que é mencionada ao final do relato por uma Educação Física de eixo sociocultural é a construção ao longo da trajetória narrada. Nesse momento, e justamente ao final da narrativa, o licenciando autor conta outros passos dados na direção da formação de um grupo de estudo e pesquisa, da participação em congressos e da monitoria, no acompanhamento de disciplina no curso de Educação Física. Estas são pistas, como diria Aguiar e Ferreira (2021), que indicam não somente a formação inicial de um futuro professor, mas a formação inicial de um professor-pesquisador.

A tomada de decisões é também uma forma de afirmação da função social do futuro professor-pesquisador junto a temas que tem a ver consigo, com sua história e com sua comunidade LGBTQIAPN+, sendo também um interlocutor e pensador sobre os problemas que afetam esta comunidade. A Educação Física escolar, o lazer e a área da saúde, indicados na narrativa, são os caminhos possíveis para o enfrentamento dos preconceitos e exclusões que afetam os sujeitos em decorrência de suas diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores é antes de mais nada um intervalo de tempo de provocação e de mobilização de sentidos na vida dos acadêmicos. O propósito é tirá-los da situação de conforto e guiá-los para a realidade de vida sem desconsiderar os alicerces explicativos que devem ser tensionados na relação teoria e prática, que se constitui como uma unidade.

O relato apresentado da experiência vivida nos mostra uma pessoa reflexiva diante das provocações geradas no curso que foi tecendo o futuro professor-pesquisador. A andança parece que valeu a pena, mostrou ao estudante a diversidade de conhecimentos referentes a Educação Física para que seja professor consistente e confiante e, ao mesmo tempo, a seleção de um caminho para que possa seguir como pesquisador. Aqui a complementaridade entre a diversidade e conteúdos, temas, referências e a solidão necessária para o aprofundamento na construção de novos conhecimentos a partir da pesquisa.

Nota-se com o relato de experiência que o curso de Educação Física da UFPR proporciona experiências desafiadoras e encorajadoras para que os licenciandos ao se verem diante de muitas possibilidades possam escolher um caminho para trilhar e de modo confiante.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Thiago Borges de, FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, 37, e74451, P1-22, 2021.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

RODRIGUES Jr., J. C., SILVA, C. L. A significação nas aulas de Educação Física: encontro e confronto dos diferentes 'subúrbios' de conhecimento. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), Campinas, v. 19, p. 159-172, 2008.



*O PROJETO SEM FRONTEIRA DA
EDUCAÇÃO FÍSICA UFPR EM
PARCERIA COM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE CURITIBA: UMA
POSSIBILIDADE FORMATIVA
INTERINSTITUCIONAL E
INTERGERACIONAL*



*Rosecler Vendruscolo
Michaela Camargo
Leticia Godoy*

O PROJETO SEM FRONTEIRAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA UFPR EM PARCERIA COM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE CURITIBA: UMA POSSIBILIDADE FORMATIVA INTERINSTITUCIONAL E INTERGERACIONAL

Rosecler Vendruscolo¹
Michaela Camargo²
Leticia Godoy³

(...) os velhos e as crianças são percebidos, então como “seres entre duas águas marginais”, entre o passado e um futuro que fazem de seu presente um enigma para si mesmos e para sociedade em que vivem (Gusmão, 2003).

INTRODUÇÃO

Há muito tem-se percebido a defesa da importância na aproximação e, porque não, no imbricamento das instituições de ensino. Neste tocante, não é sem motivo o investimento em projetos ou programas, das universidades, que buscam diminuir a distância entre a ensino superior e a educação básica. Afinal de contas, pelo menos no que diz respeito a formação inicial docente na Educação Física, é sabido que construir vivências nos contextos educativos se faz imprescindível para discentes da licenciatura, uma vez que é na relação com os/as estudantes das escolas, sejam eles/as jovens, crianças, adultos/as ou idosos/as, que os/as acadêmicos/as conseguem encontrar sentido nas especificidades e particularidades docentes para cada grupo geracional, com isso conseguem, algumas vezes, erigir desejos por algum grupo etário cujo interesse primeiro se fazia ausente.

A respeito disso, Camargo (2015), ao se debruçar na investigação sobre a construção do encantamento docente pela educação infantil, com um grupo de bolsistas do PIBID/CAPES da Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), verificou que não somente a aproximação como efetivamente a relação com o referido grupo geracional tem relevância formativa, haja vista que é a partir do contato⁴ (Camargo, 2015), que experiências sociocorporais (Figueiredo, 2004, 2008, 2010) podem ser solidificadas e assim o interesse e mobilização do encantamento emergidos.

Concernente às experiências sociocorporais na formação inicial de professores/as de Educação Física, Figueiredo et al. (2008) defendem que estas podem trazer implicações significativas para esta formação, pois, no decorrer da trajetória formativa, muitas escolhas são definidas, exclusivamente, a partir das experiências sociocorporais anteriores ao ingresso na graduação (Figueiredo, 2004), estas que não raramente estão relacionadas

1 Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Educação Física da UFPR.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba.

3 Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Departamento de Educação Física da UFPR.

4 “A opção de escrita da letra M em maiúsculo é proposital, no sentido de construir um termo que consiga unir a aproximação e o cuidado, valorizando os encontros e defendendo que as relações sejam permeadas de aprendizagens por meio de sentidos e significados” (Camargo, 2015, p. 12).

às práticas corporais esportivas e/ou competitivas e, por vezes, não permitem que o/a licenciando/a compreenda que para construir-se professor/a precisa aprender a ensinar determinada prática corporal, para além de saber praticá-la. Por esse motivo, Camargo (2015) compreende que se torna relevante a mobilização da construção de novas e/ou diferentes experiências sociocorporais vinculadas à escola e outros contextos formativos, com grupos geracionais diversos, durante a formação inicial, pois somente assim, os/as professores/as em formação inicial ampliarão suas possibilidades de escolhas, sejam elas durante o curso ou após formados/as.

Diante disso, o relato de experiência, ora apresentado, tem enquanto objetivo compartilhar algumas propostas formativas desenvolvidas no Projeto Sem Fronteiras: ações pedagógicas na Educação Física para pessoas idosas (PSF) - da licenciatura em Educação Física da UFPR, vinculado ao Programa LICENCIAR, também da UFPR – em parceria com uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, parceria esta que se consolidou no decorrer da última década e tem em seu cerne o comprometimento com a educação interinstitucional e intergeracional, ou seja, uma cooperação sinérgica em que a formação docente – inicial e continuada - passa a ser compreendida na corresponsabilidade entre a escola e a universidade, de modo igual, a educação da criança perpassa o contexto escolar e o universitário. Para tanto, a tessitura textual se edifica nas seguintes seções: apresentação dos contextos formativos, socialização das propostas formativas e as considerações finais.

Contextos formativos: Projeto Sem Fronteiras (PSF)-UFPR e escola municipal da cidade de Curitiba

O Projeto Sem Fronteiras (PSF), que está em vigor há mais de vinte anos na UFPR, tem perseguido a construção e mobilização de espaços nos quais a formação e intervenção acadêmica, na área da Educação Física, esteja comprometida com as necessidades e particularidades das pessoas idosas em ações de caráter socioeducacional. Neste quesito, vale destacar que a produção acadêmica da área denota ser um desafio planejar uma proposta de Educação Física, cujas práticas representem uma oportunidade de ganhos na saúde e bem-estar desse grupo geracional (Okuma, 2009; Souza Fialho; Trinity, 2020; Knuth et al., 2020).

O compromisso do PSF principia na melhoria da qualidade do ensino no curso de Licenciatura em Educação Física, por esse motivo as ações de ensino, pesquisa e extensão, que atravessam o referido projeto, estão apoiadas no escopo da educação permanente, para tanto, a organização do projeto se dá da seguinte maneira: em duas turmas, no período da manhã entre 9:00 e 10:30hs e no período da tarde, entre 14:00 e 15:30hs, ambas ocorrem às terças e quintas-feiras, nas dependências do Departamento de Educação Física (DEF) da UFPR, atualmente estão inscritos cerca de 30 participantes em cada turma.

As aulas/encontros ocorrem por meio de práticas corporais, atividades físicas e socioculturais, como por exemplo, alongamentos, ginásticas, danças, jogos, meditação, yoga e palestras. Estas ações são elaboradas e desenvolvidas pelos/as professores/as em formação inicial que, para isso, realizam grupos de estudos sobre a temática da especificidade do envelhecimento e particularidades da docência em Educação Física.

Referente a escola da rede municipal da cidade de Curitiba/PR, trata-se de uma unidade educativa localizada na periferia da capital paranaense, especificamente na região sul da cidade, que atende a educação infantil, os anos iniciais do ensino fundamental, a modalidade educação integral em tempo ampliado, classe especial e sala de recursos de aprendizagem. Uma situação bastante peculiar, nesta escola, é que há apenas uma professora responsável pelo componente curricular da Educação Física, esta que atua tanto no período da manhã, quanto no período da tarde e por isso consegue atender todas as crianças da escola. Na rede municipal de educação de Curitiba, a referida professora completou, em 2024, 18 anos de docência e nesta instituição escolar a professora está há exatos 10 anos.

Trata-se de uma docente que se formou na licenciatura em Educação Física da UFPR no ano de 2005, nesta mesma instituição concluiu duas especializações, o mestrado e o doutorado em educação, este último defendido em junho de 2021. Em sua trajetória docente desenvolveu alguns projetos formativos, contudo, nos últimos anos tem se debruçado a mobilizar aprendizagens a partir do entendimento de formação “interIdades” e intergerações. Por este motivo nutre relações estreita com o curso de Educação Física da UFPR, para que assim seja possível compartilhar a docência com professores/as em formação inicial e, de modo igual, fortalecer vínculos com os projetos desenvolvidos pelas professoras/es deste curso.

Como é possível observar, os distintos contextos educativos apresentados estão implicados com grupos sociais, a velhice e a infância, que historicamente receberam e, talvez, ainda recebam pouca visibilidade, seja em âmbito social, político e/ou acadêmico. Neste tocante, se faz necessário compreender a colocação de Gusmão (2003), quando a autora se refere as duas águas marginais, ou seja, em exterminadas nas quais são visualizadas como aquilo que ainda não é, algo a ser no futuro, ou como aquilo que já foi, um passado, sem considerar as particularidades inerentes nestes grupos sociais.

Neste cenário, há o entendimento da fundamental necessidade de uma proposta de formação interinstitucional, em que na união da universidade e escola possam encontrar brechas e possibilidades para que em ambas instituições a velhice e a infância sejam representadas e, com isso, passem a ser valorizadas, especialmente no que diz respeito à formação docente, uma vez que se tem o entendimento de que o interesse por determinado grupo social/geracional pode ser construído na medida em que se tem possibilidades de relações com os/as sujeitos/as dos referidos grupos.

Propostas formativas: interinstitucional e intergeracional

Para que as especificidades da velhice e da infância sejam compreendidas e respeitadas na dinâmica de formação interinstitucional há a preocupação com cada detalhe que antecede o encontro das gerações. Afinal, é importante ter em vista que a aproximação entre a universidade e a escola em propostas formativas, por si só, engloba a reunião de grupos geracionais distintos, ou seja, na maioria das vezes professores/as – adultos/as e/ou idosos/as, jovens e crianças. Nada obstante, o encontro do PSF com as crianças da escola implica, indubitavelmente, a preparação dos/as integrantes destes contextos e dos/as bolsistas e voluntários/as que são responsáveis, na docência compartilhada com as

docentes das distintas instituições, em planejar e desenvolver propostas que promovam relações estruturadas no respeito as particularidades e necessidades de cada geração.

Neste sentido, os preparativos acontecem com a visita da professora de Educação Física da escola ao DEF-UFPR, na qual em reunião com o coletivo do PSF são discutidas as características das turmas que participarão da proposta formativa. Neste momento é tratado minuciosamente as peculiaridades das crianças, seus modos de ser e agir, situações que às desestruturam, hábitos alimentares, necessidade de profissional de apoio para crianças com laudos e de inclusão. Ademais, é discutido as particularidades dos/as participantes do PSF, suas especificidades, preferências e exigência de segurança em determinada prática corporal. Após o detalhamento destes dados, inicia-se a elaboração do planejamento e é decidido a data para o encontro, este que sempre é realizado nas dependências do DEF-UFPR, haja vista que se torna uma oportunidade para as crianças transitarem e assim se apropriarem dos espaços da universidade, uma “escola” que não raramente está distante dos sonhos da periferia.

Em momentos concomitantes, o coletivo do PSF define e constrói com seus/as participantes o enredo do encontro, isto é, aquilo que irão realizar com as crianças, como será a organização do lanche e demais preparativos necessários. Por sua vez, na escola, há um trâmite burocrático para conseguir o transporte, bem como a autorização das famílias para a saída das crianças e, especialmente, a mobilização da construção de aprendizagens sobre o envelhecimento, tudo isso atrelado às exigências curriculares, ou seja, dentro das aprendizagens previstas para o trimestre se estabelece o que será compartilhado na universidade afim de socializar as vivências construídas na escola e, então, sensibilizar para as aprendizagens ou experiências da cultura infantil.

Até o presente momento, a parceria interinstitucional promoveu quatro encontros intergeracionais, o primeiro deles foi no dia 29 de maio de 2019, situação na qual a proposta principal contava com a apresentação circense de uma turma do quinto ano, ensino fundamental I. Juntamente com as atrações da escola o PSF organizou uma apresentação de dança com seus/as participantes. A plateia era constituída pelos/as bolsistas e voluntários/as do PSF, acadêmicos/as e docentes do curso de Educação Física UFPR e profissionais da escola. Posteriormente as apresentações, as crianças compartilharam seus lanches com todos/as presentes, algo que já havia sido conversado e definido na escola, pois seria um momento de interação e integração entre gerações.

O segundo encontro, embora tenha demorado a acontecer devido às restrições da pandemia COVID 19, foi efetivado no dia 05 de julho de 2022, ocasião na qual o escopo seria a construção coletiva da uma festa junina. Para este evento algo foi ampliado, pois além do PSF e uma turma de quarto ano do ensino fundamental I, os/as discentes da disciplina de Introdução à Educação Física foram agregados/as a proposta. Neste sentido, o grupo da disciplina ficou responsável pela decoração e organização de brincadeiras tradicionais, enquanto o PSF e a escola se comprometeram com as coreografias e os lanches.

Ainda em 2022, tivemos a oportunidade de construir uma proposta bem diferente, aproveitando que as crianças, da classe especial e de uma turma de quinto ano, passariam o dia e a noite na universidade, em decorrência do acantonamento organizado junto ao PET Educação Física UFPR, aproveitamos para realizar um grande baile. Deste modo, no período

da noite os/as participantes do PSF foram para o DEF-UFPR e juntamente com as crianças se divertiram em brincadeiras dançantes e com algo que tem sido bastante característico nos encontros, o lanche compartilhado, momento em que o alimento se torna fonte de troca, tempo de conversa, oportunidade para o coMtato (Camargo, 2015).

Finalmente, o quarto encontro, realizado no dia 27 de junho de 2023, cuja temática foi edificada juntamente com a professora da área do Lazer. Neste dia, a proposta foi que a turma do quarto ano apresentasse a composição coreográfica de Ginástica Rítmica Formativa, construída no decorrer do trimestre, e os/as participantes do PSF apresentassem e mobilizassem o engajamento na quadrilha, haja vista que estávamos nas festividades juninas. Devido a ampliação da rede formativa, para esta proposta, mais discentes do curso de Educação Física estavam engajados nas ações.

Considerações finais

Para esta escrita, a intensão primeira diz respeito ao entendimento de como se dá uma relação que oficialmente não é institucionalizada, mas que diante de horizontes comuns tem se tornado cada vez mais concreta e mobilizadora do engajamento da comunidade universitária, bem como da comunidade escolar. Afinal de contas, a parceria interinstitucional estruturada no escopo da formação intergeracional é um esforço docente que tem reverberado na formação inicial de professores/as de Educação Física da UFPR, assim como na formação escolar de crianças da periferia da cidade de Curitiba, bem como na formação continuada das professoras envolvidas e, para além disso, na formação permanente de adultos/as maduros/as e pessoas idosas, participantes do PSF. Embora o montante de quatro encontros possa parecer incipiente, para um primeiro momento, faz-se necessário sinalizar o alcance destes eventos e a repercussão deles nas instituições e grupos geracionais envolvidos.

As propostas formativas realizadas a partir da parceria interinstitucional tem resultado de forma significativa na apropriação de saberes e domínio de relações de todos/as os envolvidos/as, pois tanto as crianças, como os/as discentes da licenciatura em Educação Física, ao se relacionarem com os/as participantes do PSF, desconstroem o imaginário social de que a velhice é sinônimo de dependência e imobilidade. De maneira igual, os/as participantes do PSF e os/as professores/as em formação inicial conseguem conhecer as especificidades do universo da infância e, deste modo, tomam consciência do entendimento da criança enquanto sujeito detentor de saberes, com potencialidade de fala e tomada de decisões, tanto na opção daquilo que interessa nas propostas, quanto a escolha por pares ou de relações com outras gerações. Ademais, observa-se que há o desejo pelo encontro, não raramente há solicitações de ambos os grupos para saberem quando acontecerá o próximo evento e muitos são os relatos do quanto é fundamental para a formação inicial a presença destes grupos sociais na universidade.

Referências

Camargo, M. **O Encantamento pela docência na Educação Infantil**: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR. 2015. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Camargo, M. **As experiências sociocorporais na educação da criança: um estudo sobre a meditação na escola**. 2021. 398 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021,

Figueiredo, Z. C. C. Os novos desafios da formação de professores de Educação Física no Brasil. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et.al. (Org.). **Coleção Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 341-351. Disponível em: <http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_3.PDF>. Acesso em: 28 de abril de 2024.

Figueiredo, Z. C. C. Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.14, n.1, p. 85-110, jan./abr. 2008.

Figueiredo, Z. C. C. **Experiências sociais no processo de formação docente em Educação Física**. 2004. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

Figueiredo, Z. C. C. et al. Educação Física, Ser Professor e Profissão Docente em Questão. **Revista Pensar a Prática**, v. 11, n. 2, p. 209-218, 2008.

Gusmão, N. M. M. de. Infância e Velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de (org.). **Infância e velhice: pesquisa de ideias**. Campinas/SP: Alínea, 2003. p.15-32.

Knuth, A. G. et al. Discursos de instituições de saúde brasileiras sobre atividade física no início da pandemia de COVID-19. **Revista Brasileira de Atividade Física e Saúde**, Florianópolis, v. 25, p. 1-9, 2020.

Okuma, S. S. **O idoso e a atividade física: fundamentos e pesquisa**. 5ª ed. Campinas: Papyrus, 2009.

Souza Filho, B. A. B. de; Tritany, É. F. COVID-19: importância das novas tecnologias para a prática de atividades físicas como estratégia de saúde pública. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 5, p. 1-5, e00054420, 2020.



*PESQUISAS INSTITUCIONAIS
REALIZADAS NA PRÓ-REITORIA
DE GRADUAÇÃO (PROGRAD)
COMO FERRAMENTAS DE
GESTÃO PARA O APRIORAMENTO
DO ENSINO DE GRADUAÇÃO
NA UFPR*



*Eliane Felisbino
Viviane Vidal Pereira dos Santos
Paulo Feres Bockor*

PESQUISAS INSTITUCIONAIS REALIZADAS NA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO (PROGRAD) COMO FERRAMENTAS DE GESTÃO PARA O APRIMORAMENTO DO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UFPR

Eliane Felisbino¹
Viviane Vidal Pereira dos Santos²
Paulo Feres Bockor³

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar as pesquisas institucionais realizadas na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) entre os anos de 2020 e 2023, especificamente na Coordenadoria de Políticas de Ensino de Graduação (COPEG), para a coleta de informações junto à comunidade acadêmica e ex-alunos, com vistas à melhoria dos serviços prestados e do ensino de graduação ofertado.

Inicialmente, apresentamos os principais resultados da Pesquisa de Avaliação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), realizada em 2020 com a comunidade acadêmica, e na sequência os das pesquisas realizadas junto ao Programa Conecta UFPR, entre os anos de 2020 e 2023, especialmente aplicadas para ex-alunos que se formaram (Conecta Egressos) ou que não concluíram o curso de graduação (Conecta Evasão).

As pesquisas apresentadas neste artigo foram realizadas a partir da análise de dados primários, originados em fontes advindas da criação e aplicação de questionários, observados os critérios preconizados da Lei Geral de proteção dos Dados (LGPD)⁴.

Conforme destaca Gil (1999), o questionário é um instrumento de coleta de dados que consiste em um conjunto estruturado de perguntas padronizadas com o objetivo de conhecer características, opiniões ou percepções relacionadas a indivíduos, instituições ou situações.

A elaboração de um questionário é um processo complexo que vai além da formulação das perguntas. Envolve também a definição de sua estrutura, a apresentação, a aplicação, a coleta das respostas e o tipo de análise pretendida. Neste sentido, Gil (1999) apresenta as vantagens e as limitações dessa técnica para garantir a eficácia da pesquisa.

Quanto às vantagens, destacamos: o alcance amplo ao permitir atingir um grande número de pessoas, mesmo dispersas geograficamente; o anonimato dos participantes, que pode gerar respostas mais sinceras e precisas; a flexibilidade de tempo para responder no momento que mais julgarem conveniente (dentro do prazo estipulado da pesquisa); a redução de viés ao não expor o pesquisador à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado (GIL, 1999).

1 Pedagoga lotada na COPEG/PROGRAD, mestra e doutora em Educação.

2 Assistente em Administração lotada na COPEG/PROGRAD, mestra e doutora em Sociologia pela UFPR.

3 Administrador lotado na COPEG/PROGRAD, mestrando em Educação pela UFPR.

4 Lei Federal Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018.

Em relação às desvantagens: a ausência de orientação imediata, ao não permitir que o entrevistador esclareça dúvidas quando o entrevistado não entende corretamente as instruções ou as perguntas; o contexto da resposta, pois não há como saber as circunstâncias em que o questionário foi respondido, podendo afetar a qualidade das respostas; a possibilidade de respostas incompletas, uma vez que não há garantias que todos os questionários sejam preenchidos integralmente, interferindo na representatividade da amostra; a limitação na quantidade de perguntas, afinal questionários muito extensos tendem a desmotivar os entrevistados e reduzir a taxa de resposta; e a objetividade relativa, pois a interpretação das perguntas pode variar entre os participantes (Gil, 1999).

As vantagens e desvantagens são inerentes a todas as técnicas de pesquisa social⁵, visto a complexidade da realidade social. Dentro do contexto de aplicação das pesquisas aqui consideradas, a comunidade acadêmica e os ex-alunos da instituição, os questionários se mostraram vantajosos tanto por permitir a coleta de dados quantitativos e qualitativos, permitindo explorar de forma mais profunda, caso necessário, percepções e opiniões dos participantes, quanto por se tratar de um público com acesso às plataformas digitais, facilitando assim, a distribuição e devolução dos questionários.

Buscamos com este artigo ressaltar a importância da elaboração dos instrumentos de pesquisa para a coleta de dados e da escuta à comunidade acadêmica e ex-alunos para a tomada de decisão, avaliação dos procedimentos e do ensino de graduação ofertado na UFPR.

2. AVALIAÇÃO DO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE)

Em março de 2020, quando foi declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia de Covid-19, o calendário acadêmico da Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi suspenso, como medida para minimizar o contágio pelo vírus. Neste contexto, a UFPR implantou de forma contingencial o Ensino Remoto Emergencial (ERE)⁶ para retomar o ensino de graduação na instituição, tendo início no dia 13 de junho daquele ano.

Após três ciclos de oferta de disciplinas no período especial, a Comissão de Acompanhamento, designada pelo Reitor da UFPR⁷, decidiu realizar uma consulta à comunidade acadêmica para avaliar o ERE de ensino e elaborar proposta de sua continuidade. Essa Comissão ficou responsável pelo planejamento e coordenação da pesquisa de avaliação do ERE e teve o apoio técnico para a elaboração do instrumento de avaliação e aplicação, de uma equipe técnica vinculada a Unidade de Projetos da PROGRAD, na época subordinada à Coordenação de Projetos e Análise Curricular (COPAC).

O objetivo da pesquisa era coletar informações dos estudantes, professores e coordenadores dos cursos de graduação que permitissem não apenas a avaliação do ERE,

5 A pesquisa social é “compreendida como processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social.” (GIL, 1999, p. 42)

6 Por meio da Resolução nº59 de 2020, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), da Universidade Federal do Paraná.

7 Portaria Reitoria nº 1222/2020.

mas também fundamentar a elaboração de uma proposta de continuidade. Para tanto, foram elaborados três questionários semiabertos, um para cada segmento da comunidade acadêmica. Os questionários foram criados no Microsoft Forms⁸ e enviados aos contatos de e-mail cadastrados nos sistemas acadêmicos. A consulta à comunidade ocorreu entre os dias 3 e 14 de setembro de 2020.

Quanto ao alcance da pesquisa, dentre os estudantes com registro ativo na universidade foi obtida uma taxa de resposta de 22,9%, enquanto o resultado encontrado para os docentes foi de 48% e dos coordenadores do curso de 78,8%.

Prossuiremos apresentando a estrutura geral dos questionários e os resultados para cada um dos segmentos consultados, a começar pelos coordenadores de curso, na sequência os docentes e, por fim, os estudantes.

2.1 A AVALIAÇÃO DOS COORDENADORES DE CURSO

Ao todo, 89 coordenadores de curso responderam ao questionário, composto por 12 perguntas que abordavam: a identificação do curso coordenado; avaliação da atuação do corpo docente e dos estudantes no curso coordenado; avaliação do apoio institucional para a efetivação do ERE; as possibilidades para o ensino de graduação do contexto da pandemia de Covid-19; as demandas por novos ciclos de ensino; recomendações de ajustes à Resolução; os elementos facilitadores e dificultadores para a retomada do Calendário Acadêmico de 2020; além de uma pergunta aberta para livres considerações.

Quanto ao ERE, especificamente, 60,7% dos coordenadores de curso entendiam que a prorrogação do período especial era a melhor saída para o seu curso, enquanto 34,8% acreditavam que o ideal seria retomar o calendário acadêmico, ainda na modalidade remota. Menos de 5% dos coordenadores defendiam a suspensão total das atividades de ensino da graduação, com retorno apenas quando fosse possível o retorno presencial.

2.2 A AVALIAÇÃO DOS DOCENTES

Na consulta aos docentes, foram obtidas 1.219 respostas, equivalente a 48% dos docentes ativos na instituição. O questionário docente era composto de 21 questões ao todo, iniciando com a pergunta filtro para distinguir aqueles que ministraram aulas no período especial daqueles que não ministraram. Dentre os docentes que responderam à pesquisa, 75,6% deles ministraram disciplinas e 24,4% não. A partir deste filtro, os docentes foram direcionados a blocos diferentes de questões.

Aqueles que ministraram disciplinas assinalaram se chegaram a ministrar aulas em outros níveis de ensino (pós-graduação lato ou stricto sensu e/ou ensino técnico), para a qual 42% responderam positivamente. Também se pronunciaram a respeito das dificuldades encontradas no desempenho das tarefas do período remoto; puderam avaliar sua experiência profissional no período e avaliar o desempenho dos estudantes na aprendizagem, interação e acompanhamento das disciplinas.

⁸ Pacote Office 365

Por fim, avaliaram o apoio institucional para a execução das atividades remotas em vários quesitos: formação e apoio para utilização da UFPR Virtual; Programa Emergencial de Monitoria Digital; Sistema de Bibliotecas; Núcleos de Tecnologia Educacional; suporte operacional dos servidores técnicos.

Em relação aos professores que não ministraram aulas na graduação, foi solicitado que marcassem os principais motivos para não o terem feito no período especial, a partir de uma lista de alternativas. Como resposta, 53,9% declararam serem favoráveis ao ERE, sendo as principais razões para a não oferta o fato de suas disciplinas serem predominantemente práticas ou não terem sido escolhidas pelo colegiado para serem ofertadas em período especial. Por outro lado, 17,5% eram contrários ao ERE, tendo como principais razões o fato de ministrarem disciplinas predominantemente práticas e as limitações e dificuldades para avaliar a aprendizagem na modalidade remota. Cerca de 28% docentes marcaram a opção “outra” nesta questão.

Para todos os professores, independentemente de terem ofertado ou não disciplinas no ERE, foi perguntado se participaram de atividades formativas sobre tecnologias ou outras ferramentas sobre ensino remoto (51,8% declararam ter feito algum curso).

Também foram convidados a indicarem como a UFPR poderia apoiá-los com as aulas remotas. Ao final do questionário, além de um espaço para livre manifestação, foi perguntada qual a melhor alternativa para seu curso: 58,3% marcaram a prorrogação do ERE; 31,3% marcaram a retomada do Calendário Acadêmico ofertando as disciplinas de forma remota; e 10,3% marcaram suspender as aulas até que fosse possível retomar as aulas presenciais.

2.3 A AVALIAÇÃO DOS DISCENTES

Por fim, a avaliação dos estudantes contou com 6.923 respondentes. Após a seção sobre suas características sociodemográficas, havia uma pergunta filtro para saber se o estudante havia frequentado ou não disciplinas de graduação durante o período especial. Ao todo, 89,6% dos estudantes haviam cursado alguma disciplina no ERE. Dentre aqueles que não frequentaram disciplinas, 27,5% alegaram que não foram ofertadas disciplinas que pudessem se matricular; 19,4% não conseguiram vagas, 19,1% preferiam aguardar o retorno das atividades presenciais. Os demais alegaram dificuldades para conciliar as atividades acadêmicas com outras tarefas, questões pessoais ou ausência de local ou equipamento adequado para estudar.

Os estudantes que frequentaram disciplinas no ERE puderam avaliar: qualidade, diversidade, organização e acessibilidade dos materiais didáticos utilizados; interação com o professor e sua disponibilidade para tirar dúvidas; qualidade técnica das aulas ao vivo; uso das plataformas utilizadas pelo professor; as avaliações; e sua experiência acadêmica com o ERE. Também foi permitida a avaliação do apoio institucional por meio da Inclusão Digital e a possibilidade de informar suas condições de acesso e de estudo durante a pandemia de Covid-19.

Ao final do questionário, todos os estudantes, que frequentaram disciplinas ou não, opinaram sobre a alternativa mais adequada para o seu curso: 63% dos deles declararam a

prorrogação do ERE; 19,7% a retomada do calendário acadêmico com aulas remotas; 17,3% a suspensão das aulas da graduação até ser possível retomar as atividades presenciais.

Os resultados gerais foram apresentados à comunidade acadêmica em audiência realizada no dia 22 de setembro de 2020. Já o relatório completo serviu de base para a Minuta de Resolução do Novo Período Especial, discutida na reunião do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE), no dia 6 de outubro de 2020.

3. O CONECTA UFPR

O Programa Conecta UFPR foi concebido para agregar dois movimentos ocorridos na PROGRAD, concernentes à evasão e ao acompanhamento dos egressos da UFPR.

No que diz respeito à evasão, a necessidade de olhar para este fenômeno na universidade foi demandada pelos órgãos externos de controle e pela própria instituição. A Controladoria Geral da União (CGU), no Relatório intitulado “Educação de Qualidade para todos: funcionamento das Instituições Federais de Educação superior” avaliou os resultados institucionais com especial atenção aos números de evadidos da instituição (CGU, 2017). A UFPR, por sua vez, tratou do assunto no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021. Neste, especialmente no item 3.1.2 Graduação: Acesso, Acompanhamento e Permanência reconhece a evasão como um fator preocupante:

[...] a exemplo do que ocorre com a maioria das universidades públicas brasileiras, [a UFPR] tem índices de evasão acima do aceitável, em determinados cursos. Por isso, a redução da evasão nesses cursos tornou-se uma preocupação constante e, em breve, deve se converter numa política institucional (UFPR, 2021, p. 48)

Além disso, um dos objetivos estratégicos do PDI 2017-2021 era o de aumentar o número de diplomações na graduação e o de reduzir os índices de retenção e evasão (UFPR, 2021, p. 123).

Com isso, em 2019 foi criada uma Comissão de Estudos sobre Evasão. Tal Comissão de Orientação e Acompanhamento Acadêmico foi designada pela Reitoria mediante Portaria, em 21 de novembro de 2019, como comissão de estudos, cujos objetivos se dividiram em dois grupos: i) realizar um estudo quantitativo e qualitativo sobre os dados de evasão estudantil nos cursos de graduação da UFPR; e ii) realizar análise das normas sobre orientação acadêmica e propor reformulações (UFPR, 2020a).

Além de olhar os estudantes que saíram sem concluir o curso (evadidos) também havia a necessidade de investigar os egressos, ou seja, aqueles que saíram com a forma desejada, a formatura. Quanto a isso, havia uma demanda identificada pelo Procurador Institucional da UFPR, Edmar Almeida de Macedo, de implantação de uma política de acompanhamento dos egressos da instituição nas avaliações dos cursos, requerida pelo Ministério da Educação (MEC). No Instrumento de Avaliação Externa, que compõe o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o Indicador 3.7 avalia tal aspecto e idealiza que a política garanta:

[...] mecanismo de acompanhamento de egressos, a atualização sistemática de informações a respeito da continuidade na vida acadêmica ou da inserção profissional, estudo comparativo entre a atuação do egresso e a formação recebida, subsidiando ações de melhoria relacionadas às demandas da sociedade e do mundo do trabalho, e promove outras ações reconhecidamente exitosas ou inovadoras (MEC, 2017, p. 18).

Neste sentido, o Programa Conecta UFPR foi concebido para agregar, em uma mesma campanha, essas duas pesquisas da PROGRAD com vistas a coletar informações dos ex-alunos da UFPR, tanto dos concluintes dos cursos de graduação (egressos) quanto daqueles que, por alguma razão, não puderam concluir os cursos (evadidos).

3.1 O CONECTA EVASÃO

O foco central do Programa Conecta Evasão foi o de realizar um diagnóstico sobre as principais causas do fenômeno nos cursos de graduação da UFPR, e assim, subsidiar ações da gestão para a permanência dos alunos e aprimoramento do ensino ofertado na instituição.

Para além dos dados institucionais levantados a partir dos sistemas acadêmicos e do Censo da Educação Superior, mostrava-se necessário ouvir o estudante evadido. Os dados primários, obtidos de modo online, procedem de uma enquete que observa a evasão a partir da perspectiva do discente evadido.

A amostra não probabilística desta pesquisa consistiu em 1.783 respondentes evadidos no período de 1984 a 2020, o que representa 5,2% da população de referência. Os dados foram coletados no período de julho a outubro de 2020.

Os 1.783 estudantes que evadiram de algum curso da graduação da UFPR responderam a 46 questões da enquete, dividida em nove seções: i) Características sociodemográficas, ii) Curso de graduação evadido, iii) A escolha do curso evadido, iv) Experiência no curso evadido, v) Participação na vida acadêmica, vi) Motivos da evasão, vii) Suporte institucional, viii) Pós-evasão e ix) Observações finais (Lilli et al., 2021).

Os principais resultados da pesquisa de acordo com a autodeclaração do respondente apontam que: o perfil do estudante evadido dos cursos da UFPR é de 50,5% homens e 45,5% mulheres; 76% brancos, 15,7% pardos, 4,1% pretos, 2,9% amarelos e 0,2% indígenas⁹; 18% dos estudantes evadiram no mesmo ano de ingresso na universidade. Metade deles (50%) abandonou o curso entre 1 e 3 anos após o ingresso, enquanto 21% evadiram entre 4 e 6 anos após ingressar, e 9% após 7 anos de matrícula.

Dos estudantes entrevistados, 5% ingressaram na universidade entre 1984 e 2004, 27% entre 2005 e 2010 e 66% entre 2011 e 2020.

Com relação à idade em que os entrevistados começaram os cursos dos quais se evadiram, verificou-se uma faixa etária que abrangeu de 17 até 65 anos; 33,5% dos

⁹ É importante observar que esse é o perfil de uma amostra de estudantes evadidos que responderam à pesquisa do programa Conecta.

participantes ingressaram no curso com 19 anos ou menos, enquanto 24,4% tinham 30 anos ou mais no momento do ingresso.

A média de idade no ano da evasão foi de 28 anos, em um intervalo que variou de 17 a 69 anos: 16% evadiram na idade até 20 anos; 25% entre 21 e 24 anos; 20% entre 25 e 29 anos e 34% com 30 anos ou mais.

Lilli et al. (2021) identificaram, por meio da análise de associação de fatores¹⁰, uma relação significativa entre a idade de evasão e as dificuldades de aprendizagem, onde constatou-se que elas eram menos frequentes entre os estudantes evadidos entre 17 e 20 anos, mas tornaram-se significativamente mais comuns entre aqueles que evadiram na faixa etária de 21 a 29 anos.

Com respeito à qualidade das relações estabelecidas com professores no âmbito do curso do qual evadiram, embora a maioria (69%) tenha avaliado como positiva ou muito positiva a relação com o professor, 31% avaliaram como negativo ou muito negativo. Com relação à qualidade do corpo docente, assim os discentes avaliaram: 37,6% didática inadequada; 34,3% excessiva demanda de estudos; 24,4% indisponibilidade para explicar o básico; 20,3% indisponibilidade para atender fora do horário das aulas; 16,5% avaliações incompatíveis; 11,4% avaliação como punição; 9,1% falta de pontualidade, assiduidade e cumprimento do calendário e 5,9% escasso domínio do conteúdo.

Com relação aos fatores da evasão ligados ao curso de graduação, assim foi avaliado o determinante: 39% dificuldades para se adaptar à rotina de estudo exigida pelo curso; 39% dificuldade em alguma(s) disciplina(s) específica(s); 29% pouca abertura para o diálogo por parte da coordenação do curso (exemplo: falta de orientação sobre as normas do curso, falta de acompanhamento aos calouros); 29% falta de acompanhamento pedagógico relacionada ao rendimento acadêmico (exemplo: tutoria, monitoria, tempo dedicado pelo(a) professor(a) para esclarecer dúvidas em período fora da sala de aula); 23% exigência de pré-requisitos de disciplinas; 11% dificuldade de acesso e aquisição do material bibliográfico e demais instrumentos ou materiais exigidos para as aulas e estudos.

Referente aos motivos extra-acadêmicos, não vinculados especificamente com a instituição, assim os estudantes evadidos analisaram: 49,1% demandas profissionais; 30,5% dificuldades financeiras; 24,7% problemas familiares; 24,7% distância e dificuldade de locomoção; 14,4% transferência para outra cidade.

Por fim, o estudo apontou a relevância de dois fatores de grande influência na evasão: as dificuldades relativas à aprendizagem e a condição de estudante-trabalhador.

A análise constatou que o “estudante-trabalhador” é um perfil de alta vulnerabilidade, o que evidenciou a necessidade de atenção especial a esse grupo, que enfrenta desafios adicionais ao equilibrar as responsabilidades acadêmicas com os compromissos profissionais.

10 Para esse propósito foi utilizado o software analítico Statistical Package for Social Science (SPSS) por meio de análise associativa cruzando cada fator com variáveis a ele relacionadas. “Em particular foram analisadas e interpretadas tabelas cruzadas bivariadas e calculado o teste V de Cramer para avaliar a força das relações” (Lilli et al., 2021, p. 67).

A partir da análise de associação de variáveis, Lilli et al. (2021) observaram também que para os estudantes evadidos, o fator pedagógico constituiu-se uma causa primária de abandono universitário, pois, diferente das outras causas esquadrihadas, ele não se mostrou significativamente associado com outras variáveis, o que permite inferir a relevância geral deste fator em determinar a evasão. Trata-se de um dado interessante, pois permite supor que tendo um bom rendimento acadêmico dificilmente o aluno irá evadir, mesmo que esteja vivenciando problemas nas relações econômicas, familiares ou sociais.

3.2 O CONECTA EGRESSOS

O Conecta Egressos tem como objetivo acompanhar e escutar os egressos para obter subsídios para a reflexão sobre os cursos de graduação. O acompanhamento e a escuta permitem acessar informações sobre a colocação no mercado de trabalho, a percepção acerca da formação, bem como o possível interesse em manter contato com a UFPR (PROGRAD, 2021).

O Conecta Egressos foi concebido pela equipe da Procuradoria Educacional Institucional e da Unidade de Regulação e Avaliação (Unirai), enquanto instrumento para manter o relacionamento com os estudantes que concluíram seus cursos de graduação na UFPR (PROGRAD, 2021). O trabalho iniciado pela Unirai resultou no 1º Relatório de Acompanhamento dos Egressos da UFPR¹¹.

A partir de 2022, o Conecta Egressos passou a compor as atividades da Unidade de Projetos, quando o instrumento de coleta foi reelaborado com vistas a acompanhar e escutar aqueles que concluíram o curso de graduação entre os anos de 2018 e 2022. Visando atender as especificidades de determinados cursos e ao credenciamento institucional do Ensino a Distância (EaD), foram criados formulários específicos para o curso de Medicina e para os cursos de Administração Pública e Pedagogia, esses últimos ofertados na modalidade EaD.

De maneira geral, a pesquisa de 2023 teve como objetivos: (i) conhecer a eventual formação acadêmica anterior à conclusão da graduação na UFPR; (ii) conhecer a eventual formação acadêmica sucessiva à conclusão da graduação na UFPR; (iii) constatar a situação formativa e/ou de emprego dos egressos em determinados intervalos de tempo após a graduação; (iv) obter uma avaliação por parte dos egressos sobre a qualidade da formação recebida e sobre as habilidades e competências profissionais adquiridas durante o curso de graduação concluído na UFPR (PROGRAD, 2023).

Em relação à especificidade do curso de Medicina, além das questões já abordadas, buscamos saber se o egresso estava realizando Residência Médica e, em caso positivo, a instituição e área de Residência Médica. Já em relação aos cursos ofertados na modalidade EaD, além das questões já abordadas, buscamos saber a experiência do egresso do curso nesta modalidade, especificamente: a relação com o professor-tutor; o ambiente virtual de aprendizagem; a infraestrutura do polo; e, em que medida os conhecimentos obtidos em ambientes virtuais de aprendizagem contribuíram para a atuação profissional (PROGRAD, 2023).

¹¹ O Relatório com os resultados da primeira pesquisa estão disponíveis na página da PROGRAD e consta nas referências bibliográficas deste artigo.

A pesquisa em questão teve como população de referência pouco mais de 15 mil egressos que, antes do início da coleta dos dados, constavam no SIE e no SIGA como graduados na UFPR entre os anos 2018 e 2022 – considerando que o registro dos graduados de 2022 ainda não estava completo naquele momento (começo de junho de 2023). A pesquisa aconteceu entre 5 de junho e 17 de julho de 2023, tendo uma taxa de retorno de 15,7% da população de referência (2.488 respostas) dos egressos dos cursos presenciais, 20% dos egressos dos cursos EaD (23 respostas) e 17,5% dos egressos dos cursos de Medicina de Curitiba e de Toledo (895 respostas). Quanto aos cursos presenciais, destacam-se os cinco com maior taxa de retorno: Direito, Pedagogia, Administração, Engenharia Civil e Ciências Biológicas, respectivamente (PROGRAD, 2023).

Alguns dos principais resultados em relação aos cursos presenciais são: 40,3% dos entrevistados informaram estarem cursando uma graduação ou pós-graduação; dentre aqueles que no momento não estavam inscritos em um curso de ensino superior, 63,3% declararam ter intenção de começar um curso de pós-graduação (54,4%) ou outra graduação (8,9%) (PROGRAD, 2023).

Quanto à inserção profissional, 80,5% afirmaram estarem trabalhando e 74,3% dos que estavam ocupados responderam que o seu trabalho era na mesma área do curso de graduação concluído na UFPR. Já em relação ao perfil econômico, o salário ou rendimento bruto mensal médio era de R\$ 6.340,00. Em relação ao nível de satisfação com a própria situação laboral, em uma escala de 0 a 10, resultou em uma média de 7,49 (PROGRAD, 2023).

Sobre o nível de satisfação com a utilidade dos conhecimentos adquiridos com o curso de graduação para exercer suas atividades de trabalho, em uma escala de 0 a 10, resultou em uma média de 7,52 (PROGRAD, 2023).

No que diz respeito aos egressos dos cursos de Medicina, do total de respondentes, 45% estavam matriculados em programas de Residência Médica no momento da pesquisa. 52,9% estavam trabalhando, praticamente todos ocupados na área da saúde. A média salarial, ou de rendimento bruto mensal, daqueles que declararam estarem exercendo atividades laborais era de R\$ 8.853,98. Entre aqueles que estavam exercendo atividades laborais, boa parte lamentou, nos comentários gerais, condições não favoráveis de contratação na rede privada, embora os altos rendimentos, e condições precárias nas unidades de saúde pública (PROGRAD, 2023).

Por fim, em relação aos egressos dos cursos EaD, todos os participantes da pesquisa trabalhavam durante o curso de graduação. 10 de 23 respondentes já possuíam formação de nível superior antes de ingressar no curso EaD concluído, o qual, para eles, representou uma possibilidade de adequação ou aperfeiçoamento de sua carreira profissional. Em geral, para os entrevistados, o fato de fazer um curso a distância possibilitou conciliar atividades acadêmicas com atividades laborais e demandas domésticas (PROGRAD, 2023).

4. CONSIDERAÇÕES

Este artigo apresentou brevemente as pesquisas institucionais realizadas na Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (PROGRAD) entre 2020 e 2023 voltadas para a coleta de informações junto à comunidade acadêmica e ex-alunos (egressos e evadidos) com o objetivo de aprimorar os serviços prestados e o ensino de graduação ofertado com foco na permanência com qualidade e conclusão de graduação do discente.

Nesse contexto, é digno de reconhecimento o empenho da PROGRAD na condução de pesquisas institucionais voltadas para a permanência do estudante e seu acompanhamento.

O caminho adotado reflete o compromisso formal da instituição em:

- reorganizar a oferta de ensino em momentos de crise (como a vivida diante da pandemia do Covid-19) a partir da escuta qualificada da comunidade acadêmica, com a Pesquisa de Avaliação do ERE, de modo a replanejar seu calendário e manter as atividades letivas sem risco à saúde pública;

- ampliar a compreensão do fenômeno da evasão, incorporando as percepções dos estudantes evadidos como uma contribuição fundamental para uma análise mais profunda do desafio da permanência no contexto universitário, por meio da Pesquisa Conecta Evasão;

- acompanhar as experiências profissionais e educacionais dos ex-alunos que tiveram êxito com a conclusão de seus cursos de graduação, aprendendo com as trajetórias educacionais e criando uma manutenção de laços com os diferentes perfis discentes que passaram pela UFPR, com a Pesquisa Conecta Egressos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). **Portal da Legislação**, Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13709.htm. Acesso em: 30 ago. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

CONTROLADORIA GERAL DA UNIÃO. Relatório Nº 201701757. Avaliação dos Resultados da Gestão. Programa 2080. **Educação de Qualidade para todos. Funcionamento das Instituições Federais de Educação superior**. Unidade auditada: UFPR. Ano: 2017. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/>

LILLI, T.; FELISBINO, E.; BOCKOR, P. F.; SANTOS, V. V. P. dos. **As dimensões da evasão na Universidade Federal Do Paraná**. Relatório de pesquisa do Programa Conecta UFPR: evasão. Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instrumento de Avaliação Institucional Externa Presencial e a distância**. Recredenciamento. Transformação de Organização Acadêmica. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_institucional/instrumentos/2017/IES_recredenciamento.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Portaria Reitoria nº 1222 de 30 de julho de 2020. Disponível em: <https://progepe.ufpr.br/portarias/rt-2020-01222/>. Acesso em: 30 ago. 2024.

..... COMISSÃO PARA ACOMPANHAR A IMPLEMENTAÇÃO DO PERÍODO ESPECIAL COM DIAGNÓSTICO E PROGNÓSTICO PARA EVENTUAIS ALTERAÇÕES DA RESOLUÇÃO Nº 59/2020-CEPE. **Pesquisa ERE: Relatório de pesquisa.** Documento institucional. Não publicado. Curitiba, 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Unidade de Planejamento e Avaliação. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2017–2021** (Texto revisado em 2019) / Universidade Federal do Paraná, Pró-reitoria de Planejamento, Orçamento e Finanças, Coordenadoria de Planejamento Institucional, Unidade de Planejamento e Avaliação. Curitiba: UFPR, 2020.



*POTENCIALIZANDO A PRÁTICA
CLÍNICA: O PAPEL DA MONITORIA
EM DENTÍSTICA RESTAURADORA*

*Júlio César Taffarel
Evelise Machado de Souza
Gisele Maria Correr Nolasco
Luci Regina Panka Archegas
Rafael Torres Brum*



POTENCIALIZANDO A PRÁTICA CLÍNICA: O PAPEL DA MONITORIA EM DENTÍSTICA RESTAURADORA

Júlio César Taffarel¹
Evelise Machado de Souza²
Gisele Maria Correr Nolasco³
Luci Regina Panka Archegas⁴
Rafael Torres Brum⁵

1 INTRODUÇÃO

A Odontologia é uma profissão essencial na área da saúde, dedicada à prevenção, diagnóstico e tratamento de uma ampla gama de condições relacionadas à saúde bucal. Dentro dessa área, os profissionais lidam com diversas questões, desde cuidados para a prevenção de cáries e tratamento periodontal, até procedimentos mais complexos, como extrações dentárias, cirurgias orais e correção de problemas estéticos. Além disso, os cirurgiões-dentistas desempenham um papel crucial na correção de uma variedade de problemas relacionados ao sistema estomatognático, que engloba não apenas a mastigação, mas também a fala, a respiração e a estética facial. Eles lidam com questões como má oclusão dentária, disfunção temporomandibular, bruxismo e distúrbios do sono, como a apneia obstrutiva do sono, que podem afetar significativamente a saúde bucal e geral dos pacientes. Em suma, a Odontologia abrange uma variedade de intervenções para garantir a saúde e o bem-estar dos pacientes, além de contribuir significativamente para sua qualidade de vida (PEREIRA, et al., 2010, p. 232-239).

A Dentística é uma área da Odontologia que se dedica ao diagnóstico, tratamento e prognóstico dos problemas dentais, adotando uma abordagem integrada e abrangente. Além de diagnosticar e tratar doenças dentárias, os procedimentos de dentística também visam prevenir a ocorrência de problemas futuros. Os tratamentos preventivos e restauradores têm como objetivo principal restabelecer não apenas a função mastigatória e estética dos dentes, mas também preservar sua integridade fisiológica e estrutural. Isso significa que os profissionais de Dentística não se limitam apenas a corrigir problemas existentes, mas também a garantir a saúde bucal a longo prazo (ROSALEN, et al., 2020, p.52).

Diante este contexto, na disciplina de Dentística Restauradora I, a monitoria funciona como um suporte educacional que é conduzido sob a tutela dos professores responsáveis pela disciplina. As atividades dos monitores vão desde auxiliar os alunos em seu processo

1 Graduando em Odontologia pela Universidade Federal do Paraná e voluntário no Programa Institucional de Monitoria (PIM) na disciplina de Dentística Restauradora I.

2 Especialista, Mestre e Doutora em Dentística. Professora Associada do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal do Paraná.

3 Mestre e Doutora em Materiais Dentários. Professora Adjunta do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal do Paraná.

4 Especialista em Endodontia, Mestre e Doutora em Odontologia - área de concentração em Dentística. Professora Titular do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal do Paraná.

5 Especialista em Dentística, Mestre e Doutor em Odontologia - área de concentração em Dentística. Professor Adjunto do Curso de Graduação em Odontologia da Universidade Federal do Paraná.

de aprendizagem até esclarecer dúvidas e realizar outras tarefas definidas no plano de ensino (HAAG et al., 2008, p. 215-220).

O principal atrativo das atividades de monitoria reside no enfoque centrado no aluno quanto à aprendizagem. O monitor assume a responsabilidade de interagir de forma construtiva com seus colegas e com as diversas fontes de informação disponíveis, incluindo o professor. Essa interação mútua é um elemento essencial para o contínuo progresso no processo de aprendizagem de maneira eficaz (SEBASTIANY, et al., 2016).

Além disso, durante as sessões de monitoria, professor e aluno monitor colaboram em conjunto para elaborar estratégias que potencializem a efetividade do processo educacional, oferecendo aos alunos um ambiente propício para debater tanto os aspectos teóricos quanto práticos abordados na disciplina. Essa interação contribui para o desenvolvimento coletivo, englobando não apenas os professores e monitores, mas também todos os estudantes envolvidos na dinâmica da disciplina (GUIMARÃES, 2014, p. 167-185).

O objetivo deste estudo é relatar o impacto da participação de monitores na dinâmica das atividades práticas de ensino nas clínicas da disciplina de Dentística Restauradora I juntamente com Professores e discentes.

2 DESENVOLVIMENTO

O trabalho de monitoria foi desenvolvido na disciplina de Dentística Restauradora I, no Departamento de Odontologia Restauradora, situado no Setor de Ciências da Saúde (Jardim Botânico) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O programa de monitoria em Dentística Restauradora 1 é conduzido tanto pelo Programa Institucional de Monitoria (PIM) quanto pelo Programa de Voluntariado Acadêmico (PVA). Os monitores desempenham suas atividades em regime de 4 a 12 horas semanais.

Ao longo do semestre, os discentes de Dentística Restauradora I são capacitados em uma variedade de habilidades essenciais para a prática clínica. Inicialmente, aprendem a realizar exames clínicos minuciosos, interpretar os achados e estabelecer diagnósticos precisos das lesões estruturais dos dentes. Essa habilidade é fundamental para o planejamento e execução de tratamentos adequados. Além disso, os alunos são treinados para identificar alterações estéticas dentais e desenvolver planos de tratamento abrangentes para procedimentos preventivos e restauradores. Isso inclui a aplicação de conceitos estéticos e cosméticos em Odontologia, garantindo não apenas a restauração da saúde bucal, mas também a satisfação estética do paciente. Durante o decorrer da disciplina, os alunos também adquirem conhecimentos sólidos sobre as propriedades dos materiais dentários utilizados nos procedimentos restauradores.

Os monitores desempenham um papel fundamental no apoio ao processo de ensino-aprendizagem dos procedimentos preventivos e restauradores em Dentística Restauradora I. Seus objetivos principais são aprimorar o conhecimento dos alunos e integrar suas práticas laboratoriais ou clínicas ao conhecimento prévio adquirido. Para alcançar esses objetivos, os monitores realizam uma série de atividades em estreita colaboração com os alunos e sob a supervisão do professor.

Uma das principais responsabilidades dos monitores é acompanhar diretamente o atendimento dos alunos na clínica da disciplina. Esse acompanhamento próximo permite que os monitores forneçam suporte e orientação durante as práticas clínicas, garantindo uma aplicação adequada dos conceitos teóricos aprendidos em sala de aula.

Além disso, os monitores estão disponíveis, tanto presencialmente como pelos meios de comunicação digitais (Whatsapp, Teams e E-mail) para explicações de conhecimentos apresentados em aula teórica, facilitando a compreensão dos conceitos abordados e promovendo uma integração mais eficaz entre a teoria e a prática. Os monitores também participam das discussões dos casos clínicos nas aulas práticas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente dos desafios clínicos enfrentados pelos alunos.

Na colaboração entre monitores e alunos, os professores desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Sua experiência e conhecimento são essenciais para orientar tanto os monitores quanto os alunos em procedimentos complexos e desafiadores. Em alguns casos, os procedimentos podem ultrapassar o conhecimento dos monitores, mas é nesse momento que a colaboração dos professores se torna ainda mais crucial. Os mesmos estão sempre disponíveis para esclarecer dúvidas, fornecer orientações práticas e oferecer feedback construtivo sobre o desempenho dos monitores e dos alunos. Além disso, os professores desempenham um papel ativo no desenvolvimento e supervisão das atividades de monitoria, garantindo que elas estejam alinhadas com os objetivos do curso e os padrões de qualidade exigidos.

O processo seletivo da monitoria em Dentística Restauradora I ocorre por meio de prova escrita e entrevista. Os candidatos mais bem classificados têm a chance de receber uma bolsa, dependendo da disponibilidade de verba do Departamento. Essa seleção visa garantir que os monitores selecionados tenham o conhecimento e as habilidades necessárias para desempenhar suas funções de forma eficaz e contribuir positivamente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

3 DISCUSSÃO DA EXPERIÊNCIA

Entre os objetivos delineados no programa de monitoria, destaca-se o papel de incentivar o aluno a despertar o interesse e a considerar a possibilidade de seguir a carreira docente. Isso se dá pelo fato de que o programa de monitoria oferece oportunidades para que o monitor se envolva em atividades relacionadas ao ensino e interaja diretamente com os alunos, contribuindo assim para o seu próprio aprendizado, bem como para o dos alunos que são monitorados.

Tal ação se concretizou na disciplina de Dentística Restauradora I. O programa de monitoria se revelou crucial para o aprimoramento prático dos alunos, além de oferecer uma valiosa oportunidade de desenvolvimento para os alunos, monitores e professores. Por meio da monitoria, os discentes da disciplina tiveram a oportunidade de ter um auxílio direto e com maior facilidade por meio dos monitores. Devido a grande demanda de orientações que os professores são requisitados em certos momentos durante os atendimentos clínicos da disciplina, os monitores podem prestar auxílio aos alunos, até o momento que o professor estiver disponível para a orientação. Nestas situações, a participação dos

monitores é crucial, explicando procedimentos mais simples, conversando sobre possíveis dúvidas teóricas e práticas e realizando orientação individualizada. Essa abordagem prática demonstrou ser altamente benéfica, levando ao desenvolvimento clínico dos discentes, mas também a prática a docência dos monitores com o diálogo incessante entre professores e alunos.

É importante destacar que a função do monitor não se limita apenas a esclarecer dúvidas. Ele deve elaborar estratégias organizadas e bem estruturadas, agindo como facilitador para promover debates e reflexões acadêmicas que incentivem o estudo conjunto e aprofundem os temas discutidos na disciplina, bem como aqueles demandados pelo interesse dos alunos (FERNANDES, et al., 2015, p. 138-150). É importante destacar que os meios de comunicação digitais desempenharam um papel fundamental nesse contexto. Eles proporcionaram uma plataforma acessível e disponível, permitindo que os monitores utilizassem recursos como Whatsapp, Teams e E-mail para discutir conceitos, interagir com os alunos, promover debates e compartilhar materiais complementares. Essa disponibilidade contínua e flexível facilitou a comunicação entre os alunos e os monitores, incentivando a participação ativa e o aprofundamento das temáticas abordadas na disciplina.

O papel do monitor vai além da simples transmissão de conhecimento técnico; ele desempenha um papel crucial na esfera emocional do aluno, sendo necessário transmitir confiança tanto ao aluno quanto ao paciente. É nas interações sociais que ocorre a construção do conhecimento e o desenvolvimento humano (LURIA, et al., 1991). Nesse sentido, as interações entre o aluno e o monitor são fundamentais para que o aluno possa construir bases sólidas para relacionamentos interpessoais futuros. Ao estabelecer uma relação de confiança e apoio mútuo, o monitor não apenas facilita o aprendizado técnico, mas também contribui para o crescimento emocional e social do aluno, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral do indivíduo dentro da prática odontológica.

É essencial ressaltar que o papel do monitor não se confunde com o do professor da disciplina; o monitor atua como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem. Ele está intimamente ligado ao professor orientador e aos alunos monitorados, familiarizando-se com as dificuldades enfrentadas por eles e colaborando com o professor na proposição de estratégias que facilitem o processo educacional (ASSIS, et al., 2006, p. 391-397). Perante isso, é indispensável a relação de troca entre os monitores e os professores para o sucesso do programa de monitoria. Os professores oferecem orientação, apoio e feedback aos monitores, auxiliando-os no desenvolvimento de suas habilidades didáticas e no planejamento de atividades educativas. Em contrapartida, os monitores trazem para a mesa suas experiências e perspectivas únicas, enriquecendo o ambiente de aprendizado com novas ideias e abordagens. Essa colaboração mútua promove um ambiente de ensino dinâmico e estimulante, beneficiando não apenas os monitores e os professores, mas também os alunos que participam do programa de monitoria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que a monitoria desempenha um papel fundamental no aprimoramento das práticas educacionais, especialmente na disciplina de Dentística

Restauradora I. Os monitores colocam em prática os conhecimentos adquiridos na matéria, auxiliando os alunos em seus atendimentos clínicos. A explicação individual sobre procedimentos, instrumentais e materiais utilizados proporciona um aprendizado mais eficaz, preparando os alunos para enfrentar os desafios da prática odontológica.

Além disso, por seu caráter prático em clínica, a monitoria em Dentística Restauradora proporciona uma vivência real e direta aos alunos, permitindo a aplicação e revisão de procedimentos previamente adquiridos. Essa abordagem prática não apenas reforça o aprendizado, mas também desenvolve habilidades técnicas e de comunicação essenciais. Assim, a monitoria não apenas fortalece o processo de ensino e aprendizagem, mas também promove uma experiência enriquecedora para todos os envolvidos, reforçando a importância desse programa na formação acadêmica e profissional dos futuros cirurgiões-dentistas.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, A. C., MIALHE, F. L., PEREIRA, S. M., & MENEGHIM, M. C. (2010). **O mercado de trabalho odontológico em saúde coletiva: possibilidades e discussões**. Arquivos Odontológicos, 46(4), 232-239.

MARÇOLA, L. M., GOUVEIA, M. M., FABRE, H. S. C., & SILVA, A. O. (2020). **Importância do ensino de enceramento nas universidades para aplicabilidade clínica na odontologia restauradora**. Revista de Odontologia da UNESP, 49(Especial), 52.

HAAG, G. S., KOLLING, V., SILVA, E., MELO, S. C. B. M., & PINHEIRO, M. (2008). **Contribuições da monitoria no processo de ensino-aprendizagem em enfermagem**. Revista Brasileira de Enfermagem (REBEn), 61(2), 215-220.

SEBASTIANY, A. P., KICH, J., SCHOSSLER, M., MADERS, P. T., MARCHI, M. I., OLIVERIA, E. C., & DEL PINO, J. C. (2016). **Análise de um processo formativo de monitoria no ensino de ciências: possibilidades e trajetórias no estudo de circuitos elétricos**. Revista Caderno Pedagógico, 13(1).

GUIMARÃES, J. C. (2014). **Competências do Professor Universitário: A prática como itinerário para aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente**. RPCA, 8(2), 167-185.

FIGUEIRÊDO, M. L. R.,; MOURA, G. C. (2015). **A monitoria em Técnicas de Exames Psicológicos II: contribuições, aprendizados e desafios**. Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais, 2(3), 173-185.

FERNANDES, M. A., ZERBINATI, J. P., CANTARES, T. da S., & GERMANO, G. dos S. (2015). **Monitoria no ensino das paixões: acolhimento ao aluno no primeiro contato com a psicopatologia**. Analytica: Revista de Psicanálise, 4(6), 138-150.

LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N., VYGOTSKY, L. S. (1991). **Psicologia e pedagogia**. São Paulo: Moraes.

ASSIS, F., BORSATTO, A. Z., SILVA, P. D. D., PERES, P. L., ROCHA, P. R., & LOPES, G. T. (2006). **Programa de monitoria acadêmica: percepções de monitores e orientadores**. Revista Enfermagem UERJ, 14, 391-397.



*PRÁTICAS INOVADORAS DO
DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO
DA UFPR: REPERCUSSÕES DO
PRÊMIO EXPOCOM NA FORMAÇÃO
ACADÊMICA*



*José Carlos Fernandes
Valquíria Michela John
Ayumi Nakaba Shibayama
Ana Caroline de Bassi Padilha
Criselli Maria Montipó*

PRÁTICAS INOVADORAS DO DEPARTAMENTO DE COMUNICAÇÃO DA UFPR: REPERCUSSÕES DO PRÊMIO EXPOCOM NA FORMAÇÃO ACADÊMICA

José Carlos Fernandes¹
Valquíria Michela John²
Ayumi Nakaba Shibayama³
Ana Caroline de Bassi Padilha⁴
Criselli Maria Montipó⁵

1. INTRODUÇÃO

O Departamento de Comunicação (Decom) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) abrange três cursos de graduação: Jornalismo, Relações Públicas e Publicidade e Propaganda. O Planejamento estratégico do Decom, para o período de 2022 a 2025, tem como missão formar cidadãos, profissionais e investigadores competentes e críticos, “comprometidos em apresentar soluções inovadoras para problemas de interesse social com base no ensino prático e teórico, na pesquisa e na extensão” (Decom, 2021). A formação acadêmica exige, em todos os períodos dos cursos, a realização de atividades práticas, que proporcionem aos estudantes experimentar a produção de demandas comunicativas, para que sejam capazes de atender as necessidades de comunicação social com responsabilidade. Portanto, são valorizadas e desenvolvidas capacidades reflexivas e inovadoras do corpo discente.

A participação de estudantes da UFPR em eventos como o Expocom é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional dos alunos, além de fortalecer a instituição pois permite que os estudantes apliquem na prática os conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, desenvolvendo projetos que vão além do ambiente acadêmico. Essa experiência em pesquisa, análise e apresentação de resultados é importante para estabelecer conexões com outros estudantes, professores, pesquisadores e profissionais da área de comunicação, abrindo portas para estágios, empregos e colaborações futuras. Para a UFPR, o êxito dos seus estudantes contribui para o prestígio e o reconhecimento da universidade a nível nacional, atraindo mais recursos, parcerias e novos alunos. Esta participação ativa estimula a busca pela excelência acadêmica entre os alunos e professores, incentivando a criação de projetos inovadores e de alto nível. Além disso, preparar-se e apresentar um trabalho em um evento desse porte ajuda a desenvolver a confiança e habilidades de comunicação dos

1 Doutor em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Programa de Pós Graduação em Comunicação - PPGCOM e dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas da Universidade Federal do Paraná.

2 Doutora em Comunicação e Informação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora permanente do Programa de Pós Graduação em Comunicação - PPGCOM e dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Relações Públicas da Universidade Federal do Paraná.

3 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Paraná. Professora no Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Paraná.

4 Doutora em Tecnologia e Sociedade pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professora no Departamento de Comunicação da Universidade Federal do Paraná.

5 Doutora em Jornalismo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Bolsista de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação (PPGCom) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atuou como professora substituta no Decom entre 2022 e 2023.

alunos, essenciais para a vida profissional. Os feedbacks recebidos durante a competição são valiosos para o aprendizado contínuo e o aprimoramento dos trabalhos.

O Prêmio Expocom consolida tal expectativa, visto que é uma mostra competitiva anual de trabalhos experimentais desenvolvidos nos cursos de graduação em Comunicação. É uma iniciativa da Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação (Intercom) que reconhece e premia os melhores trabalhos de pesquisa experimental em Comunicação apresentados por estudantes de graduação de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Trata-se, portanto, de uma importante oportunidade para os estudantes de Comunicação apresentarem suas pesquisas e produtos comunicacionais nos diversos segmentos de atuação da Comunicação, receberem reconhecimento pelo seu trabalho e estabelecerem contatos na área acadêmica e profissional. São elegíveis para participar do processo de competição os trabalhos desenvolvidos como parte integrante de um dos componentes curriculares do curso, tais como: disciplinas regulares, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) ou Projetos Experimentais, bem como Projetos de Extensão vinculados à Curricularização da Extensão. Além disso, são aceitos trabalhos provenientes de atividades desenvolvidas em Agências de Comunicação Integrada, Agências Escolas ou Agências Juniores específicas dos cursos de Jornalismo, Publicidade e Propaganda e Relações Públicas/Comunicação Organizacional.

As práticas implementadas para a participação da UFPR têm refletido positivamente no bom desempenho nas premiações, especialmente quando comparadas a outras instituições. Primeiramente, a ênfase na inovação e no aperfeiçoamento contínuo dos produtos comunicacionais experimentais fomenta um ambiente de criatividade e excelência. Participantes são incentivados a explorar novas ideias e técnicas, resultando em projetos mais originais e impactantes. Além disso, o foco no intercâmbio de conhecimentos entre professores, estudantes e profissionais contribui para um aprendizado mais rico e diversificado. Esse compartilhamento de experiências e saberes eleva o nível técnico e teórico dos projetos, permitindo que os participantes incorporem abordagens mais avançadas e eficazes em suas criações. As instituições que adotam essas práticas tendem a apresentar projetos mais robustos e bem fundamentados, o que se reflete em um desempenho superior nas competições.

A visibilidade dada à produção dos cursos de Comunicação, tanto em âmbito regional quanto nacional, não só aumenta o reconhecimento e a credibilidade dos participantes, mas também atrai mais investimentos e apoio institucional. Esse ciclo virtuoso de reconhecimento e melhoria contínua coloca essas instituições em uma posição de destaque, contribuindo para seu sucesso nas premiações em comparação com outras que não adotam práticas tão rigorosas e integradoras.

SELEÇÃO INTERNA

O Intercom Sul é uma das etapas regionais do Expocom (Exposição de Pesquisa Experimental em Comunicação). Abrange a Região Sul do Brasil e é uma oportunidade para os estudantes apresentarem seus trabalhos de pesquisa experimental, atualmente em 68 categorias, como produção audiovisual, jornalismo, publicidade, relações públicas, entre

outras. Os trabalhos são avaliados por uma comissão de professores e profissionais da área, e os melhores projetos são premiados e podem ser selecionados para apresentação nas etapas nacionais do Expocom.

Dentre os objetivos do prêmio estão: a) Fomentar o desenvolvimento e aperfeiçoamento de produtos comunicacionais experimentais, por meio da proposição de inovações e/ou melhorias em relação ao que é atualmente desenvolvido; b) Estimular a inovação na produção experimental no âmbito da Comunicação; c) Facilitar o intercâmbio de conhecimentos entre professores, estudantes e profissionais do campo da Comunicação; d) Apresentar às comunidades acadêmica e profissional, tanto em nível regional quanto nacional, a produção dos cursos de Comunicação.

Este incentivo à produção acadêmica promove a troca de conhecimento na área. Geralmente, ocorre em três etapas:

1. Etapa local: nenhum estudante de Comunicação pode realizar inscrição direta no Prêmio Expocom, por isso, as universidades realizam uma seleção interna dos trabalhos experimentais que serão indicados para participar. É prerrogativa das Instituições de Ensino Superior realizar uma seleção interna dos trabalhos, incumbindo-se de indicar os candidatos que competirão em cada uma das várias categorias estabelecidas. Após a seleção interna em cada IES, a comissão local realiza a indicação dos trabalhos juntamente com o nome do estudante líder que será responsável pela submissão e apresentação do trabalho.
2. Na etapa regional, os finalistas são divulgados e são premiados os melhores trabalhos de cada um dos cinco congressos regionais da Intercom: Intercom Sul, Intercom Norte, Intercom Nordeste, Intercom Centro-Oeste e Intercom Sudeste. Cada região realiza sua própria seleção dos melhores trabalhos. Uma comissão de avaliadores, composta por professores e profissionais da área de Comunicação, que atuam em regiões do país diferentes daquela em que avaliam, analisa os trabalhos com base em critérios apontados no ementário como produtos apresentados, relevância, originalidade, metodologia, qualidade técnica, relação entre teoria e prática, entre outros. Na etapa regional, os trabalhos selecionados como os melhores em cada categoria e em cada região são premiados durante as etapas regionais do Expocom. Os trabalhos premiados em cada região são automaticamente selecionados para a etapa nacional.
3. Na etapa nacional, competem os vencedores regionais dentro do contexto do congresso nacional da Intercom. Durante o Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação (Intercom), que ocorre anualmente e, em 2024, segue para sua 47ª edição, os melhores trabalhos de cada categoria são premiados em nível nacional. Os premiados recebem certificados e troféus.

Anualmente, os estudantes dos cursos de Comunicação se congregam para apresentar seus trabalhos e compartilhar experiências. Para a seleção interna UFPR, é constituída uma comissão composta por professores e estudantes das áreas de jornalismo, relações públicas e publicidade e propaganda. Esta comissão organiza uma oficina de extensão com o objetivo de conduzir a chamada, avaliação e seleção dos trabalhos, além de fornecer

acompanhamento aos estudantes durante o processo de submissão para a apresentação e participação no evento.

Inicialmente, a comissão organiza uma chamada interna para a submissão de trabalhos, acompanhada de uma oficina explicativa. Essa oficina tem como objetivo informar os participantes sobre o evento e detalhar cada uma das suas etapas, garantindo que todos compreendam os requisitos e procedimentos envolvidos.

Após essa fase inicial de orientação, a seleção dos trabalhos é realizada em diversas categorias específicas. Esse processo criterioso assegura que os trabalhos escolhidos sejam de alta qualidade e estejam alinhados com os objetivos do prêmio. Uma vez concluída a seleção, os trabalhos aprovados são divulgados, permitindo que os estudantes saibam quais de suas submissões foram aceitas.

Para apoiar os estudantes na próxima etapa, a UFPR promove uma segunda oficina. Esta oficina é focada em orientar os participantes na redação dos relatórios que precisam ser submetidos juntamente com os produtos de comunicação selecionados. Esse suporte adicional é crucial para ajudar os estudantes a elaborar relatórios claros, detalhados e bem-estruturados, que complementem e expliquem adequadamente os produtos de comunicação desenvolvidos.

Esse processo de seleção estruturado e o suporte contínuo fornecido através das oficinas explicativas refletem o compromisso a formação e o desenvolvimento dos seus estudantes, assegurando que eles estejam preparados para competir e se destacar nas premiações.

Em 2023, a fim de possibilitar a aplicação prática do saber teórico, permitindo que alunos se preparem para a participação com o intuito de desenvolver a confiança e habilidades de comunicação dos alunos, a comissão interna, paralelamente à seleção interna, organizou um curso de extensão com as seguintes etapas: inscrições internas, seleção de trabalhos, adequação de categorias, oficinas de apresentação do evento, redação de relatórios e gravação de vídeos, preparando os alunos para expor seus projetos. Estas etapas, registradas na forma de extensão, objetivam incentivar os alunos à participação.

As figuras 1, 3 e 4 ilustram postagens utilizadas para a divulgação do Intercom Sul 2023. Essas postagens exemplificam a estratégia de comunicação adotada para atrair a atenção de estudantes, professores e profissionais da área destacando também, a UFPR, no meio digital.

Cada postagem é projetada para transmitir informações relevantes sobre o evento, incluindo detalhes sobre a programação, os temas das conferências, os palestrantes convidados e os prazos importantes para inscrições e submissões de trabalhos. O design visual das postagens utiliza elementos gráficos atraentes e uma paleta de cores coesa, que não apenas capturam a atenção do público-alvo, mas também reforçam a identidade visual do evento. Além disso, são distribuídas em diversas plataformas de mídia social, abrangendo um amplo espectro de usuários e aumentando o alcance e a visibilidade do Intercom Sul 2023. A utilização de hashtags específicas e a colaboração com instituições parceiras também são estratégias destacadas, que ampliam ainda mais o impacto da divulgação.

FIGURA 1: REPRESENTAÇÃO DAS POSTAGENS DE DIVULGAÇÃO DO INTERCOM SUL 2023 (DECOM - UFPR)



FONTE: Instagram do Projeto de Extensão Ponto Pasta (@pontopasta)

FIGURA 2: PARTICIPANTES UFPR INTERCOM SUL 2023, EM GUARAPUAVA



FONTE: Instagram do Projeto de Extensão Ponto Pasta (@pontopasta)

FIGURA 3: PREMIAÇÃO INTERCOM SUL 2023, EM GUARAPUAVA



FONTE: Instagram do Projeto de Extensão Ponto Pasta (@pontopasta)

FIGURA 4: REPRESENTAÇÃO DAS POSTAGENS DE DIVULGAÇÃO DO INTERCOM NACIONAL (DECOM - UFPR)



FONTE: Instagram do Projeto de Extensão Ponto Pasta (@pontopasta)

Nos últimos anos, o Departamento de Comunicação (Decom) tem participado do evento Expocom registrando índices importantes de aprovação na fase regional. Com frequência, foram obtidos resultados expressivos na etapa nacional, conquistando entre dois e quatro prêmios, um feito significativo dada a elevada qualidade da competição. Em 2023, foram submetidos 53 trabalhos para avaliação, dos quais 49 foram selecionados como finalistas na etapa regional. Dentre esses, a UFPR foi vencedora em 15 categorias do Intercom Sul representando o desempenho mais destacado dentre todas as instituições de ensino superior da região sul participantes. Em âmbito nacional, foi vencedora nas categorias de Empreendedorismo em comunicação, Produto de comunicação institucional, Roteiro de documentário e Produção audiovisual para mídias digitais.

Promover o desenvolvimento e aperfeiçoamento de produtos comunicacionais experimentais contribui para a evolução do campo da Comunicação. Incentivar a proposição de inovações e melhorias em relação aos produtos atualmente desenvolvidos não apenas impulsiona a criatividade e a originalidade entre os profissionais e estudantes da área, mas também assegura que as práticas comunicacionais se mantenham relevantes e eficazes em um contexto constantemente em transformação. Esse incentivo à inovação, através da participação em uma competição de âmbito nacional, permite que novas ideias sejam testadas e refinadas, resultando em produtos comunicacionais mais eficientes e adaptados às necessidades contemporâneas. Além disso, o foco na experimentação promove uma cultura de aprendizado contínuo e de colaboração entre estudantes e professores do Decom.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Expocom possibilita a avaliação de nossa produção em comparação com o que é realizado em outras instituições de ensino superior. Além disso, atende aos objetivos do planejamento estratégico do Decom, no que se refere à incentivar a busca de soluções para problemas de comunicação regionais, nacionais e mundiais; oferecer conhecimento para que o estudante possa cumprir suas competências profissionais e sociais de forma ética; manter relação constante com órgãos de classe, mercado de trabalho e parceiros em ações de extensão; e se consolidar como uma área de referência na área de comunicação, contribuindo para o avanço do conhecimento no Paraná, no Brasil e no mundo (Decom, 2021).

Também propicia um ambiente de intercâmbio com comunicadores (estudantes, docentes e profissionais do mercado) de diversas universidades e faculdades, tanto da Região Sul quanto de todo o país. Essa interação é enriquecedora para os estudantes do Decom UFPR, promovendo o estabelecimento de novas relações, parcerias e ideias para enriquecer ainda mais nosso ambiente acadêmico.

Outro ponto importante que merece ser comentado é a parceria e o comprometimento entre os docentes que formam a comissão interna do Decom. Todos os anos, a comissão busca estratégias para facilitar a comunicação e divulgação do Prêmio Expocom. Isso se reflete no aumento de trabalhos enviados, no engajamento dos alunos e na construção amistosa do vínculo entre docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

Decom - UFPR - Planejamento estratégico do Departamento de Comunicação (Decom) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) 2022-2025. Disponível em: <https://sacod.ufpr.br/decom/wp-content/uploads/sites/3/2021/12/Planejamento-estrategico-Decom.pdf>

Portal Intercom. Regulamento Expocom. Disponível em: https://portalintercom.org.br/premios_new/expocom1/regulamento. Acesso em: 02 de maio 2024.

UFPR. Estudantes de Comunicação da UFPR ganham 15 prêmios no Expocom Sul 2023. Disponível em: <https://ufpr.br/estudantes-de-comunicacao-da-ufpr-ganham-15-premios-no-expocom-sul-2023/>. Acesso em 02 de maio de 2024.



*RODA DE CONVERSA PPC: UM
RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS
INTEGRANTES DO GRUPO PET
LITORAL SOCIAL*



*Felipe Marcolan da Silva
Janaína da Cruz
Paulo Augusto Silva Lino Pereira
Rute Cristina Dias Teixeira
Mayra Taiza Sulzbach*

RODA DE CONVERSA PPC: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DOS INTEGRANTES DO GRUPO PET LITORAL SOCIAL

Felipe Marcolan da Silva¹
Janaína da Cruz²
Paulo Augusto Silva Lino Pereira³
Rute Cristina Dias Teixeira⁴
Mayra Taiza Sulzbach⁵

Introdução

De acordo com Libâneo (2003), um Projeto Político Pedagógico (PPP) pode ser uma ferramenta com princípios democráticos e participativos na gestão educacional, mas para tal, precisa envolver a comunidade acadêmica em sua elaboração e implementação. Um PPP reflete políticas institucionais, aspirações e valores para a comunidade acadêmica, garantindo uma maior adesão e comprometimento com os objetivos educacionais propostos.

Segundo Veiga (2006, p. 8), discussões como aspirações e valores devem ser travadas ainda na elaboração do PPP da Instituição de Ensino Superior (IES), por ser um instrumento norteador do processo educativo, por retratar “[...] crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo [...]”.

Para além, um PPP desempenha um papel crucial na promoção da qualidade do ensino, ao estabelecer metas mensuráveis de aprendizagem, avaliação e desenvolvimento curricular. Conforme Vasconcelos (2008), um PPP permite uma gestão mais eficaz dos recursos humanos, materiais e financeiros da instituição, ao definir prioridades e estratégias para o alcance dos objetivos estabelecidos.

Diante da relevância de um PPP para educação superior, a apresentação desse para o estudante que ingressa em um curso superior é de suma importância, contudo uma apresentação que promova um ambiente acadêmico de aproximação entre professores e estudantes; que permita a troca de experiências e vivências entre veteranos e calouros; que transcenda para outros temas inerentes ao ambiente acadêmico como: programas de apoio financeiro à permanência aos estudantes e atividades acadêmicas complementares ao aprendizado, entre elas: programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão, incluindo o Programa de Educação Tutorial (PET).

1 Estudante do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). felipemarcolan123@gmail.com

2 Estudante do curso de Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). Jhanacruz09@gmail.com

3 Estudante do curso de Educação Física da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). gutoaugusto2021@gmail.com

4 Estudante do curso de Ciências Ambientais da Universidade Federal do Paraná/Setor Litoral (UFPR/Setor Litoral), integrante do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET/LS). rutecristina94@gmail.com

5 Docente da Câmara de Administração Pública Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento (PPGMade) e do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Territorial Sustentável (PPGDTS). mayrats@ufpr.br

É com base nas concepções acima que, a “Roda de Conversa PPC” se mantém como uma proposta de atividade anual do Grupo Litoral Social do Programa de Educação Tutorial (PET LS) a ser realizada nos cursos do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) do Setor Litoral da UFPR são documentos específicos para cada curso e se baseiam no PPP do Setor Litoral da UFPR, o qual orienta as atividades acadêmicas, pedagógicas e filosóficas; descreve as diretrizes, os objetivos e as estratégias do ensino e aprendizagem. Mas é no PPC que se define a identidade, missão e valores de cada curso de graduação. A importância do PPC, para tanto, reside na sua capacidade de fornecer uma base para o desenvolvimento educacional, alinhado as expectativas da comunidade acadêmica, as demandas do mercado de trabalho e as necessidades da sociedade em geral.

Os petianos do Grupo PET LS⁶, planejadores e executores das “Roda de Conversa PCC”, com a atividade, tomam para si a responsabilidade de transmitir informações sobre os fundamentos políticos, filosóficos e teórico-metodológicos por meio de conversas sobre os PPCs de cada curso para os calouros, ao mesmo tempo em que, buscam estabelecer vínculos com os recém-chegados, calouros, promovendo um ambiente mais acolhedor.

Metodologia

Antes mesmo das reuniões de planejamento da Atividade, cada estudante petiano do Grupo PET LS deve realizar a leitura individual do PPC do seu curso, para que possa trazer a compreensão dos conteúdos, os quais serão discutidos internamente e eleitos os comuns e os específicos para integrar a “Roda de Conversa PPC”. Nas reuniões internas de planejamento também são deliberados sobre a metodologia a ser adotada e as datas de realização de cada Roda, observando o calendário acadêmico do Setor Litoral da UFPR.

A formação interdisciplinar, decorrente da origem da proposta de criação do Grupo e da composição da formação dos estudantes do Grupo PET LS, é uma característica singular para realização da Atividade. Embora o Setor Litoral conte com 14 cursos de graduação, os estudantes membros do Grupo PET LS, em geral, são de seis ou sete cursos, neste sentido, o Grupo PET LS em 2023 e 2024 adotou a estratégia do convidar estudantes veteranos dos cursos que não integram o Grupo PET LS para ampliar o alcance da Atividade entre os calouros do Setor Litoral e da formação interdisciplinar do Grupo. Essa estratégia se alinha com a tendência contemporânea ao fortalecimento de uma educação interdisciplinar. Segundo Garcia e Queiroz (2009, p. 24):

[...] ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade, como também reconstruem suas relações e práticas escolares, o que lhes confere consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.

6 Petianos é o termo com que são denominados os estudantes bolsistas ou voluntários e tutor de um Grupo que faz parte do Programa de Educação Tutorial (PET), mantido pela Secretaria de Educação Superior/Ministério da Educação, em Instituições de Ensino Superior (IES).

A promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor, proposto pela Atividade, busca estar em consonância com a melhoria prática da educação, que reconhece a importância do bem-estar dos estudantes para o sucesso acadêmico e pessoal.

O relato da experiência da “Roda de Conversa PPC” pelo Grupo PET LS em 2024 são descritas conforme detalhes especificados pelos petianos envolvidos em cada Roda, ou seja, Curso, especificando: o curso, o número de estudantes envolvidos na Atividade e o número de participantes, principalmente calouros. A descrição inicia com base no maior detalhamento dos executores.

A Experiência da “Roda de Conversa PPC” no Setor Litoral em 2024

Em 2024, a Atividade foi realizada em oito dos 14 cursos do Setor Litoral da UFPR por estudantes de seis cursos matutinos e noturnos em formação no Grupo Pet LS, contando com a colaboração de dois veteranos de outros cursos.

A “Roda de Conversa PPC” no curso de Ciências Ambientais, baseado na experiência do trabalho do Grupo, foi focada na discussão dos novos preceitos interdisciplinares, essenciais para a compreensão do mundo contemporâneo. Por interdisciplinaridade, o Projeto Pedagógico do Curso entende as múltiplas interfaces entre sociedades e ambientes, abrangendo dimensões sociais, culturais, econômicas, políticas, espaciais, históricas e ecológicas. Igualmente aos demais cursos do Setor Litoral da UFPR, o Curso oferece um percurso formativo baseado no Projeto de Aprendizagem (PA) do estudante, se diferenciando dos demais por possibilitar uma formação complementar em: gestão ambiental, projetos socioambientais, ecologia e análise ambiental, gestão pública e gestão territorial, decorrente da seleção de disciplinas em cada formação pelo estudante. Como nos demais cursos, o Curso é ministrado na modalidade presencial e regime semestral no período matutino. Tratando-se de um curso de bacharelado, com duração de 4 anos. Durante a apresentação aos calouros, também foram abordados: o funcionamento do núcleo de formação básica do Curso, como, os módulos (disciplinas) obrigatórios e optativos; o detalhamento das Atividades Formativas Complementares (AFC); e o funcionamento dos Programa de Iniciação Científica, de Mobilidade Acadêmica e de Extensão. Além disso, foram discutidas as formas de avaliação utilizadas pelo Setor Litoral. A Atividade contou com 14 calouros e foi conduzida por duas petianas do Curso.

O curso de Bacharelado em Serviço Social, com a primeira turma ofertada em 2006 para ingresso em agosto de 2006, noturno, no Setor Litoral, diferentemente do curso de Ciências Ambientais, foi estruturado com base no Núcleo de Fundamento da Diretrizes Curriculares Nacionais, por já contar com esse profissão regulamentada no Brasil, mas igualmente aos demais cursos do Setor Litoral, o seu PPC está estruturado em três eixos de aprendizados: Fundamentos Teórico-Práticos (FTP), Interações Culturais e Humanísticas (ICH) e Projeto Aprendizagem (PA). Iniciando com esse histórico, a Roda foi conduzida por duas petianas do Curso que deram prosseguimento a conversa com: a formação ético-política dos estudantes, o compromisso com a participação popular e o desenvolvimento de habilidades para conceber, planejar, executar, administrar e avaliar políticas e serviços sociais, para além, apresentaram a matriz curricular com os conteúdos optativos, a carga

horária e o estágio curricular obrigatório e não obrigatório. A Atividade contou com a participação de 25 calouros.

A Roda de Conversa PPC no curso de Geografia, noturno, contou com a participação de nove calouros, para os quais foi dado destaque ao objetivo de formação de um licenciado com autonomia intelectual, consciência política e pensamento crítico voltado à justiça social. Também foram abordados conteúdos sobre a atuação profissional, a carga horária, aos módulos e aos métodos de avaliação adotados nos cursos do Setor Litoral. A Atividade foi realizada por uma petiana de Curso e mediada por um professor do Curso.

Tendo em vista que o curso de bacharelado em Gestão e Empreendedorismo visa preparar gestores empreendedores para enfrentar os desafios contemporâneos de uma produção que respeite a sustentabilidade ambiental, econômica e social, a “Roda de Conversa PPC” foi iniciada com essa contextualização, para além do histórico de mencionou a origem do Curso em 2006, no período noturno, no Setor Litoral. A Atividade conduzida foi por uma petiana e contou com a colaboração de uma veterana do Curso, não integrante do PET LS, e contou com a participação de 16 calouros e oito veteranos, para os quais foram abordados também as formas de acesso ao Curso, os FTPs, as ICHs, o perfil do egresso e os projetos de pesquisa.

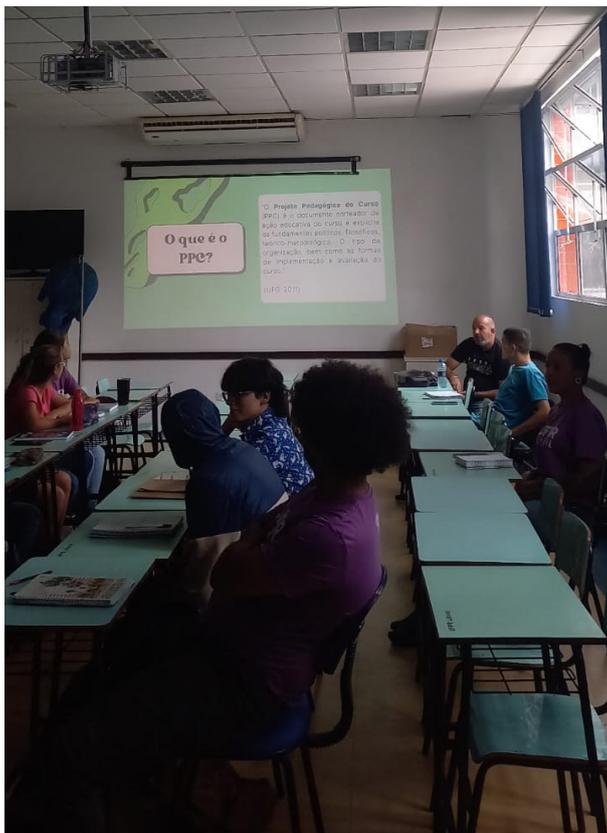
No curso de licenciatura em Educação Física, noturno, a Roda de Conversa PPC foi conduzida por dois petianos do Curso para 20 calouros participantes, para os quais foi enfatizado o objetivo do Curso: “formar profissionais capacitados para atuar na educação básica, estimulando a criatividade e a prática investigativa”, os estágios supervisionados e as vivências na UFPR.

No curso de Administração Pública, bacharelado noturno, que visa fornecer uma aprendizagem pautada em concepções teóricas e práticas para compreender questões administrativas em organizações de interesse público, a “Roda de Conversa PPC” foi conduzida por uma petiana, que não era do Curso, e um ex-petiano e veterano do Curso, alcançando 13 calouros. A abordagem deu enfoque no perfil do egresso aliado aos módulos que apoiam a essa formação.

A “Roda de Conversa PPC” no curso tecnólogo de Gestão de Turismo, noturno, foi realizada por duas petianas em formação no Curso, com a participação de 15 calouros, para os quais se enfatizou o desenvolvimento, empreendedorismo e gestão no contexto do turismo, com foco na região do Litoral do Paraná. Foram abordados, para além dos objetivos do curso, a matriz curricular, os módulos, as atividades de pesquisa, ensino e extensão e o método de avaliação.

A “Roda de Conversa PCC” no curso tecnólogo em Agroecologia, matutino, contou com a colaboração de um petiano de um outro Grupo PET do Setor Litoral da UFPR, do PET Comunidades do Campo (PET CC), veterano do Curso, o qual conduziu a conversa, mas anteriormente participou das reuniões de planejamento e após enviou o relatório parcial, só não teve a oportunidade de participar da avaliação final da Atividade. No curso de Agroecologia, os calouros, após apresentação do material com informações relativas à grade curricular e às demais informações pertinentes ao PPC, demonstraram interesse em compreender como ocorrem as Atividades Complementares, dado que para integralizar o Curso são necessárias 360 horas aula.

FOTO 1 - RODADA PPC SETOR LITORAL DA UFPR



Autores (2024).

FOTO 2 - RODADA PPC SETOR LITORAL DA UFPR



Autores (2024).

Algumas Rodas de Conversa PPC foram registradas em fotografias, após autorizadas pelos coletivos participantes nas salas. Dois registros com dois ângulos distintos são aqui compartilhados.

Considerações Finais

As Rodas de Conversa PPC, propostas pelo Grupo PET LS em 2024, foram realizadas durante a segunda e terceira semana após início do calendário acadêmico 2024/1, duraram em média 30 minutos, contando com aproximadamente 110 estudantes calouros participantes. A Atividade também contou com o apoio de alguns professores e, principalmente, com a colaboração de veteranos que não fazem parte do Grupo PET LS na programação e condução das Rodas, especialmente em cursos do Setor Litoral que não contam com estudantes do Grupo PET LS.

A colaboração dos veteranos proporcionou aos mesmos à compreensão mais aprofundada dos PPCs de seus cursos e aos seus cursos a inclusão na Atividade. Importante ressaltar que, as discussões e a preparação das apresentações das “Rodas” contribuíram significativamente para a compreensão política e filosófica dos cursos pelos integrantes do Grupo PET LS. Vale registrar que, a troca de experiências e de conhecimentos na execução da Atividade, não apenas ampliou o entendimento pelos participantes sobre os PPCs, como promoveu maior integração e colaboração entre acadêmicos. Os esclarecimentos demandados pelos calouros durante as Rodas de Conversa PPC representam um valioso feedback para os petianos, auxiliando-os na identificação de pontos a serem aprimorados em futuras apresentações. Dessa forma, as “Rodas” também contribuem para o aperfeiçoamento contínuo de práticas de comunicação e divulgação junto à comunidade acadêmica.

A atividade “Roda de Conversa PPC”, com base na experiência, deve desempenhar um papel positivo na promoção da qualidade do ensino, ao promover o diálogo de aprendizagem, avaliação e desenvolvimento curricular.

REFERÊNCIAS

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELOS, C. S. Avaliação institucional e o Projeto Político-Pedagógico: um olhar sobre a prática pedagógica na educação superior. **Educação & Sociedade**, 29(104), 2008, p. 805-820.

GARCIA, L. T. S.; QUEIROZ, M. A. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: Editora da UFRN, 2009.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2006. p. 8-32.



*TECIDO A TECIDO: JOGO DIDÁTICO
COMO ESTRATÉGIA PARA REVISÃO
DE CONTEÚDOS DE HISTOLOGIA*



Flavia Sant'Anna Rios

TECIDO A TECIDO: JOGO DIDÁTICO COMO ESTRATÉGIA PARA REVISÃO DE CONTEÚDOS DE HISTOLOGIA

Flavia Sant'Anna Rios¹

INTRODUÇÃO

Nos primeiros anos da graduação nas áreas de ciências biológicas e da saúde, a disciplina de Histologia desempenha um papel essencial (Dias et al, 2021), fornecendo uma base sólida para compreender a organização morfológica dos órgãos e sistemas tanto em seres humanos quanto em outros animais. A compreensão da arquitetura tecidual estabelece os alicerces para uma análise mais aprofundada nas disciplinas subsequentes dos cursos, incluindo Anatomia, Fisiologia, Zoologia e Patologia.

Devido à predominância da linguagem visual, as disciplinas da área morfológica exigem habilidades de reconhecimento e categorização e, por isso, o processo pedagógico deve capacitar os estudantes a identificar, comparar e classificar células e tecidos com base em suas características estruturais, além de relacionar seu aspecto morfológico com sua função (Montanari, 2020). Para promover a visualização e a compreensão da estrutura microscópica dos tecidos e órgãos, os estudantes costumam examinar cortes de órgãos e esfregaços celulares em preparados permanentes sob o microscópio óptico durante as aulas práticas de Histologia (Montanari, 2020).

O conteúdo abordado nesta disciplina engloba uma ampla variedade de estruturas, que muitas vezes têm nomes semelhantes entre si ou pouco familiares, além de conceitos complexos, que podem ser considerados abstratos pelos estudantes (Montanari, 2020). Como exemplo, o estudante de Histologia precisa compreender e diferenciar os vários níveis de organização biológica, distinguindo entre células, organelas e moléculas. Isso pode ser dificultado pelo uso da mesma palavra em contextos diferentes, como é o caso do conceito de fibra, que pode referir-se a uma célula no tecido muscular, ou a um conjunto de proteínas no tecido conjuntivo ou, ainda, à interação entre as partes de algumas células no tecido nervoso. Além disso, muitos tecidos apresentam várias categorias, como é o caso dos tecidos epiteliais, cuja classificação baseia-se no número de camadas e na forma das células, enquanto os tecidos conjuntivos, subdividem-se em uma ampla gama de variedades de acordo com a composição e organização das moléculas da matriz extracelular. Desta forma, a inclusão de uma aula de revisão ao final da disciplina, integrando e comparando as informações e as imagens referentes aos vários tecidos, costuma ser útil para uma aprendizagem eficiente.

Neste contexto, os jogos didáticos constituem uma ferramenta valiosa para revisar conteúdos, pois tornam o processo de aprendizagem mais estimulante, interativo e eficaz. Segundo Sena et al. (2016), os jogos incorporam uma variedade de conceitos que incentivam a aprendizagem, facilitando a interação com o ambiente e a construção coletiva de ideias

¹ Doutora em Ciências (Ecologia e Recursos Naturais) pela Universidade Federal de São Carlos. Docente do Departamento de Biologia Celular da Universidade Federal do Paraná, Curitiba - PR.

e experiências. Além disso, têm o potencial de gerar conhecimento, tornando-se uma excelente ferramenta para o processo de aprendizagem (Grunfeldt et al., 2019).

O presente trabalho descreve uma experiência bem-sucedida na utilização de um jogo didático para revisar os conteúdos de Histologia em um curso de graduação, utilizando um recurso lúdico.

SOBRE A DISCIPLINA

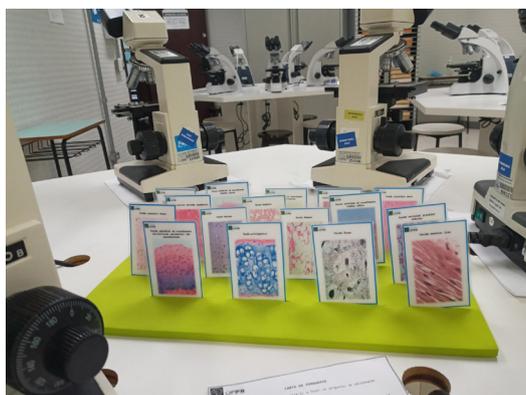
Anatomia e Histologia Comparada é uma disciplina semestral do segundo período do curso de Ciências Biológicas da UFPR, ministrada em 15 semanas, com uma carga horária total de 90h, sendo 45h dedicadas ao estudo da Histologia. O conteúdo teórico é apresentado por meio de aulas expositivas dialogadas, realizadas uma vez por semana. Além disso, são ministradas duas aulas práticas semanais, nas quais os estudantes examinam as características dos quatro tecidos básicos (epitelial, conjuntivo, muscular e nervoso) a partir da visualização de lâminas histológicas permanentes sob microscópio óptico convencional. Durante essas aulas, eles elaboram desenhos esquemáticos com base em suas observações, contribuindo para a criação de um portfólio individual.

A aprendizagem é avaliada através de quatro provas, sendo uma teórica e uma prática aplicadas após metade do programa, e novamente uma teórica e uma prática ao final da disciplina. Nas avaliações práticas, a habilidade de identificar tecidos e células é verificada por meio de imagens projetadas e pela localização e apresentação de estruturas nas lâminas histológicas, conforme solicitado pelas docentes. Logo, associar a imagem observada com as características principais dos tecidos é essencial.

JOGO DIDÁTICO TECIDO A TECIDO

O jogo é inspirado no clássico Cara a cara da Estrela®. Consiste em três conjuntos idênticos de cartões plastificados e encontra-se disponível para impressão no site www.cinterativa.ufpr.br. Os jogadores se dividem em duas equipes e cada uma recebe um conjunto de cartões, apoiados em uma base de E.V.A. (Etil, Vinil e Acetato) contendo sulcos que permitem manter os cartões na posição vertical, formando um tabuleiro (Figura 1).

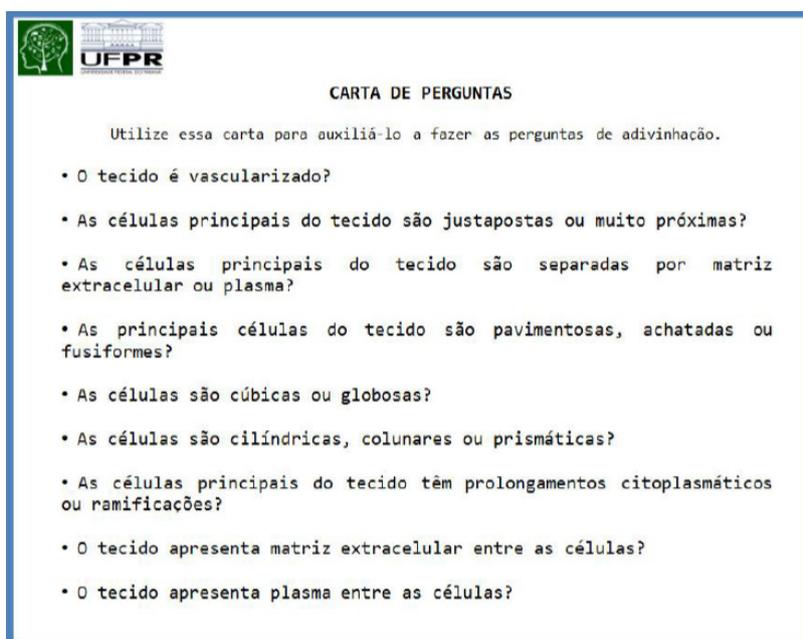
FIGURA 1. CARTÕES DO JOGO TECIDO A TECIDO APOIADOS SOBRE A BASE.



Acervo da autora (2024).

Um terceiro conjunto de cartões é usado para sorteio em cada rodada. Cada conjunto contém dezesseis cartões, cada um mostrando a imagem de um tecido fotografado sob microscópio (fotomicrografia) e seu nome correspondente. Os tecidos representados são: Tecido epitelial de revestimento (T.E.R.) simples pavimentoso, T.E.R. simples cúbico, T.E.R. simples colunar, T.E.R. estratificado pavimentoso, Tecido epitelial glandular (T.E.G.) exócrino, T.E.G. endócrino, Tecido Conjuntivo propriamente dito (T.C.P.D.) frouxo, T.C.P.D. denso, Tecido adiposo, Tecido sanguíneo, Tecido cartilaginoso, Tecido ósseo, Tecido muscular (T.M.) liso, T.M. estriado esquelético, T.M. estriado cardíaco, Tecido nervoso. Além disso, cada equipe recebe uma lista de sugestões de perguntas (Figura 2).

FIGURA 2. SUGESTÕES DE PERGUNTAS DO JOGO TECIDO A TECIDO.



Acervo da autora (2024).

O objetivo do jogo é identificar corretamente os tecidos representados nos cartões da equipe adversária antes que eles descubram os seus. A cada rodada, ambas as equipes sorteiam um cartão que representa um tecido, e a equipe adversária deve tentar descobrir qual é o tecido sorteado. Sem que uma equipe visualize os cartões da outra, os jogadores fazem perguntas para desvendar o tecido representado, podendo usar suas listas de sugestões para orientar suas perguntas. As perguntas devem ser feitas de forma que a resposta seja “sim” ou “não”. Os jogadores usam as respostas para eliminar tecidos em seus próprios tabuleiros, abaixando os cartões referentes a tecidos que não correspondem à descrição dada. O jogo continua até que um jogador se sinta confiante o suficiente para adivinhar qual é o tecido sorteado pelo oponente. Se o jogador adivinhar corretamente, ele vence a rodada. Se errar, o oponente vence. A rodada termina quando uma equipe identificar corretamente o tecido ou quando ambas as equipes não conseguirem adivinhar. Conforme o tempo disponível, o jogo continua pelo número de rodadas desejado ou até que todos os cartões tenham sido utilizados. Cada equipe recebe um ponto por cada cartão da outra equipe que conseguiu adivinhar corretamente. A equipe com mais pontos no final do jogo vence.

REVISÃO LÚDICA DE HISTOLOGIA

O jogo didático Tecido a tecido foi aplicado como atividade de revisão do conteúdo de Histologia durante a aula que precedeu a última prova da disciplina Anatomia e Histologia Comparada para quatro turmas de aula prática do curso de Ciências Biológicas (Setor de Ciências Biológicas) da UFPR (Figura 3). No total, participaram 66 estudantes.

FIGURA 3. ESTUDANTES DA DISCIPLINA ANATOMIA E HISTOLOGIA COMPARADA JOGANDO O JOGO TECIDO A TECIDO.



Acervo da autora (2024).

Os estudantes não tiveram dificuldade em compreender as regras do jogo e, durante o jogo, mostraram-se motivados a descobrir qual era o tecido sorteado pela outra equipe, escolhendo cuidadosamente as perguntas a serem feitas. Em alguns casos, percebeu-se que consultaram os cadernos e portfólios de aula prática para certificar-se das características dos tecidos. Segue-se o relato de alguns estudantes após a aplicação do jogo e após as avaliações, quando foi questionado se o jogo lhes auxiliou na aprendizagem e no desempenho na prova:

O jogo foi de grande ajuda na revisão do conteúdo, tanto por me auxiliar na retomada de tecidos vistos no início da disciplina quanto por fomentar discussões com os outros jogadores. O funcionamento do jogo estimula a organização mental das informações, tornando-o tão proveitoso quanto seria um estudo com livros e anotações. (Estudante 1)

O jogo foi uma abordagem divertida e eficaz para revisar os conceitos de histologia antes da prova. A dinâmica competitiva nos desafiou a pensar rapidamente e estrategicamente ao identificar características dos tecidos. Ao formular perguntas para a outra equipe, tivemos que considerar cuidadosamente as características dos tecidos para eliminá-los corretamente. Isso não apenas nos incentivou a lembrar das características dos tecidos, mas também a compreender melhor suas funções e estruturas. (Estudante 2)

Me ajudou muito! Eu tenho muita dificuldade de memorização e com o jogo eu consegui fazer uma melhor compreensão visual do conteúdo e gravei muito mais sobre. (Estudante 3)

O jogo me ajudou sim a revisar para a prova, principalmente diferenciar e saber características específicas de cada tecido, já que foi um trabalho coletivo para formular diferentes perguntas e tentar descobrir o que pegamos, é um jogo especialmente divertido para revisar o conteúdo de uma forma leve. (Estudante 4)

Após o jogo, os estudantes ficaram livres para pegar as caixas com coleções de lâminas histológicas, observar as lâminas que quisessem sob o microscópio e tirar dúvidas com as professoras, complementando o estudo.

DISCUSSÃO

A carga horária desta disciplina é considerada baixa em comparação com o tempo dedicado à Histologia na maioria dos outros cursos da UFPR e de outras instituições de ensino superior. Para garantir uma abordagem adequada dos quatro tecidos básicos sem superficialidade, os estudantes recebem um grande volume de informações sobre as características dos tecidos em cada aula. Por isso, uma atividade de revisão se torna importante. A abordagem lúdica permite que os estudantes revisem um grande número de informações de maneira descontraída e eficiente.

A fim de alcançar um bom desempenho no jogo, os estudantes precisam possuir bons conhecimentos das características principais de cada tipo de tecido, incluindo a interação entre as células, a presença ou ausência de matriz extracelular e de vascularização. Para eliminar o máximo de cartões após cada pergunta, é necessário selecionar características e propriedades que sejam compartilhadas por vários tecidos e que excluam outros tipos. Ou seja, o jogo é uma combinação de estratégia, conhecimento sobre Histologia e habilidades de formulação de perguntas.

Dias et al. (2021) destacam a eficácia da utilização de metodologias ativas para o ensino de Histologia. Conforme apontado por Montanari (2020), as habilidades de reconhecimento visual e categorização são fundamentais para a compreensão dos conteúdos nesta área. Neste contexto, o jogo Tecido a tecido representa uma atividade integradora, que permite que os estudantes classifiquem os tipos de tecidos de acordo com suas características morfológicas e seu aspecto nos cortes histológicos.

Por meio de jogos como este, os estudantes têm a oportunidade de revisar e consolidar os conteúdos aprendidos, ao mesmo tempo em que avaliam o seu próprio desempenho na disciplina (Gomes, 2012). Verificou-se que os estudantes se empenharam em recordar as descrições que caracterizam os tecidos, muitas vezes consultando seus apontamentos. Além disso, interagiram entre si ao jogar em grupo, colaborando uns com os outros no processo de aprendizagem. Isso os auxiliou a identificar lacunas, aproveitando para esclarecer dúvidas e aprofundar os estudos. Os depoimentos dos estudantes destacaram a eficácia do jogo como recurso didático para revisão e consolidação da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo foi elaborado em 2014 por uma estudante bolsista do Programa Licenciar e vem sendo usado desde então em várias situações. Ele tem uma dinâmica simples e é de baixo custo, podendo ser amplamente empregado em vários contextos, disciplinas e instituições.

A partir de 2024, com a reformulação curricular do curso de Ciências Biológicas da UFPR, a disciplina Anatomia e Histologia Comparada foi desmembrada em Anatomia, que passou a ser ministrada no segundo período e Histologia, compondo a grade do terceiro período. Contudo, a carga horária destinada ao estudo dos tecidos animais não foi alterada (45h). Mesmo com estas alterações, certamente o jogo continuará sendo usado como estratégia de revisão de Histologia.

A introdução de recursos lúdicos no final de um semestre, quando os estudantes estão cansados e sobrecarregados com provas e entrega trabalhos, ofereceu um momento de descontração, sem comprometer o estudo e a revisão de conteúdos. A estratégia educacional mostrou-se eficiente, aumentando a motivação dos estudantes para o estudo e permitindo que as docentes observassem o desempenho e eventuais falhas de aprendizagem dos estudantes em tempo de reforçar conceitos e explicações. A aplicação bem-sucedida desse recurso revitalizou o ambiente de aprendizado e demonstrou a eficácia de abordagens inovadoras na promoção do engajamento dos alunos e na melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Agradecimentos: À Karla Knoblauch, que foi bolsista do Programa Licenciar em 2014 e desenvolveu o jogo Tecido a tecido sob orientação da autora.

REFERÊNCIAS

DIAS, Isis Patrícia Soares Silva et al. Avaliação da experiência de estudantes de Odontologia com metodologias ativas de ensino na disciplina de Histologia. **Revista Docência do Ensino Superior**, v. 11, p. 1-17, 2021.

GOMES, Elsa Patrícia Fonseca. **O jogo didático como estratégia de aferição, revisão e consolidação da aprendizagem no âmbito das Unidades Didáticas. Relatório de Estágio Pedagógico.** Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Mestrado em Ensino do Português no 3.o Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e do Espanhol no Ensino Básico e Secundário. 2012.

GRUNFELDT, Miguel; SENA, Samara; ALVES, Adriana Gomes. Desenvolvimento e avaliação de um aplicativo/jogo móvel para a revisão de conteúdo escolar. **Games e gamificação**, v. 14, n. 8, p. 51, 2019.

MONTANARI, Tatiana. Diagnóstico de imagens como método avaliativo em histologia e embriologia. **Brazilian Journal of Education, Technology and Society**. v. 13, n. 4, p. 424-431, 2020.

SENA, Samara et al. Aprendizagem baseada em jogos digitais: a contribuição dos jogos epistêmicos na geração de novos conhecimentos. **Revista Novas Tecnologias na Educação (Renote)**, v. 14, n. 1, ago. 2016.

