

IMPACTOS DE UM CURSO DE FORMAÇÃO ACERCA DO CAMPO CONCEITUAL MULTIPLICATIVO NO CONHECIMENTO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Leila de Souza Mello¹

GD 7 – Formação de Professores que Ensinam Matemática

Resumo: Este é um trabalho de pesquisa que se encontra em andamento e pretende analisar os impactos de uma proposta de formação continuada acerca do Campo Conceitual Multiplicativo, sobre o conhecimento de um grupo de professoras que ensinam Matemática (PEM). Para realização da pesquisa foi oferecido um curso, com inscrições limitadas, onde pretendeu-se, constituir um grupo colaborativo, de professoras atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do município do Rio Grande - RS. Acreditamos que a formação inicial das PEM não possui em seu currículo uma abordagem suficiente de conceitos e conteúdos matemáticos que serão necessários na sua atuação, além disso, a crença de que a matemática é muito difícil tem sido senso comum e, associada aos baixos índices de aprendizagem, percebidos ao longo da minha atuação como docente tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais, motivaram a realização dessa pesquisa. Por acreditarmos que os cursos de formação continuada sejam fundamentais para a mudança de paradigmas, além de proporcionar uma complementação da formação inicial, apostamos numa formação colaborativa, valorizando os saberes e práticas docentes, a fim de que possa contribuir de fato nas reflexões e no constante (re)pensar da identidade profissional dos PEM.

Palavras-chave: Formação de Professores. Professores que ensinam Matemática. Anos Iniciais. Campo Conceitual Multiplicativo.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho pretende analisar os impactos de uma proposta de formação continuada sobre o conhecimento acerca do Campo Conceitual Multiplicativo de um grupo de professoras que ensinam Matemática (PEM) e está sendo desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos sobre Educação Matemática com ênfase nos Anos Iniciais (GEEMAI²), da Universidade Federal de Pelotas, cadastrado no CNPq desde 2015. O referido grupo tem procurado desenvolver nos pesquisadores a compreensão sobre o ensino de Matemática

¹Universidade Federal de Pelotas-UFPEL; Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional; profleilamello@gmail.com; orientador: Antônio Maurício Medeiros Alves.

²Atualmente o grupo de pesquisa é coordenado pelo professor Antônio Maurício Medeiros Alves (DEMAT/IFM/UFPEL) e reúne pesquisadores da UFPEL e de outras instituições de ensino da região sul, contando com a participação de alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado) e de graduação, além de professores da rede pública. As pesquisas realizadas pelos integrantes do GEEMAI se inserem basicamente em três linhas de pesquisa: (I) Culturas escolares e linguagens em Educação Matemática, (II) Formação de professores de Ciências e de Matemática e (III) Métodos de ensino e materiais didáticos para o ensino de Matemática nos Anos Iniciais, na qual são desenvolvidos os estudos do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência).

nos anos iniciais, com seus pressupostos e metodologias de modo que se favoreçam práticas mais efetivas para esse ensino visando o aprofundamento teórico das questões relevantes ao tema. Preocupa-se, ainda, com pesquisas envolvendo a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática (PEM) em particular nos anos iniciais, ou seja, os professores polivalentes, análise sobre a qual se debruça esse trabalho. Esse projeto está em andamento no Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pelotas e será desenvolvido através de uma Pesquisa Qualitativa.

Quando nos referimos às professoras que ensinam Matemática, o fizemos no feminino, pois o grupo pesquisado foi exclusivamente composto por mulheres.

PROCESSOS FORMATIVOS

Iremos abordar, nesta seção, alguns aspectos dos processos de formação inicial e continuada, evidenciando desafios encontrados pelos professores logo após o término da formação inicial, no início de sua vida profissional. Não pretendemos aprofundar este assunto, mas precisamos refletir sobre algumas questões que acabam repercutindo na prática dos professores e, cabe destacar, não apenas daqueles em início de carreira, mas de vários professores que estão trabalhando há anos na sala de aula.

Receber um diploma significa estar habilitado para exercer determinada profissão e, aqui, estamos nos referindo não só aos professores, mas a todos os profissionais. No entanto, com os constantes avanços percebidos no mundo atual, também se reconhece que os conhecimentos aprendidos nos cursos de formação muitas vezes não são suficientes e os profissionais precisam se atualizar para acompanhar as mudanças ocorridas. Essa também é uma necessidade contemporânea dos professores, como destaca Santos (2015):

Nesse contexto, o papel do professor vem passando por diversas transformações, resultantes de mudanças nas concepções de escola e da construção do saber, que trazem, no seu bojo, como consequência, a necessidade de repensar a prática escolar cotidiana e o papel do professor (SANTOS, 2015, p. 19).

Essas transformações sobre as concepções de escola e de construção do saber, exigem mudanças, por exemplo, na metodologia desenvolvida na sala de aula e por isso a necessidade de atualização e participação em cursos de formação continuada.

Também é necessário esclarecermos o nosso entendimento sobre formação continuada. Há autores que defendem a ideia que o professor, bem como outros profissionais, ao término de sua formação inicial precisa de cursos de atualização ou formação continuada e outros, acreditam que não deveria existir diferenciação entre os termos “formação inicial” e “formação continuada”, pois a formação deve ser entendida como um processo contínuo. Nos afiliamos a Santos (2015), que afirma: “a nossa ideia é a de que a formação do professor é um contínuo, ou seja, todos os professores têm a trajetória de formação profissional que começa na formação inicial e se prolonga por toda a vida” (p.20).

Concordamos com a concepção de Santos (2015) e, se ainda usamos o termo “formação continuada”, isso se deve ao fato de que assim são nomeados vários cursos, mas entendemos que estamos nos referindo a um processo contínuo.

Estes cursos de formação continuada vêm sendo oferecidos não só pelas necessidades exigidas pelas novas concepções educacionais e/ou metodologias, mas em função da demanda percebida pelos professores desde o início de sua prática:

Uma nova forma de ver a educação e a formação dos professores passa necessariamente por uma compreensão sobre o que está ocorrendo diante das especificidades das áreas do currículo, das mudanças vertiginosas do contexto, da veloz implantação das novas tecnologias da informação, da forma de organização nas instituições escolares, da integração escolar entre crianças diferentes, do respeito ao próximo, de tudo que nos rodeia e do fenômeno intercultural (IMBERNÓN, 2010, p. 48).

A maioria dos professores recebeu uma formação tradicional e, percebendo a situação atual, busca um suporte para seus desafios na formação continuada, portanto é impossível pensar em uma formação sem considerar as recentes demandas que a mudança vertiginosa do contexto vem trazendo: as novas tecnologias de informação, o fenômeno intercultural, as especificidades do currículo, entre outras, já mencionadas acima. Porém, na maioria das vezes a formação continuada, bem como as reformas educacionais, são planejadas em instâncias superiores, sem levar em consideração os conhecimentos e vivências dos professores, na contramão do que Imbernón (2010, p. 48) alerta: “Quem melhor pode realizar uma análise da realidade – uma compreensão, interpretação e intervenção sobre esta – do que o próprio professor?”.

Portanto, o planejamento e a realização de uma boa formação continuada, precisa da participação ativa dos professores. Suas análises, vivências, desafios, demandas e conhecimentos devem orientar todo o processo da formação, que afinal, deve servir e ir ao

encontro dos desejos e solicitações dos professores. O professor precisa assumir cada vez mais o protagonismo no processo de educação, como afirma Imbernón:

A mudança, no futuro da formação continuada, passa pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas, em razão de aceitarem uma identidade pessoal e profissional e não serem um mero instrumento nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

Os cursos de formação continuada precisam reconhecer os professores como sujeitos da formação, protagonistas do seu fazer, intersujeitos dos colegas, pois estão imersos na realidade escolar, portanto não precisam ser meros instrumentos nas mãos de outros e sim, afirmar sua identidade pessoal e profissional, participando ativamente das reflexões, decisões e mudanças que considerarem pertinentes ou não, pois eles conhecem muito bem as demandas existentes.

E é com base nesses pressupostos da formação continuada que esse projeto está sendo desenvolvido, pela formação de um grupo colaborativo no qual os professores são protagonistas do processo formativo, com uma participação ativa em todo processo.

A seguir abordaremos algumas demandas mais específicas, relacionadas à formação dos professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEM), sujeitos desse trabalho de pesquisa.

Falando sobre a formação dos professores que ensinam Matemática

Os professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (PEM) são aqueles que, em sua grande maioria, não possuem Licenciatura em Matemática, mas formação em Pedagogia, Magistério ou Curso Normal, habilitações previstas pela LDB (BRASIL, 1996) para atuação nesse nível de ensino. Esses professores precisam ensinar Português, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, Educação Física, Artes e Religião e, por isso, encontram muitos desafios na sua prática, por terem que dar conta de tantas áreas do conhecimento. Além disso sua formação inicial ocorre no mesmo tempo das licenciaturas “especialistas”, como a Matemática, por exemplo, entretanto com a necessidade de dar conta de todas as áreas citadas, enquanto nas demais licenciaturas, com mesmo tempo de duração, a dedicação é exclusiva a uma matéria de ensino.

Por hora, iremos nos deter em desafios e reflexões acerca do trabalho desse docente no que se refere ao ensino de Matemática, destacando Moura (2004), que alerta que

na história de formação desses professores em nosso país, até o momento atual, ainda é dominante a formação com terminalidade no magistério secundário, onde a Matemática é, via de regra, abordada do ponto de vista da didática dos conceitos aritméticos elementares, deixando a desejar um maior aprofundamento dos conceitos fundamentais da Matemática e de suas relações com outras áreas (MOURA, 2004, pg.18).

Esta realidade, citada por Moura, não está presente apenas nos cursos de Magistério, mas também ocorre na Licenciatura em Pedagogia, em que a carga horária destinada ao trabalho com conteúdos de Matemática, que servirão de suporte a esses futuros professores, apresenta-se de forma reduzida em seus currículos, sobressaindo-se as questões metodológicas, sem um aprofundamento dos conceitos fundamentais da área, o que acaba sendo prejudicial a futura prática do professor.

Esse fato também é confirmado por Curi:

A disciplina que aparece com mais frequência nas grades curriculares dos cursos analisados é Metodologia de Ensino de Matemática (66%). Se considerarmos que outros 25% dos cursos têm na grade curricular a disciplina Conteúdos e Metodologia de Ensino de Matemática é possível afirmar que cerca de 90% dos cursos de Pedagogia demonstram ter preocupação com a Metodologia do Ensino de Matemática. No entanto, consideramos a carga horária desses cursos bastante reduzida (36 a 72 horas, menos de 4% da carga horária do curso de 2.200 horas) (CURI, 2004, p.5).

Não pretendemos analisar a qualidade da formação realizada nos cursos Normal Superior ou na Pedagogia, mas, refletir sobre como a Matemática é abordada nessas Instituições nas quais, como foi exposto por Curi (2004), a preocupação com a Metodologia do Ensino de Matemática ganha destaque, porém não se percebe um aprofundamento dos conceitos fundamentais de Matemática, em decorrência também da reduzida carga horária destinada a Matemática, e dessa reflexão, percebe-se a importância da formação continuada para os PEM, como uma oportunidade de aprofundar alguns conceitos, teorias ou metodologias, que poderão auxiliar em sua atuação profissional.

Além das questões que já tratamos, acrescentam-se outros fatores como as vivências desses acadêmicos enquanto estudantes da educação básica, e seus sentimentos e crenças sobre a Matemática, pois antes de ser professor e “dar aula”, os PEM, passaram muitos anos como estudantes e essa experiência, deixa várias lembranças e algumas marcas que, mesmo inconscientemente, podem prejudicar a aprendizagem da Matemática além de influenciar suas ações, no ensino, enquanto professores. Lembranças sobre a forma com a qual seus professores ensinavam ou a forma com que se relacionavam com eles podem ter uma grande influência nas suas crenças e na sua prática.

Thompson (1997) contribui para a compreensão sobre o que são estas crenças:

crenças, visões e preferências dos professores sobre a matemática e seu ensino, desconsiderando-se o fato de serem elas conscientes ou não, desempenham, ainda que sutilmente, um significativo papel na formação dos padrões característicos do comportamento docente dos professores (p.40).

Essas crenças e visões acabam influenciando o comportamento docente dos futuros professores e, muitas vezes, mesmo sem ter plena consciência disso, quando estão à frente de uma turma acabam repetindo antigas práticas, copiando posturas e reproduzindo discursos, da mesma forma como seus antigos professores faziam. Tais discursos podem reforçar visões deformadas da Matemática, que era usada como uma ferramenta de poder, um sistema perfeito, infalível e exato, mas não acessível a todos, só aos mais inteligentes, o que atualmente é questionado, principalmente pelo desenvolvimento da área da Educação Matemática, no Brasil e no mundo (NACARATTO; MENGALI; PASSOS, 2011).

A visão que os PEM apresentam sobre a Matemática, acaba influenciando não só sua metodologia de trabalho, mas a perspectiva de seus alunos sobre o ensino desta disciplina. Sabemos que as crenças são atitudes peculiares de cada indivíduo, mas que quando exploradas, podem ser modificadas, portanto acreditamos que a formação continuada dos professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais é uma alternativa para reduzir as dificuldades enfrentadas por eles, além de tornar possível que novos saberes sejam construídos e incorporados às crenças que poderão ser modificadas ao longo dessa nova perspectiva, a fim de favorecer o ensino-aprendizagem dos estudantes.

CAMPO CONCEITUAL

A escolha do tema da formação continuada “Campo Conceitual Multiplicativo” se deu por há anos escutar de meus colegas que os estudantes não sabem a tabuada, não conseguem realizar multiplicações e menos ainda, as divisões, porém muitos deles também admitem não saber como lidar com este problema e desconhecem a Teoria dos Campos Conceituais e o Campo Conceitual Multiplicativo.

Vergnaud (2014) define Campo Conceitual como um conjunto de situações cujo domínio requer a compreensão de vários conceitos de natureza distintas. Também afirma que o mais simples dos conceitos, pode estar presente em várias situações e, por sua vez,

cada situação, por mais simples que possa parecer, envolve vários conceitos (LAUTERT; CASTRO FILHO; SANTANA, 2017).

Segundo Santos (2015) Vergnaud define conceito (C) como uma terna de conjuntos: $C = (S, I, R)$, onde:

S é um conjunto de situação que dá sentido ao conceito;

I é um conjunto de invariantes (objetos, propriedades e relações), contidos nos esquemas de ação;

R é um conjunto de representações simbólicas, como a linguagem natural, os gráficos, os diagramas ou as sentenças formais.

Logo, a formação de um conceito, passa por um processo gradual e progressivo, que requer tempo, pois envolve os três conjuntos acima, ou seja, precisa de tempo para se poder vivenciar diversas situações, que vão dando sentido ao conceito, além da realização de reflexões e levantamento de hipóteses sobre os desafios apresentados, também envolve a compreensão de vocábulos e representações próprias, como diagramas ou gráficos e um conjunto de invariantes, que são objetos, propriedades ou relações que representam as situações e os procedimentos para poder resolvê-las (VERGNAUD, 2014).

Segundo o autor, para que o estudante compreenda realmente um campo conceitual é necessário um largo período de tempo, onde a experiência, a maturidade e a aprendizagem possam ser processadas. Segundo o autor, é necessário que seja proporcionada ao estudante um conjunto de situações e de invariantes operatórios, ou seja, teoremas e conceitos-em-ação, que dão o significado do conceito, além de um conjunto de representações simbólicas que compõem seu significante. Nesse processo, as experiências e conhecimentos prévios dos estudantes são teoremas e conceitos-em-ação que, na maioria das vezes, não são verdadeiros teoremas e conceitos científicos, mas podem evoluir para eles.

Campo Conceitual Multiplicativo

O campo conceitual multiplicativo abrange um conjunto de problemas, atividades, jogos ou situações cujo estudo, análise, linguagem e representações simbólicas estão conectados e requerem a realização das operações de multiplicação ou divisão, ou ainda, de uma combinação delas, e os teoremas ou conceitos envolvidos são: razão e proporção,

frações, múltiplos e divisores; análise combinatória, funções; entre outros (SANTOS, 2015).

Os estudantes precisam ser desafiados com diversas situações, com diferentes níveis de dificuldade para poder compreender o campo conceitual multiplicativo (LAUTERT; CASTRO FILHO; SANTANA, 2017). Como já foi dito, esta é uma tarefa complexa, que precisa de tempo e maturação, porém só o tempo não irá propiciar aprendizagens. É necessário que os professores propiciem momentos de acolhimento e de ruptura, ou seja, que sejam oferecidas atividades que os estudantes irão conseguir resolver e outras mais complexas, pois é a partir das dúvidas que surge o desejo de aprender, porém o estudante precisa do olhar atento do professor para que as situações apresentadas não sejam tão complexas, que os paralisem.

METODOLOGIA

A referida pesquisa utilizará a abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa não busca enumerar ou medir eventos, mas através dos dados coletados (de forma descritiva), procura entender os fenômenos, segundo a visão dos participantes da pesquisa, como nos alertam Borba e Araújo (2013, p. 25), que afirmam que “pesquisas realizadas segundo uma abordagem qualitativa nos fornecem informações mais descritivas, que primam pelo significado dado às ações”.

Ao oferecer o curso pretendeu-se, através do mesmo, constituir um grupo colaborativo de professoras que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo como objetivo geral: analisar os reflexos de uma proposta de formação continuada sobre o conhecimento de um grupo de PEM acerca do Campo Conceitual Multiplicativo.

A pesquisa tem como objetivos específicos:

- propor um curso inicial de Formação Continuada sobre o Campo Conceitual Multiplicativo (CCM);
- identificar as noções que os sujeitos de pesquisa têm acerca do CCM;
- identificar e analisar os conceitos, procedimentos e representações simbólicas presentes no CCM a fim de aprofundar as noções que as PEM têm sobre o esse campo;
- atribuir significado à compreensão do Campo Conceitual Multiplicativo pelos sujeitos da pesquisa;

- identificar os pressupostos que deverão orientar o planejamento de uma formação mais efetiva, no intuito de contribuir com uma educação mais qualificada.

Essa pesquisa utilizará como metodologia para análise de dados, os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD). Essa metodologia, desenvolvida na pesquisa qualitativa, não tem a intenção de testar hipóteses, o que desejamos é atingir o objetivo geral.

Como afirmam Moraes e Galiazzi (2016), por meio da análise textual:

pretende-se defender o argumento de que a análise textual qualitativa pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização, estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. Esse processo em seu todo pode ser comparado com uma tempestade de luz (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 34).

As atividades, entrevistas, questionários e narrativas dos professores constituirão os textos, que serão interpretados, atribuindo sentidos e significados, definindo e delimitando o *corpus* a ser “desmontado”, ou seja, desconstruídos a fim de elencar as unidades de análise, através do que foi mais recorrente em suas falas. Então, as unidades serão reescritas de modo que assumam um significado mais completo, atribuindo-lhes um título que apresente a ideia central de cada uma, para que possam ser bem identificadas. Isso facilita a próxima etapa, que é a categorização.

A categorização tem a função de representar as informações do *corpus* a fim de melhorar a compreensão dos fenômenos investigados. No processo de categorização poderão surgir subcategorias, que estão inter-relacionadas. Segundo Moraes e Galiazzi (2016):

Pesquisar e teorizar passa a significar construir compreensão, compreender esse nunca completo, mas atingido por meio de um processo recursivo de explicação de inter-relações recíprocas entre categorias, superando-se a causalidade linear e possibilitando uma aproximação da complexidade. Esse novo olhar implica valorizar a desordem e o caos como um momento necessário e importante para atingir compreensões aprofundadas dos fenômenos. Isso só pode ser atingido por meio de movimentos hermenêuticos em espiral, em que a cada nova retomada do fenômeno é possibilitada uma compreensão mais radical e aprofundada (MORAES; GALIAZZI, 2016, p.52).

Esses movimentos hermenêuticos em espiral farão com que as categorias e subcategorias fiquem mais definidas, aglutinadas e sintetizadas, então, começaremos a

construção do metatexto, que conterà o olhar do pesquisador a respeito do que foi compreendido e teorizado sobre o tema desse estudo, pretendendo-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda sobre o processo formativo e seus efeitos.

Pensamos que os questionamentos e críticas aos efeitos do processo formativo, que talvez sejam realizados através dessa pesquisa, além da relação entre teoria e prática e da construção de uma compreensão profunda sobre a referida formação, possam auxiliar nas escolhas para o planejamento de uma formação cada vez mais efetiva, procurando contribuir com uma educação mais qualificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa ainda está em andamento. O curso está sendo realizado, mas ainda não foi finalizado, a análise dos dados ainda não foi iniciada, pois estes ainda estão sendo coletados. O grupo que está participando têm demonstrado muito comprometimento e protagonismo, o que é percebido, por exemplo, quando dão sugestões para os próximos encontros ou falam sobre suas experiências e descobertas.

O fato de que muitas crenças e visões acabam por influenciar no comportamento dos professores, e que, historicamente, a crença de que a Matemática é uma matéria de difícil compreensão vem sendo passada pelas gerações, transformando-se num senso comum por todos, inclusive pelos professores, motivou o desejo de saber como será a repercussão desta proposta de formação continuada, acerca do CCM no grupo pesquisado.

Busca-se, ainda, reconhecer qual a visão das professoras sobre essa formação e se ela contribuiu ou modificou algumas de suas crenças, visões e conhecimentos sobre o CCM, a fim de, caso necessário, estruturar um produto educacional que possa contribuir na aprendizagem desses conceitos.

REFERÊNCIAS

- BORBA, M. de C.; ARAÚJO, Jussara de L. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- CURI, E. **Formação de professores polivalentes: uma análise de conhecimentos para ensinar Matemática e de crenças e atitudes que interferem na constituição desse conhecimento**. Tese de doutorado. PUC/SP. São Paulo. 2004.

- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LAUTERT, S. L.; CASTRO FILHO, J. A.; SANTANA, E. R. DOS S. (Orgs.) **Ensinando multiplicação e divisão do 1º ao 3º ano.** Itabuna: Via Litterarum, 2017.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2016.
- MOURA, A. R. L. de. **Conhecimento matemático de professores polivalentes.** EncontroPaulista de Educação Matemática, 7, 2004, São Paulo.
- NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. **A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- SANTOS, A. dos. **Formação de professores e as estruturas multiplicativas: reflexões teóricas e práticas.** Curitiba: Appris, 2015.
- THOMPSON, A. F. **A relação entre concepções de matemática e ensino de matemática de professores na prática pedagógica.** Zetetiké, Unicamp/Fac. Educação, CEMPEM, v.5, n.8,jul/dez.1997. p. 9-44.
- VERGNAUD, G. **A criança, a matemática e a realidade: problemas do ensino da matemática na escola elementar.** Curitiba: Ed. Da UFPR, 2014.