

Revista

KIKI-KEKE

Pesquisa em Ensino

Dossiê Temático
Formação inicial de
professores em
foco: Os programas
Pibid e Residência
Pedagógica
Volume 1

Ana Nery Furlan Mendes
Rita de Cassia Cristofoleti
Organizadoras

Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica
CEUNES/UFES

ISSN 2526-2688

Revista

KIRI-KERÊ

Pesquisa em Ensino

Novembro de 2020
Dossiê Temático, n. 5
Volume 1

Editores

Ailton Pereira Morila
Jair Miranda de Paiva

Conselho Editorial

Adriana Pin, Profa. Dra., Instituto Federal do Espírito Santo
Ailton Pereira Morila, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Ana Clara Gonçalves Alves de Meira, Profa. Dra., Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
Ana Júlia Lemos Alves Pedreira, Profa. Dra., Universidade de Brasília
Ana Nery Furlan Mendes, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Andrea Brandão Locatelli, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Camila Greff Passos, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Carlos Henrique Silva de Castro, Prof. Dr., Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Carlos Henrique Soares Caetano, Prof. Dr., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Carmen Diolinda da Silva Sanches Sampaio, Profa. Dra., Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
Clarice Lage Gualberto, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Clebson Luiz Brito, Prof. Dr., Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Deise Juliana Francisco, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Delma Pessanha Neves, Profa. Dra., Universidade Federal do Rio de Janeiro
Denise Girarola Maia, Profa. Dra., Instituto Federal de Minas Gerais.
Eliane Gonçalves da Costa, Profa. Dra., Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (BA)
Everaldo Fernandes da Silva, Prof. Dr., Universidade Federal de Pernambuco
Fabiana Gomes Profa. Dra., Instituto Federal de Goiás
Flaviane Faria Carvalho, Profa. Dra., Universidade Federal de Alagoas
Flávio José de Carvalho, Prof. Dr., Universidade Federal de Campina Grande
Floralba del Rocío Aguilar Gordón, Profa. Dra., Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador
Franklin Noel dos Santos, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Gilmene Bianco, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Gustavo Machado Prado, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Isa Mara Colombo Scarlati Domingues Profa. Dra., Universidade Federal de Jataí
Jair Miranda de Paiva, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Karina Carvalho Mancini, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Leandro Gaffo, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Lucio Souza Fassarella, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Magda Eugénia Pinheiro Brandão da Costa Carvalho Teixeira, Profa. Dra., Universidade dos Açores
Márcia Regina Santana Pereira, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Alayde Alcântara Salim, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Maria Zenaide Valdivino da Silva, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Moisés Gonçalves Siqueira Filho, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Paulo Sérgio da Silva Porto, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Regina Célia Mendes Senatore, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Reinildes Dias, Profa. Dra., Universidade Federal de Minas Gerais
Rita de Cassia Cristófoleti, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Rodrigo Oliveira Fonseca, Prof. Dr., Universidade Federal do Sul da Bahia
Rony Peterson Gomes do Vale, Prof. Dr., Universidade Federal de Viçosa
Sammy William Lopes, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Sandra Mara Santana Rocha, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo
Shirlene Santos Mafra Medeiros, Profa. Dra., Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
Ueber José de Oliveira, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Valdinei Cezar Cardoso, Prof. Dr., Universidade Federal do Espírito Santo
Vania Soares Barbosa, Profa. Dra., Universidade Federal do Piauí
Walter Omar Kohan, Prof. Dr., Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Zaira Bonfante Santos, Profa. Dra., Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica

Coordenadora: Maria Alayde Alcântara Salim
Coordenador adjunto: Jair Miranda de Paiva

Centro Universitário Norte do Espírito Santo

Diretor: Luiz Antonio Favero Filho
Vice Diretora: Ana Beatriz Neves Brito



Universidade Federal do Espírito Santo

Reitor: Paulo Sergio de Paula Vargas

Vice reitor: Roney Pignaton da Silva

Projeto Gráfico e diagramação

Ailton Pereira Morila

Capa

Foto de Géssica Carla de Souza Oliveira

Organização do Dossiê

Ana Nery Furlan Mendes e Rita de Cassia Cristofoleti

Acesso na internet

<http://www.periodicos.ufes.br/kirikere/>

Endereço para correspondência

Centro Universitário Norte do Espírito Santo
Rodovia BR 101 Norte, Km. 60, Bairro Litorâneo
São Mateus – ES - CEP 29932-540
Fone: (27) 3312.1701
E-mail: kirikere.ensino@gmail.com



KIRI-KERÊ: Pesquisa em Ensino. Formação inicial de professores em foco: Os programas Pibid e Residência Pedagógica. Dossiê Temático, n. 5. Volume 1, novembro de 2020.

São Mateus-ES: Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, 2020

Semestral

ISSN: 2526-2688 (online)

1. Ensino – Periódicos.

I. Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica



Sumário

Editorial	7
Apresentação	14
A Residência Pedagógica no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo	15
	Kalline Pereira Aroeira
A construção do PIBID como política pública de formação docente – panorama de construção do programa	17
	Marcos Vogel
Artigos	
A relação e o comportamento intrageracionais dos alunos da escola “Adão Benezath”	24
<i>The intergenerational relationship and behavior of students at the "Adão Benezath" school</i>	
	Jader Vinicius da Silva Rocha Wagner dos Santos Jardel da Silva Rocha
A formação inicial de professores e as conquistas do PIBID	38
<i>Initial teacher education and the PIBID's achievements</i>	
	Elizabeth Magalhães de Oliveira Elisabeth dos Santos Tavares Lais Helena Teixeira Merlin de Andrade
Ações do subprojeto artes - PIBID UERJ	60
<i>Subproject Arts – PIBID UERJ actions</i>	
	Isabel Carneiro Aldo Victorio Filho Ana Valéria de Figueiredo
A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental	83
<i>Textual rewriting and the teaching and learning processes of students from the Early Years of Elementary School</i>	
	Isabel Karoline Pinheiro Santos Rita de Cassia Cristofoleti
Aprendendo ondulatória a partir do violão	103
<i>Learning wave from the guitar</i>	
	Ana Carolina Vieira Lourenço João Matheus dos Santos Barbosa Villas Boas Maia Nívea Fernandes Coutinho Cleiton Kenup Piumbini Luiz Otavio Buffon
Experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Vicente	113
<i>Experiences lived in the Pedagogical Residence Program in a Municipal Elementary School in São Vicente</i>	



Mariana Costa Gama
Livia Solange Nery da Silveira
Mariangela Camba
Elisete Gomes Natário
Michel da Costa
Cristina Celia Neri Borges

As contribuições do PIBID Artes Visuais/UFES para a formação docente **131**
Contributions of PIBID Visual arts/UFES for teaching training

Maira Pêgo de Aguiar

PIBID Química São Mateus/ES: o olhar dos envolvidos no projeto sobre a Formação Inicial de Professores **146**
PIBID Chemistry São Mateus/ES: the look of those involved in the project on the Initial Training of Teachers

Ana Nery Furlan Mendes
Kelly Grace Rizzi Siqueira
João Vitor Santana dos Santos
Otávio Broseguini Gomes
Giseli Will

Encontros e (des)encontros entre a Educação Física e a creche: análises sobre ações do Pibid **173**
Encounters and (dis)encounters between Physical Education and daycare: analysis of Pibid actions

Eduarda Heydt Heinen
Marcos Aurélio Eger de Souza
José Ricardo Silva

As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores **200**
The contributions of the PIBID to the constant training of Basic Education teachers: some reflections from student teacher supervisors

Lucas dos Santos Galiza
José Gilberto da Silva
Mara A. Alves da Silva

Como uma estrela guia: o PIBID na visão de professoras em início de carreira de Corumbá-MS **224**
As a guide star: Corumbá's fresh graduate teachers' view on PIBID

Tatiane Zabala Gomes
Edelir Salomão Garcia
Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Potencialidades da aula de campo no estudo de Geografia na região da Foz do Rio Jucu no bairro Barra do Jucu/Vila Velha/ES **244**
The potentials of field classes in the study of Geography in Jucu River's mouth, Barra do Jucu/Vila Velha/ES

Rômulo Marconi Carneiro
Karolayne Pinheiro dos Santos
Tainá Guimarães Ricardo

Contribuições do PIBID para a formação de licenciandos de Ciências Humanas **260**
PIBID contributions to the training of Human Sciences licensors

Evandro Ricardo Guindani



Ângela Maria Hartmann
Yáscara Michele Neves Koga

Relações entre desenvolvimento profissional e coordenação de Projetos PIBID: um estudo bibliográfico **284**

The potentials of field classes in the study of Geography in Jucu River's mouth, Barra do Jucu/Vila Velha/ES

Caian Cremasco Recepti
Daisy de Brito Rezende

6

Relato de experiência de dois estudantes de Geografia: teoria, prática e a vivência na escola através do Programa de Residência Pedagógica **311**

Report from two Geography interns: theory, practice and the scholar experience through Pedagogical Internship Programme

Rafael da Rocha Lopez
Paula Vitória de Farias Santos
Renata Barrocas
Abigail Malavasi
Mariangela Camba
Patrícia Lopes Barboza

Residência pedagógica: processos didáticos e formação docente em uma escola municipal de ensino fundamental **332**

Pedagogical residency: didactic processes and teacher training in a municipal elementary school

Brunela Santana
Mayra Gomes Pacheco
Laís Reges Martins
Christiane Vieira de Andrade
Gustavo Machado Prado

Subprojeto PIBID-Artes Visuais/UFSM: interlocuções entre arte e cultura afro-brasileira na educação básica **351**

Visual Arts PIBID project/UFSM: interlocutions between afro-brazilian culture and art in education

Lutiere Dalla Valle
Mariete Taschetto Uberti
Igor Carvalho da Rosa

Uma proposta multidisciplinar para o ensino de funções orgânicas a partir do livro de divulgação científica "Os Botões de Napoleão" **371**

A multidisciplinary proposal for the teaching of organic functions based on the scientific dissemination book "Napoleon's Buttons"

Giulia Oppa Kirinus
Vanessa Fontana Fonseca
Nathália Marcolin Simon
Camila Greff Passos

Informações aos autores **386**



Editorial



O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi implementado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 2007, com o objetivo de proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura sua inserção no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Em 2018, a CAPES implementa o Programa de Residência Pedagógica, que tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. A partir de 2018, os dois programas passam a ser ofertados pela CAPES, como forma de valorizar o magistério e promover a interação entre as escolas de Educação Básica e as Instituições de Ensino Superior.

Os programas PIBID e Residência Pedagógica oferecem aos licenciandos a oportunidade de vivenciar seu ambiente de trabalho durante sua formação inicial. Assim, o espaço de formação em serviço vivenciado pelos participantes destes programas valoriza a prática docente e as aprendizagens adquiridas entre licenciandos, professores e alunos da educação básica e professores da Universidade.

No desenvolvimento do PIBID e da Residência Pedagógica no ambiente escolar, muitos trabalhos são produzidos pelos licenciandos propondo materiais, projetos e metodologias diferenciadas que favoreçam o ensino-aprendizagem dos alunos e buscando a reestruturação nas práticas educativas disseminadas nas escolas. Publicizar estes trabalhos é um caminho para evidenciar a importância destes programas para a formação da identidade docente e para a ressignificação das práticas desenvolvidas na escola de educação básica.

Assim, o leitor terá no presente volume especial da revista Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino artigos, relatos, análises e críticas dos programas de formação de professores PIBID e Residência Pedagógica desenvolvidos em diferentes estados do Brasil.

No artigo **“A relação e o comportamento intrageracionais dos alunos da escola “Adão Benezath”**, os autores Jader Vinicius da Silva Rocha, Wagner dos Santos e Jardel da Silva Rocha analisam as relações



intrageneracionais de alunos do 5º ano, através das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Evidenciam a necessidade de desnaturalizar o olhar adultocêntrico no sentido de ver com estranhamento aquilo que se apresenta como comum, nesse caso, algumas brincadeiras que são caracterizadas como brigas ou desentendimentos entre os alunos.

“A formação inicial de professores e as conquistas do PIBID”, artigo escrito pelas autoras Elisabeth dos Santos Tavares, Elizabeth Magalhães de Oliveira e Lais Helena Teixeira Merlin de Andrade, discute o Subprojeto Pedagogia “Articulação das linguagens: literatura, arte, matemática e ciências”, na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). O artigo apresenta relatos de experiências vivenciadas pelos bolsistas, alunos de Licenciatura em Pedagogia, durante a aplicação de atividades no ambiente escolar.

As ações realizadas pelo PIBID - subprojeto Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro do período de março de 2017 a janeiro de 2020, foi tema de discussão do artigo **“Ações do subprojeto artes - PIBID UERJ”**. Nele os autores Isabel Carneiro, Aldo Victorio Filho e Ana Valéria de Figueiredo utilizam como método as pistas cartográficas e jogos de temporalidades a fim de despertar meios, abordagens e procedimentos para o ensino das artes nas escolas-campo.

No artigo **“A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”**, as autoras Isabel Karoline Pinheiro Santos e Rita de Cassia Cristofoleti discutem sobre um estudo desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica articulado ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES) e apresentam reflexões sobre como a atividade de reescrita pode auxiliar e contribuir significativamente no processo de escrita e elaboração textual.

“Aprendendo ondulatória a partir do violão” é um artigo escrito por Ana Carolina Vieira Lourenço, João Matheus dos Santos Barbosa Villas Boas Maia, Nívea Fernandes Coutinho, Cleiton Kenup Piumbini e Luiz Otavio Buffon. O artigo, fruto das atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de



Iniciação à Docência) do subprojeto da Licenciatura em Física do IFES de Cariacica do ano de 2019, relata a construção, a aplicação e a avaliação de uma proposta de ensino de ondulatória utilizando-se a música, tendo como guia a teoria pedagógica de Paulo Freire.

O artigo **“Experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica em uma escola Municipal de Ensino Fundamental de São Vicente”**, de Mariana Costa Gama, Lívia Solange Nery da Silveira, Mariangela Camba, Elisete Gomes Natário, Michel da Costa e Cristina Célia Neri Borges apresenta a vivência de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física do Programa de Residência Pedagógica. O objetivo do estudo foi o de explicitar, na visão dos residentes, a percepção da realidade no ambiente educacional, suas experiências de auxiliar a docência na escola-campo e a percepção da formação teórica se retratando na prática.

Maira Pêgo de Aguiar, discute no artigo **“As contribuições do PIBID Artes Visuais/UFES para a formação docente”** como as interações entre os diferentes atores do programa (PIBID) promoveram um processo de formação docente dinâmico, baseado na reflexão, na pesquisa e na ação, promovendo ainda a formação humanística desses diferentes atores que passaram a perceber a escola como espaço de potência para a formação estética de crianças, adolescentes e jovens.

“PIBID Química São Mateus/ES: o olhar dos envolvidos no projeto sobre a Formação Inicial de Professores” foi um artigo escrito por Ana Nery Furlan Mendes, Kelly Grace Rizzi Siqueira, João Vitor Santana dos Santos, Otávio Broseguini Gomes e Giseli Will. O artigo aborda as relações entre a vivência no PIBID e a formação inicial dos bolsistas, a partir de narrativas construídas pelos participantes do subprojeto PIBID Química da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

Eduarda Heydt Heinen, Marcos Aurélio Eger de Souza e José Ricardo Silva escreveram o artigo **“Encontros e (des)encontros entre a Educação Física e a creche: análises sobre ações do Pibid”**. O texto é um estudo de revisão do tipo estado da arte que busca na produção acadêmica relatos de



experiências que contemplem ações da Educação Física aliada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na creche.

No artigo **“As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores”**, os autores Lucas dos Santos Galiza, José Gilberto da Silva e Mara A. Alves da Silva discutem as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para formação do professor supervisor do subprojeto de Química, analisando suas concepções e o aporte do programa na ação docente.

O artigo **“Como uma estrela guia: o PIBID na visão de professoras em início de carreira de Corumbá-MS”** de Tatiane Zabala Gomes, Edelir Salomão Garcia e Márcia Regina do Nascimento Sambugari investigou o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na vida de professoras iniciantes, ex-PIBIDianas do curso de Pedagogia do Campus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Corumbá, Mato Grosso do Sul.

Potencialidades da aula de campo no estudo de Geografia na região da Foz do Rio Jucu no bairro Barra do Jucu/Vila Velha/ES de Rômulo Marconi Carneiro, Karolayne Pinheiro dos Santos e Tainá Guimarães Ricardo é um artigo que se propôs a apresentar uma prática de ensino da Geografia no âmbito do Programa Residência Pedagógica em Geografia, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com estudantes do 6º ano de uma escola-campo, localizada no município de Vila Velha/ES. Teve como objetivo relacionar os limites e possibilidades da aula de campo e suas contribuições para o desenvolvimento crítico e dialógico do ensino da Geografia com o ambiente no qual os estudantes estão inseridos.

Evandro Ricardo Guindani, Ângela Maria Hartmann e Yáscara Michele Neves Koga no artigo **“Contribuições do PIBID para a formação de licenciandos de Ciências Humanas”** apresentam uma breve análise da formação de professores no Brasil, posteriormente um histórico da política educacional do PIBID. Em seguida, contextualizam o PIBID dentro da Universidade Federal do Pampa e, por fim, apresentam uma pesquisa sobre a



contribuição do Programa para a aprendizagem docente de acadêmicos bolsistas de iniciação à docência vinculados ao Curso de Ciências Humanas – Licenciatura.

O artigo **“Relações entre desenvolvimento profissional e coordenação de Projetos PIBID: um estudo bibliográfico”** de Caian Cremasco Receputi e Daisy de Brito Rezende apresenta os resultados de uma revisão bibliográfica sobre a relação entre o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior e a coordenação de projetos PIBID. Os documentos selecionados foram organizados, codificados e analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo.

“Relato de experiência de dois estudantes de Geografia: teoria, prática e a vivência na escola através do Programa de Residência Pedagógica” de Rafael da Rocha Lopez, Paula Vitória de Farias Santos, Renata Barrocas, Abigail Malavasi, Mariangela Camba e Patrícia Lopes Barboza é um artigo que apresenta as impressões de dois residentes do curso de Geografia no projeto multidisciplinar “Aprendendo e Ensinando significativamente – entrelaçando saberes e fazeres” desenvolvido pelo Programa de Residência Pedagógica na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

O artigo **“Residência pedagógica: processos didáticos e formação docente em uma escola municipal de ensino fundamental”** de Brunela Santana, Mayra Gomes Pacheco, Laís Reges Martins, Christiane Vieira de Andrade e Gustavo Machado Prado traz o relato de intervenções didáticas realizadas por três residentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo em uma escola de ensino fundamental do município de São Mateus, ES. As atividades realizadas resultaram em uma participação mais ativa e interessada por parte dos alunos da escola, possibilitando uma aprendizagem significativa dos conteúdos de ciências.

Lutiere Dalla Valle, Mariete Taschetto Uberti e Igor Carvalho da Rosa no artigo **“Subprojeto PIBID-Artes Visuais/UFSM: interlocuções entre arte e cultura afro-brasileira na educação básica”** focalizam a formação docente a partir da abordagem edu(vo)cativa com base em experiências de



aprendizagem realizadas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Artes Visuais – UFSM. A partir da inserção dos estudantes na escola, foram desenvolvidos projetos que objetivaram, através do ensino das artes visuais, fomentar o debate entorno das questões étnico-raciais com uma turma de EJA Ensino Médio durante o segundo semestre de 2019.

No artigo **“Uma proposta multidisciplinar para o ensino de funções orgânicas a partir do livro de divulgação científica “Os Botões de Napoleão”** Giulia Oppa Kirinus, Vanessa Fontana Fonseca, Nathália Marcolin Simon e Camila Greff Passos relatam uma experiência pedagógica multidisciplinar para o ensino de funções orgânicas na educação básica a partir do capítulo “A pílula” do livro de divulgação científica “Os Botões de Napoleão: As 17 moléculas que mudaram a história”. A sequência didática foi realizada com 13 alunos de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre.

Na sequência, convidamos a todos (as) à leitura das apresentações dos Programas de Residência Pedagógica e PIBID, escritas pelos coordenadores institucionais de ambos os programas da Universidade Federal do Espírito Santo.

Ana Nery Furlan Mendes e Rita de Cassia Cristofoleti.



Apresentação



A Residência Pedagógica no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo

Kalline Pereira Aroeira
Residência Pedagógica - UFES

15

A experiência com o Programa Residência Pedagógica/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior é recente no Brasil. No estado do Espírito Santo iniciamos a primeira edição do Programa Residência Pedagógica na Universidade Federal do Espírito Santo (RP-UFES) em agosto do ano de 2018. Nossas principais expectativas com a RP-UFES, apesar de todas as dificuldades e desafios, enfatizaram os seguintes aspectos: produzir práticas pedagógicas inovadoras na escola; estreitar a relação entre a universidade e escola e fortalecer a construção de saberes da docência na formação inicial e na formação continuada. Aprendemos que para inovar é preciso ressignificar e criar “inéditos viáveis”.

Entre os nossos desafios estava a perspectiva de sincronizar nossas rotinas da universidade com as rotinas da escola. Produzir planejamentos coletivos em tempos e espaços tão diferentes entre a escola e a universidade. Garantir espaços de aprendizagem significativa para os futuros professores (residentes) e para os professores da educação básica (preceptores). Os desafios continuam postos, contudo, temos aprendido com cada um deles a mobilizar saberes docentes e a reinventar as práticas pedagógicas.

Nossa principal defesa ainda permanece sendo uma formação de professores pautada no domínio de profundos conhecimentos científicos, didático-pedagógicos, culturais, a partir de valores éticos que realmente contribuam para a construção de uma sociedade melhor, mais democrática e humana. Por isso, é importante o fortalecimento de processos formativos que articulem a formação inicial e contínua.

Entre as nossas principais conquistas, reiteramos como é relevante viver o chão da escola; repensar a prática pedagógica, produzir reflexões que sejam potentes para o futuro professor (residente) e para o professor da escola



(preceptor), rumo a uma práxis transformadora; rumo a problematização das realidades; e rumo ao desenvolvimento da capacidade de lidar com as diversidades socioculturais.

Entre as nossas proposições, fundamentados no conceito de Professor - Profissional crítico reflexivo e pesquisador da práxis educativa nos contextos escolares, aprendemos: que é preciso ter amplo e sólido conhecimento dos contextos social e político que envolvem o ensino sobre as realidades onde vivem seus alunos; conhecimentos da educação em conexão com a práxis pedagógica docente; analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem as aprendizagens.

Por último, saímos dessa experiência convictos da necessidade de continuar investindo no fortalecimento dos coletivos das universidades e das escolas e de juntos encontrarmos alternativas de articulação para agir, resistir, fazer avançar e ampliar a luta contra o desmantelamento das conquistas históricas que, a duras penas, foram alcançadas na educação; e no fortalecimento dos processos formativos de professores, aliados à melhoria das condições de trabalho, de profissionalização do magistério e de valorização profissional, pois certamente contribuirão para a melhoria da qualidade social da educação brasileira.

Os trabalhos reunidos neste dossiê se reportam ao Residência Pedagógica e englobam uma diversidade de contextos de estudo sobre o tema, retratando o quadro em que essa temática se mostra no âmbito da formação inicial de professores. Um olhar atento sobre essa produção provoca reflexões acerca das potencialidades e limites relacionados a esse Programa. Esperamos que a leitura dos artigos apresentados neste dossiê se torne referência para outros estudos científicos e possa fundamentar novos trabalhos, ampliar a discussão sobre o Programa Residência Pedagógica no Brasil, além de suscitar novas problemáticas e questionamentos.

Fica, aqui, um convite para a leitura deste dossiê!



A construção do PIBID como política pública de formação docente – panorama de construção do programa

Marcos Vogel
PIBID-UFES

17

A formação de professores é um processo complexo devido à necessidade da formação integral do educando. Constitui-se, portanto, em um processo que gera uma série de conflitos e reconsiderações das representações construídas sobre o “ser professor de Química”. Considerar que o trabalho docente possa ser uma tarefa trivial, não reconhecendo o nível de complexidade envolvido nessa atividade, pode ser prejudicial para a formação do futuro professor (LÜDKE; BOING, 2012) porque, ao considerá-la “fácil”, pode-se criar uma série de equívocos no processo de formação inicial de professores como, por exemplo, as pessoas entenderem ser a ação profissional do professor menos exigente do que a de outras profissões, levando a negligências nos processos formativos.

Assim, vai-se cristalizando na sociedade brasileira um sentimento de que o ato de ensinar pode ser desempenhado por profissionais com formação deficiente, ou pior, que possa ser realizado por qualquer tipo de profissional, sem formação específica para ser professor.

Além disso, vivencia-se um processo de fragilização da atividade docente, oriundo de uma série de fatores, que vão da massificação e proletarização do trabalho, às condições a que normalmente esse profissional é exposto (ALVES-MAZZOTTI, 2007; ENGUITA, 1991; TARDIF, 2002).

Ainda há uma percepção da importância da figura do professor na sociedade, brasileira devido à visibilidade e influência desses profissionais no comportamento das pessoas, apesar das várias características negativas em geral associadas ao exercício da profissão no País, tais como as indignas condições salariais e de trabalho da maioria das escolas públicas e privadas. Entretanto, esses fatos associados ao exercício profissional, amplamente conhecidos e, infelizmente, naturalizados pela sociedade brasileira acabam por



repelir muitas pessoas deste campo de atuação, muitas vezes já antes de ingressarem na formação inicial. Portanto, além dos processos de formação serem estudados, com o compromisso de se entender e melhorar as condições de formação dos professores, há necessidade de se estabelecer uma política de Estado no País que de fato venha a valorizar a educação além do slogan ou de intervenções pontuais e pouco eficazes, por não atuarem quanto ao cerne do problema.

Neste contexto, entra em cena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A existência do PIBID está intimamente relacionada ao processo de formação inicial de professores, sendo fruto de uma política que ampliou o investimento na formação de professores nos últimos dez anos, com forte impacto no processo de formação de professores, uma vez que as matrículas nas licenciaturas presenciais passaram de 648.666, no ano de 2001, para 1.354.989 em 2010, indicando que o número de licenciaturas aumentou em oferta e quantidade neste período (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2012).

O PIBID é um programa que surge com a pretensão de resolver parte dos problemas enfrentados pela formação de professores, inicialmente os de Ciências da Natureza, desde a formação deficiente, os altos índices de evasão e a alta necessidade de formação, uma vez que existe um débito muito alto em relação ao número de profissionais no país, sendo ampliado para outras Licenciaturas a partir do segundo Edital que data do ano de 2010 (GATTI; BARRETTO, 2009).

Tem sua gênese em uma ação do governo federal, do ano de 2007 com a publicação da lei nº 11.502 e é imputada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível superior (CAPES) a responsabilidade de fomentar e construir programas também para o Ensino Básico, tanto em ações de formação inicial, quanto em ações de formação continuada. Essa incumbência justifica-se por sua atuação que, supostamente, tem sido a garantia da excelência dos Programas de Pós-Graduação (NEVES, 2012).



A Lei nº 11.502, de 2007 (BRASIL, 2007), regulamentada pelo Decreto nº 6.316/2007 e, mais tarde, pelo Decreto nº 7.692 de 2012, altera o texto da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, no que se refere ao conteúdo dos artigos 2º e 6º, permitindo que a CAPES passe a auxiliar o Ministério da Educação no planejamento e implementação de políticas de formação do magistério ligado à Educação Básica. Assim, a CAPES passa a estabelecer convênios com Estados e Municípios visando garantir a execução de projetos de interesse da Nação no que tange à formação de professores.

Para atuar segundo essas novas competências, a CAPES têm o apoio do Conselho Técnico-Científico da Educação Básica (CTC/EB). Ainda, foram criadas as Diretorias de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), para implementar os vários programas voltados à formação profissional dos docentes no Ensino Básico.

Uma das ações da DEB foi o lançamento do primeiro edital sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência no primeiro mês do ano de 2008 (BRASIL; MEC/CAPES/FNDE, 2007). Este edital operacionalizava uma ação conjunta entre a CAPES, o Ministério da Educação (MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) com vistas a incentivar a formação de professores do Ensino Básico para a melhoria do ensino com uma ação objetiva de apoio aos licenciandos pela concessão de bolsas de iniciação à docência. Essa ação buscava melhorar as ações na formação inicial, incrementando a relação entre a universidade e a Escola Básica.

Também era intenção do edital fomentar experiências que vinham sendo desenvolvidas na universidade como pesquisa, trazendo-as para o campo fértil do espaço escolar, estreitando os laços entre a Universidade e a Escola, promovendo, dessa forma, a valorização da escola pública como campo de formação. A Portaria Normativa no 38/2007 institui o PIBID como ação do Ministério da Educação em parceria com a CAPES. Nesse decreto, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, apresenta os objetivos do Programa, seu público-alvo e os atores que fariam parte da ação (BRASIL, 2007; DEIMLING, 2014)



No ano de 2009, foi lançado um segundo edital referente ao PIBID trazendo mudanças significativas no que se referia ao impacto desse programa, pois houve ampliação para abranger as Instituições Públicas Estaduais de formação de professores, além das federais. A ampliação também atendeu à necessidade de outros cursos de formação de professores, além daqueles das Ciências da Natureza. Assim, foram contempladas outras Licenciaturas: em Filosofia, Sociologia, Pedagogia e, complementarmente, as Licenciaturas em Letras Língua Estrangeira, Interculturais (formação de professores indígenas), Educação do Campo, para Comunidades Quilombolas, Educação de Jovens e Adultos e eventuais demais Licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região (BRASIL; FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES - DEB, 2009).

Em 2013, foi lançado o edital Nº 061/2013 que unificava os editais anteriores, estabelecendo que, em uma instituição não poderia haver coexistência de diferentes projetos institucionais. No total, o edital previa cerca de setenta e duas mil bolsas PIBID (72.000), mas os dados apresentados no sítio da CAPES13 indicam cerca de noventa mil (90.000) bolsas no final das contratações¹⁴ (CAPES, 2013). O expressivo crescimento quantitativo do PIBID; a evolução dos editais e da regulamentação; a sólida adesão das instituições participantes; a procura de diretores de escolas e de secretários de Educação pelos bolsistas; o número de Teses, Dissertações, Monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior são indicadores do sucesso do programa (GATTI et al., 2014, p. 6).

A CAPES, para regulamentar a ação do Programa, lança a PORTARIA Nº 096, de 18 de julho de 2013 (CAPES, 2013). A PORTARIA Nº 096/2013 esclarece claramente a função dos participantes do PIBID a quem está concedendo bolsas. Assim, as mudanças refletem o momento em que o Programa PIBID, no ano de 2015, passou de uma política de governo para uma política de Estado com a Lei nº 12796 (BRASIL; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES), 2013) a



qual inclui o PIBID como uma das políticas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (BRASIL, 1996). O artigo 62, parágrafo 5º, evidencia o teor principal da mudança,

A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL; COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, 2013).

Nesse contexto, os Programas de Iniciação à Docência são importantes para o desenvolvimento de uma concepção de escola mais próxima da realidade já durante o processo formativo, reduzindo a distância entre a formação teórica propiciada nos cursos de formação inicial e a dura realidade enfrentada pelos professores em exercício, que será aquela a administrar quando os alunos saírem da universidade e adentrarem nesse espaço. Fazer com que este programa seja respeitado e ampliado é a garantia de que novos licenciandos sejam formados em um ambiente fértil para a discussão e a ampliação da educação Pública de qualidade.

A partir de 2016 o PIBID passa por uma série de ataques e atualmente sofre com a perda de bolsas e o desrespeito a esta política de formação de professores que é tão importante para os seus egressos. Portanto, precisamos constantemente estar em alerta para defender esse programa que foi pioneiro na formação de professores a partir da junção entre a Universidade e a Escola Básica.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas. **Ensaio**, v. 15, n. 27, p. 579–594, 2007.

BRASIL. 9394. **Lei diretrizes e bases da educação nacional**. 1996.

BRASIL. **LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007**. Disponível em: <http://uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/lei11502.pdf>.



BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - EDITAL Nº 061/2013**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID_RETIFICADO.pdf. Acesso em: 4 nov. 2015.

BRASIL. FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES - DEB. **EDITAL CAPES/DEB Nº02/2009 - PIBID**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 1 jan. 2009.

BRASIL. MEC/CAPES/FNDE. **EDITAL MEC/CAPES /FNDE: Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf. Acesso em: 1 jan. 2007.

DEIMLING, N. N. M. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições, Limites e Desafios Para a Formação Docente**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

ENQUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, v. 4, p. 41–61, 1991.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. De S. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF, Brasil: Unesco Representação no Brasil, 2009.

GATTI, B. *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC. V. 41, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2010 - RESUMO TÉCNICO**. Brasília: INEP, 2012.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428–451, 2012.

NEVES, C. M. De C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. (Portuguese). **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 3 mar., v. 8, n. supl.2, p. 353–373, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.



Artigos



A relação e o comportamento intrageracionais dos alunos da escola “Adão Benezath”

The intragerational relationship and behavior of students at the "Adão Benezath" school

Jader Vinicius da Silva Rocha
Wagner dos Santos
Jardel da Silva Rocha

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as relações intrageracionais de alunos do 5º ano da “EMEF Adão Benezath”. Ele nasceu das experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sobretudo, no momento em que realizamos as intervenções nas práticas cotidianas. A metodologia foi qualitativa do tipo estudo de caso e tem como instrumento a observação com registros com o diário de campo. As observações evidenciam a necessidade de desnaturalizarmos o olhar adultocêntrico no sentido de ver com estranhamento aquilo que se apresenta como comum nesse caso algumas brincadeiras que caracterizamos como brigas ou desentendimentos entre os alunos. Nesse movimento, percebemos que a violência entre os alunos, muitas vezes, ocorria em brincadeiras de lutas, acompanhadas de disputas por espaço, lugar e poder.

Palavras-Chave: Relações Intrageracionais. Olhar adultocêntrico. Formação de professores.

Abstract: The present article aimed to analyze the intra-generational relationships of students of the 5th year of “EMEF Adão Benezath”. He it was born from the experiences lived in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships, especially, at the moment when we carry out the interventions in daily practices. The methodology was qualitative of the case study type and uses observation with records with the field diary as an instrument. The observations show the need to denaturalize the adult-centered look in the sense of seeing with strangeness what appears as common in this case, some games that we characterize as fights or disagreements among students. In this movement, we noticed that the violence among the students, often occurred in games of struggle, accompanied by disputes over space, place and power.

Keywords: Intragerational relations. Adult-centered look. Teacher formation.

Introdução

Esse estudo nasceu das observações e experiências vividas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-PIBID, na escola municipal de ensino fundamental Adão Benezath, localizada na cidade de Vitória- ES. Ele tem como objetivo analisar as relações intrageracionais a qual analisamos a violência nas brincadeiras de alunos do 5º ano. O interesse pelo tema em questão se deu quando o bolsista do PIBID realizou as aulas



chamadas de diagnósticas, que são as aulas para observação da turma. Foi constatada uma relação parcialmente violenta por parte dos alunos, e uma mudança de comportamento como observamos nas intervenções.

As nossas observações iniciais indicavam uma atitude violenta entre as crianças, com mudança de comportamento na troca de professores. A questão que emergiu foi: em que medida nosso olhar adultocêntrico consegue captar as diferentes formas de interação das crianças, compreendendo, inclusive o que se apresenta atitudes violentas como manifestação do brincar?

O objetivo do texto é analisar as relações sociais estabelecidas pelas crianças no contexto escolar, tendo como foco suas atitudes e comportamentos. Para tanto nos debruçamos na relação entre alunos-alunos, alunos-professores, seu convívio na sala de aula e a interação entre eles durante as aulas de Educação Física.

Pesquisar sobre essas relações possui ao menos duas relevâncias: social e acadêmica. No que concerne a relevância social, a pesquisa irá contribuir para as relações que se dão dentro da escola, onde o professor poderá mediar melhor as formas de socialização, muitas vezes, visto com estranhamento aquilo que se apresenta como comum.

No que diz respeito à relevância acadêmica irá contribuir para novos estudos e mudanças do olhar do adulto em relação ao comportamento das crianças, contribuindo em novas formas de conhecimentos, aprimorando assim a atuação.

Metodologia

Essa pesquisa é qualitativa do tipo estudo de casos.

A pesquisa nasce de uma preocupação com alguma questão, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum momento, julgamos inabaláveis (BUJES, 2002, p. 14).

Nossa metodologia está pautada no estudo de casos, que se caracteriza por ser um tipo de pesquisa que apresenta como objeto uma unidade que se possa analisar de forma mais aprofundada. Visando, ao exame detalhado de



um ambiente, ou de um local, ou de uma situação qualquer, ou ainda de um determinado objeto, ou simplesmente de um sujeito ou de uma situação. Pode ser conceituada então, como um modo de coletar informações específicas e detalhadas, frequentemente de natureza pessoal, envolvendo o pesquisador, sobre o comportamento de um indivíduo ou grupo de indivíduos em uma determinada situação e durante um período dado de tempo.

Segundo Yin (2005) trata-se de uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro do seu contexto real, em situações em que as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente estabelecidas.

Mas, de forma geral, o Estudo de Caso visa proporcionar certa vivência da realidade, tendo por base a discussão, a análise e a busca de solução de um determinado problema extraído da vida real. Em verdade, trata-se de uma estratégia metodológica de amplo uso, quando se pretende responder as questões 'como' e 'por que' determinadas situações ou fenômenos ocorrem, principalmente quando se dispõe de poucas possibilidades de interferência ou de controle sobre os eventos estudados.

O caso que caracteriza essa pesquisa é o estudo das relações e o comportamento que se dá entre os alunos, e como o olhar do adulto interfere nessas relações.

Essa pesquisa foi realizada com a turma de 5º Ano, a faixa etária dos alunos é de 9 a 10 anos, a sala conta com 19 alunos, sendo 9 meninos e 10 meninas.

A escolha da turma do 5º Ano A, da escola Adão Benezath, foi feita a partir dos horários disponíveis da aula de Educação Física, nos dias de terça e quinta-feira, dias esses que foram disponibilizados para que os bolsistas pudessem fazer observação e intervenção nas aulas. Sendo que nos outros dias das semanas, eram disponíveis para planejamento junto com o professor supervisor.

Como instrumento na observação para a produção de dados, utilizamos a observação por meio de registro em diário de campo. De acordo com Gil (2008) o diário de campo é um instrumento utilizado pelos investigadores para



registrar e anotar os dados recolhidos susceptíveis de serem interpretados e analisados.

Neste sentido, o diário de campo é uma ferramenta que permite sistematizar as experiências para posteriormente analisar os resultados. Ainda segundo Gil (2008) cada investigador possui sua própria metodologia na hora de levar a cabo o seu diário de campo.

A observação da turma ocorreu em um período de seis meses, duas vezes por semana. O foco da observação foi a relação que se estabeleciam entre os alunos, entre alunos e professores, e como o olhar do adulto influencia para a compreensão das brincadeiras.

Durante a pesquisa buscamos desconstruir a ideia de alunos ao qual estão na escola apenas para estudar, mas sim percebê-los como criança, além disso, analisamos a turma por meio das falas dos alunos, buscando compreender o que elas nos revelam. Nosso objetivo foi entender a relação e o comportamento intrageracionais (meninos, meninos e meninas, entre as meninas) nos seus diferentes contextos. Essas questões foram abordadas diante de situações reais que foram captadas nos diferentes contextos da escola, registrado em diário de campo.

Análise e Discussão dos Dados

A observação foi feita com os sujeitos (alunos) no ambiente escolar, focando como eram estabelecidas as relações intrageracionais. O que foi bastante presente na turma foi a relação de gênero estabelecida entre eles, onde os meninos convivem entre si e as meninas entre elas. O lado comportamental foi bastante observado, principalmente em sala de aula, em que verificamos a questão de hierarquia que uns exercem sobre os outros. Os alunos encontravam-se separados em seus meios de convívio dentro da sala de aula, como foi visto durante uma aula em que o professor separou grupos para que pudessem fazer uma pesquisa sobre as “Confederações de Futebol”, um grupo de meninos foi o que mais reclamou por ter que fazer a pesquisa com algumas meninas ou até mesmo com alguns meninos que eles consideram “chatos”.



As questões de gênero permeiam diversas instâncias sociais, inclusive o contexto escolar (MEYER; SOARES, 2004). Louro (2001) focaliza como a aula de Educação Física torna-se um contexto de elaboração das identidades de gênero, construindo masculinidades e feminilidades a partir da participação em atividades corporais:

“Se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de EF esse processo é, geralmente mais explícito e evidente” (LOURO, 2001, p. 72).

Essa realidade foi observada no cotidiano escolar, como narrativa abaixo:

Os alunos aparentam ser individualistas e a turma é bem dividida, os meninos sentam de um lado da sala e as meninas de outro, a questão de gênero na turma é muito forte. Os meninos não falam muito com as meninas, brincam entre eles e se algum menino conversar com alguma menina eles chamam o menino de “frutinha” e fazem piadas o tempo todo com o mesmo. (Diário de Campo, 2014).

A maioria dos meninos não conversava com as meninas ou quando se falavam era para fazer alguma brincadeira ou piada, como percebemos em uma das nossas intervenções, em que nós professores pedimos para que os alunos dividissem a sala em grupos, e cada grupo teria que ter 2 ou mais meninas compondo ele, e um aluno nos relatou:

Professor eu não vou brincar com a aluna (Z) porque ela é menina e quem brinca com menina é menina. (Diário de Campo, 2014).

O discurso acima está relacionado com a construção da identidade dos alunos. Vianna (apud SOUZA JR, 2004) admite que em nossa sociedade as diferenças entre homens e mulheres são normalmente remetidas diretamente ao sexo. Usar acessório rosa, praticar esportes, ou brincar de bonecas, por exemplo, são características que culturalmente são definidas como específicas para cada gênero.



Durante as aulas de educação física percebemos também essa diferença de gênero quando propomos a brincadeira de queimada e a maioria dos alunos meninos nos disse como explicitado a seguir:

Queimada é coisa de menina, homem joga futebol. (Diário de Campo, 2014).

Vimos que nas brincadeiras que necessitavam de mais força, como por exemplo, a queimada, os meninos geralmente jogavam a bola para machucar as meninas, e quando perguntávamos o porquê da força eles nos respondiam que elas que quiseram brincar, então que agentassem as boladas.

As alunas tendem a focalizar o discurso na violência dos alunos, traduzida pela “brutalidade”, que representa ameaça de lesão física. A presença dos alunos na brincadeira da queimada tende a intimidar as alunas, que muitas vezes optaram por tornarem-se coadjuvantes, sem terem iniciativa em participar:

Quando as meninas estão sozinhas, a gente tem uma coragem maior de tentar jogar (Aluna X); ou como ressalta outra aluna: Eu prefiro as aulas separadas, porque os garotos são muito brutos. (Diário de Campo, 2014).

O mesmo quadro foi encontrado por Andrade (2005), sobre as representações sociais de alunas sobre a sua auto-exclusão nas aulas de Educação Física, quando identificou a brutalidade dos alunos em relação às alunas como um dos elementos constituintes das representações sociais das alunas que contribuíam para a sua auto-exclusão das aulas.

O que nos chamou atenção foram as brincadeiras praticadas pelos meninos, principalmente as “lutinhas”, que se estabeleciam entre eles, o que para nós era visto como “brigas” para eles, na maioria das vezes, era praticada como apenas uma brincadeira.

A partir daí começamos a ficar mais atentos e estarmos mais sensíveis para interpretar as diferentes linguagens das crianças, que muitas vezes pode ser analisada por nós adultos de outras formas e para elas apenas se relacionam e se materializam como modo de gestos e expressões de linguagens.



Ministrando uma das nossas aulas, percebemos que 2 alunos estavam no chão disputando força, aos nossos olhos eles estavam brigando, chegamos para separarmos e indagamos o porquê eles estavam brigando, os dois alunos responderam conforme demonstra o diário de campo:

Tio nós estamos brincando de lutinha, isso não é briga, estamos apenas brincando. (Diário de Campo, 2014).

A partir dessa situação, começamos a olhar as brincadeiras dos alunos com outros olhos, e percebemos que muitas vezes o que para nós adultos é considerado uma briga, ou desentendimentos entre alunos na verdade é uma brincadeira para eles.

Para Vygotsky (2007), na abordagem histórico-cultural, brincar é satisfazer necessidades com a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente satisfeitas. O brinquedo seria um mundo ilusório, em que qualquer desejo pode ser realizado. As duas principais características colocadas pelo autor são as regras e a situação imaginária, sempre presente nas brincadeiras. De acordo com essa teoria, quando as crianças brincam, elas utilizam muito a situação imaginária, a imaginação está muito presente, enquanto as regras ficam mais ocultas, mas não deixam de existir.

Percebemos que a violência entre os alunos, muitas vezes, eram brincadeiras de lutas, mas que também estavam acompanhadas de disputas por espaço, lugar e poder, conforme demonstra o trecho do diário de campo:

Em uma das aulas o professor solicitou um trabalho para a turma, e disse que só sairia dali se o aluno X escrevesse o trabalho e lesse na frente da turma, o aluno foi para frente da turma e ficou ali com o papel na mão 10 minutos, os demais alunos se movimentaram, alguns apelavam para ele falar, outros ameaçavam dizendo que ele iria apanhar, outros queriam pagar para ele falar, porque ele estava atrasando a aula de Educação Física. (Diário de Campo, 2014).

O aluno citado acima no diário de campo tinha dificuldade de falar, nós não conseguíamos identificar se era problema de saúde ou se era vergonha e timidez, alguns alunos nos relataram que ele falava quando queria. Em uma das nossas intervenções o fizemos falar porque estávamos fazendo o levantamento de dados dos alunos, e perguntamos qual era o seu nome, ele



olhou para o lado para ver se não tinha nenhum colega olhando para ele, quando percebeu que não tinha ninguém o assistindo ele nos disse seu nome completo.

Outra situação que nos fez ver de outra forma o comportamento dos alunos foi em uma aula que fizemos na sala de informática, utilizamos a aula para fazer uma pesquisa. Alguns alunos estavam dispersos, começamos a observar que alguns alunos estavam com o dedo cruzado, quando algum aluno falava uma palavra com a letra 'A' esse aluno era penalizado com um empurrão nas costas. Ao intervimos, perguntamos o porquê de tanta agressividade e um dos alunos nos relatou:

Não é violento tio, estamos apenas brincando de frutinha, não se pode falar nenhuma palavra com a letra (A) se o dedo não estiver cruzado. (Diário de Campo, 2014).

Nesse momento, recordamos que na nossa infância, nós brincávamos dessa forma e a fala do aluno nos fez refletir em como que nosso olhar adulto muitas vezes influencia o comportamento e as brincadeiras deles, por um instante nos lembramos que brincávamos da mesma forma e que isso para nós na infância não era briga, ou uma forma de agredir o outro colega, mas simplesmente uma forma de brincar.

Kincheloe (1997) afirma que a infância não é um momento decidido nem pela natureza humana, nem pela biologia. Há, nos diferentes textos sobre o que é a infância, uma disputa para fixar, hegemonicamente, um significado para a mesma. Franklin (apud SARMENTO; PINTO, 1997, p. 17) lembra que a infância não é uma experiência universal, nem natural, de duração fixa, mas está vinculada aos significados dados pela cultura e pela história individual de cada um.

Como bem definem Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 69), "a criança, tal como a percebemos atualmente, não é eterna nem natural; é uma invenção social, de aparição recente ligada a práticas familiares, modos de educação e, conseqüentemente, a classes sociais". Esses autores procuram frisar que é preciso entender a infância como construção social que não pode ser



dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros.

Sugere que é preciso ver as crianças como sujeitos ativos em face das estruturas e dos processos sociais e defendem que para estudar as culturas e as relações entre as mesmas, é preciso sair somente da perspectiva do adulto e proceder a desconstrução de imagens mitificadas e estereotipadas acerca das crianças, que perpassam nos discursos, nas práticas e, em geral, nas formas mais variadas de representação da infância (PINTO, 1997, p. 68).

Ao longo das aulas e intervenções começamos a desmitificar as brincadeiras de lutas, que muitas vezes se passavam por nossos olhos como brigas entre os alunos, vimos que na maioria das vezes eles estavam apenas reproduzindo o que eles viam em casa através dos diversos contatos com o mundo. Como extraímos do diário de campo:

Em uma das aulas, nós estávamos aplicando a brincadeira chamada bets, e vimos que os alunos estavam pegando o taco e brincando como se fosse uma espada, perguntamos o que eles estavam fazendo e um dos alunos nos disse que estavam brincando [...]. Perguntamos onde eles aprendiam aqueles movimentos de lutas, e eles relataram que assistem televisão, e nos perguntou se não assistimos desenhos ou mma (artes marciais, mistas). (Diário de Campo, 2014).

Sarmiento (2005) destaca que as crianças apresentam modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das “culturas da infância”, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e ação próprias das crianças.

As culturas de pares são, portanto, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p. 34). Essas ações e formas culturais não nascem espontaneamente; elas constituem-se no mútuo reflexo das produções culturais dos adultos para as crianças e das produções culturais geradas pelas crianças nas suas interações.

Ainda segundo Vygotsky (2007) a criança ao nascer já está imersa em um contexto social, e a brincadeira se torna importante para ela justamente na



apropriação do mundo, na internalização dos conceitos desse ambiente externo a ela.

Analisando essa afirmação acima podemos tomar como exemplo os esportes de luta que hoje cercam nossas crianças, por exemplo, o MMA (artes marciais mistas) vem se tornando um esporte que vem sendo regularmente exibido na TV aberta brasileira, além de estar em grande parte da mídia publicitária, por meio de propagandas na internet, televisão, além de grandes eventos que são realizados no Brasil e no mundo.

Ainda é fundamental ressaltar que, com a centralidade na mídia, o MMA passou a fazer parte do cotidiano das crianças e dos jovens. Com base nisso, é possível compreender como essa luta pode estabelecer um diálogo simbólico entre os desejos dessas faixas etárias e a sua concretização. Ou seja, houve massificação do MMA também porque essa luta reflete o interesse e os anseios dos seus telespectadores fidelizado.

Vimos que em muitas vezes na aula, os alunos ficavam brincando de “lutinhas”, e isso tem relação com o que eles assistem em casa, na rua, no jornal, na mídia em geral, em uma das intervenções percebemos um grande número de meninos brincando de (lutinha), ficamos observando e no final vimos que eles estavam apenas reproduzindo o que olham em outros locais, perguntamos onde que eles aprendiam aqueles golpes, e um deles nos disse: Eu vejo o Anderson Silva lutando tio, ele é muito bom, meu pai me colocou no Jiu-Jítsu para eu aprender. (Diário de Campo, 2014).

Outro elemento social que compõe a sociedade e que atinge principalmente o ambiente infantil são os desenhos animados, que nas suas cenas trazem vários comportamentos que os alunos tendem a reproduzir a cultura e alguns aspectos destes desenhos.

Assim, as brincadeiras originadas dos desenhos animados apresentam um atrativo a mais, pois incentivam o diálogo sobre os episódios e proporcionam diferentes formas de brincar com a linguagem e os personagens transmitidos pelos desenhos animados, além de serem uma referência comum entre eles.

Para Brougère (2004, p. 272), esse momento de interação entre o desenho animado e a brincadeira expõe de certa maneira,



[...] o peso midiático deles, a relação que mantêm com a cultura infantil leva-os a sair do espaço do quarto familiar, para se mostrar no espaço público onde todos o conhecem... o status de objetos da moda exerce uma pressão sobre o desejo de partilhar a brincadeira. Eles têm grandes possibilidades de serem conhecidos e possuídos, senão por todos, ao menos por várias crianças de uma mesma faixa etária.

A influência que a TV exerce sobre a criança e o espaço onde a brincadeira acontece promove o desejo brincante de manifestar suas brincadeiras favoritas e, uma delas, a brincadeira de guerra faz expressar a agressividade e a temática da luta entre os pares, principalmente na escola.

Conseqüentemente, a relação da criança com a cultura lúdica é adquirida e produzida por meio das interações sociais, permitindo que ela desenvolva várias competências que pode utilizar no momento da brincadeira, como a sua capacidade de imaginação, de fazer de conta e de socialização.

O contexto em que a criança vive, ou seja, o contexto social é muito importante para nos revelar os tipos de brincadeiras que elas estão realizando. Para Brougère (2002) o brincar não pode ser separado das influências do mundo, pois não é uma atividade interna do indivíduo, mas é dotado de significação social. Para ele, a criança é um ser social e aprende a brincar.

A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. “A criança não brinca numa ilha deserta. Ela brinca com as substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas, ela brinca com o que tem na mão e com o que tem na cabeça” (BROUGÈRE, 2001, p.105). Ao mesmo tempo em que a brincadeira está imersa em um determinado contexto social, ela tem vários significados. Dependendo da situação, um mesmo comportamento pode ter significações diferentes.

Considerações Finais

As observações iniciais evidenciam a necessidade de desnaturalizarmos o olhar no sentido de ver com estranhamento aquilo que se apresenta como comum. Nesse movimento, percebemos que a violência entre os alunos, muitas vezes, eram brincadeiras de lutas, mas que também estavam acompanhadas de disputas por espaço, lugar e poder.



As relações estabelecidas entre gêneros e crianças de outras turmas são reveladoras desta disputa, já que sinalizam a luta pelo reconhecimento dos pares. A divisão por gênero se inicia desde a sala de aula, sentando meninas de um lado e meninos de outro. Essa questão também se apresenta na aula de Educação Física já que os meninos, principalmente, resistem em fazer atividades que, em sua visão, são “coisas” de meninas. Sobre o assunto, não podemos desconsiderar a própria constituição social de suas identidades e as implicações culturais desse processo.

Por fim, destacamos a violência verbal e física exercida por um pequeno grupo de aluno a um colega que tem dificuldade na comunicação oral. Este movimento traz pistas sobre a possibilidade da presença do *bullying* no contexto escolar.

As análises deste estudo indicam a necessidade de continuarmos produzindo novos estudos, que atendam à especificidade dos comportamentos das crianças e do nosso olhar para os comportamentos em relação às brincadeiras, que não são as mesmas em lugar algum e, por isso, precisam ser constantemente problematizadas. Essa discussão nos remete à necessidade de aprofundar e elucidar as questões da infância e as suas transformações na construção da identidade.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ANDRADE, E. B. As representações sociais de alunas sobre sua auto-exclusão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. *In*: ENCONTRO FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 9. **Anais** [...]. Niterói: DEFD-UFF, 2005. p.102-105. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/as-representacoes-sociais-alunas-sobre-sua-auto-exclusao-nas-aulas-educacao-fisica-ensino-medio/>. Acesso em: 30 jun. 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.



_____. A criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, T. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Brinquedo e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

BUJES, M. I. E. Descaminhos. *In*: COSTA, M. V. (org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CORSARO, W. A. Reprodução interpretativa e cultura de pares. *In*: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KINCHELOE, J. L. McDonald's, poder e crianças: Ronald McDonald faz tudo por você. *In*: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C., SANTOS, E. S. (org.). **Identidade Social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: SMED/RS, 1997. p.69-97.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. *In*: MEYER, D. E.; SOARES, R. de F. R. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 5-16.

PINTO, M. A infância como construção social. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança, 1997.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A. B. (org.). **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SOUZA JR, O. M. Educação Física Escolar, Co-Educação e Questões de Gênero. *In*: DARIDO, S.C.; MAITINO, E.M. (org.). **Pedagogia Cidadã: caderno de formação, Educação Física**. São Paulo: UNESP, Pró-reitoria de Graduação, 2004.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. Arqueologia de la escuela. Madrid: La o Piqueta, 1991. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.



VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, R.K. **Estudo de caso**. Planejamento e métodos. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Sobre os autores

Jader Vinicius da Silva Rocha

jaderviniciusrocha@gmail.com

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Fisiológicas (PPGCF) pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), CAPES 5, pelo Laboratório de Neuroreabilitação e Neuromodulação - GEPENN. Graduado em Educação Física Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, onde atuou no Programa de Iniciação à Docência (PIBID). Graduado em Educação Física Bacharelado no Claretiano Rede de Educação. Pós-Graduando em Treinamento de Força, LADTEF- EEFD - Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Wagner dos Santos

wagnercefd@gmail.com

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2002), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2005) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2010). Atualmente é professor do Curso de Educação Física do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (Mestrado e Doutorado) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) da Universidade Federal do Espírito Santo. Líder do Instituto de Pesquisa em Educação e Educação Física (Proteoria). Atualmente é Subcoordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES. Foi Coordenador do PIBID/Educação Física da UFES e Subcoordenador do Programa de Formação Continuada de Professores e Pedagogas do Ensino Médio da Rede Estadual do Espírito Santo. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 2.

Jardel da Silva Rocha

jardelsrocha@gmail.com

Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES (2008). Pós-Graduado em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Multivix (2009) e em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores pela UFES (2018). Atualmente é mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB), CEUNES/UFES. Foi Professor da Prefeitura Municipal de São Mateus, Prefeitura Municipal de Pedro Canário e da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, SEDU/ES.



A formação inicial de professores e as conquistas do PIBID

Initial teacher education and the PIBID's achievements

Elizabeth Magalhães de Oliveira

Elisabeth dos Santos Tavares

Lais Helena Teixeira Merlin de Andrade

Resumo: Por meio do PIBID, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, concedido pela CAPES, foi possível desenvolver o Subprojeto Pedagogia “Articulação das linguagens: literatura, arte, matemática e ciências”, na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Este projeto foi ancorado em abordagens interdisciplinar e multidisciplinar, conforme propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na BNCC (Base Nacional Comum Curricular), no PNAIC (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa), e, ainda propôs que as atividades a serem desenvolvidas no ambiente escolar devem considerar as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. Este artigo apresenta relatos de experiências vivenciadas pelos bolsistas, alunos de Licenciatura em Pedagogia, durante a aplicação de atividades no ambiente escolar. Buscou-se favorecer a mobilização dos educandos da EMEF Prefeito Jonas Rodrigues, lotada no município de São Vicente (SP), para a aprendizagem frente ao aspecto lúdico presente no ler e contar histórias, potencializando o processo de ensino-aprendizagem e, promovendo o contato com áreas do conhecimento diversas. Para os licenciandos, a participação no projeto contribuiu para a articulação entre teoria e prática necessária à formação docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas. Desta forma, na interação, na discussão e na socialização, puderam reconhecer a importância e a responsabilidade do papel de futuro professor.

Palavras-Chave: PIBID/CAPES. Interdisciplinaridade. Multidisciplinaridade. Articulação de linguagens. Relatos de experiências.

Abstract: Through the “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência” (Institutional Teaching Initiation Scholarship Program – PIBID), granted by “Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior” (Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel – CAPES), it was possible to develop the pedagogy subproject “Articulation of languages: literature, art, mathematics and science”, at the Metropolitan University of Santos (UNIMES). This project was anchored in interdisciplinary and multidisciplinary approaches, as proposed in the “Parâmetros Curriculares Nacionais” (National Curriculum Parameters - PCN), in the “Base Nacional Comum Curricular” (Common National Curriculum Base - BNCC), in the “Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa” (National Literacy Plan at the Right Age - PNAIC), and further proposed that the activities to be developed in the school environment must consider the specificities of each language practice in function of the articulation that they establish among themselves. This article presents reports of experiences lived by scholarship students, undergraduate students in Pedagogy, during the application of activities in the school environment. The mobilization of students from EMEF Mayor Jonas Rodrigues was favored, based in the city of São Vicente (SP), for learning in the face of the playful aspect of reading and telling stories, enhancing the teaching-learning process and promoting contact with



diverse areas of knowledge. For graduates, the participation in the project contributed to the articulation between theory and practice necessary for teacher training, raising the quality of academic actions. Thus, during the interaction, discussion and socialization, they were able to recognize the importance and responsibility of the role of future teacher.

Keywords: PIBID/CAPES. Interdisciplinary. Multidisciplinary. Articulation of languages. Reports of experiences.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, sob a coordenação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de sua Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) seleciona instituições de ensino superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura em regime de colaboração com as redes de ensino. Os públicos alvos do PIBID são discentes que estejam na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, ao longo de sua trajetória histórica de mais de 50 anos, sempre esteve atenta a melhoria da qualidade de vida da comunidade regional, com uma contribuição relevante em relação à formação de seus alunos, às pesquisas desenvolvidas e atividades de extensão que visam à formação integral do indivíduo, o desenvolvimento de seu senso crítico, ético e capacidade de agir diante dos desafios que são colocados pela sociedade contemporânea.

Busca-se assim, contribuir para o desenvolvimento da dignidade humana, por meio do ensino e dos serviços prestados à comunidade.

A UNIMES sempre se destacou pelos cursos de licenciatura, tendo iniciado suas atividades em 20 de junho de 1968 quando foi criada a sua primeira faculdade – Faculdade de Educação Física. Ao longo dos anos, outros cursos de licenciatura foram sendo instalados. Em 2006 foi credenciada para atuar na modalidade de Educação a Distância (EaD), quando foram implementados novos cursos voltados especialmente à formação de docentes, mantendo-se os cursos de licenciatura presenciais, também. Complementando a formação docente tem garantido a formação em nível de pós-graduação *Latu*



sensu por meio de cursos especialmente voltados à ampliação da formação dos professores e, ainda *Stricto sensu* com um mestrado profissional, dentre outros, na área do ensino com discentes na sua maioria oriunda da rede pública de ensino.

A universidade está localizada na cidade de Santos, no Estado de São Paulo e tem sua área de abrangência geográfica envolvendo a Região Metropolitana da Baixada Santista, criada em 1996, que abrange nove municípios, dentre eles Santos.

Dentre os objetivos do PIBID estão incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A opção pela submissão de dois subprojetos à CAPES deveu-se a crença na possibilidade de se oferecer formação complementar aos alunos dos cursos de licenciatura e também de se estabelecer uma articulação com os professores em exercício em escolas públicas da região.

O Subprojeto Pedagogia Articulação das linguagens - literatura, arte, matemática e ciências

Um dos subprojetos, relacionado ao curso de Licenciatura em Pedagogia, “Articulação das linguagens - literatura, arte, matemática e ciências” foi desenvolvido em uma escola do município de São Vicente (SP),



município que possui uma grande rede do Ensino Fundamental dos anos iniciais. Por meio do subprojeto objetivou-se refletir e exercitar sobre as diversas abordagens de letramentos e linguagens que possibilitam novas aprendizagens na escola com a indicação de vários caminhos para a formação docente.

Este subprojeto de Pedagogia foi ancorado na abordagem interdisciplinar e multidisciplinar, em que as atividades propostas no ambiente escolar consideraram as especificidades de cada uma das práticas de linguagem em função da articulação que estabelecem entre si. Nesse sentido, o que se cultivou foi a prática efetiva da leitura, considerando a diversidade de gêneros, e a atuação em atividades externas à sala de aula, a fim de possibilitar que o aluno ultrapassasse a barreira do não ler para o ler, e produzisse textos, se expressasse de diferentes formas por meio de gêneros textuais diversos.

A UNIMES, desde o início das atividades do subprojeto, em um desafio, debateu com sua equipe instrumentos de gestão, acompanhamento e avaliação adequados à realidade da Universidade, o que imprimiu uma dinâmica própria e diferenciada para o subprojeto.

O município de São Vicente é um dos nove municípios da Região Metropolitana da Baixada Santista que se caracteriza pela grande diversidade de funções presentes nos municípios que a compõem apresentando problemas comuns aos grandes aglomerados urbanos, como os relacionados com a questão ambiental, carência de infraestrutura, saneamento ambiental, transporte e habitação. São Vicente privilegia-se de localização, pois atende tanto à demanda dos munícipes situados na área insular, quanto da área continental através da Ponte dos Barreiros como, ainda, de quem desce a serra para acessar ao município de Santos na parte da zona noroeste e de outro às praias e proximidades na zona leste ou, por fim, como acesso ao município de Praia Grande pela Ponte Pênsil.



O PIBID na Escola Jonas Rodrigues

A Escola Municipal Jonas Rodrigues está localizada em um bairro com adensamento de moradores, tem interligação com o centro da cidade e possui alguns problemas visíveis como pontos de descarte inadequado de lixo. Em período de chuvas ocorrem enchentes constantes inclusive em alguns pontos da escola, como salas de aula. No entanto, estas características mencionadas não atrapalharam o desenvolvimento do subprojeto PIBID/UNIMES.

A escola atende a alunos do Ensino Fundamental I, EJA e Educação Infantil. É uma dependência Municipal situada na Rua Alexandre Sendim, 304 no Bairro Parque Bitaru, em São Vicente.

Expectativas dos gestores e professores

Em reunião realizada na escola foi apresentada uma sugestão pelos membros da Secretaria Municipal de Educação de São Vicente de que o projeto fosse inteiramente desenvolvido na Escola Prefeito Jonas Rodrigues, tendo em vista o grande número de alunos, total aproximado de 600 alunos e considerando ainda os períodos de atendimento da escola: matutino e tarde, desta forma a Universidade acatou as expectativas dos gestores presentes na reunião e desenvolveu três turmas na própria escola.

Outra expectativa revelada e demonstrada se deu em relação às observações do ambiente de alegria que permeou o processo da construção do conhecimento pelas crianças e o trabalho do professor. Os gestores esperavam que esse clima trazido pela Universidade contaminasse ainda mais o ambiente escolar. A imersão dos alunos da licenciatura, na unidade escolar, se deu por meio de orientação de uma postura que refletisse uma relação de respeito, colaboração e diálogo permanente com a equipe gestora da escola e com o professor supervisor, visando à construção de uma relação positiva entre discente bolsista - aluno pesquisador e supervisor professor.

Os recursos metodológicos diversos também foram objetos de apreciação pelos professores presentes, que demonstraram interesse no uso de novas metodologias que despertassem interesse dos alunos em aprender. Desta forma se pretendeu que os discentes bolsistas desenvolvessem uma



postura investigativa valorizando a atividade docente em uma articulação entre teoria e prática visando não somente a melhoria do seu rendimento acadêmico na universidade, mas também a vivência de metodologias inovadoras.

Na escola, o objetivo maior foi a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, que as crianças pudessem utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos nas diferentes áreas do conhecimento identificando aspectos relevantes do conhecimento.

Planejamento, organização e execução das atividades: experiências significativas

O subprojeto PIBID proposto aos alunos bolsistas da licenciatura em pedagogia da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) buscou cumprir seus objetivos por meio da integração entre a literatura infanto-juvenil, Artes, Matemática e Ciências e de atividades aplicadas em sala de aula visando o favorecimento da mobilização destes licenciandos para a aprendizagem frente ao aspecto lúdico presente no ler e contar histórias, para potencializar as aprendizagens e promover o contato com áreas do conhecimento diversas.

As habilidades pretendidas envolveram alguns componentes curriculares: língua portuguesa (leitura, oralidade, argumentação, registro-produção de diferentes gêneros); matemática (números e operações - contagem, ordenação); ciências (características de alguns animais - peso, altura, tempo de gestação, tempo de vida); arte (desenvolvimento de habilidades importantes para todas as áreas de conhecimento - escuta atenta e capaz de distinguir diferentes sons do ambiente, necessária à realização de trabalhos coletivos; noções de lateralidade, coordenação motora, atenção e percepção de si e do outro, além da sensibilidade para o ambiente sonoro e superação de posturas que impedem comunicação e convívio respeitoso).

Ao longo do desenvolvimento deste subprojeto, entre 2018 e 2019, foi verificada a evolução dos licenciandos e a aquisição de maturidade no processo de formação docente. A cada nova etapa, os alunos se apropriavam dos novos conhecimentos e encaravam os desafios buscando sempre o



aprimoramento, a superação das dificuldades encontradas e aprendizados significativos.

Este subprojeto foi dividido em blocos de atividades visando o cumprimento dos objetivos delineados e o desenvolvimento de múltiplas habilidades. Dentre as propostas foram desenvolvidas atividades temáticas como “o circo” para despertar do imaginário dos aprendizes, de modo a trabalhar diferentes linguagens como, a corporal, a musical, a plástica, e a oral; buscando a promoção de experiências significativas de aprendizagem, enfatizando aspectos culturais e a importância do respeito e cuidado para com o próximo.

Adicionalmente, foram propostas atividades pedagógicas por meio de diferentes jogos como uma forma de tornar o processo ensino-aprendizagem mais interessante, agradável, significativo e colaborativo.

Outra etapa realizada com os alunos foi a proposição de atividades voltadas para o comportamento de diferentes organismos vivos, o ambiente e a sustentabilidade, visando o despertar, o pertencimento, o cuidar, a sensibilização e a conscientização dos educandos e de todos os envolvidos.

O Circo

No primeiro semestre de 2019, foi desenvolvido o trabalho temático “O Circo” que propôs, primeiramente, a pesquisa sobre a história do tema, os personagens artísticos mais marcantes atuantes em circos e a importância cultural desta atuação. Alguns licenciandos/bolsistas PIBID relataram as suas pesquisas.

“A história do Circo no Brasil começa no século XIX com famílias e companhias vindas da Europa, onde agruparam-se em guetos e manifestavam sentimentos diversos através de interpretações teatrais onde não demonstravam apenas interesses individuais e sim despertavam consciência mútua [...] sempre houve ligação dos ciganos com o circo”. Entre suas especialidades incluíam-se a doma de ursos, o ilusionismo e as exibições com cavalos. Há relatos de que eles usavam tendas e nas festas sacras, havia bagunça, bebedeira, e exibições artísticas, incluindo teatro de bonecos” (Relato da licencianda em pedagogia Cynthia Gonçalves Matos Nunes).



No decorrer desta etapa do projeto, tanto os alunos da escola, como os bolsistas, deveriam fazer narrativas para trabalhar o letramento e oralidade, expor valores importantes para a vida, como a união, a alegria, a solidariedade, a justiça e a diversidade.

A escolha do filme “Os Saltimbancos Trapalhões” uma releitura do musical dos irmãos Grimm, trazido para o Brasil por Chico Buarque, proporcionou a preparação dos alunos da escola com a orientação dos bolsistas e coordenadoras, que trabalharam a arte, a expressão corporal, a linguagem, a dança e produziram uma apresentação surpreendente dos envolvidos neste projeto. Foi realizada pelas crianças a apresentação e releitura do espetáculo mencionado e, a interpretação das músicas “História de Uma Gata” e “Piruetas” (figura 1). Resultados positivos com a execução desta experiência foram relatados pelos licenciandos.

“O projeto Circo consolidou resultados interessantes, a participação de todos foi muito gratificante; os alunos demonstraram muito interesse por atividades envolvendo a arte e sempre queriam aprimorar a atividade imposta; desenvolveram em muitos aspectos e manifestaram diversas percepções. Foi desenvolvido nos alunos o gosto pela arte e, nos estudantes de pedagogia, o gosto pela contribuição no aprendizado e desenvolvimento das crianças. Mergulhamos no mundo da imaginação e fantasia” (Relato da licencianda em pedagogia Patrícia Generozo Pataro Tavares).

Figura 1. Organização e apresentação da atividade “O Circo”¹



Fonte: Autoria própria*

¹ A. Coordenadora de área e licenciandos preparando o cenário; B. Alunos PIBID confeccionando as máscaras; C. Equipe de alunos PIBID e da escola EMEF Prefeito Jonas Rodrigues; D-E. Interpretação das crianças em dois momentos distintos.

* Crédito aos licenciandos e a coordenadora de área.

Jogos pedagógicos

No mês de junho de 2019 foi realizada uma oficina de jogos pedagógicos, aplicada pelas professoras supervisoras com auxílio dos bolsistas, aos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental, 3º, 4º e 5º ano, da escola EMEF Prefeito Jonas Rodrigues. A oficina foi preparada e testada previamente pelos bolsistas nas reuniões de formação que aconteceram na IES (UNIMES), onde tiveram a oportunidade de pesquisar, estudar, discutir e refletir sobre a temática, bem como elaborar propostas de jogos, reescrevendo as regras originais para que se tornassem mais acessíveis aos aprendizes.

Durante a elaboração e organização desta atividade, os alunos PIBID significaram estas atividades e demonstraram por meio de relatos.

“O objetivo é demonstrar a importância das atividades lúdicas na alfabetização, visto que jogos e brincadeiras são importantes na construção de uma aprendizagem significativa nos anos iniciais. Pretende-se comprovar que a utilização de jogos e brincadeiras em sala de aula contribui para formação de atitudes sociais como respeito mútuo, cooperação, relação social e interação, auxiliando na construção do conhecimento. Sabe-se que a criança se caracteriza principalmente pela sua criatividade, pelo fascínio das descobertas, das atividades e situações diferentes, enfim, possui extremo interesse pelo novo, pelo palpável e por tudo o que é no concreto. Assim o processo de aprendizagem na alfabetização e letramento torna-se prazeroso, fácil e dinâmico” (Relato da licencianda em pedagogia Julia Marquez Navas Mendes).

As atividades da oficina foram organizadas em estações elaboradas em cada sala de aula de modo que todos os alunos conseguissem experimentar os jogos propostos. Os bolsistas fizeram rodízios com os educandos em cada uma das estações, com tempo controlado. Durante a aplicação dos jogos os alunos demonstraram interesse e envolvimento, sem apresentar dificuldades em relação ao jogar, pois, as informações estavam bem claras e objetivas, descritas em cada regra proposta (Figura 2).

Os jogos não tiveram a intenção de competição, e sim de participação colaborativa entre as crianças, que estavam aprendendo, testando seus conhecimentos brincando. Pois, o objetivo principal desta oficina foi aplicar os jogos na educação, como uma ferramenta complementar ao processo de



desenvolvimento das crianças. O jogo pode ser considerado importante no que se refere à aquisição de conhecimento e desempenho no âmbito escolar auxiliando na melhora de aspectos cognitivos, sociais, emocionais e físico-motores.

Figura 2. Aplicação dos jogos pedagógicos nas turmas de terceiro ao quinto ano do ensino fundamental²



Fonte: Autoria própria*

Ao final da oficina, ressaltou-se a importância do papel de mediação dos bolsistas, pois, estes foram capazes de organizar e aplicar as dinâmicas aos aprendizes, junto aos supervisores, e puderam vivenciar atividades pedagógicas diferenciadas que auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem.

“A atividade proposta para os alunos foi executada com êxito, vimos uma grande dinâmica nos alunos do terceiro ano, onde todos entenderam muito bem a proposta e vimos que é possível tratar disciplinas mais tradicionais como o português e matemática com o lúdico e com fluidez. É importante que a escola trate tais atividades com seriedade e traga mais novidades para os alunos trabalharem com essas matérias. É muito difícil tais alunos de uma região periférica terem acesso a

² A-D. Jogos pedagógicos envolvendo formações silábicas e construções de orações; E. Jogo pedagógico envolvendo raciocínio lógico e aritmética.

* Crédito aos licenciandos e a coordenadora de área.

atividades diferenciadas e lúdicas como fizemos, geralmente a aula é engessada onde o professor é obrigado a tratar a disciplina de forma mecânica e repetitiva, incluindo as duas disciplinas trabalhadas” (Relato do licenciando em pedagogia Daniel Fernandes Garcia).

Atividades visando a sustentabilidade

De modo a promover um trabalho mais integrado e de pertencimento entre os participantes deste subprojeto, as supervisoras bolsistas PIBID propuseram atividades baseadas nos objetivos do projeto e nas habilidades propostas pela Base Nacional Comum Curricular de Ciências da Natureza (BNCC) voltada a cada um dos anos iniciais do ensino fundamental envolvidos, para estabelecer uma relação.

As temáticas variaram desde a discussão da sustentabilidade por meio de atividades envolvendo os 3 Rs (Reduzir, Reutilizar, Reciclar); atividades informativas e dinâmicas sobre o descarte adequado de lixo e processos de reutilização e reciclagem; e, atividades envolvendo a degradação de matéria orgânica por meio da ação de microrganismos decompositores que auxiliam na renovação de nutrientes ambientais, fontes de energia para organismos primários, base das cadeias alimentares.

Ao final deste bloco de atividades, além do desenvolvimento de uma atividade extraclasse, foi realizado um estudo do meio idealizado pelos licenciandos, onde os escolares puderam visitar o Aquário Municipal de Santos (SP), foi promovida uma exposição dos trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo do projeto, com o auxílio e intervenção dos estudantes PIBID.

Atividades envolvendo organismos decompositores

Aos alunos do 4º ano do ensino fundamental foi proposta uma sequência didática com atividades envolvendo microrganismos decompositores, que estão envolvidos com a ciclagem de nutrientes no ambiente, importante fonte energética para os organismos produtores, que são a base das cadeias alimentares. Para tal, foram elaboradas atividades utilizando alimentos como a fruta tomate, para a verificação da degradação da matéria orgânica por meio da



ação de microrganismos presentes no ambiente (ar e recipiente de armazenamento) (figura 3A).

Outra atividade interessante desenvolvida com a turma foi a produção de meios de cultura (fonte nutritiva a base de extrato de carne e gelatina), fabricados em potes pequenos de vidro reutilizados, para a verificação de crescimento de microrganismos como bactérias e fungos, que convivem com o ser humano. Os alunos utilizaram hastes flexíveis com algodão para a coleta de material: raspados das mãos, boca, sola de sapato, maçaneta de porta e objetos escolares; e então, estes foram semeados nos meios de cultura confeccionados pelos aprendizes com auxílio dos bolsistas PIBID (figura 3B-F).

Figura 3. Microrganismos decompositores³



Fonte: Autoria própria*

As propostas e os resultados destas atividades foram interessantes e significativos para todos os envolvidos: escolares, licenciandos e supervisores PIBID, sendo conferidos nos relatos,

“[...] este tema abordou seres que são microscópicos, invisíveis, no qual podemos perceber suas ações e incentivar os alunos a pensar bastante sobre isso [...] o tema aparentou ser difícil, mas se embasando no contexto do aluno é possível

³ A. Fruta tomate cortada inserida em recipientes de vidro não esterilizados e, submetida a ação do ar ambiente ou do recipiente fechado para a verificação e acompanhamento do tempo de decomposição promovida por fungos e bactérias; B. Meios de cultura nutritivos produzidos e armazenados em pequenos recipientes de vidro tampados; C. Destaque para o crescimento de organismos no recipiente devido a disponibilidade de nutrientes, proveniente de raspado de sola de sola de sapato; D-F. Envolvimento e interesse demonstrados pelos escolares ao conferir os experimentos realizados.

* Crédito aos licenciandos e a coordenadora de área.

perceber a familiarização fazendo relação com o cotidiano” (Relato da licencianda em pedagogia Layra Verônica Amorim de Paula).

“[...] esse projeto ofertou a possibilidade de tirar conhecimento prévio através de aulas expositivas com conteúdo trabalhado em sala pela professora regente, onde os alunos vivenciaram que os microrganismos são vivos, vivem no nosso meio e não precisamos temer; a experiência do potinho revela-nos que os seres estão nitidamente em tudo que é espaço; quando o professor sai do livro didático e promove uma leitura de mundo, cria contextos que podem favorecer o aprendizado significativo” (Relato do licenciando em pedagogia Edwin de Almeida Diniz de Abreu Souza e Silva).

Atividades sobre descarte de materiais e sua reutilização

Aos alunos dos 3º e 5º ano do ensino fundamental foram propostas atividades pedagógicas envolvendo o descarte correto de materiais como lixo orgânico e àqueles com potencial de reutilização e reciclagem.

Os licenciandos juntamente com seus professores supervisores PIBID planejaram e desenvolveram sequências didáticas com conteúdos e graus de complexidade de acordo com cada ano escolar, entretanto com objetivos muito próximos, visando principalmente a sensibilização para as questões levantadas e a conscientização sobre problemas vivenciados no dia-a-dia, relacionados ao descarte inadequado de lixo, verificado pelo bairro incluindo o entorno escolar, e, que desencadeiam consequências catastróficas sempre que ocorre um período de chuva intensa.

Aos aprendizes do 3º ano a discussão sobre a sustentabilidade envolveu a exploração temática dos 3 Rs (Reduzir, Reutilizar, Reciclar), e o desenvolvimento de uma oficina de brinquedos com materiais plásticos reutilizados (Figura 4A-B). Aos aprendizes do 5º ano as atividades desenvolvidas versaram sobre a classificação dos tipos de lixo e a separação de materiais com potencial reciclável e reutilizável, por meio de atividades práticas dinâmicas interativas, coletivas e colaborativas (Figura 4 C-D).



Figura 4. Reutilizando materiais descartados⁴



Fonte: Autoria própria*

Os alunos PIBID que participaram deste bloco de atividades relataram que conseguiram cumprir os objetivos propostos atendendo as expectativas acerca da proposição das práticas pedagógicas significativas.

“[...] foi possível observar que o objetivo de sensibilizar e conscientizar os alunos por meio da política dos 3R’s foi alcançada, pois, participaram de forma efetiva na construção dos conhecimentos sobre educação ambiental, no que se refere ao destino dos resíduos sólidos e líquidos domiciliares, tendo em vista atitudes e hábitos a serem adotados. Constatou-se que o projeto proporcionou aos alunos a compreensão sobre a importância de consumirmos de maneira consciente e responsável” (Relato da licencianda em pedagogia Patricia Generozo Pataro Tavares).

“[...] por mais que a escola tenha os cestos de lixos para a separação correta, infelizmente não existe a seleção de lixo, nem nas dependências internas (pátio e salas) e nem na cozinha que é o local de maior fluxo de lixo. [...] dessa forma, conseguimos iniciar uma mudança no cotidiano dessas crianças que, agora sabem o porquê do descarte correto dos lixos e as consequências no meio ambiente caso não haja essa separação, contribuindo para melhores ações na escola e conseqüentemente, iniciando uma grande mudança para o cuidado com o meio ambiente” (Relato da licencianda em pedagogia Leticia do Nascimento Lins).

“As atividades foram importantes para os alunos, mas principalmente para nós bolsistas que através das pesquisas realizadas para podermos preparar as aulas, fomos também sendo conscientizados sobre a importância de termos conhecimento sobre a sustentabilidade e as diversas formas de

⁴ A. Oficina de brinquedos confeccionados pelos educandos com auxílio dos licenciandos utilizando materiais plásticos descartados; B. Confecção de brinquedos com base em materiais plásticos; C-D.

* Crédito aos licenciandos e a coordenadora de área.

reaproveitamento e reciclagem” (Relato da licencianda em pedagogia Roseli Alvares de Jesus).

Características e comportamento animal

Diante dos objetivos propostos sobre habilidades específicas para trabalhar a articulação das linguagens na área de ciências, por meio da comparação entre animais, e, com base em propostas descritas na BNCC de ciências da Natureza, foram elaboradas diferentes atividades aos alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental.

Tais atividades versaram sobre a discussão de diferenças físicas entre os animais, de modo a agrupá-los e classificá-los; modo de locomoção de cada espécie escolhida para ser explorada; diferenças entre os sons emitidos pelos animais; tipos de reprodução, gestação, cuidado com os filhotes; consumo de nutrientes: energia para o funcionamento do organismo dos animais; informações sobre órgãos e sistemas; e, por fim a comparação ao ser humano.

As produções dos alunos foram expostas e apresentadas entre a comunidade escolar de modo a compartilhar os conhecimentos (figura 5 A-D).

Os licenciandos que participaram deste bloco de atividades relataram que as propostas elaboradas juntamente aos aprendizes foram significativas para a percepção da importância dos animais para a natureza e para a vida do ser humano, bem como, despertaram um sentimento de pertencimento ao estabelecerem relações com alguns animais vertebrados abordados, como os domésticos.

“Os animais têm uma grande importância no mundo cotidiano das crianças, pela sua presença através de histórias, desenhos animados e por todos os lugares da vida por onde andam; levando a criança a possuir um caráter de identificação de suas vivências pessoais e sociais. O projeto levou à aprendizagem do conhecimento ao respeito com os animais, que são seres vivos importantes para o nosso planeta e para o homem, como componentes da Natureza” (Relato da licencianda em pedagogia Natália Câmara Cabral).

Figura 5. Caracterização dos animais⁵



Fonte: Autoria própria*

Estudo do Meio – Visita ao Aquário Municipal de Santos (SP)

A idealização deste Estudo do Meio partiu dos próprios licenciandos que perceberam a importância de significar e relacionar os conhecimentos obtidos por meio das atividades desenvolvidas na escola durante a execução deste subprojeto PIBID.

A pedido da equipe gestora escolar, a prefeitura municipal de São Vicente (SP), município onde está lotada a escola, cedeu dois ônibus para o transporte de aproximadamente 80 escolares, de modo a realizar esta atividade extraclasse.

Os alunos PIBID se empenharam em conseguir doações de lanches em diferentes comércios, bem como juntaram dinheiro e esforços para a montagem de kits com guloseimas para serem doados as crianças durante a

5 A. Imagens confeccionadas com origami de animais; B. Jogo pedagógico sobre hábitos de vida de diferentes animais vertebrados; C. Atividade envolvendo perguntas sobre as características de classes de animais vertebrados; D. Foto de alguns alunos PIBID com destaque para pinturas de diferentes animais e, confecção de quadros utilizando materiais reutilizados (bandeja de isopor); E. Atividade sobre os dinossauros, suas características e hábitos.

* Crédito aos licenciandos e a coordenadora de área.

atividade. Ao chegarem no Aquário Municipal de Santos, os lanches foram distribuídos as crianças, que fizeram um grande piquenique antes da visita pretendida (figura 6 A-E).

Figura 6. Estudo do meio. Aquário Municipal de Santos, SP⁶



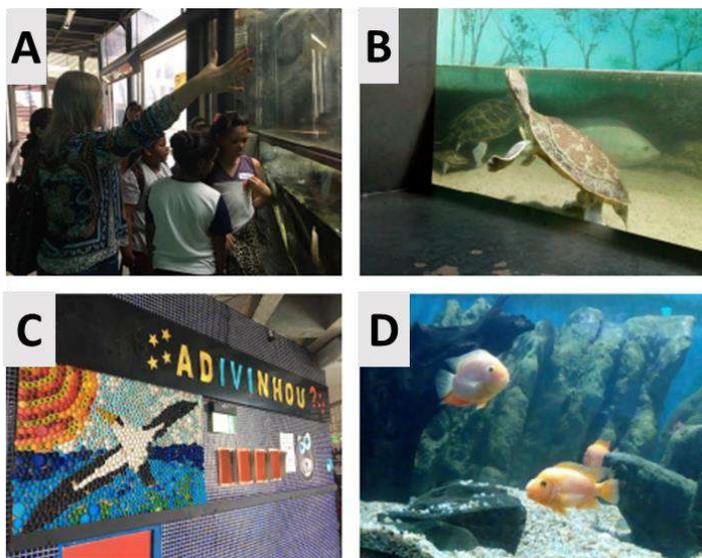
Fonte: Autoria própria*

Os funcionários do Aquário foram muito receptivos e nos proporcionaram uma visita orientada repleta de novos conhecimentos sobre os diferentes animais vertebrados que habitam o local (figura 7A-D). Adicionalmente, foi ministrada uma palestra temática sobre educação ambiental e sustentabilidade (figura 8A-B). Diante das explicações e abordagens temáticas, os alunos puderam relacionar as atividades que desenvolveram ao longo das etapas do projeto PIBID. Por fim, as crianças receberam um gibi com atividades para completar e colorir em casa.

⁶ A. Chegada e desembarque das crianças e supervisoras Pibid; B-E. Registro fotográfico dos escolares; B. Saída do ônibus; C-D. Piquenique coletivo após o recebimento de lanches. E. Organização dos alunos em fila para a visita do local.

* Crédito aos licenciandos e a coordenadora de área.

Figura 7. Um pouco do Acervo do Aquário Municipal de Santos, SP⁷



Fonte: Autoria própria*

Figura 8. Palestra sobre sustentabilidade. Importância da preservação ambiental incluindo ambientes marinhos⁸



Fonte: Autoria própria*

Esta atividade extraclasse foi realizada com muito carinho e comprometimento de todos os envolvidos, e foi muito gratificante principalmente por compartilhar e vivenciar uma experiência nova para a

⁷ A. Explicação aos alunos sobre diferentes peixes de ambiente marinho e suas características; B. Tartaruga marinha; C. Painel confeccionado com tampinhas plásticas de garrafas Pet; imagem de uma ave marinha; sugestão de atividade de sustentabilidade; D. Peixes de ambiente marinho.

⁸ A. Alunos no auditório aguardando o início da palestra; B. Palestrante estagiária do Aquário e estudante de Ciências Biológicas explicando sobre a temática.

* Crédito aos licenciandos e a coordenadora de área.

grande maioria dos escolares. Os alunos bolsistas relataram as suas impressões acerca do Estudo do Meio e identificaram as relações estabelecidas pelos aprendizes, tornando assim, a atividade mais significativa para a formação docente.

“Na visita ao Aquário Municipal de Santos as crianças demonstraram um grande interesse e entusiasmo, e conseguiram relacionar o que viram com as atividades propostas na escola. [...] pareceram bastante dispostos e conscientes ao colocarem todos os ensinamentos em prática. [...] as crianças se transformam em multiplicadores do conhecimento e protetores do meio ambiente em casa e em sua própria comunidade” (Relato da licencianda em pedagogia Cecilia D. Ulrich Regis).

Considerações Finais

O subprojeto PIBID proposto aos alunos de licenciatura em pedagogia teve como um dos objetivos preparar, incentivar e iniciar os alunos bolsistas à pesquisa científica por meio da construção de material de trabalho e fundamentação teórica para aporte de seus relatórios. Outros objetivos foram alcançados devido ao convívio com as crianças na escola, onde puderam auxiliar e melhorar o letramento dos escolares, despertar o interesse pelo aprendizado, lidar com o imprevisto no desenvolvimento das tarefas e das temáticas, expressar a linguagem oral, corporal e expressão de ideias e sentimentos que ajudam inclusive a refletir sobre suas próprias ações de forma menos ingênua. Assim, puderam contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Apresentações elaboradas pelos supervisores e pelos estudantes bolsistas, e organizados pelas coordenadoras de área, tanto na escola como na universidade, em momentos planejados distintos, foram qualificadas e transpareceram bons resultados tais como, a superação das dificuldades apresentadas no conjunto de ações junto à escola, onde puderam identificar uma realidade exclusiva do ambiente escolar. Também puderam, na interação, na discussão e na socialização, reconhecer a importância e a responsabilidade do papel de futuro professor.



O projeto alcançou resultados surpreendentes, qualificados pelos participantes que vivenciaram a realidade escolar, as dificuldades expressivas no contexto educacional e a conscientização de que os licenciados precisam sempre aprimorar seus estudos para que possam compor o quadro acadêmico com valor.

Agradecimentos

Os autores agradecem à CAPES pelo financiamento do projeto e bolsas e à Universidade Metropolitana de Santos, UNIMES.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP Nº2/2015**. Define as 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. Brasília, julho 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. BNCC**. Brasília, DF, 2017.
- CAPES. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Programa institucional de bolsa de iniciação à docência, PIBID. **Chamada pública para apresentação de propostas**. Edital nº 7, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.
- FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GATTI, B. A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC /SEF/SEESP, 1998.
- MATOS, M. A. E. **Metodologia de projetos, a aprendizagem significativa e a educação ambiental na escola**. Ensino, Saúde e Ambiente, v.2, n.1, p 22-29, 2009.



ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

UNIVERSIDADE Metropolitana de Santos. **Projeto Institucional PIBID**, 2018.

Sobre os autores

58

Elisabeth dos Santos Tavares

elisabeth.tavares@unimes.br

Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003) e graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos (1975). Atuação por 25 anos na Educação Básica como professora, diretora de escola, supervisora de ensino e delegada de ensino de Santos. Atualmente é colaborador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, professor titular do Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, membro do Colegiado dos cursos de licenciaturas da Universidade Metropolitana de Santos, membro do Conselho Universitário da Universidade Metropolitana de Santos, coordenadora do núcleo de educação a distância da Universidade Metropolitana de Santos e coordenadora institucional do PIBID. Atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Avaliação de Sistemas, Formação de Professores, Tecnologia e educação.

Elizabeth Magalhães de Oliveira

elizabeth.oliveira@unimes.br

Possui graduação em Ciências e Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Católica de Santos (1979), mestrado em Educação Matemática pela Universidade Guarulhos (1998) e mestrado em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (2006). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem, principalmente nos seguintes temas: educação, metodologia, formação de professor, tecnologias para a educação. Como pesquisadora em Educação Matemática, atua na formação de professores e recuperação de alunos com dificuldades de aprendizagem. Pesquisou e atuou em projetos de Alfabetização Matemática (PNAIC 2013-2016). Atua como professora na UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos) (2016-presente) como professora para cursos presenciais e EAD (Educação a Distância), para Licenciatura em Matemática e curso de Física. É professora orientadora de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) para alunos em Licenciatura Matemática e Pós Graduação em Educação Matemática. Trabalhou como professora do IFSP (Instituto Federal de São Paulo) - Campus Cubatão (2018), como professora do Ensino Médio e da Licenciatura em Matemática. Atuou como coordenadora de área pela UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos) no PIBID (CAPES) (2018 - jan/2020) por meio da integração entre a literatura infanto-juvenil, Artes, Matemática e Ciências e de atividades aplicadas em sala de aula.



Lais Helena Teixeira Merlin de Andrade

lais.andrade@unimes.br

Docente de graduação nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e em Pedagogia, na modalidade EaD, na Universidade Metropolitana de Santos (Unimes), desde 02/2017. Participou do Projeto PIBID/CAPES - Universidade Metropolitana de Santos (Unimes) como coordenadora de área (maio/2019 - jan/2020). Graduada no curso de licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário FACVEST (2020). cursou especialização em Formação Pedagógica: Tecnologias para Gestão da Aprendizagem online (Unimes - 2019); e, especialização em Educação a Distância (Unimes - 2018). Graduada no curso de licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Santos (2001). Mestre em Saúde Coletiva, com ênfase na área de Ambiente e Saúde, pela Universidade Católica de Santos (2008). Doutora em Ciências, com ênfase em desenvolvimento de vacinas, pela Universidade de São Paulo (USP - 2014). Desenvolveu projeto de pós-doutorado no Laboratório de Desenvolvimento de Vacinas do Instituto de Ciências Biomédicas II da Universidade de São Paulo (USP), Departamento de Microbiologia, relacionado à uma imunoterapia vacinal para controlar tumores associados à infecção causada pelo vírus do papiloma humano (HPV) (abr/2014 - dez/2015). Foi técnica de laboratório, das áreas da saúde e biológicas, na Universidade Católica de Santos (2003 - 2008). Possui experiência em Imunologia e em técnicas de Biologia Molecular com ênfase em desenvolvimento de vacinas de subunidades com proteínas recombinantes e, ensaios imunológicos com camundongos; experiência em Parasitologia com ênfase em parasitas de solo arenoso, como larva *migrans*, e parasitoses intestinais; experiência em Protozoologia com ênfase em amebas de vida-livre; experiência em Microbiologia com análise microbiológica de água; e, experiência em Educação Ambiental.



Ações do subprojeto artes - PIBID UERJ

Suproject Arts – PIBID UERJ actions

Isabel Carneiro
Aldo Victorio Filho
Ana Valéria de Figueiredo

Resumo: Elencamos as ações realizadas pelo PIBID - subprojeto Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro do período de março de 2017 a janeiro de 2020. Usamos como método as pistas cartográficas e jogos de temporalidades a fim de despertar meios, abordagens e procedimentos para o ensino das artes nas escolas-campo, além da dinâmica do encontro, do prazer e da formação tão presentes nas atividades artístico-pedagógicas como passeios, viagens e caminhadas. A experiência, em seus diversos aspectos, evidenciou os resultados e significados positivos para a formação docente no trânsito entre a universidade e a escola, movimentação e diálogo atualizadores para ambas as instituições.

Palavras-chave: Cartografia. Jogos. Metodologias.

Abstract: All actions carried out by PIBID have been listed - subproject Arts of the State University of Rio de Janeiro from March 2017 to January 2020. Cartographic clues and temporality games are used as a method to awaken means, approaches and procedures for teaching arts in field school. In addition to the dynamics of the encounter, the pleasure and the training so present in artistic-pedagogical activities such as tours, trips and hikes. The experience, in its various aspects, showed the positive results and meanings for teacher education in the transit between the university and the school, movement and dialogue updated for both institutions.

Keywords: Cartographic. Games. Methodologies.

Introdução

O Laboratório de Ensino da Arte do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, dentre outros projetos, abriga o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - subprojeto Artes com auxílio da CAPES desde 2012. E neste texto, trabalharemos com o recorte de março de 2017 a janeiro de 2020.

Em 2017, na primeira visita à escola-campo fizemos um passeio em suas instalações e conhecemos a quadra que ainda estava em obra. O Colégio Estadual Paulo de Frontin, fazia 100 anos e sofria com a interrupção de uma grande obra de restauração e reparos diversos em seus 5 andares. Passava, portanto, por uma situação muito comum às instituições públicas de ensino do estado do Rio de Janeiro. A obra estava parada por causa das situações de



falência, descaso, falta de planejamento e gestão do governo estadual. No centro do pátio havia muito entulho e o prédio sofria com a falta de conservação apesar das iniciativas positivas da diretoria. Logo, nas primeiras atividades conhecemos os professores de outras disciplinas quando soubemos que a escola faria seu centenário naquele ano. Pensamos, em meio as atividades criadas para a parceria universidade-escola, elaborar um filme que contaria um pouco da história da escola, buscando acontecimentos significativos tanto do passado quanto da sua atualidade.

O filme, elaborado pela professora supervisora Tathiana Treuffar junto com os estudantes, se chamou *C. E. Paulo de Frontin, além do viaduto*, o título foi dado por uma aluna da turma. O vídeo foi feito com imagens fotográficas históricas e cenas contemporâneas. O título “além do viaduto” fazia menção ao viaduto Paulo de Frontin que é uma importante via de acesso entre a Zona Sul e a Zona Norte e que além de homônimo fica próximo à escola. O espaço da escola serviu como espaço de estudo complementar.

C. E. Paulo de Frontin, além do viaduto foi realizado com a participação dos estudantes e bolsistas PIBID e ressalta a questão do espaço da escola e sua história. O curta metragem foi filmado, editado pelos alunos do colégio e supervisoras e pode ser visualizado no *youtube*¹.

Da comemoração dos 100 anos do Colégio Estadual Paulo de Frontin, começamos uma investigação afetiva pelo entorno da escola. A partir dos caminhos que os estudantes faziam da escola para casa, construímos mapas afetivos e derivas em grupos, guiados pelos estudantes do colégio que nos levavam a acontecimentos interessantes em torno do ambiente da escola durante suas caminhadas. As derivas registradas em vídeos estavam em consonância com as práticas pedagógicas da professora de Artes do colégio, que fazia uso da produção cinematográfica como recurso de ensino.

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vteBA9JKQgE>



As rotinas e derivas do PIBID - subprojeto Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Às segundas-feiras à tarde realizávamos “encontros de estudos” e a “programação da semana”, conscientes da importância e da fragilidade dos planejamentos escolares. Estabelecíamos quais oficinas iríamos realizar naquela semana e se teríamos outros eventos conjugados. Nos encontros de estudos elaborávamos propostas de ensino aliando a dimensão prática e teórica as recentes concepções epistêmicas como a teoria da *A/r/t/ografia* (IRWIN, 2013), nas quais a relação imagem, texto, teoria e prática não surgiam de forma hierarquizada, mas, articuladas e com destaques alternados de acordo com o andamento da atividade pedagógica ou investigativa.

Com isso, fazíamos pequenos jogos com palavras, imagens e textos. Destacamos entre esses encontros o estudo sobre cartografias de aprendizado, e o experimento da técnica da monotipia associada aos jogos visuais de composição. Abordamos nos jogos visuais temas relacionados a feminismo, racismo, sexismo, práticas artísticas e pedagógicas.

Figura 1 - Reuniões semanais no Laboratório de Ensino da Arte - UERJ



Fonte: autores, 2017

Nas oficinas de cartografia como método (PASSOS, KASTRUPO e ESCÓSSIA, 2009), consideramos que todo conhecimento se produz em um campo de implicações e determinado num jogo de forças, que o observador está sempre implicado no campo de observação e que qualquer intervenção modifica o objeto. O ato de observar implica em interferir no que é observado na medida em que todo ato de ver é singular e traz para seu acontecimento o histórico de experiência daquele que vê. Em suma, ver é refazer na visão o que é visto.

Conforme o planejamento semanal, elaboramos e realizamos oficinas de temas diversos relacionadas ao currículo do ensino das artes no Ensino Fundamental, concomitantemente com as propostas pedagógicas planejadas pelas supervisoras. As oficinas e atividades tiveram como base os seguintes temas: relações étnico-raciais, questões de gênero e educação inclusiva. Para uma delas, por exemplo, distribuíamos as partes do mesmo livro, como se deu com o *Relações étnico-raciais em sala de aula* de Renata Felinto (2012) e um estudante foi responsável pela apresentação do tema lido para o grupo. Essas atividades foram desenvolvidas ao longo de todo o ano de 2017 no Colégio Estadual Paulo de Frontin, buscando temas atuais e com relação objetiva ao trabalho desenvolvido na escola.

Tivemos reuniões semanais para o planejamento das atividades, debate sobre as experiências nas escolas e estudo de temas ligados ao subprojeto como cartografias e jogos com a visualidade.

Nessas reuniões foram discutidos os problemas identificados pelos licenciandos, as dúvidas e interesses das supervisoras e os meios de enriquecimento das práticas didático-pedagógicas cabíveis nas disciplinas de artes. As ações se deram com encontros semanais ao longo de todo o ano de 2017 e oficinas quinzenais no colégio.

Um dos pontos positivos de maior destaque no ano de 2017 foi o encontro com supervisoras muito atuantes na escola. Kizzy Cesário, recém-egressa do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UERJ, além de acompanhar os bolsistas em todas as atividades, ajudou a equipar a sala de vídeo, que antes era uma sala comum com vidros quebrados, muito barulho e



mal iluminada. A sala virou um lugar especial, um lugar acolhedor de projeção de vídeos e palestras onde aconteceram vários eventos como, por exemplo, a exibição do filme *Luz, Câmera, pichação* – e bate papo com o diretor Gustavo Coelho também professor da Faculdade de Educação da UERJ. No debate Gustavo falava de pichação, dos mitos, dos preconceitos e das formas de transmissão de conhecimento que estão imbuídas na pichação, sem falar no caráter subversivo às determinações excludentes do espaço urbano no qual impera determinado tipo de visualidade em detrimento de tantas outras.

Nesse período de 2017 e 2018, um dos momentos mais memoráveis para o grupo de pibidianos foi uma imersão de três dias no Sana, região preservada de vegetação e cachoeiras na Serra Macaense, município de Macaé, onde foi possível vivenciar experiências de organização coletiva, contato com a natureza e integração do grupo. Na ocasião, o grupo participou de uma oficina de sensibilização corporal e uma deriva para a produção de uma paisagem sonora.

Para desenvolver as potencialidades no processo de construção didático/pedagógica do professor de Artes Visuais, o grupo teve a possibilidade de executar o trabalho cercado pela mata e cachoeiras. A ideia era que, por meio de proposições artísticas, os bolsistas pudessem entrar em um regime de imersão no espaço, assimilando a experiência daquele específico processo criativo de modo a transpô-la à prática docente.

No ano de 2017 também algumas pesquisas de temas diversos e relacionados ao subprojeto foram apresentadas no Simpósio de Artes, Urbanidades e Sustentabilidade na Universidade Federal de São João Del Rey. Alguns desses trabalhos foram *Abayomi - experimentando a diversidade no cotidiano escolar*; *O Simbolismo Adinkra como Instrumento para a disseminação da cultura africana por meio da ação artística e sustentável*; *A construção de um diálogo através da pichação no espaço escola*. A viagem a São João Del Rey, feita em um micro-ônibus da universidade foi muito marcante, não apenas pelo alegre estar juntos na aventura de uma viagem, mas também pelo valor da experiência estética de estar em uma cidade histórica importante para o barroco mineiro. Nesta oportunidade visitamos



algumas igrejas históricas e observamos o que resta do casario antigo da cidade.

Nestes dois anos de intensas atividades, tivemos a realização de encontros intitulados *Conversas Pibidianas* sobre vários temas com educadores e artistas convidados.

As *Conversas Pibidianas* aconteciam no ambiente escolar do Colégio Estadual Paulo de Frontin e no auditório do Instituto de Artes e enfocavam as diversas conceitualizações sobre a sala de aula, a concepção de ser professor, o que aquele lugar possibilitava de afetividade ou não. Os assuntos pautados pelos convidados eram inerentes à escola e trazíamos questões tais como: Quais seriam as possibilidades de uma transformação na educação escolar? Quais as possibilidades existentes para estudantes e professores existentes no contexto da escola?

Aconteceram três encontros das conversas: O primeiro encontro das *Conversas Pibidianas* contou com o professor e pesquisador Aristóteles Berino, do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ que falou sobre a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. Apresentou os principais aspectos da obra freiriana e deu exemplos pertinentes sobre o ponto de vista cultural da Pedagogia da Autonomia.

A segunda edição das *Conversas Pibidianas* foi com Victor Junger e Ana Paula Venâncio sobre cartografias e filosofia UBUNTU no auditório do Instituto de Artes. Na época, ainda doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ, Victor Junger compartilhou suas experiências artístico/pedagógicas na apreensão das cartografias. E Ana Paula Venâncio, tratou da sua experiência de sala de aula e a filosofia africana para o ensino de artes.

O terceiro encontro das *Conversas Pibidianas* aconteceu com Pâmela Souza e Rodrigo Nascimento sobre “a escola dentro da escola”, que foi realizada no pátio da escola e foi uma ação incomum para os estudantes e professores da instituição.



Figura 2 - Conversas Pibidianas com Ana Paula Venâncio no auditório do Instituto de Artes da UERJ



Fonte: autores, 2017

Ao final de 2017, tivemos a Semana de Culminância no C. E. Paulo de Frontin, proposta da instituição na qual toda a equipe pedagógica se mobilizou para a execução de atividades extracurriculares, tais como saraus, debates, exposições, oficinas e demais atividades, atendendo à demanda dos alunos. Naquele evento, o PIBID propôs desenvolver três atividades: a montagem da exposição com os trabalhos de Artes desenvolvidos pelos alunos no ano letivo, a realização de oficina de pintura para os estudantes e a oficina de cordel e xilogravura, ministrada por Tertuliana Lustosa, jovem artista visual, historiadora da Arte, compositora e intérprete de Funk e cordelista transexual.

Figura 3 - Exposição final dos trabalhos realizados pelos estudantes da C.E Paulo de Frontin, 2017



Fonte: autores, 2017

Ao longo de 2017 foram realizadas na escola algumas sessões de cineclube com debates após as projeções. A escolha dos filmes coube aos alunos da escola e aos pibidanos. A atividade se deu por reconhecermos o cineclube como um espaço privilegiado de formação visto que as práticas artísticas sempre se mostram elos entre saberes e sentimentos.

Foram realizadas quatro sessões do cineclube com bate-papo com diretores e artistas convidados. Ao final de cada sessão se dava o debate entre os convidados e o público, incluindo estudantes, professores, pibidianos e servidores do colégio.

As ações realizadas no cine clube se deram a partir das projeções dos filmes *Luz, Câmera, pichação*, seguido do bate-papo com o diretor Gustavo Coelho; *Lute como uma Menina*, bate-papo com a Prof^a Denise Espírito Santo; *Deixa na Régua*, bate-papo com o Diretor, Mestre e Professor de Artes Visuais Magno Coube; *Eu não quero voltar sozinho*, bate-papo com Suzi e Emanuele Lisbôa; e *Sou feia mas tô na moda*. Todos os filmes tiveram a supervisão da bolsista Priscila Duarte, Mestre e Professora de Artes Visuais pesquisadora e promotora de cineclubes.

A experiência do cineclube continuou em 2018 também com ações nas novas escolas parceiras. Levamos para o Instituto de Educação Rangel Pestana em Nova Iguaçu, a exibição e conversa sobre o filme *Poder* com a participação da Diretora Sabrina Rosa e da Atriz Cintia Rosa, que tratam do tema do empoderamento da mulher negra. Tivemos também em 2019, a exibição e debate do filme *Escolas em luta*, de uma produtora independente e sugerido por uma das pibidianas.

Nosso primeiro encontro com a nova turma de pibidianos em agosto de 2018 foi no Museu do Açude na Floresta da Tijuca onde visitamos as instalações nos jardins do museu como as obras ambientais de Hélio Oiticica e Lygia Pape. Naquele momento foi importante reunir o grupo e saber das expectativas do projeto nos próximos anos. Acabávamos de atravessar pela tortuosa instabilidade da manutenção do PIBID. No museu percorremos a obra *Passarela* de Eduardo Coimbra entre os galhos mais altos de algumas árvores entre outros contatos com a luxuriante natureza local. Fizemos ao final da visita um piquenique recheado por comidas e intenso bate-papo com o grupo.

Figura 4 - Primeiro encontro Museu do Açude- Rio de Janeiro, agosto de 2018



Fonte: autores, 2018

Nos anos de 2018 e 2019, participamos de congressos como o *VIII Encontro Nacional das Licenciaturas na Universidade do Estado do Ceará* em Fortaleza-CE, onde apresentamos alguns dos trabalhos desenvolvidos até então: *Memória Visual e o aprendizado nas artes cênicas e visuais*; *Imagem e representação no ensino de arte nas escolas: uma proposta de reflexão e crítica na oficina de selfies*; *O que, e como as crianças desenham?*; *O invisível*:

poéticas do picho nos espaços escolares e Uma proposta de currículo feminista para o ensino básico.

Apoiados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, fomos de ônibus até Fortaleza-CE. Outra experiência marcante para os pibidianos, a viagem, as trocas e o próprio encontro de licenciaturas de diversas áreas.

Figura 5 - VIII - Encontro Nacional das Licenciaturas. Fortaleza- CE, 2018



Fonte: autores, 2018

Entre outros eventos, apresentamos alguns dos resultados do subprojeto Artes Visuais no Seminário Estadual PIBID UNIRIO onde compartilhamos as ações do Pibid naquele ano. Participamos também do Seminário Internacional *As Redes educativas e Tecnologias* na UERJ em 2019 com apresentação de trabalhos.

No final de 2019, fizemos o Seminário PIBID UERJ onde os pibianos tomaram a frente da organização e da condução do seminário, apresentando

trabalhos, relatos, experiências e materiais didáticos desenvolvidos, dentre várias realizações podemos citar o desenvolvimento da identidade visual do seminário criado por uma das bolsistas.

Figura 6 - Cartaz de divulgação do I Seminário PIBID UERJ

Seminário UERJ PIBID
DIAS 7 E 8 DE NOVEMBRO
AUDITÓRIO 91

PROGRAMAÇÃO

5ª FEIRA, 7/11/2019

9:00-9:30: ABERTURA
PROFA. TANIA CARVALHO NETTO, SUB REITORA DE GRADUAÇÃO, SR-1, EQUIPE DO PIBID UERJ EDITAL 2018.

9:30-12:30: RELATOS DOS SUBPROJETOS
ARTES, BIOLOGIA PRESENCIAL, MARACANÁ E FFP, FÍSICA, LÍNGUA ESPANHOLA, LÍNGUA INGLESA, PEDAGOGIA.
MEDIADORA: PROFA. MARIA CRISTINA FERREIRA DOS SANTOS (BIOLOGIA/FFP)

13:30-14:30: MOSTRA DE MATERIAL DIDÁTICO DOS SUBPROJETOS
ARTES, BIOLOGIA PRESENCIAL, FFP, FÍSICA, GEOGRAFIA, LÍNGUA INGLESA, LÍNGUA PORTUGUESA (EM FRENTE AOS BANCOS AMARELOS).

14:30-17:00: RODAS DE CONVERSA

14:30-15:40: AMBIENTE E SAÚDE
PARTICIPAÇÃO DOS SUBPROJETOS BIOLOGIA PRESENCIAL, FFP, FÍSICA, PEDAGOGIA.
MEDIADOR: PROF. CARLOS SOARES BARBOSA (PEDAGOGIA, MARACANÁ).

15:45-17:00: CIÊNCIA E TECNOLOGIA APLICADAS AO ENSINO
PARTICIPAÇÃO DOS SUBPROJETOS ARTES, FÍSICA, GEOGRAFIA.
MEDIADOR: PROF. ALAN FREITAS MACHADO (FÍSICA MARACANÁ).

6ª FEIRA, 8/11/2019

9:00-12:00: RELATOS DOS SUBPROJETOS
BIOLOGIA EAD, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LÍNGUA PORTUGUESA (2 NÚCLEOS), SOCIOLOGIA.
MEDIADORA: PROFA. MARIA BETÂNIA ALMEIDA PEREIRA (LÍNGUA PORTUGUESA FFP).

13:00-14:00: MOSTRA DE MATERIAL DIDÁTICO DOS SUBPROJETOS
ARTES, BIOLOGIA EAD, BIOLOGIA PRESENCIAL, FFP, FÍSICA, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LÍNGUA ESPANHOLA, LÍNGUA PORTUGUESA, PEDAGOGIA, SOCIOLOGIA (EM FRENTE AOS BANCOS AMARELOS).

14:00-15:30: RODAS DE CONVERSA

14:00-15:15: RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS
PARTICIPAÇÃO DOS SUBPROJETOS ARTES, GEOGRAFIA, HISTÓRIA, LÍNGUA ESPANHOLA, SOCIOLOGIA.
MEDIADOR: PROF. GABRIEL SIQUEIRA CORRÊA (GEOGRAFIA FFP).

15:15-16:30: GÊNERO
PARTICIPAÇÃO DOS SUBPROJETOS ARTES, HISTÓRIA, LÍNGUA ESPANHOLA, SOCIOLOGIA.
MEDIADORA: PROFA. RAQUEL BALMANT EMERIQUE (SOCIOLOGIA MARACANÁ).

16:30-17:00: ENCERRAMENTO

REALIZAÇÃO:

Fonte: autores, 2019

Ao final de 2019 o grupo de bolsistas do Pibid e de outros projetos ligados ao Laboratório de Ensino da Arte foi contemplado com a palestra *Quadrinhos como recurso pedagógico*, resultado de uma pesquisa de doutorado apresentado por sua autora, a Prof^a Cristiana Fernandes, versando sobre a estética dos quadrinhos seguida de uma pequena oficina de criação na técnica dos quadrinhos.



Figura 7 - Oficina sobre técnicas de quadrinhos como recurso pedagógico, 2019



Fonte: autores, 2019

A formação do licenciando em Artes Visuais pode, idealmente, implicar em muitas ações coordenadas entre as salas de aula e oficinas da universidade e espaços culturais diversos. Nessa perspectiva, o grupo visitou algumas exposições, realizou viagens, passeios e trabalho de campo. Como podemos exemplificar com as visitas a duas exposições individuais em Niterói no Museu de Arte Contemporânea.

Em Niterói, visitamos as exposições dos artistas visuais Alexandre Sá e Nathan Braga. A exposição do artista Alexandre Sá trazia questões sobre a clínica psicanalista e suas formas de registro. Na ocasião, tivemos a oportunidade de desfrutar de um inspirador bate-papo com o artista.

A exposição de Nathan Braga vasculhava o passado intangível do artista e mais uma vez tivemos a oportunidade de contato direto com o artista que conduziu a visita a sua exposição na Galeria de Arte da Universidade Federal Fluminense. A ida à cidade de Niterói permitiu a muitos dos estudantes conhecer pessoalmente o Museu de Arte Contemporânea-MAC.

Figura 8 - Visita ao Museu de Arte Contemporânea Niterói- RJ



Fonte: autores, 2019

Dentre as experiências fora da universidade, destacamos a visita técnica ao Instituto Benjamin Constant, no bairro da Urca. Fomos guiados por uma professora e ex-aluna do Instituto Benjamin Constant, D. Glorinha, cega desde a infância. Ela nos contou a história do Instituto e nos fez conhecer o edifício e suas muitas salas especialmente adaptadas, como uma sala de maquetes com plantas cartográficas enormes e tridimensionais que representavam a diversidade geográfica do território brasileiro.

A convite de uma das arte-educadoras do Centro Cultural Banco do Brasil fizemos uma visita guiada pela exposição de Athos Bulcão no dia 09 de janeiro de 2019. Fomos levados até a sala do educativo onde realizamos pequenos trabalhos artísticos relacionados à exposição.

Ao final do ano letivo, em dezembro, fizemos uma visita à Escola de Artes Visuais do Parque Lage na exposição *Tom Burr Hélio – Centricidades: CODA* com os alunos do Colégio Estadual Paulo de Frontin. Lá participamos da ação do educativo do Parque Lage. Foi um momento de confraternização

muito prazeroso. Levamos lanche para as turmas e nos reunimos debaixo de uma tapera indígena nos jardins da Escola de Artes Visuais.

Oficinas e workshops

Em 2018-2019 realizamos várias oficinas nas escolas parceiras. Relataremos algumas delas. No Instituto de Educação Rangel Pestana² na cidade de Nova Iguaçu, oferecemos a *Oficina de Colagens Feministas*, ministrada a um pequeno grupo de discentes mulheres que, interessadas no tema, colaboraram para a construção de uma roda de trocas de experiências individuais e coletivas enquanto a proposta do encontro se desenvolvia.

Estudantes do Curso Normal, em sua maioria do sexo feminino, se preparando para em breve se tornarem professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental e pensando o vigente cenário político-social, no qual o feminismo vem conquistando novos corpos e novas vozes... Consideramos a urgência da escola e do educador se atualizarem frente às diversas mudanças que ocorrem na sociedade, para então cumprirem suas participações profissionais na sua formação e dos futuros cidadãos.

O trabalho teve por intuito iniciar um processo que pudesse trazer à consciência das normalistas a importância do feminismo na elaboração e práticas curriculares em consonância com a atualidade e com a urgência do alicerçamento da justiça social. Consciência a ser coletivizada nas suas futuras turmas da Educação Básica.

Ainda no Instituto de Educação Rangel Pestana, realizamos a *Oficina Corpo e Desenho* cujo objetivo era despertar a atenção para o conhecimento do corpo coletivo via a afirmação da diversidade dos corpos individuais, a partir da exploração de seus movimentos. Tivemos também a *Oficina de Autoconhecimento - Introdução ao Yoga e a Meditação* cujo objetivo foi apresentar a prática de yoga para os adolescentes em sala de aula, proporcionando alguns minutos de vivência para estimular o interesse e o desenvolvimento da consciência corporal.

² O Instituto de Educação Rangel Pestana compõe a rede pública estadual do Rio de Janeiro e oferece o Ensino Médio nas modalidades Formação Geral e Curso Normal.

Na *Oficina Encadernação* realizada em novembro de 2018, investigamos o caderno de artista como prática pedagógica. Foram criados cadernos desde a seleção do papel, recorte das folhas e costura. Após esse processo, os cadernos foram preenchidos com desenhos, poemas e textos, sempre partindo das experiências dos alunos.

Oficinas e *workshops* na Escola Municipal Azevedo Sodré

Uma das escolas parceiras foi a Escola Municipal Azevedo Sodré da rede pública municipal do Rio de Janeiro que oferece ensino das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano fundamental e 6º ano experimental. Os estudantes têm entre 7 a 11 anos de idade, com alguns repetentes acima dessa faixa etária. São estudantes oriundos de grupos sociais economicamente desfavorecidos e moradores de comunidades próximas à escola. A escola está localizada no bairro do Rio Comprido na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro próxima das comunidades onde moram seus alunos.

Por se tratar de um grupo com educação do Ensino Fundamental I e ter uma de suas professoras especialista em teatro, priorizamos propostas que tivessem o corpo e o movimento como ponto de partida (força motriz). Como foi feito na *Oficina de Máscaras Teatrais* quando trabalhamos alongamentos corporais, improviso e representação de emoções diferentes. Confeccionamos máscaras de carnaval para o bailinho da escola, evento do calendário escolar nos dias que antecedem os feriados de carnaval a pedido da direção da escola.

Aproveitamos o *Dia da Conscientização do Autismo* para a realização de uma oficina de confecção de cata-ventos. A oficina teve como objetivo compreender o funcionamento da produção de um cata-vento e suas particularidades através de materiais de papelaria, para exemplificar de forma lúdica alguns fenômenos naturais. Além de promover o desenvolvimento criativo foi, como nas demais oficinas, explorada a sensibilidade das crianças, privilegiando as que apresentam o espectro autista. Desse modo, buscou-se contribuir com o reconhecimento do perfil sensorial das crianças.

Outra oficina aplicada na E.M Azevedo Sodré foi a *Oficina de Gravura*, uma atividade realizada com objetos do cotidiano visando ensinar e apresentar



aos alunos do Ensino Fundamental I princípios da gravura, mais especificamente a monotipia que além de um método de impressão de imagens é uma variação mais espontânea do Desenho. As experimentações foram feitas com objetos encontrados no cotidiano das crianças tais como tampinha de garrafa, grampos etc. Ao utilizar materiais já conhecidos, mas com funções diversas do uso escolar (existentes), buscou-se possibilitar a livre criação a respeito desses objetos na produção poética, ou seja, suas ressignificações para fins artísticos.

Outra atividade desenvolvida na escola E. M. Azevedo Sodré foi a criação de uma horta em um dos canteiros do seu jardim. A ideia surgiu no diálogo com a Direção e Coordenação cujo planejamento para o ano de 2019 tinha como referência a ecologia e a sustentabilidade. Então, aproveitamos o canteiro pouco utilizado. Aliando o interesse da escola e às possibilidades do grupo de bolsistas, buscamos transformar o local em um espaço fecundo para o desenvolvimento de ações pedagógicas.

A proposta mais adequada foi construir com as crianças uma horta, de modo a sintonizar a atividade com os conteúdos trabalhados nas aulas. Outro aspecto que pareceu interessante foi a ativação de mais um canal de troca de saberes e vivências entre os estudantes, os licenciandos e a comunidade escolar. Os trabalhos da horta começaram respeitando os dias e horários mais oportunos. Sem a intenção de reproduzir mecanismos tradicionais utilizados em salas de aula para o devido manejo da turma, como a solicitação de um comportamento comum a todos sob a justificativa de promover um melhor andamento das atividades curriculares, os procedimentos foram se adequando na medida em que os envolvidos compreendiam as finalidades do trabalho e se entusiasavam com a proposta.

Assim, as crianças foram estimuladas a participar da criação da horta e de sua rotina, por vezes repetitiva, da forma mais espontânea possível, sem perder a direção do encontro. Esse aspecto culminou na percepção de que o planejamento de cada encontro precisava de mais um ou dois outros dias para que pudesse ser finalizado, já que a escuta de suas falas e atenção aos seus



corpos, ânimo e disposição eram tão importantes quanto materializar a horta.

As informações, dúvidas e expectativas que as crianças traziam movimentavam o diálogo e a interação com o espaço. As características da atividade implicavam em certa imprevisibilidade e espontaneidade. A liberdade dada às crianças para ocupar o espaço, lidar com material orgânico e a necessidade de um tempo sem chuva para os encontros, deram ritmo próprio à atividade.

Mais uma oficina no campo específico das artes foi proposta na escola junto à professora supervisora. O grupo dos licenciandos organizou uma atividade que ensinava o princípio da gravura utilizando, inicialmente, folhas de árvore como matriz para realizar a impressão. O objetivo da oficina foi demonstrar para os alunos do Ensino Fundamental os princípios técnicos da impressão, apontando que podem ser utilizados diversos materiais como matrizes, o que significou a ampliação da noção de desenho e criação plástica. Os materiais utilizados foram papel, tintas à base de água, nanquim, pincéis e purpurina, disponibilizados pelo do Laboratório do Ensino de Artes da UERJ.

Oficinas e *workshops* no Colégio Estadual Paulo de Frontin

Priorizamos no C.E. Paulo de Frontin oficinas que tivessem relação com o audiovisual, por ser a área de especialização da supervisora da escola. Na *Oficina de Stop motion* explicamos essa técnica específica e, por meio de um aplicativo para esse fim, os alunos criaram seus próprios vídeos.

Stop motion é uma técnica de animação que recria o movimento através de uma série de fotografias colocadas em sequência. Por definição, o cinema é realizado da mesma maneira, entretanto, no *stop motion*, cada frame - ou quadro, como são chamadas as fotografias no meio do audiovisual -, que vai compor a cena, é capturado após uma sutil alteração de posição do objeto a ser animado.

Quando a sequência dos *frames* é reproduzida rapidamente ela simula o movimento do objeto. Para obter um bom resultado é recomendado utilizar de 12 a 15 quadros para cada segundo de animação. Os vídeos são relativamente



simples de ser produzidos e atualmente é possível encontrar aplicativos de celular e *tablet* que auxiliam nessa produção.

Para o C. E. Paulo de Frontin os bolsistas levaram *tablets* do subprojeto de Artes, além de alguns objetos, acessórios e materiais de desenho para realizarem uma oficina de *stop motion* com os alunos do Ensino de Jovens e Adultos. Em um primeiro momento os bolsistas explicaram no que consistia a técnica, depois dividiram a turma em 3 grupos, apresentaram o aplicativo e ensinaram os recursos do programa. Nos grupos, os alunos se dividiram nas tarefas – atuação, desenho, cenário ou operação do aplicativo - e cada grupo realizou seu pequeno filme. Posteriormente esses vídeos foram exibidos para todos da turma.

Oficina Light Painting

Light painting (pintura com a luz) é uma técnica de fotografia que faz o registro da trajetória de focos de luz. Com ela é possível capturar desenhos, objetos pintados ou palavras e frases feitas no espaço utilizando apenas uma simples lanterna, a iluminação da tela de um celular ou ainda uma vela acesa.

Para congelar todo o movimento do foco de luz em uma única fotografia, a técnica trabalha, principalmente, com o recurso da velocidade do obturador da câmera – que define o tempo de exposição do sensor do aparelho à luz. Para fazer uma fotografia na qual o instante é totalmente congelado, a velocidade do obturador precisa ser muito rápida, apenas o suficiente para iluminar o objeto que se deseja retratar. Já no *light painting*, como a intenção é capturar justamente um movimento, o foco de luz precisa percorrer o espaço enquanto o obturador permanece aberto até que o objetivo da fotografia seja concluído. É o rastro da luz que formará a imagem ou palavra desejada.

Para realizar a oficina, os bolsistas levaram uma câmera digital, um tripé, lanternas coloridas e um tecido preto a ser usado para escurecer a sala de aula para dar melhor resultado às fotografias, material viabilizado graças aos recursos do subprojeto de Artes. Em um primeiro momento os bolsistas explicaram no que consistia a técnica, depois convidaram os alunos a se revezarem entre a operação do equipamento e a produção dos desenhos com



luz no espaço. Inicialmente as fotografias foram basicamente de palavras ou traços simples, mas logo os estudantes compreenderam o funcionamento da técnica e se organizaram em grupos para elaborar fotografias mais complexas com diferentes tipos de desenhos e cores, que apenas poderiam ser realizadas com a ajuda de seus colegas. Posteriormente, as fotografias foram transferidas para um computador e compartilhadas com os alunos da turma.

Figura 9 - Oficina Light-painting CE Paulo de Frontin, 2019



Fonte: autores, 2019

Considerações finais

Os impactos observados do PIBID se estendem em três dimensões articuladas e inseparáveis, a escola, os licenciandos e as professoras. Em relação às escolas que acolheram o subprojeto de Artes Visuais, destacamos a presença da universidade sob o entusiasmo dos licenciandos, as atividades oferecidas com o conforto e exequibilidade por conta de recursos materiais e humanos envolvidos e propostas positivas em relação aos trabalhos rotineiros da escola.

Esses aspectos geraram efeitos muito produtivos, sobretudo para as crianças e jovens estudantes das escolas. Outro aspecto que favoreceu ao rápido entrosamento foi a presteza dos licenciandos quando solicitados nas diversas ações que enredam o cotidiano da escola.

Em relação às Professoras Supervisoras o impacto foi igualmente positivo, na medida em que o PIBID oportuniza a interlocução entre as professoras das escolas, os licenciandos, as coordenadoras e demais participantes das comunidades escolares na frequência necessária para se tratar atentamente de problemas, propostas e experiências que constituem a cotidianidade escolar. A oportunidade que as professoras têm de serem ouvidas e participar de atividades de formação continuada (estudo de textos, palestra na própria escola com convidados sobre temas diversos relacionados ao campo curricular do subprojeto, a participação em eventos acadêmicos e culturais, etc.) representam o mais positivo efeito do trabalho.

Quanto aos licenciandos, a sua maioria já atuava há algum tempo no subprojeto, assim, os efeitos da rede de experiências individuais e coletivas foram se consolidando gradativamente. No início da implementação do subprojeto, o impacto causado pela experiência no universo escolar como futuros docentes foi, sob certa ótica, evidente, contudo, reduzia-se à sobreposição de sensações como estranhamento, estímulo, medo e demais sentimentos que afetam a quase todos diante do desafio do inédito, mas logo dá lugar ao estímulo, criatividade e envolvimento com os espaços escolares.

Assim, ao longo do tempo, as sensações iniciais foram se transformando em franco envolvimento manifestado nas problematizações, dúvidas e questionamentos em relação ao que vivenciavam. Percebemos, portanto, o aprofundamento dos efeitos da experiência, sobretudo, quando os bolsistas passaram a manifestar espontaneamente a incorporação em suas rotinas e compromissos os aprendizados conquistados nas atividades do programa, seja na escola, na universidade ou em eventos relacionados.

Percebeu-se assim como o PIBID participava de suas formações e compromissos acadêmicos. É possível afirmar, também, que o que mais caracteriza o impacto do programa na formação dos estudantes envolvidos,



bolsista e voluntários, é o desenvolvimento da intimidade com a Educação Básica em seus cotidianos, intimidade nos mais produtivos sentidos, como o exercício crítico inseparável da solidariedade, a observação atenta e comprometida e, sobretudo, a experimentação criativa de modos de ser e estar nas escolas entendendo-os como elementos estruturantes de suas formações em curso.

Durante esses anos, mesmo com todas as incertezas a respeito da continuidade do PIBID tivemos uma trajetória exitosa. Contamos com o apoio do Laboratório de Ensino da Arte do Instituto de Artes que incorporou o subprojeto Artes Visuais como uma das suas principais ações.

A despeito das dificuldades e intercorrências comuns a todo trabalho com as dimensões e interfaces do subprojeto, foi gratificante observar o crescimento acadêmico dos licenciandos e seu rápido e produtivo envolvimento com o programa. Envolvimento refletido nos materiais produzidos, nas atividades realizadas, nos estudos, leituras, encontros e intensos debates sobre as experiências acumuladas. Aspectos que caracterizam a robustez da formação viabilizada pelo PIBID, sem o qual dificilmente aconteceria no fluxo, frequência e intensidade vivenciados.

As perspectivas que elencamos não refletiriam, portanto, apenas o interesse e avaliação da coordenação, antes, refletem o sentimento do coletivo do subprojeto, cujo avanço do processo de formação docente foi alicerçado pelas experiências específicas do subprojeto, sobretudo em relação ao ensino médio, experiência inédita no subprojeto.

Percebemos alguns novos e importantes aspectos a respeito da atualidade da vida escolar, sobretudo com relação à participação do campo de saberes das Artes nas redes curriculares. Redimensionamos assim as seguras relações entre as Artes e a *formação humana*, entendida como a utopia íntima da educação escolar obrigatória.

O coletivo do subprojeto Artes Visuais pôde perceber com mais nitidez e profundidade o jogo das relações estéticas com questões fulcrais da formação cidadã no que cabe à escola. Relações que só podem ser eficientemente



trabalhadas pelo profissional com formação específica e espaço curricular reconhecido e respeitado.

Partindo dessas premissas, o coletivo deste subprojeto espera continuar os investimentos na formação docente em Artes em parceria produtiva com as escolas, equipamentos culturais da cidade e a universidade.

Agradecimentos

Agradecemos à CAPES pelo apoio financeiro ao projeto.

Referências

FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula**. Belo Horizonte: Fino traço, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**. Os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IRWIN, Rita. **A/r/tografia**. Santa Maria: Editora UFSM, 2013.

JACQUES, Paola Berenstein. **Apologia da deriva**. Rio de Janeiro: Casa de Palavra, 2004.

LARROSA, Jorge. **Tremores**. Escritos sobre a experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



Sobre os autores

Isabel Carneiro

bebelcarneirogm@gmail.com

É artista visual e professora adjunta do Instituto de Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro no departamento de ensino da arte e cultura popular. Professora do Programa de pós-graduação em Artes da UERJ. Coordenadora do subprojeto Artes PIBID UERJ de 2017 a 2020. Doutora pelo PPGAV/EBA/UFRJ na linha de Linguagens Visuais. Realizou parte de sua pesquisa de tese na Paris 1-Sorbonne de setembro de 2013 a agosto de 2014 com o auxílio da bolsa sanduíche da CAPES onde expandiu a noção entre visualidades e sonoridades através da forma-partitura. Atuou como educadora em artes na Escola Municipal Leopoldina Machado de Barros no município de Nova Iguaçu entre os anos de 2009 a 2012.

Aldo Victorio Filho

avictorio@gmail.com

Ex professor de Artes Visuais das redes de Educação do estado e do município do Rio de Janeiro. Graduado em Gravura pela Escola de Belas Artes UFRJ e Licenciado em Educação Artística. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Professor visitante da Facultad de Belles Arts da Universitat de Barcelona 2017/2018. Professor Associado. Coordenador do curso de Licenciatura em Artes Visuais. Docente do Programa de pós-graduação em Artes - PPGARTES e do Programa de pós-graduação em Educação - PROPED, ambos da UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte UERJ/UFRRJ. Coordenador da Unidade de Desenvolvimento Tecnológico: Laboratório de Ensino da Arte (Instituto de Artes da UERJ) e do Projeto Saúde e Arte (Unidade de Psiquiatria do Hospital Universitário Pedro Ernesto- UERJ). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Cotidiano Escolar e Currículo - UERJ e do Grupo de Pesquisa Cultura Visual e Educação - UFG. Cientista do Nosso Estado FAPERJ e Procientista UERJ.

Ana Valéria de Figueiredo

anavaléria_figueiredo@yahoo.com.br

Professora Docente do Programa de pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora Adjunta da UERJ no Instituto de Artes. Professora Adjunta da Universidade Estácio de Sá (UNESA) na graduação e na pós-graduação lato sensu. Líder de Pesquisa dos Grupos: PAVIS Pesquisa em Arte e Visualidades (UERJ); GEPA Estratégias Pedagógicas de Aprendizagem (UNESA). Atuou na Educação Básica como Professora de Artes na rede pública estadual do Rio de Janeiro e municipal de Nova Iguaçu. Licenciada em Educação Artística pela UFRJ. Mestre e Doutora em Educação pela PUC-Rio.



A reescrita textual e os processos de ensino e aprendizagem de alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental¹

Textual rewriting and the teaching and learning processes of students from the Early Years of Elementary School

Isabel Karoline Pinheiro Santos
Rita de Cassia Cristofoleti

Resumo: Este trabalho é parte de um estudo desenvolvido no Programa de Residência Pedagógica articulado ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES) durante os meses de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Apresenta reflexões sobre como a atividade de reescrita pode auxiliar e contribuir significativamente no processo de escrita e elaboração textual. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de São Mateus - ES, situada em uma comunidade com alta vulnerabilidade social infantil. Neste texto, buscou-se analisar a produção textual de uma das crianças, matriculada no 4º ano do ensino fundamental, a partir do desenvolvimento de um projeto de intervenção que nasceu através de um diagnóstico realizado pela Secretaria Municipal de Educação em que foram detectadas as inúmeras dificuldades de escrita dos alunos. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa com observação, participação e coleta de dados através do diário de campo com anotações das práticas educativas instauradas na sala de aula. Os resultados da pesquisa, a partir da produção textual dos alunos, mostram o quanto a utilização da reescrita é importante para a construção do sujeito-autor e produtor de textos.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Produção de Texto. Reescrita. Leitura e Escrita. Alfabetização.

Abstract: This work is part of a study developed in the Pedagogical Residency Program articulated to the Pedagogy course of the North University Center of Espírito Santo (CEUNES/UFES) during the months of August 2018 to January 2020. It presents reflections on how the rewriting activity can help and contribute significantly in the process of writing and textual elaboration. The research was conducted in a Municipal School of São Mateus - ES, located in a community with high social vulnerability of children. In this text, we tried to analyze the textual production of one of the children, enrolled in the 4th grade of elementary school, from the development of an intervention project that was born through a diagnosis made by the Municipal Department of Education in which the countless difficulties of writing of the students were detected. The methodology used was qualitative research with observation, participation and data collection through the field diary with notes of educational practices established in the classroom. The results of the research, from the textual production of the students, show how important the use of the rewriting is for the construction of the subject-author and producer of texts.

Keywords: Elementary School. Text Production. Rewriting. Reading and Writing. Literacy.

¹ O texto ora apresentado é parte do estudo realizado no Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo CEUNES/UFES

Introdução

Esse estudo faz parte das vivências experimentadas em uma escola dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na atuação vivida pela primeira autora do texto, como aluna residente do curso de Pedagogia. Participando das relações vividas na escola, foi possível identificar a dificuldade dos alunos em escrever e produzir textos. Em virtude desse aspecto, foram elaboradas algumas propostas de intervenção como parte do Programa de Residência Pedagógica² e, nesse estudo, iremos analisar um dos projetos de intervenção desenvolvidos na área da leitura, escrita e produção de texto.

A ideia do projeto surgiu a partir de uma leitura de textos de diagnóstico elaborada para atender uma demanda da Secretaria Municipal de Educação de São Mateus-ES. Nesse diagnóstico, percebemos que os alunos não tinham domínio na aprendizagem de como estruturar um texto. Todos os textos estavam escritos de forma corrida, sem acentuação, pontuação, sem utilizar parágrafos e com pouca coerência de sentidos. A partir disso, a ideia de trabalhar com a reescrita se fortaleceu. Mas porque reescrita? Reescrever textos de qualidade é importante para que o aluno entre em contato com a leitura e a escrita de modo que possa aprender a escrever levando em conta a forma como se escreve, o que se escreve, para quem se escreve e em que condições de produção se escreve.

Sabemos que a escrita possui um papel relevante na sociedade em que vivemos. Ela perpassa diferentes contextos e desempenha inúmeras funções na vida das pessoas logo, o seu domínio, é uma exigência que é indispensável para a participação social. Embora a produção textual seja um tema bastante discutido em pesquisas acadêmicas, haja quantidade razoável de literatura de referência nessa área e dos documentos oficiais para o ensino da produção textual, o domínio da escrita está distante "de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos" (BRASIL, 1997, p.15). Por isso, apresentamos aqui

² Segundo o edital Capes nº 06/2018 – Retificado, a Residência Pedagógica é uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo.



algumas reflexões sobre as concepções de linguagem, leitura e escrita para trazer a reescrita como uma ferramenta principal de melhora das escritas e leitura do aluno (ANTUNES, 2003).

A reescrita é considerada como um dos fatores essenciais do processo de produção textual, uma vez que é escrevendo seu texto e o reescrevendo que o aluno aprenderá e conseguirá apropriar-se do sistema de escrita, desenvolvendo-se como o sujeito principal do texto. Com base na reflexão sobre o papel de extrema importância que a escrita exerce na sociedade, este estudo tem como foco trazer uma reflexão sobre a produção de textos escritos e reescritos a partir de seus usos sociais e busca responder à seguinte questão de pesquisa: **em que medida a reescrita pode contribuir para o aprimoramento da produção escrita pelos alunos?**

Para responder a essa problematização, esse estudo tem como objetivos compreender como a reescrita textual contribui para os processos de aprendizagem da leitura e da escrita de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, analisando o processo de aprendizagem nos vários momentos das reescritas textuais e desenvolver um projeto de intervenção pedagógica que trabalhe com diferentes versões de um mesmo texto.

Inicialmente, buscamos realizar a pesquisa bibliográfica com base em autores que analisam o processo de escrita e leitura de forma mais específica, evidenciando dessa maneira a reescrita como uma ferramenta relevante para a aprendizagem do aluno (ANTUNES, 2003; GASPAROTO E MENEGASSI, 2013). Desse modo, a pesquisa bibliográfica ajudou a fazer o planejamento das atividades desenvolvidas durante o projeto.

A importância da reescrita na formação do aluno-autor

A prática de escrita consiste em um processo que depende de várias etapas para que possa ser realizada com sucesso. Concordamos com Antunes (2003, p. 54) quando “ressalta que a escrita compreende etapas distintas e integradas de realização (planejamento, operação e revisão), as quais, por sua vez, implicam da parte de quem escreve uma série de decisões”.



Logo, cada etapa do processo pressupõe como ficará a estrutura final do texto. A primeira etapa seria preparar o aluno ao receber o texto. Escolher o gênero, planejar, ensinar as características e fazer a leitura do gênero escolhido para que o aluno estabeleça uma relação significativa com texto. Antunes (2003, p. 55) nos diz que,

Na escolha dos critérios de ordenação das ideias, é relevante prever como a informação vai ser distribuída ao longo do texto, isto é, por onde se vai começar, que sequência se vai adotar, como se vão dividir os tópicos em subtópicos e em que ordem eles vão aparecer.

A segunda etapa seria a produção do texto na qual o professor propõe ao aluno uma ideia de produção interessante deixando claro que o texto vai circular dentro do ambiente escolar e que sua escrita tem como objetivo final manifestar suas opiniões e reflexões para um leitor, ou seja, ele escreve para alguém. Assim, quando o aluno se propõe a produzir um texto, o professor deverá destacar a importância da coerência e da coesão, responsáveis, respectivamente, pelo sentido do texto e pela conexão entre as partes. Sob o mesmo ponto de vista, Antunes (2003, p. 55) argumenta que,

A segunda etapa, a etapa da escrita, corresponde à tarefa de pôr no papel, de registrar o que foi planejado. É a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve toma as decisões de ordem lexical (a escolha das palavras) e de ordem sintático-semântica (a escolha das estruturas das frases), em conformidade com o que foi anteriormente planejado e [...] com as situações concretas de comunicação. Sempre atento, sempre em estado de reflexão, para garantir sentido, coerência, relevância.

A terceira etapa envolve a correção que o professor acompanhado do aluno fará ao texto. Segundo Gasparoto e Menegassi (2013) o processo de revisão abre caminho para a etapa seguinte da reescrita. O processo de revisão e reescrita não são práticas muito comuns na escola, pois, nota-se que a preocupação geral dos alunos é entregar o texto para o professor, como um produto acabado, de modo a garantir notas para o bimestre. Desse modo, a etapa de revisão e reescrita perde seu significado. Cabe ao professor se inteirar de que essa etapa poderá ajudar o aluno ao longo do ano letivo a



melhorar sua escrita, e que a correção não precisa ser realizada apenas por ele, mas também pelo próprio aluno ou outro colega.

Um outro fato importante a se destacar é a estratégia que o professor utiliza para correção desses textos. Faz-se necessário que o mesmo compreenda que é preciso diferenciar o conceito entre correção e revisão. Segundo Ruiz (1998, p.19),

Correção é o trabalho que o professor, visando à reescrita do texto do aluno, faz neste mesmo texto, no sentido de chamar a sua atenção para algum problema de produção, para alguma infração textual. Correção é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto.

É imprescindível que o docente tenha estratégias interventivas, orais ou escritas, para levar o aluno a perceber os problemas de seu texto e dar conta deles. O ato de revisar o texto faz com que o aluno a partir dessas orientações antecedidas pelo professor, releia e encontre em seu próprio texto essas discordâncias sobre o que ele diz na sua escrita e o que gostaria de ter dito, é a ação, portanto, de rever sua produção e até reestruturá-la. Corrigir é orientar a revisão e a reescrita, de modo a observar se as principais características do gênero foram contempladas na produção do aluno, bem como, os problemas de contradição, de continuidade e de progressão.

Na quarta etapa é onde acontece o movimento da reescrita. É imprescindível que o aluno tenha o direito de reescrever e rever seus textos de forma que isso se torne um hábito para ele. Assim como afirma Antunes (2003, p. 65) “talvez seja preferível que os alunos escrevam menos, mas que possam revisar seus textos, até mais de uma vez, tornando-se essa revisão, assim um hábito já previsto nas atividades escolares da escrita”.

Portanto, a reescrita permitirá o aluno ajustar sua forma de dizer dentro de determinado gênero controlando aspectos do texto que sejam formais e/ou gramaticais. Desta maneira, o aluno ao considerar as observações do professor, assumindo o papel de “[...] leitor-corretor-avaliador, utiliza-se dessas sugestões externas para reformular seu texto [...]” refletindo também na sua escrita anterior, calhando no seu amadurecimento enquanto escritor (MENEGASSI, 1998, p.6).



Ainda nessa perspectiva, Menegolo & Menegolo (2005, p. 77), ressaltam que,

[...] Ainda nesse processo de reescritura, o sujeito-aluno precisará se reconstruir enquanto sujeito-autor, ou seja, não se trata apenas de uma (re) construção textual, mas de uma nova afirmação de sua autoria e de seu discurso, em que ele tomará novas posições, de acordo com os discursos implícitos e explícitos no texto original, que foi alterado de alguma forma pelo professor. Conforme for (re) construindo sua enunciação, irá também se (re) constituindo enquanto sujeito-autor [...].

O aluno ao ter contato com seu próprio texto durante o momento de reescrita poderá estabelecer uma relação de confiança em relação a sua produção textual permitindo que ele tenha um olhar mais crítico e se enxergue nesse processo como um sujeito- avaliador.

Segundo Menegolo e Menegolo (2005, p. 74),

A importância do ato de reescritura de textos reside no fato de que provoca o diálogo do sujeito-autor com o seu produto-criado, possibilitando um relacionamento mais interativo com seu próprio texto (confrontamento, aguçamento e exclusão de enunciados). O aluno sai, ao reescrever, do estágio emocional (inspirativo), que gera a primeira escrita, e passa ao estágio de maior racionalização sobre o que foi materializado.

E continua,

E, neste encontro de um "eu-escritor" com um "tu-reescritor", que só pode acontecer no que Bakhtin (1997, p. 289-290) chama de "cadeia da comunicação verbal", o aluno não é um mero receptor, pois, ao receber [seu texto, [com apontamentos do professor], tende a compreender.

[...] a significação (lingüística) de um discurso e adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso [...].

Esse processo faz com que o aluno tenha um novo olhar para seu texto, observando detalhes que antes não percebera. Por isso, quanto mais houver o exercício da reescritura dentro da sala de aula, mais o educando notará que sua produção textual poderá ser modificada, e que seu texto “[...] não é um

produto de dimensões significativas acabadas” (MENEGOLO & MENEGOLO, 2005, p. 75).

Com isso, a reescrita cumpre seu papel como ferramenta auxiliar da produção textual, revelando-se para o aluno, através da mediação do professor, que o processo de escrita e reescrita é um processo criativo que demanda uma postura autônoma. O discente, então, ao realizar sua reformulação aprende sobre determinado gênero textual utilizando dos mecanismos certos para a construção desse, e se torna leitor crítico de seu próprio texto e se reconstrói criando novos sentidos e significados adequando-se a norma de estrutura textual.

É importante que haja um trabalho contínuo do professor para que ao longo do percurso o educando se desenvolva nesse processo. Logo, concluímos que a reescrita é um instrumento de aprendizagem e deve, portanto, fazer parte do processo da escrita textual, uma vez que a primeira versão de um texto-enunciado, dificilmente, atenderá a todos os objetivos da produção.

Metodologia da pesquisa: o caminho percorrido

Esta pesquisa foi desenvolvida por meio da participação no Programa de Residência Pedagógica, com o subprojeto relacionado ao curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo. As atividades da Residência Pedagógica foram iniciadas em agosto do ano de 2018 e se findaram em janeiro de 2020, numa escola situada na cidade de São Mateus/ES cuja comunidade era socioeconomicamente desprivilegiada e com grande vulnerabilidade social infantil. As observações e anotações sobre o dia a dia na sala de aula foram recursos essenciais para o desenvolvimento desta.

A turma analisada foi a do 4º ano do ensino fundamental, considerada a turma com mais dificuldades de aprendizagem da escola. No início do ano de 2019, foi realizado um diagnóstico pela Secretaria Municipal de Educação que evidenciou os problemas de escrita apresentados pelos alunos, em sua maioria repetentes. A partir desse momento a ideia de criar um projeto de intervenção



que contribuísse com o processo de aprendizagem desses alunos se fortaleceu e muitas ideias surgiram.

As observações e as anotações em caderno de campo serviram para dar o primeiro passo. Refletindo sobre as questões do estudo, percebemos que na sala de aula os alunos não tinham o hábito da leitura, muito menos eram incentivados para isso. Notamos também a dificuldade de criarem uma simples história. Foi decidido, então, ler todos os dias os mais variados livros de literatura, buscando estimular nas crianças o desejo e a curiosidade pela leitura, de modo que pudessem desenvolver sua criatividade e conseqüentemente a sua imaginação. É sabido que a possibilidade de criar/imaginar está ligada ao contexto histórico, familiar, escolar e à riqueza de experiências vivenciadas pela criança. E, como atividade humana, esta é semioticamente mediada pela cultura.

Segundo Vigotski (2009, p.42),

[...] Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores.

Considerar o meio familiar em que os alunos viviam, as formas de como estes interagiam e utilizavam a linguagem dentro da sala de aula foi um ponto muito importante para saber quais metodologias de ensino usar com as crianças.

Perceber os alunos enquanto sujeitos culturais, possibilitou refletir de acordo com o que Gomes e Monteiro (2005, p. 24) retratam,

É fundamental levar em conta o contexto sócio-cultural de nossos alunos ao se ensinar a ler e a escrever. Do ponto de vista da psicologia sócio-histórica, mostra-se essencial saber quem são as crianças, seus interesses, seu cotidiano, seus gostos culturais, suas práticas de leitura e de escrita. O que eles já sabem sobre leitura e escrita também são fatores fundamentais a serem considerados nesse processo. Vivemos num mundo da escrita e nossos alunos já chegam com alguns conhecimentos sobre a língua que vivenciam em seu cotidiano. Esses conhecimentos precisam ser valorizados e considerados ao se ensinar a ler e a escrever, tendo em vista os grupos sócio-culturais aos quais os alunos pertencem.



Mediante isso, percebemos a necessidade de promover, a princípio, experiências voltadas para leitura e escrita que fossem significativas o suficiente para que o processo de aprendizagem fosse construído através das nossas interações durante as aulas. O ato de ler para eles todos os dias antes do início das aulas efetivamente, começou a alimentar a imaginação dos alunos. Eles tinham mais criatividade para realizar os desenhos e também de pegar livros na biblioteca para ler para os colegas da turma. Esse processo de estímulo e experiência leitora fez com que a sala de aula se tornasse um ambiente de construção de uma imaginação criadora.

Além dessa mediação, durante o ano de 2019, foi desenvolvido dois projetos com os alunos do 4º ano: o primeiro com o título “O uso da reescrita como ferramenta auxiliar da produção de texto utilizando as várias versões do conto: Chapeuzinho Vermelho”. Foi trabalhado o gênero conto com os alunos, explicando suas características e a estrutura do texto. Os alunos tiveram contato com as várias versões da Chapeuzinho Vermelho por meio de livros e filmes e também atividades interdisciplinares das disciplinas de história, artes e educação física.

Fizemos um texto coletivo da história e desenhos para representá-la. Esse primeiro projeto trouxe bastante motivação aos alunos no sentido de possibilitar novos tipos de vivências, trabalhar o dinamismo da aprendizagem fora da sala de aula foi um dos pontos fortes desse primeiro projeto.

O segundo projeto intitulado: “O Uso da reescrita como ferramenta auxiliar da produção de texto utilizando o gênero textual: conto” foi realizado no período de agosto de 2019 a novembro de 2019, como continuação do desenvolvimento e da aprendizagem que os alunos tiveram com a intervenção passada. E foi a partir dessa proposta que inserimos os alunos no mundo da escrita e da reescrita como forma de mediar o processo de aprendizagem. As atividades foram baseadas no gênero textual ‘conto’. Escolhemos permanecer neste gênero por perceber que durante as leituras que eram feitas, os alunos se interessavam mais por contos.



De acordo com Musialak e Robaszkievicz (2013, apud SOARES, 1993) conto é a designação de uma narrativa curta e se diferencia do romance e da novela por características estruturais e pelo tamanho.

Segundo Fiorussi (2003, p. 103),

Um conto é uma narrativa curta. Não faz rodeios: vai direto ao assunto. No conto tudo importa: cada palavra é uma pista. Em uma descrição, informações valiosas; cada adjetivo é insubstituível; cada vírgula, cada ponto, cada espaço – tudo está cheio de significado. [...]

Além de ser uma narrativa curta, o conto possui uma estrutura própria com elementos textuais que são essenciais em um conto escrito, tais como o enredo, o conflito, os personagens, o lugar e principalmente o tempo. Como esse trabalho de reconhecimento das características de um conto já tinha sido feito no projeto anterior, o ponto de partida seria focar nas produções de escrita e reescrita dos alunos.

De acordo com Silva e Tullio (2016, p.10),

O trabalho com os gêneros textuais da esfera da criação literária levando ao letramento é um grande desafio, pois deve atender às necessidades do educando haja vista o papel da escola que é formar leitores e escritores críticos, ou seja, aqueles que perpassam os limites do texto. Se os educandos não forem capacitados serão cada vez mais massa de manobra, isto é, a pensar conforme o sistema quer.

Dessa maneira, ressaltamos a importância da continuidade do trabalho com gêneros textuais e da formação continuada para que o professor se reinvente com novas estratégias para o ensino de diferentes possibilidades de escrita de textos na escola. Nesse contexto, na pesquisa que ora é apresentada, destacamos os detalhes e as especificidades do segundo projeto desenvolvido com os alunos no período de agosto de 2019 a dezembro de 2019 no Programa “Residência Pedagógica”.

Análise das experiências com a reescrita

As questões indicadas acima serão agora retomadas para análise da experiência com a reescrita na escola onde a pesquisa foi realizada. Os dados obtidos neste estudo são importantes indícios do percurso de escrita e reescrita



do qual os alunos, participantes desta pesquisa, foram se constituindo e se modificando na complexa relação entre eles, sujeitos singulares e a linguagem.

Nesta seção, procedemos à análise dos dados relacionados à questão central da pesquisa, qual seja, **em que medida a reescrita pode contribuir para o aprimoramento da produção escrita pelos alunos?** E o desdobramento para atender ao objetivo desse estudo que é analisar o percurso da escrita e da reescrita dos contos produzidos por uma aluna do 4º ano de uma escola municipal auxiliados por um protocolo de procedimento de reescrita.

Valendo-nos da concepção interacionista como orientação para a análise dos dados coletados, mostraremos o percurso da escrita e reescrita e, assim, evidenciaremos que a cada reescrita o aluno vai se apropriando da estrutura/esquema temática do gênero conto, ampliando por sua vez o domínio da língua escrita, e conseqüentemente, resignificando seu texto.

Nos limites desse texto, apresentaremos o processo de escrita e reescrita da aluna Beatriz³, desenvolvido durante a aplicação do projeto intitulado: **O Uso da reescrita como ferramenta auxiliar da produção de texto utilizando o gênero textual: conto**".

Durante as atividades de reescrita, Beatriz demonstrou interesse no processo e ficou empolgada ao saber sobre a confecção de um livro. Nas atividades desenvolvidas pela pesquisadora⁴, a aluna demonstrava uma facilidade de produzir o texto quando sentava em dupla ou em grupo com alguns de seus colegas. Essa experiência comprova a importância do valor e do papel das interações na sala de aula quando se trabalha com leitura e escrita. Assim como confirma Gomes e Monteiro (2005, p. 28): "[...] o que conta como aprendizagem da leitura e da escrita no contexto da sala de aula só pode ser analisado se são consideradas as interações discursivas, as ações dos participantes [...]".

A pesquisadora trabalhou bastante a dinâmica de produção textual em pequenos grupos dentro da sala de aula. Porém, ao ser observada anteriormente, podemos perceber que a aluna apresentava dificuldades em sua

³ Nome Fictício.

⁴ Aluna do curso de Pedagogia e participante/bolsista do Programa de Residência Pedagógica.



produção textual quando tinha que escrever sozinha. A professora regente não tinha o hábito de trabalhar com os textos, e quando fazia, o trabalho era apenas a leitura do mesmo e atividades de interpretação de texto presentes nos livros didáticos.

Entendemos que esse tipo de prática deve ser realizada de forma muito cuidadosa, pois sua rotina poderá tornar o ensino engessado. Diante disso, o hábito da professora fazia com que a aluna e outros se sentissem desmotivados e desinteressados para a leitura ativa no ambiente da sala de aula. Segundo Guimarães (2001, p. 37),

Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio. Está implícita nesta condição uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associada ao prazer derivado do próprio processo.

Quando o aluno está inserido em um espaço onde ele recebe estímulos de leitura e escrita criativa, o próprio aluno desenvolverá o desejo de participar das atividades dentro da sala de aula. Conforme descrito na metodologia, o gênero textual trabalhado para a escrita e reescrita textual foi o conto “**A Bela Adormecida**”, conto este, bastante conhecido por todos os alunos.



1ª versão

Qu tal mudar alguns elementos da história?
Qualmente certos apresentamos pra de primeira
vez

Laura e o seu pai

Era uma vez a mãe e o pai
tinha uma filha de ~~seu~~ chamavam
de Laura. Os pais dela
faz uma festa ~~para~~ da grande a menina
foi a mãe dos marcos no castelo
e convidou todo mundo mais a Laura
tinha uma tia que não gostava dela
mas os pais da menina já sabia ela
então eles chamam a tia de Laura
de fogia bruxaria a tia da menina mais ela
não gostava nem dos pais da Laura.
Porque da tia bruxaria dela porque
ela morava em um castelo e ela morava
no mar. Em uma tarde a tia
em uma festa quando a ~~filha~~ da mãe
de Laura fez 18 anos da mãe e o pai
e deu no dia do casamento dela partindo a
menina foi dar a mão da sua noiva só.
com um noivo de um príncipe encantado
amava a Laura fez 18 anos os pais dela
mandaram a Laura dela para um
lugar os pais dela quando já estava
para Laura ela mandaram da família
o príncipe também teve parentes também

mudou a história com
pode acontecer com
ela e o pai

mudou a história com
pode acontecer com
ela e o pai

A primeira Laura está cantando uma música linda.
que foi de os passados requiem Ela e o
Príncipe também amava a Laura e foi ela
e achou a princesa cantando e começou
a cantar junto com Ela a Laura viu a
princesa depois do casamento se príncipe perguntou o
nome dela ela falou que não pode falar o nome
e que se fosse falar com ela se ela
pode vir para casa dela chegar
em casa e falou que não se a mãe
de Laura dela os fatos falaram
que ela não era vir de porque bruxaria
se no castelo dos pais dela porque ela
faz uma festa pra ela e ela não
concorda se quarto dela e os fatos
foi lá conversa com ela e ela não
falou falou que era muito mais do
marinha no paese se aparecer a tia
dela mãe a Laura falou se tia
aque não não fazer aqui a tia dela
falou bem com a mãe Ela foi e
os fatos falou para lá não aparecer
dos pais e os fatos a tia dela
desde de dos pais correndo mais
no tempo da dança se acordou
lá com um noivo a bruxaria que é a tia
dela, depois o príncipe também e quando
de sem a conversa com os pais dela bruxaria de
e os fatos correndo para ela empreta a
bruxaria e os guardas dela marcos
tudo e o príncipe matou ela e o pai vir
a Laura de bruxaria ela acordou dos pais do castelo
do mãe e do pai dela de seu casamento
para sempre ♡ Sim ♡

Scanned by TapScanner

Figura 1 - 1ª versão do conto

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Observa-se que a aluna ao escrever sua primeira versão materializou suas ideias de modo significativo, de acordo com as características do gênero.

No início, ela apresentou os personagens e o lugar onde morava. No meio do conto, a aluna desenvolveu a trama, trazendo um clímax no seu enredo. E trouxe como desfecho um final feliz resolvendo assim a vida dos personagens. De uma forma geral, a aluna já de antemão, com todo o processo ao qual ela foi apresentada (contextualização do gênero), conseguiu desenvolver sentidos com relação às ideias escritas no texto.

Em relação à ortografia e estruturação do texto, a aluna se mostrou mais atenta ao reler sua produção, na qual a mesma foi apontando os erros. A pesquisadora ao mediar esse processo, deu algumas sugestões para que a aluna alterasse algumas características de sua produção. Como a proposta era recriar uma nova versão, foi enfatizado para a turma utilizar a imaginação e trazer novos elementos à versão particular, mantendo algumas características da história. A professora pesquisadora utilizou de perguntas para induzir as respostas na aluna/autora do texto produzido.

A aluna se encontrava na fase alfabética, que na perspectiva psicogenética, como afirma Ferreiro e Teberosky (1986, p. 213, apud SOARES, 2018, p. 236) é a fase final da evolução da escrita, “[...] a partir desse momento a criança se confrontará com as dificuldades própria de ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito”. Poderá, sim, apresentar problemas no sentido amplo do processo de escrita, pois a mesma precisa aprender a escrever de acordo com as normas de ortografia do sistema alfabético. Como aconteceu em alguns momentos do texto onde a aluna escreve algumas hipóteses de palavras como “filia”, “cansão”, “siquiam”, “soutaram”.

No primeiro momento, o foco de intervenção não foi nas palavras escritas de modo incorreto e sim ensinar a aluna a evidenciar em seu texto, os significados das escritas produzidas para se fazer entender a um interlocutor. Dito isso, é importante que o processo de construção seja valorizado e que os erros sejam analisados como hipóteses constitutivas do processo de ensino-aprendizagem, pois “a relativização do erro amplia as possibilidades de aprender e de ensinar, como também as possibilidades de intervenção do



professor como agente provocador e reequilibrador” (GOMES E MONTEIRO, 2005, p. 36).

2ª versão
 Que tal ser o título?
 Laura é a filha do
 uma menina que
 Era uma vez, há muito tempo atrás
 uma filha a linda menina de cabelos
 de ouro. Os pais dela ^{eram} muito ricos
 Para comemorar o aniversário da menina
 de 5 anos. Essa família vivia em um
 castelo maravilhoso, tinha um jardim
 muito bonito e uma tia que se
 chamava de Maria. Ela era uma
 Bruxa, ela não era má nem boa
 Ela é de Maria que é a tia. Ela morava
 em uma floresta de lado do castelo. Mas
 Ela ficou sabendo pela a vovó dela e foi
 Para fora quando chegou lá a feiticeira
 falou:
 - Por que não tem um casamento com
 Laura, faça um pacto com sua filha
 quando Laura fizer 18 anos ela vai se casar
 e ela vai ficar com o príncipe e não vai mais
 voltar. Os pais dela ficaram chorando depois
 disso e a Bruxa foi embora. Quando
 chegaram alguns dias a princesa Laura fez
 18 anos ela pediu os pais dela para passarem
 o pai dela falou:
 - Pode ser uma filha mais não vai tão
 longe de casa e Laura respondeu:
 - Não vou sair de casa.
 Ela foi passando cantando com uma

97

Uma linda princesa chamada
 Roseana com o cabelo d'ele. Ela queria
 a qual era linda e ^{seguia} tinha cabelo
 Para perguntar a sua linda que se casaria
 e achar a princesa de volta a menina
 e cantar junto com Laura de assustar
 O Príncipe falou:
 - Quando não precisa se assustar,
 Laura falou:
 - Se tudo tem igual e o seu nome
 o Príncipe respondeu, aí meu nome é
 Roseana e qual é o seu, o nome é
 Princesa Laura. e a bruxa Maria
 não ficou feliz com ela e ela
 ela foi passar fundo de mãos dadas
 da princesa perto de um espelho mágico
 e foram os dois e príncipe perseguido
 - O que aconteceu princesa Laura, aí eu fui
 meu dedo ela dormiu o príncipe ficou
 desesperado e viu um castelo e foi até
 lá e pediu ajuda o pai e a mãe dela
 falou porque não
 Terminar a História, Resolva para os
 acontecimentos
 Prestar atenção na escrita, ao terminar
 um parágrafo inicia em vez de igual
 fizemos!!

Figura 2 - 2ª versão do conto

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)



Na segunda versão do conto, podemos notar que a aluna já escreve o texto se apropriando das pontuações necessárias, embora tenha se esquecido de utilizá-las em sua primeira versão, a mesma ao fazer a leitura de seu próprio texto, foi adequando suas ideias às novas produções textuais elaboradas.

A professora pesquisadora sugeriu uma mudança de título, frases para melhorar o sentido do texto, descrever melhor a vilã da história, nomear, criar falas durante o enredo da trama, sugerir a criação de uma nova maldição diferente da história original etc. Essa mediação foi feita juntamente com aluna, de forma individual, para que não se perdesse a subjetividade e autoria que estava presente ali.

Figura 3 - Versão final do conto

A Princesa Laura

Era uma vez, uma menina que ao nascer recebeu o nome de Laura e o pai dela fizeram uma festa para comemorar o nascimento da menina.

Essa família morava em um castelo. Convidaram todos da região, menos uma tia que se chamava, porque ela era muito má, uma Bruxa. Ela morava em uma floresta do lado do castelo, mas ficou sabendo pelo rato dela e foi para festa. Chegando lá a feiticeira falou:

— Por mais dois não terem uma caridade. Eu vou fazer um feitiço em sua filha de que quando Laura fizer 18 anos ela vai apertar os dedos na espina e ficar apitada e dormirá 5 anos e só acordará com um beijo de amor verdadeiro.

Os pais dela ficaram chocados depois disso a bruxa foi embora triste. Os anos se passaram e a princesa Laura completou 18 anos. Ela pediu aos pais dela para porrearem. O pai dela falou:

— Não ir minha filha mas não vai tão longe.

Laura respondeu:

— tá bom pai, não andei aqui por perto de lá.

ela foi andando e cantando com uma voz linda. Do outro lado o príncipe Ramon estava passeando com seu cavalo, ouviu aquela voz e se seguiu) saiu correndo para procurar. Então ele achou a princesa. Sabia a música e cantou junto com Laura que se assistiu.

O príncipe então falou:

— Laura não precisa se assustar,

ela a princesa disse:

— É que eu quase não vejo ninguém por aqui qual é o seu nome?

O príncipe respondeu:

— meu nome é Ramon. qual é o seu?

— o meu nome é Princesa Laura.

Depois disso todos os dois Laura e Ramon se encontraram na floresta, e a bruxa então se ficou assustada os dois passaram juntos de mãos dadas.

Em um dia, numa desses encontros Laura passou perto de um espinho bem apitado e jurou o dedo. O príncipe perguntou:

— O que aconteceu princesa?

— Ah eu furei meu dedo.

A Princesa saiu no chão e adormeceu. O príncipe não conseguiu acordar ela e ficou desesperado e decidiu dar um beijo nela mas do não acordou.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2019)

Na versão final do conto, a produção de sentido do texto ficou muito melhor que a primeira. A aluna atingiu a habilidade de escrita de conseguir transmitir sua mensagem em seu texto de forma subjetiva, de acordo com seu nível de desenvolvimento.

Seu texto passou a ter mais parágrafos, buscou diferenciar suas falas enquanto narradora, demarcou a fala dos seus personagens através do ponto “travessão” e corrigiu sua escrita no momento de produção de seu texto. Nesse sentido, salientamos que a reescrita é um processo contínuo que a criança deverá aprender a realizar na medida em que seus anos escolares forem passando.

Considerações Finais

Para finalizar este estudo, apresentamos as considerações finais a respeito dos sentidos produzidos nas produções textuais dos alunos do 4º ano do ensino fundamental. Uma turma que ao início do projeto tinha muita dificuldade para desenvolver escritas e não tinha interesse pela leitura. Como já foi explicitado, a pesquisa foi resultado de vivências experimentadas no Programa de Residência Pedagógica do CEUNES/UFES, do curso de Pedagogia com o período de duração de 18 meses.

Após as reflexões e análises das produções textuais realizadas nesse estudo, foi possível notar a importância e necessidade da leitura e escrita serem trabalhadas em sala de aula, sem negligenciar o aspecto da compreensão do texto, mas que propicie uma construção de textos ricos, escritos pelas próprias crianças. Isso vai de acordo com o que Antunes (2003, p. 67) nos diz sobre “a atividade da leitura complementa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos [...]”. Pode-se evidenciar que foi de fundamental importância a prática do professor mediador, que orienta, que conduz e estimula o aluno de forma dialogada.

As atividades prévias de leitura e escrita, foram essenciais pois serviram como ponto de partida do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Segundo Gomes (2005, p. 37) “a aprendizagem e desenvolvimento são



concebidos como processos interdependentes e contínuos, cuja natureza pressupõe que um seja convertido no outro”. Dessa maneira, podemos inferir que a aprendizagem das crianças não se dá apenas no seu nível individual, mas também coletivo, mediante a interação com os colegas.

Partindo desse pressuposto, trazer a produção textual evidenciando as práticas de revisão e reescrita foi um grande desafio que só foi possível pela sequência de atividades introdutórias realizadas anteriormente. A ação de escrever e reescrever o conto várias vezes causou estranhamento nos alunos, por ir além do que eles já estavam habituados a fazer nesse tipo de atividade de produção escrita. Mas, apesar do estranhamento dos alunos no início da escrita e após a confecção do livro, percebemos uma extrema satisfação e orgulho quando viram seus contos sendo lidos pelos professores e alunos de outras turmas. Isso revela que o objetivo de fazer com que eles compreendessem a importância da reescrita para o aprimoramento do seu texto, foi atingido. Apesar da proposta não ter atingido todos os alunos e não ter superado todas as dificuldades de escrita, a melhora foi significativa, sendo assim, colocamos em evidência a continuidade de práticas de revisar e reescrever textos.

Embora as atividades e ações empreendidas ao longo desta pesquisa fossem em certa medida padronizadas, cada aluno desenvolveu seu percurso de escrita e reescrita tendo as suas individualidades respeitadas e valorizadas. Como pesquisadora e residente do curso de Pedagogia foi possível sempre me colocar como interlocutora do aluno, ao longo do percurso empreendido na sua produção escrita e durante o processo da reescrita.

Destacamos aqui a necessidade de mais estudos na universidade voltados para a prática do professor na sala de aula no trabalho com o texto e produção textual escrita concebida pela concepção de linguagem enquanto interação.

Agradecimentos

À CAPES, pelo apoio financeiro ao Programa de Residência Pedagógica e pelas bolsas concedidas.



Referências

- ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FIORUSSI, André. **De conto em conto**. In: Antônio de Alcântara Machado et alii. São Paulo: Ática, 2003.
- GOMES, Maria de Fátima Cardoso; MONTEIRO Sara Mourão. **A Aprendizagem e o Ensino da Linguagem Escrita**. Caderno do Professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. 84 p. – (Coleção Alfabetização e Letramento)
- GASPAROTO, Denise Moreira; MENEGASSI, *Renilson José*. A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio. **Calidoscópico**. Vol. 11, n. 1, p. 29-43, jan/abr 2013.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MENEGASSI, Renilson José. **Da revisão à reescrita: operações e níveis lingüísticos na construção do texto**. Assis, SP. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Universidade Estadual Paulista, 1998, 228 p.
- MENEGOLO, Elizabeth Dias Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. **Ciências & Cognição**. v. 5, p. 73 - 79. Março/2005. Disponível em: www.cienciasecognição.com.org. Acesso em 13/11/2019.
- RUIZ, Eliana M.D. **Como se corrige redação na escola**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 1998.
- SILVA, Nilceia de Paula da; TULLIO, Cláudia Maris. Gênero Textual Conto - Uma Forma de Comunicação e Expressão. **DESAFIOS DA ESCOLA PÚBLICA PARANAENSE NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**. Artigos/ volume I. Versão Online. Cadernos PDE. 2016.
- SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. 10.ed. São Paulo: Ática, 1993.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.



VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

Sobre os autores

Isabel Karoline Pinheiro Santos

isabelkarolinesantos@hotmail.com

Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Norte do Espírito Santo. Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES).

Rita de Cassia Cristofoleti

ritadecassiacristofoleti@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, 2015). Professora do Departamento de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo UFES/CEUNES. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (UFES/CEUNES).

Docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica do curso de Pedagogia do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES/UFES), edital Capes nº 06/2018 – Retificado.



Aprendendo ondulatória a partir do violão

Learning wave from the guitar

Ana Carolina Vieira Lourenço

João Matheus dos Santos Barbosa Villas Boas Maia

Nívea Fernandes Coutinho

Cleiton Kenup Piumbini

Luiz Otavio Buffon

Resumo: Este artigo relata a construção, a aplicação e a avaliação de uma proposta de ensino de ondulatória utilizando-se a música, tendo como guia a teoria pedagógica de Paulo Freire. Durante as atividades, procurou-se relacionar a música e em especial o instrumento musical violão, com os princípios e conceitos da física relacionados a ondas e a acústica. Desta forma, procurou-se através da música contextualizar o ensino com aspectos culturais do cotidiano dos alunos dentro de um contexto freiriano. Esta proposta é fruto das atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) do subprojeto da Licenciatura em Física do IFES de Cariacica do ano de 2019 e foi realizada em 5 encontros com duas turmas do segundo ano na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Agenor de Souza Le, no município de Vila Velha – ES. Os encontros foram realizados de forma dialogada sempre explorando os conhecimentos prévios dos alunos e priorizando os conceitos físicos. Ao final da intervenção, foi possível constatar que a abordagem conceitual, utilizando a música como tema, despertou considerável interesse dos alunos pela disciplina.

Palavras-chave: Ondulatória e Música. Pedagogia Freiriana. Violão na aula. PIBID.

Abstract: This article reports the construction, application and evaluation of a wave teaching proposal using music, using Paulo Freire's pedagogical theory as a guide. During the activities, we tried to relate music and especially the guitar musical instrument, with the principles and concepts of physics related to waves and acoustics. In this way, music was sought to contextualize teaching with cultural aspects of students' daily lives within a Freirian context. This proposal is the result of the activities of PIBID (Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships) of the sub-project of the Physics Degree of IFES in Cariacica in 2019 and was held in 5 meetings with two classes of the second year at the State Elementary School and Medium (EEEFM) Agenor de Souza Le, in the municipality of Vila Velha - ES. The meetings were held in a dialogic way, always exploring students' previous knowledge and prioritizing physical concepts. At the end of the intervention, it was found that the conceptual approach, using music as a theme, aroused considerable interest from students in the discipline.

Keywords: Wave and Music. Freirian Pedagogy. Guitar in Class. PIBID.

Introdução

O ensino tradicional, centrado no professor, dificulta uma participação mais ativa dos alunos e o problema se agrava quando a aula não é planejada de forma contextualizada. Paulo Freire (1983) já alertava que nesse tipo de



ensino os alunos não desenvolviam uma adequada autonomia, tendiam a apenas reproduzir o que lhes era ensinado e tinham seu conhecimento prévio e sua realidade ignorados pelo professor.

O educador faz “depósitos” de conteúdos que devem ser arquivados pelos educandos. Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. O educador será tanto melhor educador quanto mais conseguir “depositar” nos educandos. Os educandos, por sua vez, serão tanto melhores educados, quanto mais conseguirem arquivar os depósitos feitos. (FREIRE, 1983, p.66)

Deste modo, é importante que o professor sempre esteja motivado a testar novas metodologias de ensino e não fique preso a modelos tradicionais, pois essas novas experiências podem indicar métodos de ensino mais adequados. Nesse sentido as ideias de Freire vão ao encontro com a afirmação de Rogers (2009), de que a experiência é a autoridade suprema.

Assim, o objetivo deste artigo é relatar a construção, a aplicação e a avaliação de uma proposta dialógica de ensino de ondulatória, utilizando-se a música como elemento contextualizante e tendo como guia a teoria pedagógica de Paulo Freire. Acreditamos que a música seja uma boa aplicação dos conceitos de ondas e ao mesmo tempo seja um assunto que despertará grande interesse entre os alunos, por estar incorporado com a realidade deles.

A acústica é a parte da física que estuda as ondas sonoras, que se propagam em diversos meios materiais, principalmente no ar, sensibilizando no ouvinte o sentido da audição. Através da acústica é possível estudar o comportamento geral das ondas tendo a vantagem de que o objeto de estudo é um fenômeno do dia a dia das pessoas.

Na literatura encontramos trabalhos que demonstram a utilização da música como uma forma de ensinar a física relacionada às ondas, por exemplo, em Soares (2018), que elaborou uma proposta de ensino de acústica utilizando os instrumentos musicais, como tema e recurso central, dentro de uma metodologia dialógica de Paulo Freire. Santos, Molina e Tufaile (2013), elaboraram propostas utilizando os instrumentos musicais violão e guitarra para o estudo de conceitos de acústica através de experimentos.



Os objetivos de ensino da proposta relatada neste trabalho foram ensinar os seguintes conceitos de ondas: frequência, período, velocidade da onda, amplitude, aplicações das ondas e instrumentos musicais, em particular o violão.

Metodologia

A proposta foi aplicada em duas turmas do segundo ano do ensino médio da escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Agenor de Souza Le, no município de Vila Velha – ES. A intervenção ocorreu durante quadro dias, utilizando cinco aulas de 50 minutos e está descrita de forma resumida no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Resumo da proposta didática aplicada nas duas turmas

Encontro e data	Atividade	Recursos
1º Encontro 04/04/2019	Apresentação da proposta de intervenção e aula dialogada usando o violão e desenhos de ondas no quadro.	Aula experimental com violão.
2º Encontro 11/04/2019	Aula dialogada aprofundando os conceitos físicos discutidos no 1º encontro.	Slides e discussões
3º Encontro 18/04/2019	Aula dialogada sobre os fenômenos ondulatórios, interferência construtiva e destrutiva e ressonância.	Slides, vídeos e experimentos com uma corda.
4º Encontro 02/05/2019	Aula dialogada sobre reflexão e refração do som, Efeito Doppler e aplicações.	Slides, vídeos e discussões
5º Encontro 02/05/2019	Avaliação sobre os conteúdos abordados.	Teste escrito. (Ver anexo 1)

Fonte: os autores

No 1º encontro foi planejada uma apresentação lúdica sobre ondas, música e experimentos com um instrumento musical. Seriam apresentadas as notas musicais no violão com o intuito de relacionar a física com a música e com a introdução dos conceitos de acústica, tais como onda, frequência, representação de ondas senoidais, crista e ventre da onda, comprimento de onda, frequência, período, velocidade do som, timbre e amplitude (HALLIDAY, RESNICK E WALKER, 2010).

No 2º encontro, foi planejado um aprofundamento dos conceitos introduzidos na aula anterior. Já nos 3º e 4º encontros foi planejado mostrar, através de slides e vídeos, exemplos do dia a dia envolvendo ondas e usando-



se o experimento com uma corda, demonstrar os fenômenos da interferência construtiva e destrutiva.

A metodologia de Paulo Freire tem como foco a relação entre o professor e aluno, assim, é importante mostrar que os conhecimentos prévios dos alunos poderão ajudá-los em seus estudos. Essa atitude pode melhorar a autoestima do aluno e fazer com que ele participe ativamente no processo de aprendizagem, mostrando que o mesmo tem autonomia sobre o seu aprendizado.

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma "cantiga de ninar". Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 2002, 52).

Relato dos Encontros

1º encontro

A aula começou com a apresentação do tema que seria abordado (ver figura 1). Com a mediação de um dos autores tocando um violão foram demonstrados vários conceitos físicos tais como amplitude, frequência, bem como, as diferenças de sons devido ao timbre do instrumento. Foi exemplificado o que é um som grave e agudo e a diferença para som alto e baixo. Através de um desenho no quadro foi discutido o formato da onda senoidal, localizando-se o comprimento de onda, os ventres, as cristas e nó de uma onda. Tudo isso foi abordado a partir do violão, despertando um grande interesse nas turmas.

Nas duas turmas houve interesse no tema e surgiram dúvidas em relação aos conceitos físicos presentes na música e quanto a forma de tocar violão. Foi possível perceber que a maioria conseguiu compreender os conteúdos passados.



Figura 1: Aula dialogada usando-se o violão no 1º encontro



Fonte: arquivo pessoal dos autores

2º encontro

Iniciou-se com uma revisão do 1º encontro, aprofundando-se os conteúdos de frequência e introduzindo-se os conceitos de período e velocidade de uma onda. Nas duas turmas, houve dificuldades para entender esses conceitos quando usávamos somente o formalismo matemático. Utilizando-se exemplos do cotidiano tais como analogias com período de rotação da Terra, comparações das velocidades da luz e do som, diferenças entre o relâmpago e trovão e frequência de um acontecimento periódico, foi possível contornar essa dificuldade.

A turma 1 conseguiu aprender com facilidade os conceitos de frequência e período de uma onda e lembravam bem dos conceitos da aula anterior. Já os alunos da turma 2 tiveram mais dificuldades do que a turma 1 nesses conceitos, lembravam pouco dos conceitos da aula anterior, mas conseguiram avançar com a introdução de exemplos práticos.

3º encontro

Foram discutidos os fenômenos da interferência construtiva e destrutiva e da ressonância através da experiência com uma corda (ver figura 2). Duas pessoas seguraram as pontas da corda e fazendo movimentos sacudindo-a

para cima e para baixo foi possível ilustrar esses fenômenos. Através de slides e vídeos foram mostrados exemplos de ressonância, tais como uma ponte se quebrando por causa de um vento forte e uma taça de cristal se partindo com a voz de um homem.

Figura 2: Aula dialogada usando-se o violão no 1º encontro



Fonte: arquivo pessoal dos autores

As duas turmas interagiram bem com os exemplos discutidos e ficaram interessados nos vídeos e no experimento com a corda.

4º encontro

Foram discutidos os fenômenos da reflexão, refração e Efeito Doppler para ondas sonoras. Na reflexão, foram mostradas imagens sobre aplicações do eco e da reverberação, como: ecografia, eco localização, sonar e acústica adequada numa sala. No efeito Doppler foi mostrado um vídeo para exemplificar como esse efeito acontece numa rodovia.

Nesse encontro, juntamos as duas turmas para aproveitar e fazer uma avaliação final no mesmo dia. Ao fazer isso, esperávamos que os alunos ficassem mais motivados com a presença de colegas novos em aula, porém acabou gerando uma desconcentração que dificultou a concentração deles nas atividades.

5º encontro

Nesse último encontro foi aplicado uma avaliação com cinco questões (ver anexo 1). A primeira questão explorou as diferenças entre os conceitos de frequência, amplitude e timbre com uma imagem mostrando duas ondas e

perguntando qual representava uma onda sonora grave, aguda, alta ou baixa. A segunda questão envolvia um simples cálculo e uso da relação matemática entre velocidade da onda, frequência e comprimento de onda. A terceira questão explorou as diferenças entre as interferências construtiva e destrutiva no que se refere ao tipo de fase que as gera e a amplitude da onda resultante da superposição de ondas. Na quarta questão foi colocada uma situação problema e era necessário identificar o fenômeno físico mais adequado para descrevê-lo. Na quinta e última questão, era para relacionar eco e reverberação com suas aplicações.

No quadro 2, a seguir, apresentamos os percentuais de acertos das questões nas duas turmas 1 e 2.

Quadro 2: Percentuais de acertos das questões nas duas turmas 1 e 2

Questões	Turma 1	Turma 2
Número 1	76%	85,7%
Número 2	28%	9,5%
Número 3	84%	81%
Número 4	56%	76,2%
Número 5	72%	42,9%

Fonte: os autores

O percentual médio de acertos da turma 1 no teste foi de 63% enquanto na turma 2 foi de 59%. A maioria dos alunos das duas turmas errou a questão 2, sendo que 28% a acertaram na turma 1 e somente 9,5 a acertaram na turma 2. Assim, em relação ao teste, a maioria dos alunos das duas turmas ficou acima da média.

Considerações Finais

Já era conhecido que as duas turmas apresentavam dificuldades com a parte matemática e na aplicação de fórmulas físicas, por isso, o conteúdo passado teve como foco a parte conceitual. Apesar disso, no teste foi colocada uma questão bem simples de aplicação direta de fórmula da equação da onda e o índice de erros foi muito alto, comprovando assim, a dificuldade com a parte matemática.



Em relação a parte conceitual, o percentual de acertos das duas turmas foi relativamente satisfatório, ficando a turma 1 acima da média com 63% de acertos e a turma 2 quase na média com 59%. Este resultado mostra que uma proposta didática dialógica para o ensino de ondas, usando a música como elemento contextualizante, constitui-se uma boa alternativa principalmente em turmas de ensino médio que apresentam dificuldades com a parte matemática. Sobre a proposta didática podemos acrescentar também que foi bem aceita pelas duas turmas.

Agradecimentos e créditos

Agradecemos ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), Campus Cariacica, pela oportunidade de participarmos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e à CAPES por financiá-lo.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 12.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HALLIDAY, David; RESNICK Robert; WALKER Jearl. **Fundamentos de Física**. Trad. de Ronaldo César de Biasi. 8.ed. Rio de Janeiro: editora LTC, 2010.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se Pessoa**. Trad. de Manuel José do Carmo Ferreira. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

SANTOS, E.; MOLINA, C.; TUFAILE, A. Violão e guitarra como ferramentas para o ensino de física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 35, n. 2, p. 2507, 2013.

SOARES, Diego Novaes. **O ensino de acústica através do uso de instrumentos musicais: uma proposta de ensino utilizando os 3 momentos pedagógicos**. 2018. 98p. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física). Instituto Federal do Espírito Santo, Campus Cariacica, Cariacica – Espírito Santo, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7376278. Acesso em 12/02/2020.



Anexo 1

Teste aplicado no 5º encontro

AValiação Acústica e Ondulatória - PIBID

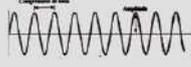
TURMA: _____
 NOME: _____ DATA: 02/05/2019

1. Marque a alternativa que representa o tipo de som emitido por cada onda e qual conceito da ondulatória está relacionado.

Onda A:

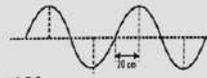


Onda B:



A) Onda A- alto; onda B- baixo; amplitude.
 B) Onda A- baixo; onda B- alto; limbre.
 C) Onda A- grave; onda B- agudo; frequência.
 D) Onda A- agudo; onda B- grave; frequência.

2. Dado a fórmula da velocidade da onda $v = \lambda \times f$. Na figura está representada a configuração de uma onda mecânica que se propaga com velocidade de 20 m/s. A frequência da onda, em hertz, vale:



a) 5,0
 b) 10
 c) 20
 d) 25

3. Assinale a alternativa que preencha os espaços corretamente.

I- Interferência construtiva é quando _____ ondas de fase _____ se encontram e _____ suas amplitudes por um instante.

II- Interferência destrutiva é quando _____ ondas de fase _____ se encontram e _____ suas amplitudes por um instante.

a) I: duas – opostas – diminuem. II: duas – iguais – aumentam.
 b) I: duas – iguais – aumentam. II: duas – opostas – diminuem.
 c) I: três – opostas – aumentam. II: três – iguais – anulam.
 d) I: duas – iguais – anulam. II: duas – opostas – aumentam.

4. Uma tropa do exército brasileiro começa a marchar em cima da terceira ponte, logo, perceberam que a ponte começou a vibrar. Assinale a alternativa que representa o fenômeno ocorrido.

a) Ressonância.
 b) Interferência.
 c) Reflexão.
 d) Efeito doppler.

5. Relacione os fenômenos com as aplicações corretas e assinale a alternativa correspondente.

(1) eco () sonar
() acústica de uma sala
 (2) reverberação () ultrassom
() ecolocalização

a) 2 – 2 – 1 – 1
 b) 2 – 1 – 2 – 1
 c) 1 – 2 – 1 – 1
 d) 2 – 1 – 2 – 2

Sobre os autores

Ana Carolina Vieira Lourenço
 anacvlourenco@gmail.com

Cursando Licenciatura em Física no Instituto Federal do Espírito Santo desde 2018/2, atualmente está no quinto período. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no período de março de 2019 a janeiro de 2020.



João Matheus dos Santos Barbosa Villas Boas Maia

joaomatheussbvmaia@gmail.com

Cursando Licenciatura em Física no Instituto Federal do Espírito Santo desde 2018/2. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no período de março de 2019 a janeiro de 2020.

Nivea Fernandes Coutinho

niveafer@hotmail.com

Graduada em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2000), especialista em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Instituto superior de Educação Ateneu – ISEAT (2016). Atualmente, é professora da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo, onde desenvolve atividades de ensino, orientação e desenvolvimento.

Cleiton Kenup Piumbini

cleiton.kenup@ifes.edu.br

Possui graduação em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2005), mestrado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2008) e doutorado em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2013). Atualmente é professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Física, Plasma spray e $\text{SmBa}_2\text{Cu}_3\text{O}_7$. Pertence ao Grupo de pesquisa NEEF (Núcleo de Estruturação do Ensino de Física)

Luiz Otavio Buffon

buffon@ifes.edu.br

Bacharel em Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (1989), Mestre (1992) e Doutor (1998), ambos em Física das Partículas Elementares pela Universidade de São Paulo. Bolsista Recém-Doutor pela Universidade Federal do Espírito Santo (1999). Atualmente é professor 40 horas com dedicação exclusiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) – Campus Cariacica, atuando nos Cursos de Ensino Médio Técnico Integrado, Graduações e também no Mestrado Nacional Profissional em Ensino de Física. No momento estou orientando dissertações de Mestrado, projetos de iniciação científica, iniciação à docência (PIBID) e iniciação à extensão. Atuo na área de ensino de Física. Tenho experiência também nas áreas de Física Teórica. Pertencem ao Grupo de pesquisa NEEF (Núcleo de Estruturação do Ensino de Física).

Experiências vivenciadas no Programa Residência Pedagógica em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de São Vicente

Experiences lived in the Pedagogical Residence Program in a Municipal Elementary School in São Vicente

Mariana Costa Gama
Lívia Solange Nery da Silveira
Mariangela Camba
Elisete Gomes Natário
Michel da Costa
Cristina Celia Neri Borges

[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1996, p.12)

Resumo: Este relato de experiência apresenta a vivência de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física em um Programa de Residência Pedagógica (PRP), financiado pela CAPES, realizado entre o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, em uma escola pública de São Vicente, no litoral paulista. O texto apresenta aspectos gerais do desenvolvimento das atividades realizadas e resultados obtidos, do Programa a partir da visão das residentes. O objetivo deste trabalho é explicitar, na visão dos residentes do PRP, a percepção da realidade no ambiente educacional, suas experiências de auxiliar docência na escola-campo e como perceberam a formação teórica se retratando na prática. A metodologia desenvolvida é desenvolvida a partir das narrativas dos residentes, registradas em diferentes momentos da realização do subprojeto, ancorada nos princípios de Creswell (2014) e Bruner (2002). Os principais resultados dessa experiência da Regência Pedagógica passam, necessariamente, pela própria vivência da prática da docência, isto é, lidar com a realidade das crianças, da escola, dos pares – equipe - e aprender a lidar com as inseguranças e dificuldades frente a pouca experiência nessa área.

Palavras-chave: Programa de Residência Pedagógica. Formação de Professores. Estágio. Projetos em Educação Física.

Abstract: This experience report presents the experience of students of a Physical Education Degree course in a Pedagogical Residency Program (PRP), financed by CAPES, carried out between August 2018 and January 2020, at a public school in São Vicente, on the coast of São Paulo. The text presents general aspects of the development of the activities carried out and results obtained, from the Program from the residents' point of view. The objective of this work is to explain, in the view of the residents of PRP, the perception of reality in the educational environment, their experiences of assisting teaching in the field school and how they perceived the theoretical training portrayed in practice. The methodology developed is developed from the residents' narratives, recorded at different times of the subproject, based on the principles of Creswell (2014) and Bruner (2002). The main results of this pedagogical conduct experience are necessarily related to the teaching experience,



that is, dealing with the reality of children, school, peers - team - and learning to deal with insecurities and difficulties in the face of little experience in that area.

Keywords: Pedagogical Residency Program. Teacher training. Stage. Physical Education Project.

Introdução

114

Este relato de experiência apresenta a vivência de acadêmicos de um curso de Licenciatura em Educação Física em um Programa Residência Pedagógica (PRP), realizado entre o período de agosto de 2018 a janeiro de 2020. Procuramos nesse texto apresentar aspectos gerais do desenvolvimento das atividades realizadas e resultados obtidos de maneira ampla, isto é, do Programa como um todo, a partir da visão dos residentes.

O objetivo deste trabalho é mostrar, na visão dos residentes do PRP, a percepção da realidade no ambiente educacional, suas experiências de auxiliar docência na escola-campo e como perceberam a formação teórica se retratando na prática.

O Programa, elaborado e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental de São Vicente – SP e acompanhado por uma professora preceptora regente na escola-campo e pelos docentes orientadores da Universidade, onde os residentes estudam

O grupo de residentes foi formado por quinze alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade de Educação Física da Universidade Metropolitana de Santos. O Programa da Residência Pedagógica visou o aperfeiçoamento da formação dos residentes; induzir a reformulação do estágio supervisionado baseando-se na experiência do Programa; fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a Universidade e a escola e promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Para uma melhor organização e planejamento das ações pedagógicas do Programa, foi dividido em cinco etapas, sendo: grupo de formação dos residentes na Universidade; ambientação na escola-campo; regência; avaliação e socialização.



Os autores do relato são duas licenciadas do curso de Educação Física, participantes como residentes, dois professores-coordenadores do subprojeto na Universidade, a coordenadora institucional e a professora-preceptora dos residentes em uma escola de ensino fundamental. Ressaltamos que o financiamento do Programa foi da parceria da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Programa de Residência Pedagógica na Universidade Metropolitana de Santos

Nos modelos de formação inicial de professores no Brasil temos a presença dos estágios curriculares obrigatórios, realizados em escolas de educação básica, e as práticas previstas como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso nas licenciaturas. A obrigatoriedade dos estágios curriculares e demais dispositivos voltados para a formação prática ao longo dos cursos pressupõe a existência de uma formação que busca a interação entre as atividades práticas e a reflexão teórica sobre elas.

No entanto, não há no atual modelo de estágio curricular a efetivação de processo de aprendizagem prática em que os estudantes possam ser protagonistas de sua própria formação, há um distanciamento entre a universidade e os cenários de atuação profissional.

Gatti e Nunes (2009) constataram que os conteúdos das disciplinas a serem ofertados na Educação Básica de metodologias e de práticas de ensino apareciam de forma rara e reduzida nos cursos de pedagogia e eram apresentados de forma genérica ou superficial, o que indicava haver pouca associação com as práticas docentes e que a mediação entre teoria e prática não ocorria.

Em relação aos demais cursos de licenciaturas analisados, o panorama era quase o mesmo, pois na grande maioria das ementas analisadas não foi observada articulação entre as disciplinas de formação específica (conteúdos da área disciplinar) e a formação pedagógica, sendo que esta ocupava lugar



secundário em todos os cursos examinados. Isto confirma a existência de um hiato entre a universidade e a escola, nos modelos tradicionais de estágio.

Gatti (2010) destaca que é no início da docência que o licenciado vivencia a experiência do ensino, uma vez que ele assume a responsabilidade da sala de aula. De acordo com a pesquisadora, corresponde a uma etapa muito importante para a aquisição de competências e para a iniciação nas rotinas de trabalho que acompanharão o profissional ao longo de sua carreira, compondo a estrutura da prática profissional.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES esteve no período desse estudo vinculado aos Cursos de Licenciatura em História, Geografia, Matemática, Educação Física e Pedagogia, tendo como objetivo geral aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciaturas da Universidade por meio do desenvolvimento de projetos que fortalecessem o campo da prática e conduzissem o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente.

O programa articulou cenários variados de aprendizagem prática dos pedagogos em formação e de alunos de outras licenciaturas que participaram do Programa, como os cursos de Educação Física, Matemática, História e Geografia, buscando vincular a formação inicial, realizada no *lócus* universitário e formação continuada de professores de escolas públicas participantes do Programa, a partir da cooperação mútua das instituições.

O Programa de Residência Pedagógica da UNIMES ocorreu a partir de dois subprojetos: “1- Aprendendo e ensinando significativamente – entrelaçando saberes e fazeres” (subprojeto das Licenciaturas em Geografia, História, Matemática e Pedagogia) e “2 - Relações e inter-relações – diálogo e intervenções do professor em formação” (subprojeto do Curso de Licenciatura em Educação Física). Ambos subprojetos viabilizaram a proposta do PRP que foi a aprendizagem prática que ocorreu por meio da imersão dos residentes – estagiários - em vivências sistemáticas e temporárias nas práticas pedagógicas de docentes profissionais, acompanhadas pela orientação de um preceptor –



professor da escola-campo – e do professor coordenador – docente da universidade, considerados como parceiros no processo de formação inicial.

Os autores desse relato participaram do Subprojeto 2, motivo pelo qual, iremos nos debruçar apenas com foco nesse, apesar de em alguns momentos, falarmos do projeto institucional.

Entendemos que o Programa de Residência Pedagógica possibilitou um campo de conhecimento mútuo entre a Instituição de Ensino Superior e a Unidade de Ensino. O contato permanente da universidade com a escola, por meio da presença dos residentes e das preceptoras que nos orientaram e que participaram da formação continuada oferecida na IES foi revelando um conjunto de questões a serem investigadas. Tais como: o cotidiano do trabalho do professor em sala de aula, a coordenação do trabalho pedagógico compreendida a partir de pontos de vista plurais, a comunidade local, a integração teoria a prática.

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UNIMES teve duração de dezoito meses, distribuídos da seguinte forma:

- 2 meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades da residência pedagógica;
- 4 meses de orientação conjunta (docente orientador e preceptor) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade do residente, devendo o residente cumprir o mínimo de 60 horas na escola-campo;
- 10 meses para a realização de 320 horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 horas destinadas à regência de classe, que incluiu o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica específica, da gestão da sala de aula, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos;
- 2 meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados na escola, na universidade e na comunidade por meio de participação em eventos e publicação de artigos.



Subprojeto: Relações e inter-relações – diálogo e intervenções do professor em formação - Licenciatura de Educação Física

O presente subprojeto teve por objetivo geral o aperfeiçoamento da relação existente entre teoria e prática dos licenciandos no ambiente escolar, auxiliando a melhoria da qualidade dos cursos de formação inicial e continuada de professores no que se refere às relações e inter-relações, promovendo um ambiente sociomoral nas escola-campo participantes.

Para atingir esse objetivo geral, o subprojeto possuía cinco objetivos específicos, conforme o Projeto Institucional, cadastrado na Plataforma da CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a saber:

- Desenvolver um olhar investigativo com coleta de dados e diagnóstico do ambiente escolar no que compete as relações e inter-relações mediante quebra de regras e condutas dos educandos na escola-campo.
- Formar os preceptores e residentes no que tange a aspectos do currículo, compreendendo que os processos de ensino e de aprendizagem deve ser planejado e intencional. Entre os conteúdos da formação devem estar contemplados: plano de aula, projetos didáticos, sequência didática, avaliação da aprendizagem e Base Nacional Comum Curricular.
- Promover reflexão e planos de intervenção nos preceptores e residentes sobre os caminhos, “lições” e mediações diante a quebra de regras e condutas dos educandos na escola-campo que auxiliarão no desenvolvimento de um ambiente sociomoral no espaço escolar.
- Estimular que as práticas pedagógicas dos docentes da escola-campo possam ser revistas, a partir da formação dos preceptores, no que se refere as relações e inter-relações que promovam um ambiente sociomoral na escola.

Percurso Metodológico

No presente relato, utilizou-se como metodologia as narrativas dos residentes, registradas em diferentes momentos da realização do Subprojeto, fundamentados nos princípios de Creswell (2014) ao considerar que as narrativas se originaram de disciplinas sociológicas e das ciências humanas,



podendo ser realizadas de muitas maneiras e adotando uma variedade de práticas analíticas.

Dessa forma, delimitamos as narrativas por Bruner (2002, p. 46), “uma narrativa é composta por uma sequência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou autores”. Nosso relato retrata de forma mais próxima da realidade o que de fato ocorreu no Programa de Residência Pedagógica, portanto, todos considerados como participantes e reais ao processo envolvido.

Bruner (2002, p.69) indica também que sem diminuir a importância da sintaxe, entende que o ser humano “ingressa na linguagem” com “aptidões pré-linguísticas para o significado”. O teórico faz uma síntese ao afirmar que “nós viemos inicialmente equipados, se não com uma “teoria” da mente, certamente com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”. Essas compreensões são da maior relevância para pesquisadores que querem dar voz ao pesquisado e desenvolver seus estudos em uma perspectivaêmica, pela complexidade dos participantes no tocante ao envolvimento e fazendo a conexão entre o que desenvolviam na Universidade e experimentavam na escola-campo.

Foram selecionados graduandos do 4º semestre do curso de Licenciatura em Educação Física de uma universidade particular de Santos – SP- UNIMES- para participarem do Programa Residência Pedagógica. Quanto às cinco etapas da participação no Programa, a narrativa de uma residente evidencia a relevância da formação inicial proporcionada pelo Programa ainda no ambiente universitário:

A formação inicial ministrada pelos professores coordenadoras na Universidade foi essencial, pois alguns itens fundamentais ao processo educativo precisariam ser retomados mesmo... Como por exemplo, refletirmos função social da escola, a necessidade da organização, planejamento das ações pedagógicas para que sejam intencionais, compreendermos o que é e quais os objetivos do Projeto Político Pedagógico (PPP), repensarmos algumas as organizações disciplinares do currículo como interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, aprendizagem significativa, modalidades organizativas dos processos



educativos e organização da prática pedagógica em tempo e espaço - como sequência didática e a também a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). (sic) [Residente L, grifos dos pesquisadores]

Dessa forma, a formação inicial para o Programa aos residentes compreendeu a função social da escola como formação do cidadão na sua totalidade, ou seja, discutiu direitos e deveres, aspectos emocionais, valores morais, culturais e habilidades, buscando formar um cidadão crítico. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a escola tem como função social formar o cidadão, e, desse modo, garantir as finalidades registradas no artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Já a temática do projeto político pedagógico, conforme Veiga (2002) refere-se à organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Outra temática abordada no PRP foram as organizações disciplinares do currículo: a interdisciplinaridade - existe cooperação e diálogo entre as disciplinas, ação coordenada; a pluridisciplinaridade - é uma temática comum mas tem relação de cooperação; já a multidisciplinaridade - também é uma temática comum, porém sem relação e cooperação entre disciplinas e a transdisciplinaridade - pensamento complexo; transcende a interdisciplinaridade como recurso para práticas educativas inovadoras.



Figura 1 – Etapa de Formação no Programa de Residência Pedagógica
Fonte: Relatório dos Residentes do Programa

Na Figura 1, verificamos parte da formação, onde os alunos explicitavam suas ideias acerca do subprojeto no que tange à elaboração do seus respectivos Planos de Atividades do Programa a ser desenvolvidos no interior da Escola-Campo. Alguns espaços diversificados como laboratórios e biblioteca foram utilizados para proporcionar novos desafios no uso de metodologias e estratégias para o ensino que contemplasse o desenvolvimento de competências sociomoris para a melhoria da qualidade das relações e inter-relações no ambiente escolar.

Outra temática trabalhada foram as modalidades organizativas dos processos educativos e organização da prática pedagógica em tempo e espaço - como sequência didática, que é uma das estratégias para desenvolver o aprendizado que tenha diálogo com o projeto curricular da escola, ou seja, é onde o professor por meio dos objetivos que pretende alcançar com seus alunos vai organizar sistematicamente “uma série de atividades para atingir a aprendizagem daqueles conteúdos selecionados para uma determinada

unidade didática: os conceituais, procedimentais e atitudinais” (ZABALA, 1998, p.18).

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) é compreendida como um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Em relação à educação física escolar, destaca que é um componente na área de linguagem, com os aspectos culturais e sociais das práticas corporais que devem ser trabalhados com os alunos - categorizadas em seis unidades temáticas: lutas, danças, jogos e brincadeiras, práticas corporais de aventura, ginásticas e esportes.

Ao longo dos conteúdos trabalhados, foi enfatizada a questão da aprendizagem significativa que é aquela em que as ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já tem de conhecimento. Esse conhecimento deve ser relevante e já existente na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, Ausubel (2002) destaca que esse fator se chama subsunção, que permite dar significado a um novo conhecimento que lhe é apresentado ou por ele descoberto.

A ambientação, realizada na Escola-Campo, foi feita por meio de visitas à escola, sendo narrado por uma das residentes dessa investigação que:

Nessas visitas a preceptora fez sua apresentação relatando sua formação acadêmica, seu plano de aula a sua trajetória profissional; também apresentou a estrutura da escola-campo e seu entorno. A professora contou como era a escola quando ingressou, em 2005, as mudanças que foram feitas até os dias atuais e tirou dúvidas dos regentes. Numa das visitas pudemos observar o “Movimento Leia - São Vicente”, proposta da Seduc para todas as escolas municipais da cidade, iniciativa que tem como objetivo o incentivo à leitura. Nesse mesmo dia foram entregues os livros didáticos adotados para o ano de 2018. No início da ambientação o núcleo da residência pedagógica onde estagiamos passava por manutenção de pintura e restauração do portão principal da escola. O grupo de residentes realizou durante oito encontros na escola a etapa denominada revitalização. Programamos e realizamos, nos pátios externos e internos da escola, pinturas no chão, de jogos para recreação como: amarelinhas (de vários tipos e tamanhos), raias de corrida, linhas para o desenvolvimento da coordenação motora e um tabuleiro para jogos de dama e xadrez. Em uma das

paredes do pátio pintamos uma lousa e um jogo da velha. (sic)
[Residente M, grifos dos pesquisadores]

A narrativa de M – residente - evidencia a relevância da etapa de ambientação tendo em vista que o reconhecimento do entorno da escola foi importante para conhecer a comunidade, alguns anseios em relação às ações educativas e reflexões críticas acerca de como implementar ações do subprojeto de Educação Física que melhorasse a vida escolar desses educandos.

123

M também relata o envolvimento com um Projeto Institucional da rede, durante o processo de ambientação já inserida em vivências pertinentes aos atores das atividades educativas da própria instituição de ensino, sendo bastante significativa, pois foi apontada durante a narrativa da etapa desenvolvida.

Figura 2 – Etapa de Ambientação no Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Relatório dos Residentes do Programa

Na Figura 2 há a representação de outro aspecto que envolveu os residentes deste Projeto que foi o de melhorar os espaços escolares utilizados, propondo ações de revitalização de alguns locais que eram subutilizados, mas que eles fizeram algumas pinturas de brincadeiras e jogos para posteriormente utilizarem na regência como forma de desenvolver habilidades relacionadas aos objetivos específicos do subprojeto.

Durante a etapa da regência, os alunos vivenciaram práticas educativas assistidas pela professora-preceptora e acompanhadas pelos professores coordenadores em ações formativas na universidade e *in loco*. As experiências foram diversas, onde a residente L indica algumas contribuições da etapa:

124

A etapa da regência teve início no começo de julho e término no mês dezembro. Nesse período, os residentes alternavam as idas, uns com os outros semanalmente, e em alguns momentos o ia o grupo todo, por conta de eventos na escola ou por pedido da preceptora. Colocou-se em prática as temáticas apreendidas na primeira etapa do Programa, dando ênfase ao planejamento de aula e ao preenchimento dos relatórios. Atuamos em 9 (nove) turmas, sendo elas de: 1º ano A/D, 2º ano A/B/C/D, 3º ano C/B 4º ano A/B/C, totalizando 249 alunos ativos. Trabalhamos nos subprojetos com diversos aspectos, atingindo os objetivos específicos inicialmente colocados por meio de jogos cooperativos, ações educativas solidárias, trabalhos diversos para resgatar valores, solidariedade e compreensão da justiça, equidade, respeito e valorização às diferenças. Além disso, também foram trabalhados os eixos, conforme o currículo municipal prescrito: dança, ginásticas, esportes, brincadeiras e jogos. Percorrendo um trajeto de atividades de brinquedo cantados, a iniciação esportiva. A regência foi indispensável para compreendermos a necessidade do planejamento, da elaboração de atividades com objetivos claros e os registros das atividades, ações desenvolvidas e avaliação da aprendizagem. (sic) [Residente L, grifos dos pesquisadores]

A narrativa de L retrata parte da riqueza do que o Programa de Residência Pedagógica proporcionou à vivência e formação docente inicial desses licenciandos, fazendo uso dos sentidos de alguns conhecimentos teóricos aprendidos em práticas do cotidiano, tais como planejamento, registros escolares, avaliação da aprendizagem, compreensão que os sistemas de ensino possuem diretrizes curriculares que apesar da flexibilidade possível, há um norte a seguir por meio do currículo prescrito.



Figura 3 – Etapa de Regência no Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Relatório dos Residentes do Programa

A Figura 3 ilustra parte das atividades desenvolvidas na etapa de regência. Nos registros das residentes L e M ficou explicitado que os alunos desenvolveram atividades que trabalharam ideias voltadas para a formação cidadã e sociomoral por meio de relações e inter-relações, entre as quais: solidariedade, respeito mútuo, justiça, equidade.

Resultados e Discussão

Os principais resultados dessa experiência da Regência Pedagógica passam, necessariamente, pela própria vivência da prática da docência, isto é, lidar com a realidade das crianças, da escola, dos pares – equipe - e aprender a lidar com as inseguranças e dificuldades frente a pouca experiência nessa área, conforme percebemos na narrativa da residente:

As etapas de avaliação e socialização foram de extrema relevância, pois tivemos, assim como nas formações ocorridas no decorrer do Programa já iniciado nas escolas, a possibilidade de trocar experiências bem-sucedidas entre os próprios residentes, professora-preceptora e professores coordenadores. Ressalto que para mim, foi bastante gratificante a participação dos dois Simpósios realizados na Universidade. Nesses dois eventos, tivemos a oportunidade de

sermos ouvidos por diversos alunos, professores e comunidade, alguns participantes do Programa e outros interessados em conhecer um pouco dos nossos resultados. (sic) [Residente M, grifos dos pesquisadores]

Figura 4 - Etapas de Socialização no Programa de Residência Pedagógica



Fonte: Relatório dos Residentes do Programa

A figura 4 indica a participação dos alunos em momentos importantes, conforme a narrativa da residente M, onde os dois Simpósios realizados pela Universidade foi um momento de compartilhar suas experiências vivenciadas, destacar possibilidades para oferecimento de um ensino público voltado para a formação cidadã, além de criar nos residentes o espírito crítico e protagonista por meio de seus relatos de experiências em que se percebe cada vez mais próximo do exercício da docência.

Considerações Finais

Fazer parte do Programa Residência Pedagógica permitiu conhecer caminhos possíveis para agir como futuros docentes na área da Educação Física. Pode-se observar a realidade escolar e constatar que há aspectos positivos e negativos tanto na escola-campo como na relação entre os regentes. Os aspectos positivos a serem ressaltados são: a convivência com as crianças que provocaram uma mudança atitudinal dos regentes, a inclusão dos alunos nas atividades, a professora preceptora que foi participativa e contribuiu para o planejamento das aulas, a Coordenação e demais funcionários foram igualmente colaborativos e elogiaram a revitalização



realizada, o espaço físico da escola-campo que dá oportunidade de criar várias atividades físicas para realização das aulas e os momentos de reunião com os professores durante as HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e HTPI (Horas de Trabalho Pedagógico Individual) quando era possível uma troca de experiência e diálogo com os demais professores da escola. Os aspectos positivos do grupo de regentes foram: frequência, criatividade e colaboração. Os pontos desafiadores: o grupo de regentes teve, inicialmente, dificuldade para a realização do planejamento e realização das atividades propostas. Na escola-campo pode-se perceber que no final da regência havia falta de materiais para as atividades, devido ao mau controle dos mesmos.

Ao longo do desenvolvimento dos subprojetos que desenvolvemos de forma orgânica e interativa com as escolas participantes do Município de São Vicente esperamos que os cursos de licenciatura se abram para essa possibilidade formativa e valorizem a vivência dos futuros docentes no contexto das escolas e que os contatos com as novas metodologias inovadoras que o processo de formação, de pesquisa e de troca de saberes poderão propiciar contribuam para a melhoria do processo ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo em que articulem de forma significativa teoria e prática e de modo mais amplo, direcionem a formação docente, gestão e pesquisa.

Pensamos que a Residência Pedagógica pode se configurar como espaço privilegiado para a troca de saberes entre os cursos de licenciatura da UNIMES e as escolas de educação básica que participaram do Programa, favorecendo, desse modo, que, nessa teia complexa de circularidade cultural, surjam saberes e conhecimentos que possam ressignificar o processo de formação de professores voltado à reinterpretção dos espaços educativos como produtores de conhecimentos verdadeiramente significativos e emancipatórios. Espera-se ainda que com o desenvolvimento do projeto e com o esperado engajamento dos alunos/residentes e dos professores orientadores da IES, as experiências com a escola - campo criem a necessidade de uma nova diretriz para o Estágio Supervisionado com maior articulação teoria e prática.



Este por sua vez deve estar articulado ao Projeto Pedagógico dos cursos de licenciatura e com a Proposta Pedagógica das escolas de educação básica que participam do projeto, propiciando a (re)construção do conhecimento do futuro profissional da educação, mediado pela realidade dinâmica das escolas sempre em movimento quase incapturável por olhares despreparados. A par dessas considerações, espera-se que os futuros residentes se envolvam de maneira rica tanto com o processo de construção de conhecimento quanto com o processo de ensino-aprendizagem valorizando tanto saberes locais quanto os de caráter universal e sistematizado, produzindo uma relação de verdadeira imersão em todas as facetas do cotidiano escolar, o que fará dele um profissional reflexivo e transformador comprometido com a formação integral de seus futuros educandos.

Agradecimentos

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelas bolsas concedidas aos 24 residentes, 3 professores preceptores, 1 professor-coordenador e 1 coordenador institucional e à Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES pelos investimentos ao Projeto com bolsas de demais recursos.

Referências

AUSUBEL, D. P. **Adquisición y Retención del Conocimiento**: una perspectiva cognitiva. Barcelona: Paidós, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2020.

BRUNER, J. **Atos de significação**. 2.ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CRESWELL, J.W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**. Escolhendo entre cinco abordagens. São Paulo: Penso Editora, 2014.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: ><http://www.capes.gov.br/perguntas-frequentes>. Acesso em: 10 set. 2020.



FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GATTI, B. A., NUNES, M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009. Disponível em: http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/textos_fcc/arquivos/1463/arquivoAnexado.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16>. Acesso em: 10 set. 2020.

VEIGA, Ilma, P. A. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção coletiva.** 14 ed. Brasília, Papirus, 2002.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Sobre os autores

Mariana Costa Gama

macostagama@gmail.com

Licenciada em Educação Física, egressa e residente do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Lívia Solange Nery da Silveira

liviasnery@gmail.com

Licenciada em Educação Física, egressa e residente do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

Mariangela Camba

mariangela.camba@unimes.br

Doutora em Educação (Políticas de Avaliação) pela Universidade de Campinas em (2011), Mestre em Educação (educação e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002) e Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Letras Don Domênico (1981). Atualmente é docente do Programa de Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos nas disciplinas Avaliação e as Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental, Políticas Públicas Implementadas no Ensino Fundamental. Coordenadora do Curso de Pedagogia e Professora em Cursos de Graduação na UNIMES. Coordenadora Institucional do Programa de Residência Pedagógica na Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.



Elisete Gomes Natário

elisete.gomes@unimes.br

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001), Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1994) e Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988). Atualmente é docente do Programa de Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos e professora doutora em cursos de graduação. Professora-Coordenadora do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES.

130

Michel da Costa

michel.costa@unimes.br

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN(2019), Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN (2010), Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Don Domênico (2003) e Ciências - com habilitação plena em Matemática pela Universidade Santa Cecília - UNISANTA (2000). Atualmente é Supervisor de Ensino efetivo na Prefeitura Municipal de Cubatão e Professor Doutor com Jornada Parcial na Universidade Metropolitana de Santos. Professor-Coordenador do Programa de Residência Pedagógica da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES

Cristina Celia Neri Borges

crisnerib@gmail.com

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Metropolitana de Santos (2001). Desde 2011 atuando como professora de educação básica, disciplina Educação Física, na Prefeitura Municipal de São Vicente. Pós graduada em Jogos Cooperativos pela UNIMONTE. Professora-Preceptora do Programa de Residência Pedagógica em parceria da Prefeitura Municipal de São Vicente com a Universidade Metropolitana de Santos e CAPES.



As contribuições do PIBID Artes Visuais/UFES para a formação docente

Contributions of PIBID Visual arts/UFES for teaching training

Maira Pêgo de Aguiar

131

Resumo: O presente artigo discute as contribuições para a formação profissional e humana dos bolsistas de graduação, supervisão e coordenação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid, mantido pela Capes, mais especificamente na atuação junto ao Subprojeto de Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Tem como objetivo discutir os diferentes aspectos da formação para a docência desses três atores que tornam possível o trabalho no Pibid, a partir de reflexões feitas ao longo da vigência do último edital do Pibid Capes de agosto de 2018 a janeiro de 2020, sob minha coordenação. O texto destaca como as interações entre os diferentes atores do programa promoveram um processo de formação docente dinâmico, baseado na reflexão, na pesquisa e na ação, promovendo ainda a formação humanística desses diferentes atores que passaram a perceber a escola como espaço de potência para a formação estética de crianças, adolescentes e jovens.

Palavras-chave: Pibid Artes Visuais. Formação Docente. Docência.

Abstract: The following article discuss the contributions towards the professional and humane formation of the graduation scholars, supervisors and coordinators of the Institutional of Scholarship of teaching initiation Program -PIBID, maintained by Capes, more specifically in the field of the subproject od visual arts from the Federal University of Espirito Santo – Ufes. It has as an objective to discuss the different aspects of the formation to teaching of these three factors that make possible the work on the program, starting reflections made along the validity of the last Pibid Capes official notice from august 2018 to January 2020, under my coordination. The text highlights how the interactions between the different actors in the program promoted a dynamic teacher training process, based on reflection, research and action, promoting the humanistic training of these different actors who started to perceive the school as a space of power for the aesthetic formation of children, adolescents and young people.

Keywords: Pibid Visual Arts. Teacher Education. Decency.

Introdução

Considero importante iniciar esta conversa destacando a já comprovada relevância do Pibid para a formação docente no Brasil, conforme apontam dados levantados pelo Fórum Nacional de Coordenadores do Pibid – Forpibid a partir de 38.000 respostas à questionários enviados a bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores, Coordenadores de área e institucionais. Além desses dados, a pesquisa considerou ainda dissertações, teses, artigos em periódicos e trabalhos apresentados em eventos que tratam de temáticas ligadas a



atuação do Pibid nas diferentes regiões do Brasil. O documento foi publicado pelo Forpibid em 20 de setembro de 2019, e aponta alguns aspectos:

Uma significativa melhoria da qualidade de ensino nas escolas promovida pelo compartilhamento do trabalho entre os bolsistas que, sob a orientação dos Coordenadores de Área e com o apoio dos Professores Supervisores, tem resultado em “[...] aulas mais dinâmicas, uso de metodologias alternativas, projetos e atividades práticas, o que tem provocado maior interesse e motivação por parte dos alunos da escola” (p.2).

Uma crescente atratividade para o magistério e um reforço da opção de jovens pela licenciatura pois,

[...] a oportunidade de entender e viver a escola, o entusiasmo de outros “pibidianos”, a existência de projetos com significado fazem com que eles se voltem para a docência e atribuam valor à atividade de ensino na educação básica. (p.2)

Apointa ainda que o ingresso na universidade passa a ser um projeto dos estudantes da educação básica a partir das experiências vividas por estes estudantes com os bolsistas do Pibid em suas escolas nas quais eles percebem uma real oportunidade de ingressar no ensino superior, o que, em muitos casos, era uma perspectiva inexistente nas comunidades mais pobres.

Outro relevante aspecto destacado no documento do Forpibid refere-se à valorização, o fortalecimento e o aperfeiçoamento das licenciaturas

[...] propiciada pela articulação teoria-prática, pela aproximação dos Licenciandos Bolsistas e das IES com o contexto escolar e pela participação dos bolsistas em atividades como grupos de estudo, debates, reuniões, eventos. (p.2-3).

Foi possível observar que o Pibid deu aos cursos de licenciatura visibilidade nas Instituições de Ensino Superior e fora dela, passando a atrair mais estudantes e ainda, reduziu a evasão nos cursos pois proporciona contato com a docência desde o início da graduação. Observou-se também que houve um aumento na motivação dos bolsistas para a realização das atividades dos cursos e que a atuação do Pibid levou muitos cursos de licenciatura a reverem suas práticas.



Os dados apontam a importância do suporte financeiro para os licenciandos em sua maioria de baixa renda, que necessita de custeio para sua permanência e dedicação ao curso. As bolsas permitem aos licenciandos dedicarem tempo para vivenciar experiências que não teriam oportunidade sem elas, possibilitando-lhes mais presença na universidade, assim como, em outras oportunidades de formação ocorridas na IES e também fora dela.

As mudanças ocorridas nas escolas também são um aspecto importante destacado no documento, pois

[...] o trabalho realizado pelo PIBID fomenta o protagonismo dos alunos da escola básica, seja por considerar as relações na escola que permitem aprendizagens diversificadas e diferenciadas, seja pela contribuição dos Supervisores nas atividades pedagógicas e formativas de futuros professores. Há otimização da utilização de bibliotecas e espaços de leitura (70,8%), a (re) abertura e/ou melhoria na utilização das salas de mídias e informática (64,8%), dos laboratórios de ciências (59,6%) e dos espaços de produção artística (58,1%). (p.3)

O Forpibid destaca ainda que a participação no Pibid favorece a formação continuada tanto dos docentes do ensino superior quanto dos docentes da educação básica. Foi observado a partir das ações conjuntas entre escolas e universidades uma busca, desses atores, por novos conhecimentos e novas metodologias de ensino. Nesse sentido, os dados indicaram que essa aproximação acabou por estimular a pesquisa, aumentando assim a produtividade de artigos em periódicos, teses e dissertações escritos por docentes coordenadores e também por docentes da educação básica que atuam como supervisores nos projetos do Pibid.

Os aspectos destacados no documento do Forpibid na análise da atuação dos projetos de Pibid pelo país, foram igualmente percebidos ao longo do trabalho com o Pibid Artes Visuais na Ufes no período de agosto de 2018 a janeiro de 2020, no convívio com os bolsistas ID, nas conversas com os professores supervisores, nas atividades realizadas nas escolas. É sobre essa experiência que me debruço a seguir para tratar especificamente sobre a formação profissional e humana dos bolsistas de graduação, supervisão e coordenação do Pibid Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes.



A questão da formação no PIBID Artes Visuais Ufes: Uma formação decente para a docência na contemporaneidade

Gostaria de iniciar esta conversa tratando do que considero a formação docente ideal, ou seja, uma formação docente para a atuação na contemporaneidade, ou uma formação decente para a docência.

É preciso considerar que o sujeito contemporâneo difere em grande medida do sujeito moderno, de pensamento estruturado, formado em sua maioria pela educação escolar/acadêmica. É claro que há diferentes contextos: urbanos, rurais, grandes centros, periferias, com condições de maior ou menor acesso aos bens culturais/tecnológicos, mas, de modo geral, o sujeito contemporâneo difere sim, do sujeito moderno! O sujeito contemporâneo, está imerso em uma sociedade *hiper* informada, *hiper* estimulada, *ultra* imagética. Larrosa (2005, p.20) afirma:

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar.

O autor caracteriza o sujeito contemporâneo a partir do contexto social, político e cultural da atualidade e explora a ideia de que, nesse contexto de hiper estimulação, muitas vezes a experiência é inviabilizada pelo excesso de informação, de opinião, de trabalho. Na mesma dissertação sobre a temática da experiência, Larrosa propõe pensarmos a educação a partir de um par diferente do que foi pensado nas sociedades modernas, segundo o qual costuma-se pensá-la “[...] do ponto de vista da relação entre a ciência e a técnica ou, às vezes, do ponto de vista da relação entre teoria e prática” (p.20). O autor afirma:

O que vou lhes propor aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido. (p.20)

É a partir desta proposta de Larrosa (2005) que gostaria de explorar minha concepção de formação docente ideal, ou seja, de uma formação decente para a docência, mais especificamente para a docência do ensino da

Arte. Sobre a decência na docência, gostaria de ressaltar que, embora tenha sido escrito na modernidade, a concepção de Paulo Freire sobre formação docente me parece extremamente contemporânea.

Paulo Freire (1996) considera a educação o caminho para a libertação do sujeito da manipulação e da opressão por outros sujeitos. Para o autor, a educação tem como função a leitura e a transformação do mundo pelos sujeitos que nele vivem. E só é possível educar num contexto de autonomia, nesse sentido destaca que ensinar não é transferir conhecimento e para que isso se dê na prática é preciso que o docente reconheça que ensinar exige consciência do inacabamento, exige o reconhecimento de que somos seres condicionados, exige respeito à autonomia do ser do educando, exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, exige apreensão da realidade, alegria e esperança também! Para ser docente é preciso reconhecer que ensinar exige a convicção de que a mudança é possível, para isto é preciso ser curioso.

A concepção de formação docente de Paulo Freire aponta para saberes contemporâneos tão necessários às relações educativas quanto os conhecimentos específicos de cada área de conhecimento que são trabalhados na escola. Para o autor, ensinar é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento, exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo, que é preciso dar liberdade a quem aprende e ao mesmo tempo ter autoridade para poder ensinar/aprender, ensinar exige tomada consciente de decisões, exige saber escutar. Para ensinar é preciso reconhecer que a educação é ideológica e que, portanto, exige disponibilidade para o diálogo e acima de tudo, exige que queiramos bem aos nossos educandos. Para adquirirmos os saberes necessários à educação, segundo Paulo Freire, é preciso pensá-la a partir do par *experiência/sentido* como o propõe Jorge Larrosa.

Nesse ponto gostaria de retomar alguns dos aspectos apontados pelo Forpibid em sua pesquisa que tratam das contribuições do Pibid para a formação geral de seus atores e que indicam que os saberes descritos por Paulo Freire têm se construído no bojo das relações entre os atores do Pibid.



Um deles aponta para a significativa melhoria da qualidade de ensino nas escolas o que pode ser explicado pela diversidade de metodologias de trabalho promovida pelo programa junto às salas de aula onde atuam seus supervisores, nas quais o protagonismo dos estudantes da escola altera a dinâmica das relações dando mais espaço para o diálogo, principalmente se considerarmos que os bolsistas, geralmente ingressantes no curso, tem quase a mesma idade de muitos dos estudantes da educação básica. Essa aproximação acaba por favorecer o debate sobre temas atuais, entre eles as manifestações artísticas na contemporaneidade.

Diálogos que só são possíveis se há, por parte do docente, o princípio *freireano* de respeito à autonomia do ser do educando, se há o reconhecimento de que somos seres condicionados pela cultura, mas, não determinados por ela e, assim, conversar sobre a cultura, debater sobre suas manifestações na arte faz muito mais sentido do que trazer conteúdos prontos, que não podem ser questionados ou discutidos. É pensar assim, a educação a partir da ideia de que é importante atribuir sentido às experiências vividas no contexto do ensino da Arte.

Experiências carregadas de sentido, foram observadas ao longo da vigência do último edital do Pibid Artes Visuais Ufes, as quais trouxeram- nos demandas de elaboração e manutenção de formação continuada para os docentes supervisores que se sentiam desafiados pelos novos conteúdos propostos pelos bolsistas de ID, confirmando assim o que as pesquisas do Forpibid apontaram, a partir das ações conjuntas entre escolas e universidades, uma busca, desses atores, por novos conhecimentos e novas metodologias de ensino. Confirmando ainda mais um princípio do saber docente, colocado por Paulo Freire que é, além da competência profissional, a generosidade e o comprometimento com o educando. A compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, para nele viver melhor, e que para isso é preciso saber escutar o educando, entender suas necessidades, legitimar sua curiosidade e buscar instrumentos para ajuda-los a ampliarem seus conhecimentos.



Larrosa (2005, p.24) destaca que “o sujeito da experiência é um sujeito ‘ex-posto’”:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

137

A docência em tempos de *hiper* informação exige do sujeito a consciência de que não será capaz de dominar todo o conhecimento de sua área de formação, de que, talvez, ou muito provavelmente, diferente do que pensava o professor moderno, detentor do conhecimento, seus educandos saberão conteúdos que ele não sabe. Nesse sentido, a vivência dos licenciandos no Pibid inaugura uma nova dinâmica de ensino e de aprendizagem nos cursos de graduação para a docência, uma vez que coloca o estudante da licenciatura num duplo papel, ele é ao mesmo tempo, e no mesmo tempo/lugar, discente e docente. Está assim, numa condição de dupla exposição, pois, para formar-se precisa abrir-se para a formação sendo aprendiz do espaço da escola ao atuar como professor, supervisionado, claro, nesse espaço. O exercício da docência na dinâmica do Pibid, exige do sujeito humildade para expor-se!

A prática da docência no exercício da aprendizagem, não somente com os professores supervisores, mas também como os estudantes da educação básica é uma das características do Pibid Artes Visuais Ufes. Considero uma importante característica, pois a consciência do inacabamento nos constitui mais flexíveis, mais atentos ao contexto e ao outro, mais humildes, faz do aprendizado da docência também um aprendizado de decência como nos desafia Paulo Freire.



Contribuições do Pibid Artes Visuais Ufes para a formação inicial e formação continuada

Destaco aqui a relevante contribuição da escola para a formação dos licenciandos, uma vez que este é o espaço prioritário de ensino de Artes no Brasil para a grande maioria das crianças e adolescentes. No âmbito do ensino das Artes Visuais na Ufes a importância do Pibid para a formação profissional dos bolsistas de graduação vem se consolidando ao longo do tempo, numa crescente afirmação do seu papel formativo para a docência dos licenciandos dos cursos de Artes Visuais Integral e Noturno.

À medida que promove a aproximação dos licenciandos com o ambiente escolar o Pibid, na sua dinâmica de interação entre a universidade, a escola e, muitas vezes, também a comunidade, desvela para os licenciandos o cotidiano da escola nas suas minúcias. Coloca-os em contato com as dificuldades enfrentadas pelos professores nas suas atividades cotidianas na condução da disciplina de Artes, da escolha de materiais, de temáticas, confronta-os sobre as possibilidades de colocar em prática suas expectativas sobre a docência, frustra-os, por vezes, inviabiliza suas escolhas, suas falas. Nesse sentido, no retorno à Universidade, nos encontros de formação, em diálogo com outros bolsistas que vivenciam outras realidades escolares, a partilha das experiências provoca amplas possibilidades de discussão sobre diferentes temáticas que se colocam na urgência do debate.

Envolve nesse momento, além dos bolsistas de graduação, também os supervisores e o coordenador em demandas pela compreensão de questões contemporâneas sobre a escola, a docência e sobre a própria arte, em muitos casos sobre questões humanas, de direitos, de culturas que extrapolam nossa competência e nos impulsionam à busca de outros sujeitos que nos ajudem nesse processo formativo.

A mesma dinâmica de interação citada acima, entre a universidade, a escola e comunidade surpreende os bolsistas, pois, no mesmo espaço/tempo do cotidiano escolar, o Pibid acaba por promover o encontro desses, hoje licenciandos, com sujeitos que ocupam um lugar há pouco ocupado por eles, a educação básica, provocando um deslocamento do olhar que antes focado na



aprendizagem, quase ou nunca percebia a docência e agora, no papel de futuro docente, percebe as dificuldades também legítimas do ensino. Encontros que demandam dos bolsistas, iniciativas antes esperadas do professor, atitudes de cooperação, iniciativas de propostas, ações a serem tomadas rapidamente, no calor da hora! Experiências de formação que transbordam para experiências de vida promovendo assim o desejo por mais experiências similares. Larossa (2005, p.24) descreve um sujeito da experiência feito:

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura.

Com o objetivo de constituírem-se em sujeitos da experiência, os bolsistas do Pibid Artes Visuais Ufes se colocam em abertura para o diálogo com outras áreas de conhecimento a partir das demandas que recebiam em sua atuação na escola. Nesse sentido, ao longo do período de vigência do edital 2018, foram realizados quatro encontros de formação que buscaram articular formação inicial, para os licenciandos e formação continuada, para os professores da educação básica, que, além dos supervisores do Pibid, desejassem participar dos debates.

Os encontros formativos, denominados *Pibid Artes Visuais Convida*, trouxeram para o contexto/espço da universidade as demandas da educação básica a partir das reflexões de especialistas, pesquisadores e artistas



escolhidos pelos bolsistas de graduação, a partir de pesquisas realizadas sobre as temáticas que impunham sua relevância e a necessidade de seu entendimento ou aprofundamento.

O primeiro evento realizado pelo grupo discutiu a educação especial, suas origens na escola pública, legislação atual e direitos da criança e do adolescente com deficiência na escola. Assim, o *Pibid Artes Visuais Convida* inaugurou em agosto de 2018 os eventos com a palestra da professora Dr^a Girlene Gobete, servidora da Secretaria de Municipal de Educação de Vitória, da divisão de políticas educacionais. A demanda pelo tema surgiu nas conversas que tivemos nos encontros semanais de planejamento, na universidade, nos quais foi possível perceber a insegurança dos bolsistas ao lidarem com crianças e adolescentes com deficiências.

Depois da palestra, a professora nos encaminhou materiais sobre o tema que foram estudados e debatidos em, pelo menos, três encontros seguintes. Este encontro promoveu no grupo uma mudança no modo de perceber o sujeito com deficiência, um deslocamento do olhar, antes, focado na limitação que passou a partir daí, a enxergar as possibilidades desses sujeitos, focando então na busca por estratégias diversificadas para o ensino das artes. Estratégias que promovessem a sua inclusão, que lhes permitissem perceberem-se capazes, criativos, sujeitos de direitos.

O segundo *Pibid Artes Visuais Convida* debateu com o artista e professor, Dr. Marcos Paulo Martins, os processos de criação artística e as possibilidades de trabalho criativo com as crianças. Em palestra intitulada “Envoltórios” ocorrida em 28 de novembro de 2018, no auditório do Cemuni III, Centro de Artes da Ufes, debatemos sobre as possibilidades de criação artística no âmbito da academia e da escola a partir das pesquisas do professor sobre performance. A temática foi sugerida pelos bolsistas que atuavam no Ensino Fundamental e desejavam compreender melhor os processos criativos das crianças nas classes de período integral. Todo o evento foi organizado pelo grupo de bolsistas que contou com a presença de uma das professoras supervisoras, com estudantes de graduação dos cursos



de Licenciatura em Artes Visuais e também do bacharelado em Artes Plásticas da Ufes.

Os relatos do professor nos deram uma perspectiva mais abrangente das possibilidades de criação e deram aos bolsistas muitas ideias para os trabalhos que foram, posteriormente, desenvolvidos com as crianças da educação integral, no contra turno da escola e que demandavam novas propostas de trabalho, diferentes das que essas crianças vivenciavam nas aulas de artes, no horário regular.

Em 27 de março de 2019, também no auditório do Cemuni III, Centro de Artes participamos de uma roda de conversa com a professora Sarita Faustino sobre questões étnico-raciais no cotidiano da Educação Básica, no terceiro *Pibid Artes Visuais Convida*. A professora, que atua na Educação Infantil na rede municipal de Vitória e possui grande experiência com os estudos e debates acerca das questões étnico-raciais no contexto da Ed. Infantil, abordou as relações de racismo que passam a fazer parte da vida da criança ainda na infância quando ingressa na escola. A temática foi sugerida pelos bolsistas que atuavam na Educação Infantil e observaram manifestações de racismo vindas de crianças bem pequenas. Mais uma vez, tivemos a presença de uma professora supervisora e estudantes de graduação de outros cursos.

As discussões acerca do racismo na infância foram enriquecidas por relatos dos próprios bolsistas de graduação, negros, que descreveram situações de discriminação, constrangimento e humilhação sofridas ao longo de suas infâncias na escola. A discussão sobre este tema foi de grande relevância para a formação dos bolsistas e retornou em vários momentos durante a vigência do edital, transbordando para os espaços da universidade nos quais, vemos com pesar a reprodução da lógica racista nas relações entre estudantes e professores. A temática foi, de certa forma, abordada também no quarto encontro de formação do *Pibid Artes Visuais*, a partir das pesquisas da professora Ms. Mara Pereira dos Santos.

O quarto *Pibid Artes Visuais Convida*, discutiu a temática da arte contemporânea na palestra dada pela professora Ms. Mara Pereira dos Santos intitulada “Educação e Arte Anticoloniais: Corpos e territórios políticos” ocorrida



em 05 de junho de 2019, na sala 12 do Cemuni II, Centro de Artes, Ufes. A professora apresentou suas pesquisas de doutorado sobre arte performance que usa o corpo para discutir questões de gênero e sexualidade.

A temática foi sugerida pelos bolsistas que atuavam no Ensino Médio a partir das inquietações apresentadas pelos bolsistas nas vivências com os adolescentes e jovens do Ensino Médio. A palestra possibilitou uma articulação das discussões feitas a partir dos estudos feitos após a palestra da professora Sarita Faustino sobre as relações étnico-raciais na escola.

Ao debatermos as questões de gênero e sexualidade houve grande demanda por trazer a questão do racismo à conversa, bem como as implicações da negritude para o sujeito não heterossexual. Assim como no terceiro encontro, as discussões foram enriquecidas pelos relatos de alguns bolsistas, não heterossexuais, sobre suas experiências na infância e na juventude numa sociedade heteronormativa. Alguns bolsistas manifestaram o desejo de apresentar suas produções artísticas sobre a temática, ao grupo. Isto fizemos em dois encontros que se seguiram ao quarto *Pibid Artes Visuais Convida*, nos quais, buscamos uma dinâmica mais descontraída, compartilhamos lanches em momentos mais intimistas que proporcionaram grande interação.

As discussões oportunizadas pelos encontros de formação *Pibid Artes Visuais Convida* foram essenciais para a constituição do perfil de formação do Pibid Artes Visuais Ufes pois, ajudaram na reflexão das práticas vivenciadas pelos bolsistas de graduação e de supervisão, estabelecendo entre eles uma relação de parceria muito mais do que de tutoria, reflexões iniciadas por conhecimentos da experiência que de alguma forma tocaram os bolsistas, causaram-lhes incomodo e os impulsionaram a busca de novos conhecimentos que lhe dessem subsídios para novas práticas.

Considerações Finais

lavelberg (2003) ao tratar da complexidade inerente à formação de professores de arte destaca a importância de se criar uma cultura de reflexão sobre os conteúdos abordados no curso de graduação, uma vez que a



transposição desses, acriticamente, para as práticas de ensino não é suficiente para promover uma aprendizagem significativa em arte.

A autora destaca que a “[...] prática reflexiva se opõe à submissão” (p.64), nesse sentido, afirma que conteúdos da dimensão cultural do licenciando, são tão importantes quanto os conteúdos das dimensões educacionais e organizacionais pois, a partir da compreensão crítica da dimensão cultural e de seus impactos na formação da subjetividade dos sujeitos, é possível confrontar as práticas que promovam a autonomia do professor com aquelas que tendam a compreendê-lo como mero reprodutor de conhecimentos.

A partir do que destaca Lavelberg (2003) e das experiências descritas até aqui, ousamos dizer que o processo formativo dos bolsistas do Pibid Artes Visuais Ufes, edital 2018, levou ao licenciando, bolsista uma perspectiva de formação profissional crítica, contextualizada e colaborativa, na medida em que possibilitou a concretização da proposta de Larrosa, de pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*.

Destacamos que, nos encontros formativos, os bolsistas tiveram a liberdade de conduzir as propostas de aprofundamento de temas, elencando coletivamente as questões da dinâmica da escola que deveriam ser debatidas e incluíram nesses espaços/tempos seus professores supervisores. Colocando-se numa perspectiva de abertura, despojando-se de preconceitos, expondo-se às experiências que tanto a docência quanto a discência decentes exigem, os bolsistas se apropriaram aos poucos da sua própria formação, dando-lhe o foco e o tom conforme sentiam-se desafiados a conhecer.

Esse deslocamento de papéis demandou dos professores supervisores um outro olhar sobre os bolsistas de graduação, uma vez que eles, supervisores, tinham como papel o de formadores. Este movimento só foi possível pela dinâmica formativa adotada, de diálogo constante, de disposição para a escuta e abertura para a crítica. Desse modo, é preciso destacar a importância de um professor que respeite a autonomia de seu educando, que reconheça a relevância do saber do educando e que tenha a humildade de aprender com ele, pois nada teria sido possível se os professores supervisores



não tivessem uma perspectiva *freireana* de educação, se não primassem pela decência que a responsabilidade da função lhes exigiu.

Devo me colocar também nesta avaliação, como sujeito da experiência que também sou! Tive minha docência e minha subjetividade transformadas pela experiência junto aos demais bolsistas do Pibid Artes Visuais Ufes. Nossas discussões me fizeram mais atenta aos contextos diferentes dos meus, nossas discordâncias me fizeram mais paciente em relação a outros pontos de vista, nossas angústias me fizeram mais flexível diante das certezas acadêmicas.

Tivemos momentos de trocas que evidenciaram a legitimidade do diálogo como modo de formação, da escuta como modo de sensibilização para a realidade do outro e que a realidade do outro cabe perfeitamente no contexto de formação profissional. A realidade do outro, seja ele estudante da educação básica ou do ensino superior, seja ele professor da educação básica ou do ensino superior atravessa esse sujeito e lhe dá as lentes pelas quais ele enxerga o mundo. Nesse sentido, ousou afirmar que nossa capacidade de visão foi ampliada! Nossas relações de afeto perduram mesmo tendo findado o projeto, isso é reflexo da decência que se construiu nesse processo de formação não somente profissional, mas, sobretudo, humano!

Agradecimentos

Agradeço à CAPES pelas bolsas concedidas aos licenciandos, supervisores e coordenadora do Pibid Artes Visuais - Ufes. Sem as bolsas não teria sido possível realizar os trabalhos que muito contribuiu para a formação desses sujeitos!

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

IABELBERG, R. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.



LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** II Congresso Internacional de Educação, Campinas, 2005.

FORPIBID – RP. **Pibid e Residência Pedagógica:** seu potencial para a educação e para a formação de professores com mais qualidade. Fortaleza, 20 de dezembro de 2019. **Sobre o (a) autor (a)**

Maira Pêgo de Aguiar

maira.aguiar@ufes.br

Graduada em Educação Artística pela Universidade Federal do Espírito Santo (1992). Especialista em Psicopedagogia pela SABERES/UNICID (2001). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (2004). Doutora pelo mesmo Programa (2010). Professora adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo, no Departamento de Teoria de Arte e Música, Centro de Artes. Coordenadora do curso de Artes Visuais da Ufes desde 2016. Representante dos cursos de Licenciatura do Centro de Artes na Câmara Central de Graduação da Ufes. Coordenadora do Pibid/Artes Visuais/Ufes.



PIBID Química São Mateus/ES: o olhar dos envolvidos no projeto sobre a Formação Inicial de Professores

PIBID Chemistry São Mateus/ES: the look of those involved in the project on the Initial Training of Teachers

Ana Nery Furlan Mendes
Kelly Grace Rizzi Siqueira
João Vitor Santana dos Santos
Otávio Broseguini Gomes
Giseli Will

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma política pública educacional que se concretiza a partir da inserção dos estudantes de licenciatura nas atividades didático-pedagógicas da escola, orientados por um professor supervisor e um professor coordenador. O presente trabalho, de caráter qualitativo, aborda as relações entre a vivência no PIBID e a formação inicial dos bolsistas, a partir de narrativas construídas pelos participantes do subprojeto PIBID Química da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. O trabalho contextualiza a importância da experiência docente no contexto da escola e aborda as relações entre a Universidade e a escola de educação básica ao apresentar as narrativas produzidas pelos envolvidos no subprojeto sobre a prática e os significados atribuídos pelos participantes sobre a formação inicial e continuada. Pelas narrativas produzidas podemos destacar que o PIBID contribuiu na formação individual e profissional dos participantes, bem como ajudou a elevar a qualidade da formação inicial dos futuros professores de Química proporcionando-lhes oportunidades de planejar e aplicar experiências metodológicas e práticas docentes diferenciadas.

Palavras-Chave: Licenciatura em Química. Formação Docente. Narrativas.

Abstract: The Institutional Scholarship for Teaching Initiation Program (PIBID) is a public educational policy that is materialized from the insertion of undergraduate students in the school's didactic-pedagogical activities, guided by a supervising teacher and a coordinating professor. The present work, of a qualitative nature, addresses the relationships between the experience in the PIBID and the initial formation of the scholarship holders, based on narratives built by the participants of the subproject PIBID Chemistry of the Federal University of Espírito Santo, São Mateus campus. The work contextualizes the importance of the teaching experience in the school context and addresses the relations between the University and the basic education school by presenting the narratives produced by those involved in the subproject on the practice and meanings attributed by the participants on initial and continuing education. From the narratives produced we can highlight that PIBID contributed to the individual and professional training of the participants, as well as helped to raise the quality of the initial training of future chemistry teachers by providing them with opportunities to plan and apply methodological experiences and differentiated teaching practices.

Keywords: Degree in Chemistry. Teacher Training. Narratives.



Introdução

A formação de professores é uma temática que tem sido muito discutida uma vez que o aluno de licenciatura, durante seu curso de graduação, não recebe uma formação prática que o prepare para lidar com desafios de uma sala de aula. A precária articulação entre a formação acadêmica e a educação básica é uma das principais carências dos cursos de formação de professores (BRASIL, 2016). Os estudos desta temática buscam resgatar a relevância de uma formação que vai além da acadêmica, preocupando-se com o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor. A formação de professores não se restringe a conclusão do curso de licenciatura, é um processo constante que exige que o professor se reinvente, busque compreender a sociedade, a escola que temos atualmente e os alunos que são seres com singularidades e que carregam com eles todo um contexto social e afetivo, que influencia na aprendizagem (FILGUEIRA, 2018).

A formação inicial representa um processo em que os professores, ao longo de suas trajetórias universitárias, cumprem todos os estudos e atividades necessárias ao fluxo curricular correspondente ao curso escolhido. Através da formação inicial o licenciando constrói a sua identidade profissional e adquire saberes da docência, que envolve uma definição ampla que engloba olhares e vivências diversas que se baseiam na complexa relação entre trajetórias pessoais, formativas e experienciais. Segundo Tardif (2014, p. 36) “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Entretanto, tem-se observado diversos problemas relacionados à formação de professores, entre eles, a dificuldade de construção e domínios dos saberes da docência. Para ser professor não basta apenas ter domínio dos conteúdos específicos, é necessário saber usar esses conhecimentos para ensinar aos alunos do ensino básico, tornando o conhecimento significativo e não mera obrigação (ORTEGA; LIMA; ANDRADE, 2017).

Como política educacional criada com o propósito de superar os desafios da formação inicial de professores, o PIBID (Programa Institucional de



Bolsas de Iniciação à Docência), gerenciada pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), tem como objetivo contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária para a formação de professores, valorizar o magistério e aproximar a escola com as instituições formadoras (SILVEIRA, 2016).

O PIBID é desenvolvido em Instituições de Ensino Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino, com concessão de bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura, que desenvolvem propostas pedagógicas sob a orientação do coordenador de área (docente da universidade do curso de licenciatura) e do professor supervisor (docente da escola de educação básica). Assim, o programa oportuniza aos licenciandos uma formação baseada em um contexto real da educação pública, além de oportunizar aos bolsistas do PIBID uma qualificação profissional adequada, capaz de motivá-los ao exercício da profissão docente e contribuindo com a diminuição da evasão do respectivo curso de graduação.

Diante da importância do PIBID para a formação de professores no Brasil, este trabalho visa relatar as vivências e experiências formativas significativas do subprojeto PIBID Química da Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus (UFES/São Mateus), a partir das narrativas produzidas pelos participantes do subprojeto. A partir das narrativas produzidas pelos bolsistas do curso de Licenciatura em Química, professor supervisor e coordenador de área, buscou-se responder as seguintes questões: em quais aspectos o PIBID pode contribuir para a melhoria da formação docente de todos os envolvidos no subprojeto? Qual a opinião dos licenciandos participantes do PIBID a respeito do programa no que se refere a melhoria da sua formação inicial?

O contexto da experiência

Neste trabalho serão expostas as narrativas e reflexões acerca da docência e da formação, elaborados pelos participantes (coordenador de área, 1 supervisor e 6 bolsistas de iniciação à docência) do subprojeto Química que



compõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da UFES, campus São Mateus.

As narrativas foram possibilitadas pela vivência dos envolvidos durante um período de dezoito meses de participação nas atividades que compõe o subprojeto de Química, participante do edital 7/2018 - CAPES. Essas atividades estavam dispostas em um regime semanal de oito horas, em que envolviam reuniões para construção de materiais e elaboração de aulas teórico/práticas, formação em grupo, ida à escola para observações e participação nas aulas da professora supervisora, além de tempo de estudo individual. Entende-se que esta dinâmica é favorecedora da postura investigativa sobre a própria prática em formação.

As narrativas serão apresentadas no decorrer do texto e foram divididas em: 1) O Olhar do Professor supervisor sobre as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos e para sua prática docente; 2) O Olhar dos bolsistas de iniciação à docência sobre as contribuições do PIBID para a sua formação inicial; 3) O Olhar do coordenador de área sobre as contribuições do PIBID no processo de formação de professores. Todas as narrativas trazem a escrita dos participantes em um processo de análise do projeto, buscando compreender quais as contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos enquanto acadêmicos e futuros professores.

Neste sentido, a pesquisa realizada pode ser caracterizada como sendo de caráter qualitativa, que é um método de investigação científica que foca no caráter subjetivo do objeto analisado, estudando as suas particularidades e experiências individuais, desenvolvendo esse trabalho a partir da visão dos bolsistas e a realidade desenvolvida no subprojeto. O trabalho foi desenvolvido com base no método indutivo, caracterizado como a evidencia que “a generalização não deve ser buscada aprioristicamente, mas constatada a partir da observação de casos concretos suficientemente confirmadores dessa realidade” (GIL, 2008, p. 12). Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, quanto ao objetivo da pesquisa visa uma abordagem descritiva. As pesquisas descritivas têm como objetivo “[...] o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2008, p. 28).



O Subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus

Para se entender algumas mensagens descritas nas narrativas produzidas por seus participantes, faz-se necessário conhecer o subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus e as atividades que foram realizadas pelos bolsistas participantes do edital nº 7/2018 – CAPES. Neste sentido, apresenta-se uma breve descrição do subprojeto e das atividades que foram realizadas pelos bolsistas.

O subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus tem como objetivo fomentar a iniciação à docência dos licenciandos em Química, preparando-os para atuarem na educação básica e reconhecendo a escola pública como parceira nesse processo de formação.

O Subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus iniciou suas atividades em 2010 e desde então participou de todos os editais, ofertando bolsas para professores das escolas em que atuou, para os licenciandos de Química e para o professor da universidade atuante como coordenador de área. No edital de 2018, o subprojeto sofreu reformulações, devido aos cortes de verbas promovidos pelo governo federal, e passou a contar com uma professora bolsista de supervisão, 12 alunos bolsistas de iniciação à docência e uma coordenadora de área voluntária. As atividades que serão relatadas a partir deste momento referem-se as que foram realizadas pelos envolvidos no subprojeto submetido ao edital 2018.

Os licenciandos bolsistas do PIBID realizaram, basicamente, as seguintes atividades durante a execução do subprojeto: participação em encontros formativos para a prática docente; reunião semanal com a supervisão do projeto para discussão sobre os detalhes das atividades; execução das atividades planejadas na escola; estudo individual; reuniões com a coordenação do projeto.

A reunião semanal com a professora supervisora do projeto tinha como objetivo fazer um planejamento de atividades para as semanas seguintes, uma



reflexão das atividades aplicadas e administrar a execução das atividades na escola.

O estudo individual era realizado com material de apoio, encaminhado pela coordenadora de área e supervisora, como artigos científicos, artigos de jornais e revistas, para auxiliar no planejamento das atividades na escola.

A participação dos bolsistas em encontros formativos foi realizada com uma periodicidade quinzenal e teve como objetivo promover uma formação específica aos alunos em metodologias de ensino, de maneira que os mesmos pudessem posteriormente aplicar na escola em que estavam atuando no PIBID. Esta formação foi organizada pela coordenadora de área e se deu através de minicursos, seminários e palestras ministrados pela coordenadora do subprojeto e por professores convidados atuantes no ensino de Química. No Quadro 1 são apresentadas algumas das atividades formativas desenvolvidas durante a execução do subprojeto, com a respectiva carga horária.

Quadro 1: Atividades formativas desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID durante o subprojeto Química UFES/São Mateus

Título da atividade	Tipo de atividade	Carga horária	Instituição executora
Estruturação dos saberes docentes no pibid através de metodologias para o ensino de química	Seminário	3 h	UFES/ São Mateus
O uso da contextualização e investigação no ensino de química.	Seminário	3 h	UFES/ São Mateus
Sequência didática com células fotoeletroquímicas: uma possibilidade para o ensino de ciências no ensino básico	Minicurso	16 h	UFES/São Mateus
Oficinas temáticas: uma ferramenta utilizada para dinamizar as aulas de química	Seminário	3 h	UFES/ São Mateus
Aprendizagem Baseada em Problemas: metodologia ativa para o Ensino de Química	Seminário	4 h	UFES/ São Mateus
Ensinando com Khan Academy.	Minicurso	4 h	UFES/São Mateus
Alfabetização Científica na Educação básica: práticas de ensino atreladas à Educação em Ciências	Seminário	4 h	UFES/ São Mateus
História da química: uma proposta de abordagem no ensino da tabela periódica	Minicurso	14 h	UFES/ São Mateus

Fonte: Elaborado pelo autor



A formação dos bolsistas do PIBID contou com o apoio de vários professores, a maioria atuante no ensino de Química na educação básica, que puderam transmitir aos licenciandos o conhecimento do conteúdo específico da atividade proposta, bem como o conhecimento e a experiência que cada um possuía de sala aula. Estes encontros foram momentos de aprendizados enriquecedores para os bolsistas, pois muitas dúvidas sobre a prática docente puderam ser sanadas com estes profissionais. Além disso, os encontros formativos também contaram com instituições parceiras, como o Instituto Federal do Espírito Santo, campus São Mateus (IFES/São Mateus), que apoiou o subprojeto ministrando dois minicursos aos alunos, com emissão de certificados, atuando na conformação dos licenciandos dentro do subprojeto.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID eram registradas por eles em um “Diário de Bordo”, onde nele os bolsistas anotavam as atividades que foram realizadas, o objetivo das atividades desenvolvidas, apontavam as impressões sobre as ações didático pedagógicas, os materiais utilizados e o retorno dado pelos alunos no processo de ensino aprendizagem, além de ser uma forma de registro das reflexões, frustrações, angústias e satisfações sobre seu próprio processo de aprendizagem.

As reuniões com a coordenação do projeto eram realizadas periodicamente, normalmente a cada 15 dias, intercalando com os encontros formativos. Nestas reuniões eram repassadas informações institucionais sobre o PIBID, conversávamos sobre as atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos alunos na escola e como eles estavam se sentido neste ambiente. Nestas conversas os bolsistas contavam sobre as dificuldades enfrentadas, como conseguiram resolver algum problema durante a execução de alguma atividade do projeto, bem como compartilhavam a satisfação de que as atividades planejadas haviam sido realizadas com êxito e que puderam perceber que fizeram a diferença para o aprendizado dos alunos da educação básica. As reuniões se tornaram ao longo do projeto um momento de troca de experiências, em que cada bolsista relatava uma situação vivenciada e os demais participavam através de sugestões de como poderiam resolver, se fosse um problema com a atividade ou com os alunos da escola, ou



simplesmente ouviam as sugestões da coordenadora, caso a situação futuramente voltasse a se repetir.

No decorrer do projeto os bolsistas também realizaram as “Oficinas do PIBID”, que teve como objetivo desenvolver atividades diferenciadas na forma de oficinas para os estudantes da educação básica. Estas oficinas foram realizadas vinculadas a III Semana de Química do Norte do Espírito Santo e foi um momento em que os bolsistas puderam elaborar situações do cotidiano para apresentar aos estudantes das escolas públicas e privadas da região norte do Espírito Santo. Nas reuniões com a coordenação foram discutidas as atividades e as possibilidades de apresentação de cada uma para os estudantes das escolas.

No semestre final do projeto os bolsistas foram desafiados a propor uma atividade para ser desenvolvida na escola em que estavam atuando, buscando aplicar as metodologias que foram estudadas nos encontros formativos realizados no projeto. Inicialmente a proposta foi apresentada pelos bolsistas ao grupo na forma de um seminário, durante as reuniões com a coordenação do projeto. Nestes encontros foram realizadas reflexões sobre o desenvolvimento das propostas, adequações das estratégias didáticas e dos recursos utilizados, bem como sugestões de modificações nos planejamentos. Após o momento de apresentação ao grupo e adequação, os bolsistas aplicaram a atividade na escola, sob a orientação da professora supervisora. Esta atividade foi planejada e executada individualmente pelos bolsistas, permitindo assim que os mesmos pudessem aplicar todo o conhecimento adquirido durante 14 meses de projeto em que realizaram atividades coletivas. No Quadro 2 estão listadas algumas estratégias didáticas propostas e aplicadas pelos bolsistas.

Quadro 2: Estratégias didáticas elaboradas e aplicadas pelos bolsistas do PIBID

Nome da Atividade	Conteúdo trabalhado na atividade/Série do ensino médio aplicado	Estratégia didática
Balanceamento Químico	Balanceamento de reações químicas / 1ª série	Jogo didático
Videoclipes da Tabela Periódica	Tabela Periódica / 1ª série	Produção de videoclipes



Jornal Químico	Modelos Atômicos / 1ª série	Produção textual
Kit de perfume	Química Orgânica / 3ª série	Oficina Temática
Identificação de pH com extrato de Jambolão e flor de Hibisco	Ácido/Base / 2ª série	Aula experimental Investigativa
A cor violeta que desaparece	Oxirredução / 3ª série	Aula experimental
Desenvolvimento dos modelos atômicos	Modelos atômicos / 1ª série	Dinâmica de grupo

Fonte: Elaborado pelo autor

A elaboração de uma estratégia didática e sua apresentação na forma de um seminário por parte dos bolsistas foi um momento necessário para a fixação dos conhecimentos adquiridos no decorrer de todo o projeto. Um desafio ainda maior foi a aplicação das estratégias em sala de aula, fazendo com que os futuros professores percebam que nem tudo que é planejado pode acontecer dentro das expectativas e que ajustes nas propostas se fazem necessárias para atender aos objetivos de aprendizagem da disciplina de química.

Os olhares dos envolvidos no processo de formação docente

Nesta etapa do trabalho serão apresentadas as narrativas produzidas pelos participantes do Subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus e como as atividades desenvolvidas, apresentadas anteriormente, contribuíram para a formação docente de todos os envolvidos neste processo.

1) O Olhar do Professor supervisor sobre as contribuições do PIBID para a formação dos licenciandos e para sua prática docente

Professora de química da rede pública estadual desde 2016, iniciei o ano de 2018 com o desafio de atuar em um programa de ensino de tempo integral, uma novidade para mim. Dessa forma, atuando como professora no município de São Mateus-ES, participei do subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus como bolsista/professora supervisora.

Na minha graduação tive a oportunidade de conhecer o programa PIBID, sendo bolsista durante grande parte de minha formação inicial. Foi uma experiência muito enriquecedora, concomitante a importância do recurso financeiro possibilitado pela bolsa para que eu permanecesse estudando.



Antes de 2018 o meu olhar para com o programa do PIBID era de bolsista de graduação, no qual tenho grande carinho, respeito e gratidão. Com grande satisfação aceitei ser professora supervisora do PIBID e de alguma forma contribuir com o programa e com a formação dos futuros docentes, assim como aprender por meio de trocas de experiências e do trabalho coletivo, na qual acredito ser pontos importantes para a profissão docente e para uma visão real do campo de trabalho dos licenciandos.

O PIBID propicia uma melhora da educação do Brasil, como aponta a pesquisa de De Oliveira e Justina (2017). Tal pesquisa diz que o PIBID favorece a construção dos saberes docentes por investigar a prática pedagógica, por contribuir na diminuição da dicotomia entre a prática e a teoria, além disso utilizando-se de Gatti (2008), liga o PIBID como uma forma de obter uma formação continuada visto que também trata-se de uma atividade que contribui para o desenvolvimento profissional de todos os sujeitos envolvidos no projeto.

De fato, continuar no programa do PIBID, como supervisora, é uma maneira indireta de ter uma formação continuada ao permanecer no campo da pesquisa, afinal a realidade das escolas quanto a abertura para estudos dos professores que trabalham 40 horas semanais esbarra no cansaço e no pouco tempo disponível, além das atividades e obrigações da escola. O Estado tenta de alguma forma possibilitar o estudo do professor, por meio de cursos *online* à distância fora do horário de trabalho, mas muitas vezes não é significativo para o professor ou não é muito bem aproveitado devido ao cansaço do final da jornada de trabalho. Além disso, a questão financeira também é um estímulo para entrar no programa e uma maneira de valorizar a profissão e o ensino básico, uma vez que a questão salarial dos professores no Brasil precisa melhorar muito e a visão da escola de ensino básico por muitos é menosprezada e taxada como uma subprofissão.

Na graduação e agora como professora supervisora consigo ter visões diferentes do programa. Na visão do licenciando, Corrêa e Batista (2013, p. 04) descreve o programa como algo que também incentiva na transformação das realidades.



[...] antecipa ao bolsista de iniciação à docência o contato com o seu campo de trabalho, levando-o a avaliar a sua pertinência e a adequação de sua escolha profissional, bem como os desafios que a prática apresenta e a sua própria satisfação com essa escolha. Portanto, essa oportunidade proporciona ao bolsista uma experiência única durante sua formação, vivenciando situações reais do cotidiano escolar, visto que para muitos, esta é a primeira prática docente. Nos cursos de formação de professores, tradicionalmente o momento da prática resume-se ao final do curso, em muitas situações.

Dessa forma, cabia a mim ser a mediadora do cotidiano escolar e as teorias que eram apresentadas nas disciplinas pedagógicas na universidade. Com os bolsistas acompanhando minhas aulas senti a necessidade de refletir sobre as práticas de ensino e em ser um exemplo comportamental para os licenciandos, assim como inseri-los nas atividades das aulas. Não que tenha sido um problema ou visto como uma obrigação policiar meu comportamento, tal como questionar-me sobre o meu papel de professora e o ato de ser observada e de alguma forma avaliada pelos bolsistas tanto no profissional como no pessoal. Considerei muito natural a presença deles, pois tratava como algo a ser somado em minhas aulas.

O supervisor coordena e responsabiliza-se pelas ações dos bolsistas de graduação dentro da escola. Logo preocupei-me em não limitar as experiências apenas dentro da sala de aula, no caso a aula de Química, mas possibilitar vivências no cotidiano da escola como um todo. Até mesmo o ato de entrar na escola, a firmeza nos passos e o cumprimentar os estudantes, é tudo novo e também está incluído nos pontos de evolução na ação do licenciando no projeto. Eles passariam a ser representantes da escola, então o bom comportamento era primordial.

Possibilitar que o licenciando saia da universidade e veja como é o campo de trabalho que irá enfrentar mais tarde é enriquecedor para sua formação e segundo Calil (2014), o professor supervisor tem grande papel na realização desse feito.

Percebe-se, nesse movimento de mediação proposto pela função do professor supervisor, uma mudança na perspectiva sobre o professor da escola básica, valorizando-o, uma vez que já não é aquele que recebe os conhecimentos acadêmicos unilateralmente, mas sim aquele que inverte a via, levando o



conhecimento da prática para a academia, modificando a cultura da formação de professores, atribuindo-lhe um tom dialético (CALIL, 2014, p. 10).

Como mencionado anteriormente, a colaboração por minha parte tratou-se principalmente em mediar as situações enfrentadas no cotidiano escolar. Mediar o trabalho dos bolsistas para que agindo como observadores possam analisar sua atual posição e de alguma forma possibilitar na transformação de suas ideias, sair do papel de aluno para o papel de docente. Neste ponto é que acredito ser o diferencial entre o programa PIBID do estágio supervisionado, a preocupação em relação a formação do licenciando é construída de maneira coletiva. Segundo Calil (2014, p. 10) o professor supervisor “é um sujeito ativo no processo de formação dos licenciandos e do seu próprio fazer pedagógico”. Faz-se do supervisor alguém que estimule o caráter investigador do bolsista na sua própria prática, fazendo dele um agente capaz de reconhecer os problemas, levantar hipóteses, registrar as informações e analisá-las (CORRÊA; BATISTA, 2013).

Afinal, ser professor de Química vai muito além de ensinar Química, precisamos lidar com as emoções dos estudantes, familiares, gestão pedagógica e demais desafios sociais. Se o professor se negar a enfrentar esses desafios, isso pode ser refletido negativamente nas suas práticas pedagógicas.

Quanto ao andamento do papel como supervisora, cabia encontros semanais de planejamento das ações dos bolsistas paralelo ao plano da escola e ao guia de aprendizagem de Química. Concomitante à presença da escola, os bolsistas também tinham encontros formativos, cujo um deles foi ministrado por mim, através do relato de uma metodologia já aplicada em minhas aulas, chamada de oficinas de ensino.

Buscava sempre orientar os bolsistas do PIBID em como deveriam se posicionar frente a determinadas situações com os estudantes da escola, uma vez que eles seriam vistos como professores, “tios” e “tias”. Cabia a eles agirem com a mesma responsabilidade de um professor: em questão da vestimenta, modo de falar com o estudante, como agir na sala de aula e nos



ambientes da escola. A partir de agora eles estariam sendo “vigiados” pelos estudantes e os demais sujeitos da comunidade escolar.

Havia uma preocupação no preparo das ações criadas por eles, cujo o empenho na pesquisa e minha orientação fazia parte do planejamento. Assim, nos momentos que os bolsistas realizavam uma metodologia idealizadas por eles, o meu papel passava a ser de observadora. Cada um tem o seu “jeitinho” de falar com o estudante e eu possibilitava isso a eles. Não queria que me imitassem, mas que comesçassem a apresentar a sua essência pedagógica possibilitada por esses momentos. Cada professor é diferente do outro, assim como cada estudante, logo a escola passa a ser um local de aprendizagem por meio de diversidades socioemocionais. Não existe uma fórmula para formação de um professor perfeito, mas sim um direcionamento baseado no respeito, parceria e o desejo de dar o seu melhor em cada aula.

O planejar e o fazer são coisas muito diferentes quando se trata da profissão docente. A frustração de um resultado não esperado também faz parte da formação docente e a melhor maneira de avaliar o que esperar de um estudante ou turma é vendo os resultados. Não se trata de um fracasso, mas sim uma aprendizagem. Quanto mais tempo se passa atuando como professor, percebe-se que algumas coisas passam a ser menos importantes. Do meu ponto de vista o projeto possibilitou que os licenciandos obtivessem inúmeras experiências exitosas e a não tão exitosas quanto o esperado, causando uma inquietação. Este é o ponto que difere a teoria da prática.

É importante ressaltar que os estudantes da escola entendiam que a professora responsável pela sala de aula era eu, ou seja, a professora que ministra a disciplina de Química, da mesma forma que eles sabiam que os bolsistas do PIBID também deveriam ter a sua autoridade respeitada.

Obtive muita confiança ao exercer o meu papel de mediadora entre a escola e os bolsistas, graças a troca de informações com a coordenação de área. Dentre algum desafio ou barreiras no comportamento de algum bolsista perante a realidade da escola, a coordenadora esteve presente para buscarmos uma solução, o que fez a minha primeira experiência como supervisora transcorrer de forma tranquila e motivadora.



Diante da experiência como supervisora avalio muitos pontos positivos, alguns já citados como por exemplo manter-se na pesquisa de práticas pedagógicas junto aos bolsistas, mas também pontos a serem reavaliados. Acredito que um ponto importante a ser assegurado futuramente é aumentar a frequência da reflexão e da autoavaliação dos bolsistas.

Por fim, posso afirmar que a presença do PIBID na escola enriqueceu as aulas de Química e na visão dos estudantes aumentou a importância dada à educação básica e ao seu ensino já que sentiam isso como um diferencial das demais escolas. Já sobre os bolsistas de licenciatura foi perceptível a evolução comportamental como o ganho de segurança nas ações e o transparecer que pretendem seguir em frente na formação docente.

2) O Olhar dos bolsistas de iniciação à docência sobre as contribuições do PIBID para a sua formação inicial

A proposta do PIBID nos possibilitou, como bolsistas do projeto, uma forma de complementar o nosso aprendizado no curso de licenciatura e, também, proporcionou que desenvolvêssemos atividades pedagógicas como parte desse aprendizado. Os momentos iniciais da vivência na escola de educação básica foram bem impactantes, porque a escola em que atuamos no subprojeto nos apresentou uma realidade nova no que tange à estrutura e a forma de se estabelecer a relação ensino-aprendizagem.

O que chamou mais a atenção inicialmente foi o desafio de promover os alunos como os protagonistas da escola. A grande verdade é que essa promoção deveria ocorrer sempre em todas as instituições como parte da formação dos alunos, mas essa ênfase não era observada por nós até essa vivência no PIBID. No começo, os alunos nos acolheram na escola em uma recepção muito agradável, tal como quando somos recebidos na casa de amigos. Dentro da sala de aula, a orientação para os docentes era de sempre buscar promover esse protagonismo e evitar ao máximo exaltar a voz para com os alunos quando estivessem inquietos, buscando contornar isso de outras maneiras. Essa é uma forma de “controlar” a turma que busca a manutenção do protagonismo e que deu certo em muitas ocasiões.



O comportamento e a dedicação dos alunos variam bastante no decorrer do ano. Generalizando, inicialmente as turmas são mais atenciosas, enquanto que no final do ano costumam ser menos comprometidas com as atividades. Como contornar essa situação no final? Outras formas de avaliação e atividades práticas eram aplicadas, mas quem já havia sido aprovado não possuía o mesmo rendimento e, apesar disso, ainda estabelecia uma boa relação com os professores.

Já a relação dos alunos conosco, bolsistas do PIBID, foi diferente e isso pode ser explicado por causa da idade mais próxima e ao fato de não sermos os professores principais da disciplina, apesar de que estávamos na posição de professor. Em muitos momentos os alunos nos dirigiam dúvidas a respeito das atividades, mas algumas vezes as dúvidas eram sobre o que estávamos fazendo ali e o porquê de optar pelo curso de licenciatura. Alguns viam no bolsista a oportunidade para se conversar sobre o futuro, vestibulares, Enem, dentre outros assuntos do gênero. Essa aproximação mostrou como que nós podemos ser grandes influenciadores para os alunos dentro da sala de aula e como é importante, a partir dessas vivências, aprender sobre como interagir com os alunos e a ter uma postura para não dar margem a brincadeiras e outras situações que podem ser desagradáveis em sala de aula. De maneira geral, a relação dos alunos conosco foi muito boa e respeitosa, contrariando muitos dos nossos pensamentos em que achávamos que não haveria esse respeito. Dessa forma, o contato direto com os alunos nos mostrou o quanto essa profissão pode ser desafiadora e gratificante ao mesmo tempo, e reforçou a nossa escolha de sermos professores.

O grande desafio dentro do PIBID foi estabelecer a confiança necessária para quebrar as barreiras da timidez que poderiam atrapalhar o nosso desenvolvimento na escola. Mas todos nós nos saímos bem quanto a isso e, assim, foi possível desenvolver alguns planejamentos e atividades em grupo com a finalidade de auxiliar no processo de ensino aprendizagem dos estudantes. Como todos nós já nos conhecíamos, não tivemos nenhum problema em conversar e nos organizarmos para participar das atividades do projeto, o que possibilitou uma boa experiência para todos, uma vez que nos



ajudávamos e juntos conseguíamos ajudar também aos alunos da escola. Nossas impressões das atividades do dia, antes mesmo de irem para o diário de bordo, acabavam sendo discutidas entre nós sem nos darmos conta, o que mostrava diferentes visões de algumas situações e, assim, criava-se um aprendizado entre nós.

Durante todo o programa foram muitas as oportunidades de vivenciar em sala de aula a experimentação, tendo em vista que a escola possui um espaço próprio para isso. Até então, nosso pensamento com relação a parte prática da Química era de que para uma aula experimental atingir o seu objetivo seriam necessários os reagentes adequados, as vidrarias corretas, o espaço correto, dentre outras colocações do gênero. No entanto, a realidade do ensino público brasileiro não permite que os alunos tenham contato com todas essas ferramentas devido a situação financeira que não abrange plenamente o meio escolar. Por conta disso, em várias aulas experimentais foram usados recursos alternativos, facilmente encontrados na casa dos alunos ou em supermercados, para a realização dos experimentos. Isso nos fez perceber que é possível sim, mesmo sem a estrutura adequada, o uso de outros materiais para serem utilizados em sala de aula buscando promover uma aprendizagem nos alunos, mantendo-os seguros e podendo executar os procedimentos corretamente. Esse novo olhar nos permitiu entender que há novas possibilidades de ensino, aliando melhor a teoria com a prática e contextualizando com o dia-a-dia dos alunos. Isto possibilitou no decorrer das aulas ter uma atenção maior dos alunos por estarmos utilizando recursos que fazem parte do cotidiano e que muitas vezes não foram correlacionados com a disciplina de Química na escola.

Foi consenso entre os bolsistas que os conteúdos apresentados nos encontros formativos no decorrer do programa foram muito importantes para a nossa formação, pois nos possibilitou ter um conhecimento sobre metodologias e práticas de ensino que puderam ser empregadas em algumas situações na escola que atuamos. Um dos assuntos abordados que foi o uso da investigação no ensino de química, foi especialmente marcante, pois em determinadas aulas experimentais foi possível fazer o uso dessa metodologia e



conduzir os alunos ao objetivo da aula. Em outras ocasiões, no entanto, percebemos na prática que ela nem sempre vai funcionar, pois depende da dedicação do aluno pelo conteúdo estudado. De maneira geral, foi um momento agradável e enriquecedor. Em cada seminário, curso ou palestra foi possível vislumbrar metodologias de ensino com a finalidade de gerar aprendizagem em todos os alunos, segundo também o seu contexto social.

Após vários encontros, foi a nossa vez de apresentarmos um plano de aula com base em algumas dessas metodologias estudadas no decorrer dos encontros formativos. Esses planos de aula foram apresentados e aplicados na escola no segundo semestre de 2019, em que tivemos a oportunidade de discutir sobre todos eles e assim sugerir alterações quando necessário. A aplicação ocorreu sempre com a presença da professora supervisora e aplicamos em mais de uma turma quando foi possível. A grande lição que ficou dessas apresentações foi como abordar o assunto dentro do tempo de uma aula. No planejamento é necessário considerar uma certa “quantidade de dúvidas” que os alunos podem ter para evitar que a aula fique extensa. Essa lição foi uma ótima experiência para nós bolsistas, pois mostrou que além da organização da aula é preciso estar sempre preparado para responder as mais diversas perguntas sobre o tema, mostrou como é importante a postura durante a aula e como fazer para conseguir articular os momentos diante da inquietude dos alunos.

O PIBID é um instrumento muito importante para o desenvolvimento do aluno de licenciatura por possibilitar uma experiência dentro da sala de aula. O bolsista do programa adquiri uma experiência que definirá se ele realmente quer buscar a profissão de educador ou não, o que mostra o papel decisivo do programa no aspecto pessoal e motivador. Além disso, o programa consegue aprofundar melhor todo o conhecimento recebido na universidade, apresentando na prática a dinâmica de uma sala de aula e as diversas realidades da educação brasileira. Esse fato é essencial, pois prepara o aluno de licenciatura para a docência mostrando a realidade e fazendo-o se sentir mais preparado diante dos possíveis desafios que encontrará pela frente.



Para nós, bolsistas do PIBID Química São Mateus/ES, o programa foi essencial nestes aspectos e nos ajudou a pensar melhor sobre a escola e sobre a educação brasileira como um todo. Com esta experiência é possível encontrar alternativas para que seja possível a elaboração de projetos que visam aprimorar o aprendizado dos alunos por meio de metodologias baseadas naquelas vivenciadas no decorrer do programa, tendo em vista que muitas das observações feitas no diário de bordo e em nossas discussões foram pensamentos reflexivos para contornar problemas como a inquietação dos alunos em sala, a desmotivação que alguns apresentavam e como esclarecer melhor um conteúdo complexo como a química para aquele que não tem certo interesse.

O PIBID é um aprendizado para os alunos de licenciatura, para os alunos da escola que os recebe e para os professores. O programa nos permite identificar problemas, realizar algumas reflexões e apontar caminhos com a finalidade de encontrar soluções para o ensino. É um meio que permite gerar educadores comprometidos com a escola, com os alunos e capaz de ter a mente aberta para receber novos aprendizados, pois a cada dia que se segue surge novas situações com as quais é necessário aprender sobre elas para resolvê-las. O programa foi muito importante não só como forma de agregar conhecimento para a carreira docente, mas também como forma de permanência no curso, tendo em vista que muitos de nós possuem baixas condições financeiras e o auxílio que a bolsa nos proporciona é essencial para cobrir as despesas que os estudos na universidade geram.

3) O Olhar do coordenador de área sobre as contribuições do PIBID no processo de formação de professores

Um dos principais objetivos do PIBID é favorecer a aprendizagem da docência pela imersão do licenciando, ainda nos momentos iniciais de seu curso, no ambiente escolar de modo a possibilitá-lo uma maior articulação entre teoria e prática, e motivá-lo para o exercício do magistério (BRASIL, 2013). No entanto, para os licenciandos, em um primeiro momento o que os atrai a participar do programa é a possibilidade do recebimento de uma bolsa,



que ajudará, para muitos, a custear os gastos com estadia, alimentação, transporte, entre outros. Uma vez que a maioria dos licenciandos da UFES, campus São Mateus, são oriundos de famílias de baixa renda, a bolsa é uma oportunidade de se manter na universidade e ingressar no mercado de trabalho somente após a conclusão do curso de graduação. Isto possibilita a permanência do licenciando na universidade, diminuindo os índices de evasão. Dos bolsistas participantes do edital nº 7/2018 – CAPES, muitos relataram durante as primeiras reuniões com a coordenação que o recebimento da bolsa foi o maior atrativo para a inscrição no processo seletivo, seguido da experiência que seria adquirida com os trabalhos realizados na escola.

Durante os encontros com a coordenação uma das bolsistas mencionou que um de seus objetivos com o programa era “confirmar sua vocação para ser professora”. A fala da bolsista foi seguida pela confirmação de outros colegas, que também afirmaram que tinham esta intenção com o programa. O contato semanal com o ambiente escolar, com o professor supervisor e com os demais profissionais da escola fazem com que alguns bolsistas mudem suas visões sobre a profissão docente e se motivem para atuar como professores futuramente. Logo, participar no PIBID pode reforçar a escolha pela docência e isto contribui para que tenhamos futuramente professores satisfeitos com a profissão escolhida.

Durante os encontros formativos e as reuniões periódicas iniciais percebi que somente alguns alunos externavam suas opiniões, outros somente falavam se eram convidados a expor o que pensavam sobre os assuntos que eram abordados nas formações. Com o passar do tempo e com o desenvolvimento do projeto, os alunos mais calados começaram a se expressar com maior facilidade. Não era mais necessário convidá-los a participarem dos debates. Em uma reunião os bolsistas mencionaram que o projeto havia auxiliado a vencerem o medo e a timidez de falar em público e de se expressarem diante de uma turma cheia de alunos. O contato semanal com a escola e a regência supervisionada de aulas, permite o desenvolvimento de saberes experienciais como a capacidade de gestão da sala de aula e das atividades de ensino. Este momento de regência, supervisionada pelo professor da escola, auxilia os



bolsistas a vencerem os seus medos e a ganharem confiança para falarem em público. Além disso, à medida que os bolsistas vão desenvolvendo as atividades do PIBID a confiança em si mesmos aumenta porque se sentem mais preparados em relação ao domínio do conteúdo e da sala de aula.

Foi interessante observar como a linguagem utilizada pelos bolsistas foi se modificando com o desenvolvimento do projeto. No início era uma linguagem simples e ao longo do projeto os bolsistas foram incorporando uma linguagem mais científica ao seu vocabulário. Também pode-se observar uma mudança na escrita dos bolsistas, em que a linguagem científica passou a ser utilizada para descrever as situações vivenciadas por eles no ambiente escolar. Acredita-se que esta mudança se deva as atividades do subprojeto, tais como os encontros formativos, os materiais encaminhados para estudo como os artigos científicos, que fazem com que os discentes entrem em contato com a literatura acadêmico-científica da área de ensino de ciências, bem como tenham o contato direto com pesquisadores experientes da área. Esse fato, aliado às discussões e reflexões coletivas promovem a melhoria da formação inicial dos bolsistas.

A presença e o auxílio dos bolsistas na escola permitem que os supervisores consigam desenvolver atividades diferenciadas que antes não conseguiam em função das exigências de tempo e de materiais. A presença dos bolsistas nas atividades experimentais possibilita um acompanhamento e o atendimento mais individualizado aos estudantes referente aos procedimentos da atividade prática e a questões de segurança. A produção e a aplicação de jogos didáticos, e de outros materiais pedagógicos, também são possibilitadas por causa do auxílio dos bolsistas. Assim, o professor supervisor consegue utilizar metodologias diferenciadas para expor o conteúdo da disciplina, ao mesmo tempo que auxilia os bolsistas em como produzir um determinado material didático e como aplicá-lo em sala de aula. Os bolsistas também auxiliam o professor supervisor em projetos da escola e em feira de ciências, o que contribui para o bom desempenho dos estudantes nas apresentações, pois os mesmos possuem mais “professores” para esclarecerem as suas dúvidas e a ajudarem na elaboração dos projetos.



O PIBID proporcionou aos licenciandos de Química a vivência da realidade escolar a partir de práticas orientadas e supervisionadas. O diálogo constante e a troca de experiências durante todo o subprojeto entre os bolsistas, a professora supervisora e a professora coordenadora foi um ganho para a formação dos bolsistas, uma vez que atividades formativas parecidas não acontecem nas disciplinas do curso de Licenciatura em Química, em especial nas disciplinas de Estágio Supervisionado. Esta maior aproximação entre universidade, escola, licenciandos e salas de aula é destacada na literatura como uma grande contribuição do PIBID (LIMA; FRANCISCO Jr., 2014).

Os encontros formativos foram momentos valiosos de convívio entre os discentes e uma fonte de troca de experiências com os professores participantes como coformadores do subprojeto. Para a professora supervisora estes encontros também foram importantes para sua formação, pois os seminários, palestras e debates que eram realizados nos encontros promoveram, para todos, momentos de discussão e reflexão sobre as práticas e as avaliações desenvolvidas no ensino de Química.

Como coordenadora de área percebi um grande desenvolvimento nas práticas docentes dos alunos de licenciatura em Química envolvidos no subprojeto. Com isto, posso afirmar que o PIBID é um programa que se soma ao curso de licenciatura em Química da UFES/CEUNES, pois além de aproximar a universidade da escola, possibilita uma sólida formação inicial aos licenciandos. Porém, infelizmente, não são todos os alunos do curso que podem se beneficiar desta formação, pois o programa consegue atender somente uma parte dos estudantes de licenciatura.

A relação PIBID e a formação de professores: uma visão geral das narrativas produzidas

A partir das narrativas produzidas pelos envolvidos no Subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus pode-se notar que o mesmo possibilitou a articulação dos conhecimentos adquiridos no decorrer da formação, a construção de experiências da prática pedagógica, além da reflexão sobre as



práticas realizadas. A participação no subprojeto contribuiu para que os licenciandos percebessem a importância da prática na escola para a sua formação.

O subprojeto contribuiu para dar uma maior segurança aos bolsistas, pois os mesmos tiveram a oportunidade de conhecer e vivenciar o futuro ambiente de trabalho antes mesmo dos Estágios Supervisionados, o que transmitiu ao aluno uma segurança com relação a futura profissão. Quando não se conhece o ambiente em que se irá trabalhar há incertezas sobre a escolha da profissão e dúvidas sobre a docência é comum de ocorrerem, como foi o caso relatado pela bolsista em que via no PIBID uma oportunidade de afirmar a escolha de “ser professora”.

Os bolsistas destacaram terem sido bem recebidos pelos alunos e professores da escola. A relação estabelecida com a supervisora e com os alunos ao longo do tempo pode contribuir para a formação profissional e incentivar o bolsista a seguir na carreira docente. Também cabe destacar que o diálogo entre professores em exercício e em formação auxilia na consolidação de saberes da prática docente.

As práticas metodológicas desenvolvidas na escola foram importantes para a formação inicial dos bolsistas, pois os mesmos perceberam que as dúvidas trazidas pelos alunos exigem um bom planejamento da aula e um sólido conhecimento do conteúdo que se está ministrando. Logo, o planejamento e a execução das práticas metodológicas contribuíram para a construção dos saberes experienciais e estes saberes são relevantes para o enfrentamento das dificuldades que possam surgir no início da carreira docente.

Na narrativa apresentada pelos bolsistas, os mesmos identificaram a importância que o PIBID representa na formação do professor, pois ensina a trabalhar em grupo e a aprender através do diálogo com os colegas e com as trocas de experiências. Afonso e colaboradores (2014) também observaram a importância do trabalho em grupo para a formação inicial docente, pois os bolsistas dão suporte uns aos outros oportunizando a busca por uma solução conjunta para um problema específico.



Nas narrativas foi consenso que a experiência da prática docente no espaço escolar é uma fonte de aprendizagens da docência, principalmente no que se refere às regências, a forma de apresentar o conteúdo e ao trato com os alunos. Foi destaque também entre os bolsistas a realização dos encontros formativos durante o subprojeto e o quanto a realização de estudos orientados são importantes para promover momentos de socialização e discussão das experiências vivenciadas por professores atuantes na área do ensino de Química.

Os bolsistas destacaram a motivação e a aprendizagem adquirida durante a execução do subprojeto na escola, o que contribui para que se sintam cada vez mais próximos da identidade docente e pensem em investir de forma efetiva nessa carreira como escolha profissional futura, o que de certa forma é positivo, tendo em vista que a escolha pela carreira de professor nem sempre se confirma ao finalizar o curso de licenciatura (MALDANER, 2010).

Com relação a professora supervisora, observa-se durante a sua narrativa que o subprojeto contribuiu para a formação continuada da mesma, na medida que a orientação e supervisão das aulas diferenciadas dos bolsistas também requer da professora estudo, discussão e reflexão sobre os métodos que serão aplicados nas turmas. Como destacado pela docente, o subprojeto permitiu uma formação no próprio contexto educacional.

A partir das narrativas foi possível compreender como o subprojeto contribuiu para a formação dos seus participantes e pela análise é possível responder as questões norteadoras do trabalho: em quais aspectos o PIBID pode contribuir para a melhoria da formação docente de todos os envolvidos no subprojeto? Qual a opinião dos licenciandos participantes do PIBID a respeito do programa no que se refere a melhoria da sua formação inicial?

Verificou-se que o subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus contribuiu para a consolidação da identidade docente dos licenciandos e para fortalecer o desejo em tornarem-se professores de Química.

Para a formação inicial o subprojeto proporcionou uma formação diferenciada, pois além do contato direto com o seu futuro campo de atuação, possibilitou que os bolsistas aprendessem na teoria e na prática metodologias



de ensino alternativas que serão extremamente úteis futuramente no planejamento de aulas diferenciadas para o ensino de Química.

Para a formação contínua de professores, pode-se dizer que a aproximação entre o professor supervisor e a universidade, bem como do docente da universidade com a escola de educação básica, promove uma troca de experiências, de ações pedagógicas e de saberes que enriquece o projeto, beneficia a formação dos bolsistas de licenciatura e fortalece ainda mais os vínculos entre universidade-escola.

De maneira geral, o PIBID apresenta um papel muito importante para a formação de todos os seus participantes, contribuindo para que o processo de formação aconteça de maneira contínua com resultados permanentes.

Considerações Finais

De maneira geral, a análise das narrativas produzidas pelos participantes do subprojeto PIBID Química UFES/São Mateus, permitiu inferir que o projeto contribuiu para elevar a qualidade da formação inicial de professores, inserindo os alunos no cotidiano da rede pública escolar. Os licenciandos puderam ter um contato direto com o dia a dia de uma escola e observar os diversos obstáculos presentes nos processos de ensino aprendizagem do ensino público. As atividades desenvolvidas favoreceram a construção de saberes necessários a prática docente como: planejamento sistematizado das aulas, trabalho com o conhecimento escolar, uso de diferentes metodologias e técnicas de ensino, participação em processos formativos, entre outros. O subprojeto também mobilizou docentes de outras instituições a participarem da formação conjunta dos licenciandos, atuando como cofomadores deste processo.

O subprojeto foi extremamente importante para os bolsistas para identificarem se possuem identidade profissional com a profissão, uma vez que alguns apresentavam uma certa indecisão quanto à carreira docente no início do projeto. Para muitos bolsistas é no PIBID que estes reafirmam a opção pela docência como futura área de atuação.



Além da valorização da escola pública, o projeto estimulou a professora supervisora a desenvolver pesquisas e a rever suas práticas, uma vez que para a mesma a escola durante o desenvolvimento do subprojeto foi o seu local de pesquisa.

O PIBID é um programa de grande contribuição à formação de professores, pois através dele pode-se adquirir experiências que acrescentam na trajetória docente, contribuindo para a melhoria do ensino na educação básica.

Agradecimentos

À CAPES, pelo apoio financeiro ao projeto PIBID e pelas bolsas concedidas.

Referências

AFONSO, A. F.; LEANDRO, C. S.; CORREA, R. G.; MARQUES, C. M. P.; ZANON, D.A.V. A produção de portfólios: olhares de um bolsista na área de Química. *In*: ONOFRE, E. M. C.; JOLY, I. Z. L. (org.) **Formação inicial de professores: vivências e reflexões**. Curitiba: Ed. Appris, 2014.

BRASIL. Diretoria de formação de professores da Educação Básica - DEB. **Relatório de gestão PIBID**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Orientações para cursos de formação de professores nas áreas de Didática, Metodologias e Prática de Ensino. **Documento Base**. MEC. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40811-documento-base-fevereiro-2016-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192

CALIL, A. M. G. C. O desenvolvimento profissional dos professores supervisores do PIBID. **Revista Cocar**, v. 8, n. 15, p. 08-15, 2014.

CORRÊA, K. R. C.; BATISTA, L. A. PIBID em prática: relato de experiências sob o olhar das supervisoras na escola. *In*: V SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2013, Tubarão. **Anais [...]**. Tubarão: Universidade do Sul de Santa Catarina (Campus universitário de Tubarão), 2013. p. 1-8.

FILGUEIRA, A. M. F. **Formação de professores: Um olhar sobre as contribuições do PIBID na perspectiva dos graduandos de uma instituição privada do interior do estado de São Paulo**. 2018. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) – Faculdade de Ciências



Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Franca, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, J. P. M; FRANCISCO Jr., W. E. Identificação e categorização de trabalhos publicados na QNESC sobre o PIBID/Química: uma análise inicial. *In*: XVII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVII ENEQ), 2014, Ouro Preto. **Anais** [...]. Ouro Preto: Universidade Federal de Ouro Preto, 2014. p. 2023-2034.

171

MALDANER, O. A. Prefácio. *In*: ECHEVERRÍA, A. R; ZANON, L. B (orgs.). **Formação Superior em Química no Brasil: Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Unijuí, 2010.

DE OLIVEIRA, L., JUSTINA, L. A. D. O papel dos professores supervisores no PIBID de acordo com o relatado em pesquisas brasileiras. **Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo**, n. 80, 2017. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/pibid.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

ORTEGA, J. M.; LIMA, C. P.; ANDRADE, F. S. Pesquisa na formação inicial: Concepções de acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática do IFRO. **Crítica Educativa (Sorocaba/SP)**, v. 3, n. 2 – Especial, p. 666-675, jan./jun., 2017.

SILVEIRA, H. E. PIBID: Esclarecimento e nota informativa sobre o programa. **Jornal da Ciência**, edição 5364, 01 mar 2016, 2016. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/19-pibid-esclarecimento-e-nota-informativa-sobre-o-programa/>. Acesso em: 25 ago. 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

Sobre os autores

Ana Nery Furlan Mendes

ana.n.mendes@ufes.br

Graduada em Química Industrial e Bacharel em Química pela UFRGS. Doutora em Química pela UFRGS, com período sanduíche na Universidad Autónoma de Barcelona. Atua como professora de Química no Departamento de Ciências Naturais da UFES. Membro do corpo docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da UFES. Desenvolve trabalhos de pesquisa na área de ensino de química, principalmente no desenvolvimento de materiais didáticos e paradidáticos, metodologias ativas e formação de professores.



Kelly Grace Rizzi Siqueira

kellygrs85@gmail.com

Possui graduação em Licenciatura em Química pelo Centro Universitário do Norte do Espírito Santo/Universidade Federal do Espírito Santo (CEUNES/UFES) e Mestrado em Ensino na Educação Básica pelo CEUNES/UFES. Atualmente é Professora Efetiva de Química da Rede Estadual de Educação do Espírito Santo, atuando no município de São Mateus.

172

João Vitor Santana dos Santos

jvsantanasantos@gmail.com

Graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus São Mateus.

Otávio Broseguini Gomes

otavioepapai@hotmail.com

Graduando em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus São Mateus.

Giseli Will

giseli_will@outlook.com

Técnica em edificações pelo Instituto Federal do Espírito Santo, (IFES). Graduanda em Licenciatura em Química pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), campus São Mateus.



Encontros e (des)encontros entre a Educação Física e a creche: análises sobre ações do Pibid

Encounters and (dis)encounters between Physical Education and daycare: analysis of Pibid actions

Eduarda Heydt Heinen
Marcos Aurélio Eger de Souza
José Ricardo Silva

Resumo: O presente texto é um estudo de revisão do tipo estado da arte que busca na produção acadêmica relatos de experiências que contemplem ações da Educação Física aliada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na creche. Para tanto, alocamos a investigação na faixa temporal que compreende o início do PIBID, 2007 até o ano de 2019. Como banco de dados, optou-se pelas seguintes plataformas on line Scientific Electronic Library Online (SciELO), Literatura Latina-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e o Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O resultado demonstra escassa produção sobre o tema derivado de um histórico (des)encontro entre a Educação Física e a Educação Infantil e, conseqüentemente do edital do Pibid. Com o intuito de contribuir com o debate, relatamos nossa experiência de encontro entre a Educação Física e o Pibid na creche. Em nossas conclusões, defendemos a atuação do professor de Educação Física na creche desde que em consonância com as concepções de desenvolvimento integral e o Pibid enquanto política pública de formação inicial e continuada de docentes como forma de superar concepções pragmáticas e mecânicas de atuação deste profissional na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Física, Pibid, creche, Educação Infantil, formação de professores.

Abstract: The present text is a state-of-the-art review study that seeks, in academic production, reports of experiences that contemplate Physical Education actions combined with the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (Pibid) in the daycare center. To this end, we allocate research in the time range that comprises the beginning of PIBID, 2007 until 2019. As a database, we opted for the following online platforms Scientific Electronic Library Online (SciELO), Latin American Literature and the Caribbean in Health Sciences (LILACS) and the Catalog of theses and dissertations from the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES). The result shows little production on the theme derived from a historical (dis) encounter between Physical Education and Early Childhood Education and, consequently, the Pibid announcement. In order to contribute to the debate, we report our experience of meeting between Physical Education and Pibid at the daycare center. In our conclusions, we defend the role of the Physical Education teacher in the day care center as long as it is in line with the concepts of integral development and Pibid as a public policy for initial and continuing education of teachers as a way to overcome pragmatic and mechanical conceptions of the performance of this professional in Child education.

Keywords: Physical Education, Pibid, day care, Early Childhood Education, teacher training.



Introdução

As crianças se relacionam e exploram a realidade em que estão inseridas utilizando o corpo e se movimentando. Elas fazem isso o tempo todo, consigo mesmas, entre os pares, explorando os elementos da natureza, conhecendo os objetos sociais ou imitando os adultos. Neste sentido, o corpo em si e o corpo em movimento é meio e fim pelo qual crianças desde bebês iniciam o complexo processo de apropriação da cultura humana em suas diferentes manifestações, tempos e lugares.

Este modo de viver e compreender o mundo não é diferente em âmbito institucional, ou seja, os bebês e as crianças também se relacionam assim na Educação Infantil. Esta concepção de desenvolvimento humano fez com que as atividades de corpo e movimento na Educação Infantil fosse valorizada por estudiosos de diferentes áreas e diferentes perspectivas teóricas. Dentre as áreas de conhecimento que lançaram um olhar para a Educação Infantil, queremos destacar a Educação Física.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, publicada em 1996, disciplina a Educação Infantil, creche e pré-escola, como primeira etapa da Educação Básica. A mesma publicação oficial define a Educação Física como componente curricular obrigatório em toda a Educação Básica (BRASIL, 1996). Portanto, entende-se que a Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Infantil.

A discussão que se propôs neste texto surge no cerne de trabalho de um grupo de graduandos (7) de Educação Física e um professor de Educação Física recém contratado por concurso público em uma instituição de Educação Infantil da rede federal de ensino. A relação profissional entre estes indivíduos ocorre no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Lançado no fim de 2007 pelo Ministério da Educação, o Pibid tem como principal objetivo, o desenvolvimento da profissão do magistério. Em sua constituição, o programa envolve estudantes de diferentes cursos de licenciatura e professores formadores (professores universitários e docentes da educação básica) em ações planejadas e desenvolvidas que objetivam o



processo de formação inicial dos graduandos e, conseqüentemente a formação continuada dos docentes envolvidos. Portanto, em seu movimento, o programa pretende avançar a teorização da prática educativa, os modismos educativos ou as iniciativas tácitas. Mais do que isso, o Pibid traz como principal característica a práxis docente, isto é, estudos e reflexões teóricas e a prática docente, ambas desenvolvidas no ambiente escolar.

É preciso esclarecer que, em nosso caso, graduandos e professor, não tínhamos até então, uma experiência consolidada com a Educação Física na Educação Infantil. Por esta razão, inquietações começaram a surgir em diálogos e reflexões logo nas primeiras reuniões semanais do Pibid enquanto os discentes estavam no momento de inserção e aproximação junto aos bebês e às crianças nos respectivos grupos. Dentre os graduandos, quatro se mostraram interessados em se aproximar, conhecer e estudar as vivências de Educação Física com os bebês e as crianças em idade de creche, ou seja, 4 meses a 3 anos de idade. Especificamente sobre esta faixa etária as questões levantadas entre os participantes foram: qual o papel do professor de Educação Física na creche? Como o professor de Educação Física pode atuar com os bebês e crianças de até 3 anos de idade? Quais as propostas que este profissional pode fazer para este público?

Reconhecemos enquanto grupo que todas estas perguntas seriam respondidas ao longo do tempo de trabalho no Pibid, haja vista que a natureza do programa consiste em estudos e atividades de atuação docente. Contudo, devido à falta de experiência dos envolvidos, consideramos pertinente iniciarmos os nossos trabalhos olhando para outras experiências desenvolvidas por outros grupos semelhantes ao nosso. Neste sentido, optamos em buscar e conhecer o que outros grupos de Pibid que conciliam a Educação Física na creche já haviam realizados.

No anseio por respostas para as questões levantadas optamos por estruturar uma busca de publicações de relatos e trabalhos científicos que pudessem lançar luz sobre as indagações iniciais. Entendemos que, enquanto grupo de trabalho que está em estágio inicial de práticas e estudos pedagógicos, ou seja, em processo de formação docente, em esfera coletiva e



científica, uma aproximação sistematizada da literatura existente sobre o objeto de pesquisa anunciado, seja o primeiro passo para direcionar as reflexões, os estudos e o próprio trabalho a ser desenvolvido.

Assim, o objetivo norteador deste texto é apresentar e discutir os trabalhos já realizados por grupos de Pibid na área de Educação Física na creche. Nosso intuito com este objetivo foi de conhecer diferentes experiências desenvolvidas que poderiam lançar luz sobre nossas inquietações, diminuir as angústias e orientar os nossos passos. Com o intuito de nos aproximarmos deste objetivo, optamos por utilizar a metodologia denominada 'estado da arte' ou 'estado do conhecimento'. A caracterização da metodologia, a descrição da busca realizada e a apresentação e discussão dos dados serão feitas a seguir. Em tempo, apresentaremos um breve relato sobre algumas propostas que realizamos com bebês e crianças tendo como base o currículo institucional e o planejamento com as professoras dos grupos.

A metodologia da pesquisa

A metodologia denominada Estado da Arte, de caráter bibliográfico, tem o intuito de mapear e dialogar com as produções acadêmicas já existentes sobre um determinado tema (FERREIRA, 2002). Com essa metodologia, é possível conhecer quais são os assuntos e caminhos recorrentes ao se tratar de um determinado objeto de estudo, assim como, se aproximar de um panorama mais geral sobre a temática e identificar quais são as lacunas existentes no campo. Assim, estudos que se utilizam do Estado da Arte

[...] são justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 41).

A busca por artigos foi realizada em plataformas *online* que, consideravelmente, possuem destaque científico nacional e internacional, haja vista a avaliação de mérito científico às cegas por pareceristas de diferentes regiões do país. Além disso, tais bases foram consideradas neste estudo por



oferecerem ao público interessado, acesso aberto a textos e trabalhos completos de pesquisas em diferentes áreas do conhecimento. Vale ressaltar que, diversas revistas com elevado extrato no qualis na área de nosso interesse, se encontram indexados nas referidas bases. A partir destas orientações, optamos por realizar as nossas buscas nas seguintes bases: Scientific Electronic Library Online (SciELO), no índice Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS). Ainda, buscamos por teses e dissertações no catálogo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Estamos convencidos de que tais bases são representativas no que tange a difusão de trabalhos acadêmicos e, portanto, nos auxiliariam no processo de aproximação das publicações científicas de forma a contribuir para os nossos estudos enquanto grupo de trabalho que objetiva estudar as práticas pedagógicas propostas por professores e estudantes de Educação Física na creche vinculados ao Pibid.

Para orientar a pesquisa, inicialmente, o grupo de trabalho discutiu sobre quais descritores seriam utilizados para que a busca fosse fiel aos interesses do estudo. Assim, para realizar as buscas, definimos como descritores: Educação Infantil, Pibid, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Educação Física, creche, bebês e crianças pequenas. Estes descritores foram pesquisados em diferentes combinações utilizando os operadores booleanos *and* e *or*, assim: (1) "Educação Física" AND "Educação Infantil" AND "PIBID"; (2) "Educação Física" AND "Educação Infantil" AND ("PIBID" OR "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência"); (3) "Educação Física" AND ("Educação Infantil" OR "Creche") AND ("PIBID" OR "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência"); (4) "Educação Física" AND ("Educação Infantil" OR "bebês") AND ("PIBID" OR "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência"); (5) "Educação Física" AND ("Educação Infantil" OR "crianças pequenas") AND ("PIBID" OR "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência"); (6) "Educação Física" AND "Creche" AND ("PIBID" OR "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência").



Iniciamos as nossas buscas na plataforma Scielo. Uma a uma, cada combinação foi utilizada na busca de trabalhos. Contudo, neste repositório, não foram encontrados trabalhos que abordassem o tema de nosso interesse.

Em seguida, prosseguimos com a busca no Lilacs. Neste índice, utilizando as seis combinações anunciadas, encontramos apenas 1 trabalho (MARTINS, 2015), que abrange o nosso objeto de pesquisa, a experiência de Pibid e Educação Física na Educação Infantil.

Por último, realizamos a investigação no banco de teses e dissertações da CAPES. Esta plataforma, nos possibilitou aplicar outros refinamentos em nossas buscas. Em todas as combinações selecionamos o refinamento do período das publicações (2007 a 2019), grande área de conhecimento (ciências da saúde e ciências humanas) e área de conhecimento (educação e educação física). As combinações elaboradas por este grupo de trabalho e os refinamentos próprios do site, nos indicaram um total de 271 publicações tal como expusemos no quadro. Totalizando 272 trabalhos encontrados. O quadro abaixo apresenta, em síntese, os arquivos encontrados em cada uma das bases a partir das respectivas combinações.

Quadro 1 - Síntese dos arquivos encontrados

Combinação	Bancos de dados		
	Scielo	LILACS	Teses e dissertações
1	0 arquivos encontrados	1	3 arquivos encontrados
2	0 arquivos encontrados	0	184 arquivos encontrados
3	0 arquivos encontrados	0	17 arquivos encontrados
4	0 arquivos encontrados	0	31 arquivos encontrados
5	0 arquivos encontrados	0	19 arquivos encontrados



6	0 arquivos encontrados	0	17 arquivos encontrados
			Total: 272 arquivos

Fonte: os autores

Com estes achados, o grupo realizou uma aproximação mais detalhada dos dados. Realizamos a leitura dos títulos, resumos, palavras-chaves, introduções e considerações finais com o intuito de verificar se eles propunham discussões que abrangessem a temática aqui abordada. Este procedimento, nos levou a descartar 271 publicações haja vista que apenas a dissertação de Martins (2015) trata de forma direta do tema de nosso interesse. Este dado aponta, de antemão, para a escassez de publicações que abordam o tema aqui pesquisado.

Queremos deixar claro que as combinações e os refinamentos da plataforma Capes, nos aproximaram de trabalhos que tematizam a Educação Física na Educação Infantil ou o Pibid na Educação Física. Ainda, encontramos trabalhos que foram realizados tendo como campo de estudos ou público alvo os bolsistas e as ações desenvolvidas pelo programa Pibid, por exemplo Camargo (2015) que pesquisou o processo de encantamento de acadêmicos de Educação Física enquanto bolsistas Pibid pela docência na Educação Infantil e Zandominegue (2018) que investigou as produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil. Estas publicações foram desconsideradas enquanto objetos de nossa pesquisa por não tratarem da creche e por não relatarem práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes do programa com bebês ou crianças com até 3 anos de idades. No entanto, não foram descartados como fontes de conhecimento e discussão para o grupo.

O trabalho encontrado que trata da temática aqui pesquisada, a experiência do Pibid e Educação Física na Educação Infantil foi lido na íntegra. De modo geral, podemos apresentar a dissertação de mestrado de Martins (2015) tendo como objetivo analisar ações desenvolvidas pelo Pibid na formação de professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil. O estudioso buscou, inicialmente, conhecer e analisar periódicos que discutem a Educação Física e publicações em nos anais do Congresso Brasileiro de

Ciências do Esporte (Conbrace) para discutir a formação de professores para a Educação Infantil e o Pibid.

Ao cumprir esta etapa inicial de seu estudo, Martins (2015) também constatou baixa produção sobre o tema. Além disso, em suas análises percebeu que a Educação Infantil não é abordada com exclusividade pelos bolsistas do Pibid, conjugando a área com outras etapas da educação básica.

Martins (2015) discutiu os elementos constitutivos do Pibid enquanto política pública e analisou as práticas pedagógicas desenvolvidas por bolsistas assistidos pelo programa no que tange concepções de infância e de criança. Sobre esta questão é interessante apontar que, enquanto avançávamos a leitura de seu trabalho, notamos uma frágil presença da pré-escola e a ausência total da creche.

O delineamento metodológico utilizado por Martins (2015) foi, então, marcado pelo uso de estado de conhecimento e, em seguida, pelo o que denominou de Pesquisa-ação Colaborativa e observação participante com o uso de diário de campo a partir de narrativas textuais e orais produzidas pelos graduandos de Educação Física enquanto atuavam com crianças. Com isso, o autor se atentou para as falas, atos e desenhos das crianças consideradas como produtoras de cultura.

Apesar de Martins (2015) abordar a experiência de Pibid e Educação Física na Educação Infantil, a faixa etária das crianças participantes da pesquisa variavam entre 5 e 6 anos de idade, a chamada pré-escola. A capoeira foi o tema proposto pelo grupo dos estudantes de Educação Física para este grupo de crianças. Isto significa, então, que o trabalho de Martins (2015) também não corresponde em totalidade com interesse do nosso grupo.

Frente a realidade constatada, nos cabe discutir teoricamente as razões postas pela realidade objetiva que distanciam a atuação de estudantes de Educação Física, assistidos pelo Pibid, atuando na primeira etapa da Educação Básica, mais especificamente na creche. Para tanto, nas próximas páginas tentaremos expor teoricamente quais obstáculos afastam a relação entre a Educação Física, o Pibid e a creche.



Encontros e (des)encontros entre a Educação Física, a Educação Infantil e o Pibid

Para iniciarmos esta discussão há que se considerar, mesmo que de forma geral, o processo histórico que envolve a Educação Física e a Educação Infantil. Para tanto, procuraremos destacar alguns pontos que se referem a políticas públicas e concepções teóricas que proporcionam os encontros e os (des)encontros entre a Educação Física e a Educação Infantil e, conseqüentemente, a relação entre a Educação Física e o Pibid na creche.

A identidade da Educação Física brasileira estruturou-se de acordo com os interesses históricos e paradigmas de cada época. Sob o ideário higienista, os métodos ginásticos (ginástica sueca e francesa), marcaram a Educação Física no final do século XIX e início do século XX. Predominantemente até meados da década de 60, o modelo militarista tinha como propósito a formação de indivíduos fortes, sadios, aptos a defender a nação. Por esta razão, as aulas de Educação Física, ministradas por instrutores do exército, apresentavam caráter rígidos da disciplina e hierarquia. É ainda nesta época que emerge o modelo de aula que valorizava o ensino dos esportes. A ênfase na competição, no mais forte, mais veloz e mais habilidoso persiste em marcar a Educação Física escolar (SOARES, et al., 1992)

Olhando para as políticas públicas, na primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) a Educação Física aparece como obrigatória para o então Ensino pré-primário (maternal e jardim de infância) com a Lei nº 4.024 de 1961. O Decreto nº 69.450 de mesmo número de lei publicado em 1971, que regulamentou a Educação Física, remete uma perspectiva essencialmente de vivência prática, tendo a aptidão física como elemento central da área (CASTELHANI FILHO, 1998).

Neste período inicia-se um movimento popular em defesa da Educação Infantil que busca superar estigmas históricos que insistem em caracterizar esta instituição como entidade de amparo e cuidados de crianças pobres, trabalho esse realizado sobremaneira por mulheres e sem formação específica (SAYÃO, 2010). Em relação ao movimento corporal podemos apontar que, de modo geral, as crianças viveram e, por vezes, ainda vivem, experiências livres



em que elas escolhem onde, como, com o que e com quem irão se relacionar. Nesta condição a criança age autonomamente para aquilo que lhe chama a atenção: lugares, objetos, pessoas, etc. Assim, é ela quem cria e organiza o seu próprio tempo e espaço para vivenciar corporalmente o entorno sem que haja por parte dos adultos responsáveis intenções, planejamentos, organizações, valorizações e aproximações para ampliarem as vivências infantis. Em situações assim não há promoção intencional do desenvolvimento infantil.

A partir do século XIX, a Educação Física se torna um instrumento de controle social para o Estado. Para se legitimar nas camadas burguesas e populares, recorre a ciência para dar um sentido a sua prática. Ela servia como educação do corpo, para formar pessoas dóceis, mas preparadas para servir a pátria e ao trabalho. O caráter cientificista da Educação Física se apresenta até hoje, seja como uma estratégia para garantir sua permanência na Universidade ou para garantir suas áreas de atuação junto da sociedade (BETTI, 1991). Sob essa influência, compreendemos melhor a razão de encontramos durante as nossas buscas trabalhos que tematizam o movimento na Educação Infantil em uma perspectiva biologizante, uma discussão da motricidade infantil pela biomecânica.

Compreendendo a necessidade e a importância do movimento para o desenvolvimento das crianças o governo federal faz uma série de publicações orientando sobre o brincar, os brinquedos e a cultura popular na Educação Infantil. Dentre estas publicações podemos citar 'O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil' (BRASIL, 1998) e 'Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil' (BRASIL, 2010).

Enquanto isso, a Educação Física começa a pensar sobre o movimento e o desenvolvimento da criança apartada das concepções esportivistas que marcam a área. Os estudos da psicomotricidade proposta por Jean Le Bouch e a abordagem desenvolvimentista focam na aquisição e desenvolvimento de habilidades motoras desde a tenra idade como conceito principal da Educação Física (CASTELHANI FILHO, 1998). Aliada a estas ideias, a abordagem construtivista, de Jean Piaget, ganha espaço nas discussões e publicações e,



por isso, influencia os trabalhos na Educação Infantil. A teoria construtivista marca a educação infantil brasileira valorizando o papel da cultura, das experiências autônomas e, portanto, da autonomia das crianças, ou seja, da brincadeira (FREIRE, 1989).

Mesmo que o movimento tenha sido valorizado de forma livre e espontânea como nas primeiras instituições que objetivaram salvaguardar crianças pobres ou mais contemporaneamente com as publicações oficiais que chamam a atenção dos professores sobre o tema e com as contribuições teóricas de tendências e abordagens construtivistas, entendemos que o encontro entre a Educação Física e a Educação Infantil iniciou quando houve um olhar mais atento sobre o movimento e a infância. Contudo, pesquisadores denunciam o quanto alguns professores que atuam com bebês e crianças pequenas ainda preferem a imobilidade ao movimento.

Garanhani e Nadolny (2011) ressaltam que, mesmo com orientações publicadas em documentos federais, algumas práticas desenvolvidas por professores na Educação Infantil, buscam manter uma atmosfera de ordem e harmonia, suprimindo as manifestações de movimentos das crianças. Uma repressão motora com base na ideia de que a criança imóvel poderá se concentrar e ter mais atenção ao aprendizado. Uma ideia que distancia as experiências motoras de exploração do entorno do desenvolvimento infantil. Ritcher e Vaz (2010, p. 61) complementando essa problemática apontam que,

Para além do controle do corpo nos espaços, nos tempos, da sujidade das crianças e das represálias em torno de atitudes indesejáveis, descontroles e ritmos não homogêneos dos pequenos, algumas aulas de Educação Física – mas não apenas elas – são marcadas por castigos e ameaças: avisos e repreensões, reprimendas e punições, geralmente na forma de restrição corporal, mas também por incitamentos pautados em compensações e recompensas.

É a partir da década de 1980, com transformações e aberturas políticas democráticas que surgem novos modos de pensar a Educação Física (SOARES et al., 1992). No entanto, mesmo com o surgimento de teorias críticas, a representação que a sociedade em geral ainda tem da Educação Física, reforçada por algumas práticas docentes que não se distanciam dos



resquícios históricos, persiste a associação da área como a disciplina responsável pelo o ensino de esportes. Aparentemente, este estigma favorece um (des)encontro entre a Educação Física e a Educação Infantil.

Esta relação histórica entre o próprio desenvolvimento da identidade da Educação Física enquanto se firmava como componente curricular obrigatório da Educação Básica sofreu e ainda sofre (des)encontros com a educação dos pequenos. As vivências de movimento na Educação Infantil ainda são compreendidas como momento de recreação, para passar o tempo, de distração, de brincar ou correr sem intencionalidade. Também, é possível observar que nos municípios onde há a presença do profissional de Educação Física exercendo sua função na Educação Infantil, as propostas são, por vezes, caracterizadas como a hora do movimento repetitivo, em cadência, do circuito, atividades para desenvolver o andar, o saltar, o correr, a lateralidade, uma herança da psicomotricidade e da abordagem desenvolvimentista (SURDI; MELO; KUNZ, 2016). Por isso, não raro alguns estudiosos criticam a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil devido a essas características esportivistas, de movimentos estereotipados, um movimento em si, criando uma característica de escolarização disciplinar na Educação Infantil. (RITCHER, VAZ, 2010; MELLO et al. 2016).

Sob o olhar desta preocupação, as práticas docentes desenvolvidas por professores de Educação Física aparecem apartada dos interesses e concepções de desenvolvimento integral que estudos e pesquisas realizados sobre e no âmbito da Educação Infantil conquistaram ao longo do tempo. Tais estudos defendem uma concepção de criança capaz que quer se comunicar, que é curiosa, que estabelece relações com os objetos e com as pessoas enquanto se movimenta pelos espaços (SOUZA; MELLO, 2018). Um bebê que está atento ao que se passa ao redor, portanto ativo em suas relações, que ouve, olha e toca o mundo material incorporando-o cada vez mais (SILVA, 2018). Portanto, uma concepção que entende o bebê e a criança com uma capacidade de desenvolvimento que vai além das atividades de movimentos estereotipadas, repetitivas, de circuito, ou seja, pelo movimento em si.



A publicação da última versão da LDBEN (BRASIL 1996) fez com que houvesse um aumento significativo de estudos e publicações sobre a educação de bebês e de crianças no Brasil. Com o passar do tempo, estes estudos impactam concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas na creche e na pré-escola pelo país. Neste contexto, o movimento, objeto de estudo da Educação Física, é compreendido e valorizado de tal forma que as brincadeiras, os jogos populares, as danças e os brinquedos tornam-se representativos da Educação Infantil. Apesar da referida publicação federal considerar a Educação Física componente curricular de toda a Educação Básica, logo da Educação Infantil, a LDBEN de 1996 não obriga a presença do profissional de Educação Física para propor vivências de movimento. Este (des)encontro legal entre a Educação Física e a Educação Infantil provocado por uma política pública permite que a maioria dos municípios brasileiros não contratem profissionais de Educação Física para atuarem com bebês e crianças nas instituições de educação infantil. Assim, as atividades que tematizam o corpo em movimento ficam sob a responsabilidades de pedagogos.

E é justamente, neste ponto, que reside o (des)encontro entre o Pibid e a Educação Física na Educação Infantil. Tendo sua portaria publicada em 23 de dezembro de 2009, o Pibid, é um programa de incentivo à formação inicial de professores. O objetivo maior desta política pública é aproximar graduandos de diferentes licenciaturas de seus futuros campos de atuação contribuindo, assim, para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Um dos requisitos básicos para que o convênio seja firmado é a presença do professor supervisor na instituição, tal como orienta o inciso sétimo, do capítulo IV, artigo quarto,

Professor supervisor é o professor da rede pública de educação básica responsável pela supervisão dos bolsistas de iniciação à docência no âmbito de sua atuação na escola de educação básica, que atenda ao disposto na Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006.

Como visto anteriormente, a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil carece, em termos legal, do interesse do município. Sem a presença deste profissional, não há condições mínimas para que haja a



efetivação do programa. O edital do Pibid exige a presença do profissional de Educação Física na instituição para receber e orientar os graduandos ao longo do período de vigência do auxílio financeiro. É este profissional que inicia a experiência docente dos graduandos de Educação Física na instituição enquanto estudam e participam de outras atividades relacionadas ao programa de formação. Portanto, se não houver a presença do profissional de Educação Física na creche, não há oferta desta política pública na creche, não havendo este encontro entre a Universidade pela Educação Física e a creche, não há publicações de estudos ou relatos de experiências. Por esta razão, não encontramos trabalhos que pudessem orientar as nossas práticas pedagógicas de Educação Física na creche, pois como afirma Martins (2015, p. 67) “[...] a produção acadêmica sobre a formação de professores de Educação Física voltada para atuação profissional na Educação Infantil, especialmente mediada pelo programa em questão, é incipiente e que precisa ser ampliada”.

Diversos trabalhos apontam para as contribuições do Pibid enquanto política pública no processo de formação inicial de professores. *Rachadel et al. (2019)*, aponta que o Pibid auxilia positivamente na formação do estudante pois o aproxima da escola, com o campo de atuação e com referenciais teóricos que sustentam a Educação Física. *Matter et al. (2019)*, defendem que as experiências formativas do Pibid favorecem a construção da identidade inicial docente. Os autores destacam a valorização da associação entre a teoria e prática qualificando o ato pedagógico na escola. *Andrade e Simões (2016)* apontam que a presença de bolsistas do Pibid na escola impacta positivamente na prática pedagógica dos professores-supervisores, visto que, a inserção dessa política pública permite um novo olhar para sua atuação, oportunidade para aprimorar conhecimentos da área e aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem.

É no cerne das afirmações feitas pelos autores supracitados que defendemos a presença do Pibid enquanto política pública aliada aos professores e graduandos de Educação Física adentrando as creches brasileiras. Acreditamos que este encontro poderá romper com velhas concepções e paradigmas que marcam os (des)encontros entre as áreas.



Entendemos que esta aproximação pode contribuir com a superação de práticas que valorizam o movimento em si quando os professores de Educação Física conhecerem concepções teóricas que defendem o desenvolvimento infantil de forma integral.

As ações de nosso grupo de trabalho não se resumiram na realização deste estado da arte. Tal como orienta o edital do Pibid, nossas ações também compreenderam a docência com os bebês e as crianças. Assim, enquanto buscávamos por publicações que pudessem iluminar a nossa caminhada, planejamos, organizamos e propomos vivências com bebês com faixa etária entre 4 meses e 3 anos de idade. No próximo tópico relatamos um pouco de nossa experiência.

Uma experiência de Educação Física na creche

A necessidade deste estudo se deu pela falta de experiência de um professor e graduandos de Educação Física com a docência na Educação Infantil. Deliberadamente, o grupo de bolsistas se dividiu, então, entre aqueles que se interessaram pela creche e outros pela chamada pré-escola. Independente do interesse em realizar o estado da arte sobre o tema e atendendo a organização do Pibid, este grupo de indivíduos também propôs Educação Física com bebês e crianças.

Para tanto, consideramos pertinente nos aproximarmos do currículo institucional com o intuito de conhecer as premissas que orientam as práticas docentes. O currículo da instituição, entendido como construção histórica e coletiva que direciona o trabalho, assume de forma clara a teoria histórico-cultural que tem como principal fundador Lev Semenovicht Vigotski e colaborações como Leontiev e Luria, dentre outros. Esta base teórica defende a ação direcionada e intencional do professor com seus destinatários, em nosso caso bebês e crianças, para uma formação humana omnilateral, um conceito marxista que se refere a formação humana em sua forma mais ampla, universal (MALANCHEN, 2016). De antemão, esta base teórica nos indica a necessidade do professor, indivíduo mais desenvolvido, de além de valorizar a espontaneidade da criança em criar e explorar o ambiente, planeja, organiza o



espaço e os materiais, cria temas e conteúdos orientadores da ação infantil, propõe situações, se aproxima e dialoga e respeita o tempo de envolvimento com o conteúdo da atividade e, nesta perspectiva de trabalho, não cabe situações de movimento mecânico e repetitivo.

Apoiados em Martins (2009) e Saviani (2011), estamos entendendo conteúdo da atividade como aqueles conhecimentos representativos das conquistas humanas, a cultura sistematizada em saberes escolares. Especificamente para bebês, Martins (2009) nos ajudou a compreender que tais conteúdos são os operacionais, isto é, aqueles que ampliam as possibilidades de controle sobre si ao passo que desenvolvem funções psicológicas chamadas de superiores tais como a atenção, a memória, a percepção, a linguagem e a destreza motora. Logo, em nossos planejamentos, procuramos elaborar vivências que considerassem o desenvolvimento infantil de forma ampla de modo a contribuir para uma percepção e compreensão de si, dos outros, dos objetos e dos espaços e não reduzido ao aparato biológico. Aprendemos com os autores da teoria histórico-cultural que, “os objetivos da educação motriz da criança não podem estar limitados ao desenvolvimento físico, a exercitações de seu aparato motor” (ZAPORÓZHETS, 1987, p. 71).

A aproximação dos bolsistas nos grupos e a relação entre o professor de Educação Física e as professoras das turmas, proporcionou momentos de diálogo mais próximo entre todos os agentes responsáveis pelo planejamento de vivências para os bebês e crianças. Assim, além de considerarmos o currículo institucional, o planejamento das vivências buscou dialogar com a experiência e os temas abordados pelas professoras. Nesta relação entre o professor de sala, o professor de Educação Física e bolsistas Pibid, estabeleceu-se o respeito mútuo de modo que nenhum esteve subordinado ao outro, a preocupação era que a vivência fosse significativa para os bebês. Vale salientar que as aproximações iniciais realizadas tanto pelo professor recém-chegado e pelos bolsistas Pibid, foi permeado por muitas conversas para que pudessemos entender a dinâmica de trabalho na instituição.

Dentre os pontos que mais nos chamou a atenção por se diferenciar de nossas experiências anteriores foi a questão do tempo. A atuação do professor



de Educação Física nas outras etapas da Educação Básica é demarcada pela grade de horário, composto de quantidade de aulas e pelo tempo relógio, de modo geral, 2 aulas de aproximadamente 50 minutos. Havendo variações para menos sobretudo na Educação Infantil quando há a presença deste profissional. Na referida instituição, os dias, os horários e as vivências que se referem à Educação Física são acordados entre os professores responsáveis durante o planejamento semanal. Isto quer dizer que, não há um dia ou horário fixado em grade para o atendimento do professor de Educação Física neste ou naquele grupo. Existe a orientação de que o professor de Educação Física proponha vivências de corpo e movimento para todos os grupos, mas dependendo dos interesses dos profissionais envolvidos, os dias da semana e os horários das propostas podem variar.

Além disso, o tempo relógio não é o principal orientador do começo ou fim da proposta. Existe um horário de início previamente combinado para atender interesses diversos (montar cenários e fantasias, tempo de deslocamento de um espaço para outro, passeios externos, hora de lanches e etc.). Todavia, a regulação principal do horário de término é o envolvimento do bebê ou da criança na atividade. Isto quer dizer que algumas vivências duraram 40 minutos e outras, quase 2 horas. Sobre isso, explica Sayão (2002) que, na Educação Infantil o tempo é orientado pelo tempo lúdico, em que o envolvimento de crianças e adultos orientam a prática, esta concepção demonstra um avanço a ideia de fragmentação do pensar, agir e sentir infantil.

Amparados pelas contribuições da teoria vigotskiana entendemos que em determinados períodos do desenvolvimento algumas vivências contribuem qualitativamente mais que outras. Assim, organizamos para bebês e crianças de até 3 anos de idade tempos e espaços compostos por objetos e materiais que favoreceram a comunicação com os adultos, a manipulação de objetos e o faz-de-conta (VIGOTSKI, 2006).

O primeiro relato que iremos apresentar se deu com uma turma composta por 4 bebês com menos de 1 ano de idade, 1 professora e 2



estagiárias¹. Além destes adultos éramos ainda 1 professor de Educação Física e 4 bolsistas Pibid, ou seja, mais adultos do que bebês. Esta organização não quer dizer que a experiência relatada não possa ser realizada com mais bebês e menos adultos.

Ao longo da semana a professora responsável estava apresentando aos bebês o conto 'Alice no país das Maravilhas' utilizando livro, objetos, imagens e vídeos. No dia e horário marcado para nossa intervenção, a professora introduziu o tema 'chá com o chapeleiro maluco', ainda em sala, apresentando o trecho da história e os personagens. Ela vestia blusa colorida, saia longa e rodada que ao se movimentar emitia sons de guizos e uma tiara de galhos e folhas na cabeça. Inseriu incenso no ambiente para aguçar o olfato, adicionou sons de vento nas árvores e de animais de floresta. Para apresentar os personagens enquanto contava a história usou imagens e objetos representativos, por exemplo, relógio, chapéu e xícaras. Na interpretação utilizou de movimentos amplos, giros, onomatopeias e outros objetos sonoros como pandeiros, chocalhos e apitos de vento. Os bebês estavam sentados conosco e com os estagiários de sala.

Tomamos o protagonismo da cena quando a professora apontou para pegadas de coelho que indicavam um caminho para a área externa. Incorporando uma orelha de coelho na frente dos bebês convidamos todos para seguirem as pegadas. Caminhamos e saltitamos lentamente para fora com os bebês, alguns no colo, outros no carrinho. Ao longo do caminho destacamos as pegadas, o coelho e o relógio. Nos aproximamos de um cenário montado em baixo de uma árvore que em seus galhos mais baixo nos possibilitou suspender um teto com tecidos de cores diferentes e um *voil* branco com manchas de tintas. Dependurados nos galhos mais referências sobre o conto (cartas de baralho, e flores). Um conjunto de mesas e cadeiras coloridas enfileiradas, coberta com tecidos diversos marcavam o centro da cena. Sobre elas, miniaturas de plástico para compor a mesa de chá: xícaras,

¹ De modo geral, as turmas possuem esta organização 1 professora e 2 estagiários que podem ser de diferentes áreas do conhecimento: Pedagogia, Psicologia, História, Letras, Museologia, dentre outros.



copos, bules, pires, pratos, talheres e diferentes representações de alimentos. Pelo chão, tatames cobertos por tapetes.

Todo este cenário chamou atenção dos bebês. Nos aproximamos, incorporamos mais elementos da história (roupas e chapéus), colocamos alguns bebês nas cadeiras e outros no tapete. Nosso objetivo enquanto profissionais de Educação Física é que eles pudessem se locomover engatinhando ou ensaiando passos amparados pelos adultos na busca e na manipulação dos objetos ofertados: pegar, chacoalhar, bater, jogar, engatinhar, andar com apoios, etc.. Era perceptível o quanto os órgãos dos sentidos dos bebês foram afetados pelo cenário e pelos elementos disponíveis. Neste contexto, foi possível constatar o entusiasmo dos bebês devido ao olhar fixado nos objetos, a excitação motora de braços e pernas, a emissão de sons e o deslocamento de um ponto a outro.

Para Vigotski (2006) os objetos que compõem o entorno afetam seus órgãos dos sentidos, criando neles a necessidade de manipulação. De início uma manipulação aleatória, com o passar do tempo passam a utilizá-los conforme orienta a cultura. Assim, cria-se a necessidade de esticar o braço e segurar um objeto. Ao fazer isso supera a condição de movimentos aleatórios em direção ao desenvolvimento de um movimento com significado social. O bebê deixa de lançar o copo plástico e começa a levá-lo a boca como para beber água. O movimento tipicamente humano surge frente a necessidade e este precisa ser construído. Na creche, a função de criar necessidades para o movimento tipicamente humano é do professor que planeja, organiza e disponibiliza objetos e brinquedos. Sobre o desenvolvimento motor em situações como essa, Silva (2017, p. 154) explica que:

É preciso ter claro que no trabalho com bebês, o objetivo do professor está implícito na organização do espaço, na proposição de vivências. Este profissional deve ter a clareza de seus objetivos e, para atingi-los, deve organizar vivências que crie a necessidade de andar. Neste tipo de proposta, o caminhar deixa de ser um adestramento, uma repetição de movimentos sem sentidos para o bebê. Quando o objetivo está implícito na vivência, a criança reage a ele da sua forma, em seu tempo, dentro de suas possibilidades, sem que o professor precise ordenar, obrigar, dirigir a ação do bebê.



Para outro grupo com idade entre 1 e 2 anos, preparamos um espaço com diversos materiais, brinquedos e objetos: caixas de papelão grandes e pequenas, tapetes coloridos com bonecas, bonecos e carrinhos, túneis de tecido, colchonetes almofadados, cabana de tecido, peças de encaixar, bolas grandes e pequenas, cestos com objetos diversos, tecidos dependurados como balanços e com nós para subir. Para buscá-los na sala, utilizamos pandeiro e tambor e cantamos cantigas populares, caminhamos lentamente até o espaço organizado. Ambientamos o local com música clássica.

No ambiente organizado puderam escolher com qual objeto e como manipular. Jogaram e chutaram as bolas, empilharam, derrubaram e entraram dentro das caixas de papelão, sentaram e balançaram nos tecidos e quando desmontados, foram puxados pelo chão, saltaram sobre os colchonetes, entraram e saíram dos túneis, montaram e desmontaram as peças. Enfim, um espaço planejado de forma intencional para que pudessem explorar de diferentes maneiras.

É preciso ressaltar que não queremos defender a atividade livre como premissa para a Educação Física na creche. A presença e a aproximação dos adultos é fundamental para o desenvolvimento infantil. Nas palavras de Vigotski (2006), são os adultos que irão ‘emprestar’ a consciência aos pequenos. Isso se dá quando os professores nomeiam os objetos e as ações, demonstram o uso social que se faz com eles, organiza as relações social entre os pares, usa a linguagem como signo para orientar a atenção, a memória e o pensamento. Assim, cria no bebê e na criança a necessidade de desenvolver a fala. Neste cenário, o desenvolvimento motor aparece inserido na complexidade das relações humanas superando o ensino pragmático e mecânico. A diferença entre abordagens de enfoque motor e esta perspectiva é o objetivo implícito na atividade: desenvolvimento omnilateral.

Finalizando o nosso relato, o passeio sobre rodas (motocas, caixote de rolimã e os carrinhos de bebês) foi oferecido para a turma de crianças com idade entre de 2 e 3 anos. Para esta proposta utilizamos uma área verde externa à instituição, uma calçada que delimita o passeio dos pedestres conectada em diferentes direções, que utilizamos como estrada. Ao longo da



‘estrada’ alocamos diferentes pontos de paradas: um lava-carros contendo balde e borrifador com água, esponjas e panos para secar, um mercado com diferentes alimentos em miniatura, faixas de pedestre, um posto de gasolina com bomba de encher pneus de bicicleta e uma área de ‘descanso’ com objetos e brinquedos diversos.

Guiamos as crianças até a área externa usando coletes, apitos e placas de trânsito. As crianças pedalando as motocicletas chegaram antes e iniciaram o trajeto, os bebês nos carrinhos chegaram em seguida. Aos poucos e com os convites feitos pelos adultos, as crianças começaram a explorar os ‘pontos comerciais’ disponíveis: lavaram as motocicletas, encheram os pneus e fizeram compra nos mercados. A maioria das crianças experimentaram interpretar os papéis de consumidores e de comerciantes nos diferentes estabelecimentos. Sob a supervisão dos adultos andaram de motocicletas e foram puxadas no caixote de rolimã.

Vivências assim, que permitem o brincar de faz-de-conta, possibilita às crianças interpretar papéis sociais. Ao protagonizarem, se colocam em situações de convívio social tal como os adultos, nível acima de sua zona real de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2006). Além de pedalarem subindo e descendo a calçada, as crianças dialogaram entre os pares, ‘compraram’ e ‘venderam’, ‘lavaram’ e ‘cuidaram’ dos veículos. Nesta proposta estiveram em exercício funções psíquicas superiores como a atenção, a linguagem, o pensamento abstrato, capacidades psíquicas que não se desenvolvem se não forem requisitadas nas atividades. Um desenvolvimento integral da criança em uma proposta de Educação Física em que a motricidade humana não foi tratada de forma isolada.

Em tempo, há que se destacar que, na relação entre professor supervisor e bolsistas Pibid, estas propostas foram avaliadas. A avaliação foi por nós utilizada como instrumento de reflexão sobre a prática e ponto de partida para o planejamento de outras vivências. Ao avaliar o dia, discutimos a proposta realizada, o envolvimento dos bebês e das crianças na atividade, o papel desempenhado pelos adultos presentes, o envolvimento e a aproximação junto aos pequenos, a funcionalidade e segurança no espaço físico escolhido,



dos brinquedos e dos objetos ofertados. A avaliação nos ajudou a crescer enquanto grupo de trabalho que esteve ao longo do tempo juntos pensando na Educação Física para bebês e crianças.

Considerações finais

194

Pretendemos neste texto conhecer experiências de encontro entre a Educação Física, o Pibid e a creche. Nossa falta de experiência neste campo de atuação nos conduziu para o levantamento de publicações que pudessem nos subsidiar em nossas práticas pedagógicas. Contudo, o estado da arte revelou a escassez de produções sobre a experiências análogas a nossa.

Esta lacuna deriva de estigmas históricos que provocam um distanciamento entre a Educação Física e a Educação Infantil. Alguns estudiosos da primeira etapa da educação básica criticam a presença deste profissional com bebês e crianças com o receio de incorrerem em uma escolarização disciplinar na Educação Infantil, ensino mecânico e repetitivo e uma formação humana pragmática.

Nossa apropriação ao currículo institucional, a aproximação junto aos grupos de bebês e de crianças, o diálogo permanente com as professoras e o planejamento coletivo possibilitou ao grupo maiores esclarecimentos sobre o trabalho em uma perspectiva integral de desenvolvimento infantil. Neste movimento, a práxis nos revelou a urgência de superação de concepções históricas acerca dos objetivos da Educação Física na primeira infância.

Em nossas reflexões entendemos a necessidade de superação de resquícios históricos que caracterizam a Educação Física como momento de recreação para as crianças. Por outro lado, também não estamos defendendo aulas de movimento repetitivo, mecânico sem sentido cultural. Não corroboramos com abordagens que fragmentam a criança entre corpo e mente e entre o tempo e a qualidade da vivência. Não é mais aceitável que a Educação Física, sobretudo na Educação Infantil, valorize os mais fortes, mais velozes e mais habilidoso - os princípios da competitividade, eficiência, performance, rendimento.



Contrários a esta velha concepção de Educação Física, estamos pensando em uma atuação deste professor na Educação Infantil que objetive uma formação humana em suas máximas possibilidades. Logo, uma Educação Física que assume um papel de campo de conhecimento que, junto a outros na instituição possa propor aos bebês e crianças vivências que promovam o desenvolvimento omnilateral. Sob esta orientação, defendemos o protagonismo do professor como profissional que planeja, organiza, disponibiliza tempo, espaço, objetos, brinquedos e empresta a sua consciência aos bebês e as crianças quando se aproxima e fala com eles. O professor é o indivíduo mais experiente que guia o desenvolvimento ao propor vivências que afetam os órgãos dos sentidos e cria necessidades para o movimento desde a creche.

Nesta relação, precisamos compreender que o tempo de atenção e apropriação que os bebês e crianças pequenas investem na vivência, é diferente do tempo do adulto, um tempo marcado pelo relógio, pela produção capitalista. Para a infância, defendemos um tempo de viver, de ser, de conhecer, de explorar, de rir e de chorar, um tempo de encontro com a vida em desenvolvimento. Bebês e crianças se humanizam enquanto vivem e a qualidade de seu desenvolvimento depende de suas vivências e do quanto ela está envolvida, presente, mergulhada como sujeito nesse processo. Daí a importância do professor que está próximo observando, que pergunta, e convida para outras aventuras.

Vimos na experiência do Pibid meio e forma para possibilidades de fomentar a formação inicial e continuada de professores de Educação Física na/para a Educação Infantil em uma perspectiva integral. Esta política pública aliada à Educação Física, precisa se aproximar da Educação Infantil. Esta experiência formativa evidenciou a escola infantil como campo de trabalho coletivo necessário para a emancipação de todos os envolvidos. Longe de esgotarmos o debate, devemos continuar a caminhada no campo científico e político para que consigamos superar velhas concepções que distanciam campos de saberes que podem se complementar e elevar a educação pública brasileira.



Referências

ANDRADE A. P. S. de; SIMÕES R. O impacto do PIBID-Educação Física na prática pedagógica de professores-supervisores. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 18, n. 3, p. 847-865, nov. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Jose%20Ricardo/Downloads/2856-Texto%20do%20artigo-5728-1-10-20161125.pdf> Acesso em: 27 de maio de 2019.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Editora Movimento, 1991.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, v. 134, n. 248, p. 833-841, 1996.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil/Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMARGO, M. O encantamento pela docência na Educação Infantil: Um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014). 2015. 209 f. **Dissertação** (Mestrado) - Curso de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/Vá/Desktop/PIBID%20-%20NDI/Textos%20de%20apoio/M15_MICHAELA%20CAMARGO.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

CASTELLANI FILHO, L. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, S.l., v. 23, n. 79, p.257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2019.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

GUARANHANI, M. C.; NALDONY, L. de F. O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança. São Paulo: Cultura Acadêmica, **Unesp** - Pró-Reitoria de Graduação, Univesp, 2011. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/337954/1/caderno-formacao-pedagogia_8.pdf. Acesso em: 22 fev. 2019.

MALANCHEN J. **Cultura, conhecimento e currículo**. Autores Associados, Campinas, 2016.



MARTINS L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. (In) ARCE, A.; MARTINS, L. M. **Ensinando aos pequenos: de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MARTINS, R. L. R. O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil. **Dissertação** (mestrado) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

MATTER P. C. R. et al. Pibid Educação Física: experiências na formação de professores. **Motrivivência**, (Florianópolis), v. 31, n. 60, p. 01-18, outubro/dezembro, 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2019e59669/41717> Acesso em: 27 de abril de 2019.

MELLO, A. S. et al. A Educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Santa Catarina, v. 28, n. 48, p. 130-149, setembro/2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p130/32567> Acesso em: 13 de abril de 2019.

RACHADEL et. al. *Pibid na Educação Física: formação e intervenção de professores*. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 1, p. 77-85, jan./jun. 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Jose%20Ricardo/Downloads/21702-83268-2-PB.pdf> Acesso em: 13 de jul de 2019.

RICHTER A. C.; VAZ A. F. Educação Física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 53-70, janeiro/março de 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/7565> Acesso em: 07 de mar. De 2019

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176/22872> Acesso em: 22 de maio de 2019

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAYÃO, D. T. Não basta ser mulher... não basta gostar de crianças... “Cuidado/educação” como princípio indissociável na Educação Infantil. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1604> Acesso em: 01 de outubro de 2019.

_____. Infância prática de ensino de Educação Física e educação infantil. In: VAZ, Alexandre F.; SAYÃO, Deborah. T.; PINTO, F. M. (Org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.



SILVA, J. R. O movimento do bebê na creche: índice orientador do trabalho docente. FCT Unesp Presidente Prudente, **tese** (doutorado), 2017.

_____. Contribuições da teoria histórico-cultural para a compreensão do bebê como sujeito ativo. (In) SILVA, J. R.; SOUZA R. M. de; MELLO, S. A.; LIMA V. G. de. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. Pedro & João, Rio Claro, 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA R. M. de; MELLO, S. A. O desenvolvimento cultural na infância de 0 a 3 anos: entre o cuidado e a educação. (In) SILVA, J. R.; SOUZA R. M. de; MELLO, S. A.; LIMA V. G. de. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. Pedro & João, Rio Claro, 2018.

SURDI, A. C.; MELO, J. P.; KUNZ, E. O brincar e o Se movimentar nas aulas de Educação Física infantil: realidades e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 459-470, abr./jun. de 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/58076>. Acesso em: 22 de jun de 2019.

VIGOTSKI L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. 2. ed. Madrid: Machado Libros. 2006.

ZANDOMÍNEGUE, B. A. C. As produções culturais das crianças como eixo de articulação curricular da Educação Física com a Educação Infantil. 2018. 345 f. **Tese** (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/10770/1/tese_12716_Tese%20-%20Beth%20Alves%20Costa%20Zandom%c3%adnegue20190114-70020.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2019.

ZAPORÓZHETS A. V. Importância dos períodos iniciais da vida na formação da personalidade infantil. In DAVIDOV, V. e SHUARE, M. (orgs) - **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antologia)**. Moscou: Editorial Progreso, 1987.

Sobre os autores

Eduarda Heydt Heinen

eduardaheinen@gmail.com

É graduanda em Licenciatura em Educação Física pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC.

Marcos Aurélio Eger de Souza

marcosaurelioedf@gmail.com

É graduando em Licenciatura em Educação Física pelo Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis, SC.



José Ricardo Silva

ricardosilvaunesp@gmail.com

Possui Licenciatura Plena em Educação Física (2005) pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (UNESP) Presidente Prudente – SP e Pedagogia (2016) pela Universidade de Jales (UniJales), Pós-graduação nível Lato Sensu em Educação Infantil (2009), Mestrado em Educação (2012) e Doutorado em Educação (2017) pela Faculdade de Ciências e Tecnologias (UNESP), Presidente Prudente – SP. Atualmente é professor de Educação Física do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, Campus Presidente Epitácio.



As contribuições do PIBID para a formação continuada dos professores da Educação Básica: algumas reflexões dos professores supervisores

The contributions of the PIBID to the constant training of Basic Education teachers: some reflections from student teacher supervisors

Lucas dos Santos Galiza
José Gilberto da Silva
Mara A. Alves da Silva

Resumo: O presente artigo discute as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para formação do professor supervisor do subprojeto de Química, analisando suas concepções e o aporte do programa na ação docente. Este estudo é de abordagem qualitativa, com características de pesquisa de campo, cujos dados foram obtidos por meio de questionário com questões discursivas e objetivas e discutidos segundo os pressupostos da Análise Textual Discursiva. Os sujeitos participantes deste estudo foram cinco professores supervisores das escolas do município de Amargosa, interior do Estado da Bahia, e vinculadas ao subprojeto de Química. A partir dos resultados foi observado que o PIBID proporciona ao docente a reavaliação de sua prática mediante a condução e acompanhamento dos novos educadores em formação, refletindo sobre novas aprendizagens com os licenciandos bolsistas por intermédio de estratégias didáticas diferenciadas e construídas coletivamente. Além disso, foi destacado a aproximação da Universidade com as escolas de educação básica, com a problematização e solução de conflitos em grupo. Deste modo, o professor supervisor desempenha um papel fundamental na escola campo, proporcionando mudanças no cenário escolar e na formação docente a partir da sua inserção no programa, agregando novos conhecimentos e aprendizagens, colaborando com a formação inicial dos licenciandos em Química e fortalecendo a sua própria formação.

Palavras-chave: Professor supervisor; PIBID; Formação docente.

Abstract: This article discusses the contributions of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) to the training of the student teacher supervisor of the Chemistry subproject, analyzing its conceptions and the contribution of the program to the teaching practice. This study is a qualitative approach, with characteristics of field research, whose data were obtained through a questionnaire with discursive and objective questions and discussed according to the assumptions of Textual Discourse Analysis. The individuals participating in this study were five student teacher supervisors from schools associated to the Chemistry subproject in the municipality of Amargosa (State of Bahia). Based on the results, it was observed that PIBID provides teachers with a reassessment of their practice by conducting and monitoring new educators in training, reflecting on new learning with scholarship holders through differentiated and collectively constructed teaching strategies. In addition, the University's approach to basic education schools was highlighted, with the problematization and solution of conflicts in group. In this way, the student teacher supervisor plays a fundamental role in the school, providing changes in the school scenario and in teacher training from the moment they are inserted in the program,

adding new knowledge and learning, collaborating with the initial training of undergraduates in Chemistry and strengthening their training itself.

Keywords: Student teacher supervisor; PIBID; Teacher training.

Introdução

A formação de professores no Brasil tem sido um tema de muita discussão desde a década de 70 do século XX (CANDAUI, 1982). Desde então, ocorreram várias discussões sobre a formação docente na educação básica, com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e mais recentemente com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) “[...] composto por 10 diretrizes, 20 metas e um conjunto de 254 estratégias, aglutinou um conjunto de necessidades para a educação brasileira estipulando em alguns casos prazos para a sua concreta realização” (GATTI et al., 2019, p. 66). Dentre as políticas públicas pensadas para fortalecer a formação de professores, temos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi criado em 2007 e regulamentado pelo Decreto Nº 7.219 (BRASIL, 2010b, p.4) tendo como seguintes objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.



A partir desses objetivos verificamos uma preocupação com alguns princípios norteadores para a formação docente. Percebemos a partir do referido decreto, um cuidado em promover uma maior aproximação do licenciando com a realidade escolar, dialogando com professores mais experientes, trocando saberes, dividindo inquietações e buscando soluções para o fortalecimento da carreira. Segundo Gatti e colaboradores (2019, p. 195), o PIBID “[...] contribuiu para fortalecer e revitalizar as licenciaturas provocando novas práticas e novas culturas no contexto dos cursos e das escolas da educação básica.”

O PIBID oferece bolsa para os licenciandos (denominados pibidianos) e docentes tanto das licenciaturas (coordenadores) quanto das escolas públicas (supervisores). Os professores bolsistas das escolas públicas da educação básica, denominados supervisores, exercem suas ações para contribuir com o desenvolvimento profissional dos pibidianos e também como uma “ponte” entre as instituições de ensino superior e as escolas (BRASIL, 2013b).

Muitas pesquisas destacam a importância do PIBID para a formação inicial, sinalizando a permanência dos estudantes nas licenciaturas, reflexão crítica da prática docente, vivências na realidade escolar, ou seja, enriquece o debate sobre a formação docente (AMARAL, 2012; ROSA; MENDES; LOCATELLI, 2017; VOGEL; ABREU, 2019). Entretanto, poucos estudos dialogavam a respeito dos supervisores, com escassas investigações desenvolvidas sobre a concepção e contribuição do PIBID para a sua formação e atuação profissional (CALIL, 2014; OLIVEIRA; JUSTINA, 2017). Esse fato sinaliza uma lacuna de pesquisa e indica a importância deste artigo para somar na construção do conhecimento científico. Diante do exposto esta pesquisa se embasou na seguinte pergunta norteadora: Qual é a contribuição do PIBID para a formação do professor supervisor?

Nessa perspectiva, o objetivo deste estudo consistiu em investigar as contribuições do PIBID para a formação do professor supervisor das escolas estaduais do município de Amargosa, interior do Estado da Bahia. Também analisamos as concepções desses professores sobre a contribuição do referido programa na sua ação docente.



Como o PIBID é um projeto que contempla muitos cursos e, devido a nossa área de formação basilar, direcionamos a discussão deste trabalho para a formação de professores de Química. Como outra opção metodológica, optamos por um recorte, e direcionamos nossas pesquisas para os docentes que pertencem aos subprojetos de Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), situado na cidade de Amargosa, pertencente ao Vale do Jiquiriçá no Estado da Bahia.

Percurso Metodológico

Este estudo faz parte de um projeto maior intitulado “Desenvolvimento profissional e a carreira docente brasileira: diálogos com professores da Educação Básica”, com coordenação da professora Lúcia Gracia Ferreira Trindade. Em respeito às questões éticas de pesquisa com seres humanos e a legislação vigente (BRASIL, 2013a, 2016b), o referido projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFRB com o registro CAAE 72103517.4.0000.0056 e com aprovação consolidada por meio do parecer 2239971. Também de acordo com as referidas leis, todos os participantes desta investigação e seus locais de atuação foram codificados.

O local de desenvolvimento da pesquisa foram três escolas estaduais do município de Amargosa-BA (codificadas por CE-1, CE-2 e CE-3), parceiras em dois subprojetos de Química do PIBID vinculados ao CFP/UFRB. Este trabalho consistiu em uma pesquisa qualitativa pois “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 71). Os sujeitos participantes desta investigação foram cinco professores supervisores do PIBID (PS-1, PS-2, PS-3, PS-4 e PS-5), que aceitaram o nosso convite em participar do projeto e atuaram nos referidos colégios no ano de 2019.

Para contemplar os objetivos propostos neste estudo elaboramos um questionário com perguntas objetivas e subjetivas (TOZONI-REIS, 2009), para traçar o perfil dos sujeitos participantes, a formação, tempo de atuação



profissional e demais questões relacionadas às suas concepções do PIBID e das contribuições para a formação dos bolsistas. A maioria dos participantes recebeu o questionário impresso. Contudo, um supervisor (PS-3) optou pelo envio de um link para responder ao questionário de forma online. Atendendo à solicitação do sujeito, disponibilizamos o questionário via internet. Ficamos aguardando o retorno de todos os supervisores, respeitando o tempo e disponibilidade de cada um para concluir as respostas de todas as questões.

Após a conclusão de todos os questionários, as informações obtidas foram sistematizadas por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a partir das discussões de Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2006). Como opção metodológica, as categorias surgiram do processo exaustivo de análise, as denominadas *categorias emergentes* (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 195, grifos dos autores). Diante disso, os dados foram organizados em duas categorias: 1) As contribuições do PIBID para a formação do professor supervisor; 2) A avaliação do PIBID a partir das concepções dos supervisores de Química. Antes de apresentarmos os dados ponderamos ser pertinente apresentar o perfil dos supervisores participantes deste estudo.

Perfil profissional dos supervisores e a adequação com as normativas institucionais do PIBID

Inicialmente, apresentamos as informações obtidas sobre o perfil profissional dos cinco professores supervisores (PS-1, PS-2, PS-3, PS-4 e PS-5). E a partir dos dados, consideramos a necessidade de discutir sobre alguns episódios da falta de adequação dos mesmos com as normativas institucionais indicadas nas resoluções do PIBID (BRASIL, 2010a, 2016a). Primeiro, vamos apresentar algumas informações do perfil dos professores supervisores, organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Perfil dos professores supervisores

Supervisor	Sexo	Idade	Escola	Tempo de magistério	Tempo de serviço na instituição
PS-1	M	26	E1	1,5 anos	1 ano
PS-2	F	36	E1	9 anos	8 anos
PS-3	M	31	E2	10 anos	1 ano
PS-4	M	30	E2	9 anos	8 anos



PS-5	F	47	E3	26,9 anos	16 anos
------	---	----	----	-----------	---------

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados do Quadro 1, constatamos que a maioria dos participantes são do sexo masculino, e eles são os mais jovens também, pois a idade máxima foi de 31 anos. As professoras do estudo têm 36 e 47 anos de idade, respectivamente. A média do tempo de magistério dos supervisores gira em torno de 10 anos, mas há um professor iniciante com 1,5 ano e uma professora mais madura na profissão com quase 27 anos de atuação como docente. Também percebemos que a instituição na qual os participantes deste estudo atuam como professores não foi a única de sua carreira docente, pois eles possuem menos tempo de serviço na escola do que em relação ao seu tempo de magistério.

A informação do docente com 1,5 ano de atuação profissional, nos chamou a atenção, pois ao retomamos a legislação do PIBID, constatamos que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio da portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, no seu artigo 31, parágrafo III, dispõe que o professor supervisor do PIBID para concorrer a seleção, deve “[...] possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica” (BRASIL, 2016a, p. 11). Com essa informação verificamos que um professor atua em tempo inferior ao exigido pelo regulamento do PIBID. Talvez a diferença de apenas 6 meses foi algo desconsiderado na seleção.

As demais informações obtidas do perfil profissional dos supervisores foram organizadas no Quadro 2. A partir desse quadro sistematizamos os seguintes dados: formação, disciplinas que lecionam e tempo de supervisão no PIBID.

Quadro 2 – Perfil profissional

Supervisor	Formação	Disciplinas que leciona na instituição	Tempo de supervisão
PS-1	Biologia e mestre em Educação em Ciências	Química, Sociologia e Biologia, Práticas integradas	8 meses
PS-2	Biologia e mestrando(a) em Educação do campo	Biologia	7 anos
PS-3	Química	Química	10 meses



PS-4	Biologia	Biologia, Ciências e Tecnologias	2 anos
PS-5	Pedagogia e Educação física	Educação Física	11 meses

Fonte: Dados da pesquisa

A partir dos dados do Quadro 2, verificamos que a maioria dos supervisores tem a formação em Biologia (PS-1, PS-2 e PS-4), outra tem formação em Pedagogia e Educação Física (PS-5) e apenas um docente possui formação em Química (PS-3).

Em relação a pós-graduação, um dos participantes possui titulação de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, mestre em Educação em Ciências e outra com mestrado em andamento em Educação do Campo. Também verificamos que ambos atuam na mesma instituição de ensino (E1) e são graduados em Biologia.

No cruzamento dos dados, também consideramos pertinente discutir sobre a adequação desses sujeitos participantes com as normativas institucionais do PIBID. Dos cinco supervisores apenas um docente tem formação em Química, esse fato nos inquietou e, a partir disso, investigamos as normativas institucionais. De acordo com a portaria vigente na época da seleção desses professores verificamos as seguintes indicações no seu artigo 6, parágrafo 5º: “As atribuições e os requisitos do professor coordenador institucional e de área **bem como as do professor supervisor** e dos bolsistas **serão definidos em edital, segundo as normas da CAPES**” (BRASIL, 2010a, p. 27, grifos nossos). Ao analisar o edital 2018.2 de seleção PIBID¹ como requisito para a inscrição na vaga de supervisor havia algumas exigências dentre elas destacamos: “Ser professor em algumas das escolas indicadas no item 2 deste edital e atuar em sala de aula em componente curricular ou na etapa correspondente à habilitação concedida pelo curso participante do núcleo/subprojeto”. Diante dessa redação, entendemos que podem se inscrever como supervisor pessoas habilitadas em Química e/ou que lecionam a disciplina de Química na escola.

Como destacamos anteriormente apenas um supervisor (PS-3) era formado em Química. Em relação as disciplinas ministradas, apenas dois

¹ O referido edital foi retirado da página do CFP/UFRB.



lecionavam a disciplina Química (PS-1 e PS-3). E apesar das discordâncias com as normativas do PIBID, três professores (PS-2, PS-4 e PS-5) atuaram como supervisores do subprojeto de Química do CFP/UFRB. Para entender essa situação acreditamos ser necessário promover outras investigações voltadas para as instituições e profissionais envolvidos na seleção e condução do PIBID para entendermos os limites e potencialidades de suas ações para a valorização e fortalecimento da formação inicial de professores de Química. Contudo, isso não consiste no foco deste estudo.

Além dessa discrepância com a legislação ponderamos ser preocupante ter supervisores com formação diferente e ainda que não lecionam Química na escola e mesmo assim atuarem como supervisores do subprojeto de Química do PIBID. Não podemos nos isentar do debate e de pontuar reflexões a esse respeito. Ainda mais, percebemos a partir dos dados que uma supervisora (PS-2) formada em Biologia atuou por 7 anos como supervisora do PIBID no subprojeto de Química, ou seja, foi supervisora sem a formação mínima exigida.

É muito preocupante um profissional não possuir a formação específica e mesmo assim atuar como professores em aulas de Química e/ou ainda supervisionarem professores em formação de um subprojeto de iniciação à docência. O Censo Escolar 2017 demonstrou que 38,7% dos docentes que atuam nas aulas de Química possuem a formação inadequada à sua atuação profissional (BRASIL, 2018). Já o Censo Escolar 2018 ponderou sobre a inadequação da formação dos professores no Brasil, indicando a existência de dados muito heterogêneos que variam de acordo com a região e complementou: “[...] No ensino médio os menores percentuais de formação adequada foram observados para os estados da Bahia e Mato Grosso, enquanto que o Distrito Federal, o Paraná e o Amapá, se destacam positivamente [...]” (BRASIL, 2019, p. 5). Ou seja, a Bahia é um dos estados brasileiros com maior quantidade de professores sem a formação adequada para a sua área de atuação. E isso foi refletido pela formação dos supervisores do PIBID. É necessário o desenvolvimento de pesquisas na região para entender os motivos dessa situação.



Além disso, é preciso alertar sobre as consequências incomensuráveis para a formação docente. Como um profissional não habilitado poderia acompanhar o bolsista em atividades para a sua iniciação em docência, se o próprio supervisor não tem a formação específica? Como dialogar sobre as estratégias didáticas no ensino de Química, se a referida disciplina não faz parte da atuação profissional do supervisor? Como a qualidade da formação docente pode ser fortalecida sem a participação de profissionais qualificados? Essas inquietações sinalizam a nossa preocupação com a importância da formação adequada, pois a entendemos como algo fundamental para a atuação profissional e para a reflexão crítica sobre os saberes necessários à docência.

Como último dado perguntamos aos supervisores se antes do PIBID, já tinham atendido licenciandos mesmo em outras instituições na função de supervisor(a) de estágio. Apenas uma supervisora não possuía essa experiência (PS-5), o que foi inquietante pois era a participante com mais tempo de atuação como professora (quase 27 anos). Todos os demais supervisores afirmaram já terem recebido estagiário em suas aulas.

Para os sujeitos que sinalizaram positivamente a indagação anterior, perguntamos se eles teriam percebido alguma diferença entre a supervisão do PIBID e do estágio. As respostas foram organizadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Diferenças entre a supervisão do PIBID e do estágio na visão dos participantes

Supervisores	Respostas
PS-1	A principal diferença é o tempo de vínculo com a instituição, assim, dando tempo de se fazer um trabalho mais elaborado.
PS-2	O tempo conjunto para planejamento didático - pedagógico é maior no PIBID. Nesse programa diagnosticamos e enfrentamos demandas só percebidas como tais devido ao trabalho mais perene e intenso entre supervisor e bolsistas. Isso não ocorre dessa maneira no estágio.
PS-3	São momentos e ações diferentes, no entanto existe uma aproximação muito maior dos participantes do PIBID (bolsistas, supervisores e coordenadores) com a escola.
PS-4	A construção das atividades era mais elaboradas no PIBID, além da proposta de discutir e avaliar cada processo junto com os bolsistas.

Fonte: Dados da pesquisa



A partir dos dados do Quadro 3, verificamos, a partir das respostas dos supervisores, que o tempo de acompanhamento do PIBID na escola é maior do que no estágio (PS-1 e PS-2). Esse fato aumenta o vínculo do bolsista com o supervisor e a escola (PS-1 e PS-3). Além disso, com um período maior é possível que o futuro professor possa desenvolver atividades mais elaboradas (PS-1 e PS-4), com mais tempo de planejamento (PS-2), avaliando o processo de forma mais intensa (PS-4), diagnosticando e enfrentando os desafios da vivência escolar (PS-2). Percebemos a partir dessas colocações a importância do PIBID para o fortalecimento das relações com a escola pública e a importância para a formação docente.

As contribuições do PIBID para a formação do professor supervisor

O PIBID muito tem contribuído para a formação dos Bolsistas da Licenciatura (FLECK; SANTOS, 2016), mas qual respaldo o programa tem dado ao professor da educação básica? Tem de fato contribuído para o desenvolvimento desses profissionais? Após a entrada houve algum tipo de modificação na forma de interagir em sala de aula? Estes e outros questionamentos serão discutidos ao longo desta categoria.

Indagamos aos participantes se ocorreram alterações em sua forma de atuar e/ou avaliar após o PIBID. Todos os professores supervisores sinalizaram que houve alguma mudança de sua postura em relação ao trabalho e aos discentes em sala de aula após sua entrada no programa. Entretanto, o que modificou de uma resposta para outra foi referente ao tipo de mudança, ou seja, aproximadamente 80% relataram que de fato houve uma modificação e 20% acredita que essa alteração foi parcial. Para entendermos essas colocações na sequência do questionamento, solicitamos aos professores supervisores que nos indicassem quais foram os tipos de modificações ocorridos em sala de aula. Os dados foram organizados no Quadro 4.

Quadro 4 – Alteração na prática docente devido ao PIBID

Supervisores	Respostas
PS-1	Desenvolvi mais um pouco da minha capacidade de trabalhar em equipe, de mediar conflitos em sala de aula, tendo mais empatia,



	senso crítico e espírito de liderança.
PS-2	A partir das discussões, leitura e discussão de artigos surgiram muitas reflexões da nossa prática.
PS-3	Fui bolsista do PIBID durante a graduação e hoje sou supervisor, são momentos e funções diferentes, mas que nos atualizamos e buscamos modificar sempre para melhor o fazer pedagógico.
PS-4	Não apenas por conta de sua entrada. Acredito que ao longo de sua carreira profissional o professor deve sempre atualizar-se, agregando novas ideias e novas metodologias na busca de atender de forma positiva o desenvolvimento do conhecimento de seus alunos.
PS-5	Houve contribuição para dinamizar as avaliações, mas não alteração.

Fonte: Dados da pesquisa

Na percepção dos professores envolvidos na investigação ao longo de sua formação vão se aperfeiçoando, modificando sua conduta profissional e agregando novas ideias e metodologias. Segundo Freire (1996, p. 39) “[...] hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”, deste modo, o professor deve estar disposto a melhorar a cada ação. A partir das respostas do Quadro 4, verificamos que o programa tem propiciado aos supervisores se reavaliarem enquanto integrantes do processo formativo dos pibidianos, criando novas possibilidades e reflexões da carreira docente. Apenas PS-5 sinalizou que não alterou a sua atuação, mas que contribuiu para dinamizar as suas avaliações, o que, de certo modo, podemos considerar como algum tipo de mudança na sua prática avaliativa.

Para aprofundarmos o entendimento das contribuições do PIBID para a formação do professor supervisor, indagamos aos sujeitos participantes desta pesquisa: Qual é a contribuição que o PIBID proporciona no seu trabalho docente? Os dados foram sistematizados no Quadro 5.

Quadro 5 – Contribuições do PIBID para o trabalho docente

Supervisores	Contribuições
PS-1	Contribuir para a seleção de encaminhamento de demandas escolares ainda não vistas como tais por nós professores; Traçar possíveis caminhos que buscam soluções para os problemas encontrados na escola; Meu desenvolvimento enquanto professor um olhar mais sensível a trabalhar com os conflitos que surgem em sala de aula no sentido de mediar esses conflitos e contribuir para encaminhá-los, ou seja, superar as contradições existentes na escola;
PS-2	A troca de informações e de ideias com os participantes do PIBID;
PS-3	O amadurecimento de novas ideias que por muitas vezes ficam só no papel; Traz uma nova percepção de carreira docente, já que os trabalhos são



	feitos, na maioria das vezes em grupo, somando ideias de formação;
PS-4	Repensar e avaliar a minha prática a partir das discussões; Construção de intervenções que realizamos em grupo no PIBID;
PS-5	Maior conhecimento unindo a teoria e a prática; Maior aprendizado do docente; Capacitando os alunos na formação profissional;

Fonte: Dados da pesquisa

A partir das respostas dos supervisores percebemos que o PIBID contribuiu com o trabalho docente por meio de vivências e aprendizagens junto aos bolsistas, possibilitando ao professor supervisor em repensar e avaliar sua prática como educador. Assim como Vogel e Abreu (2019, p. 20) comentaram que “[...] o PIBID, em sua relevante dinâmica, [...], atua como caminho para ressignificação do processo de formação docente”.

O trabalho coletivo foi o ponto mais sinalizado nas respostas (PS-2, PS-3 e PS-4), que possibilitou a construção de intervenções para suprir as demandas escolares. E esse fato oportuniza uma maior articulação entre Teoria e Prática (PS-5), fortalecendo o aprendizado de todos os envolvidos pela troca de informações e ideias (PS-2 e PS-3). O desenvolvimento de um olhar mais sensível (PS-1) para a mediação de conflitos na escola foi outra sinalização importante, pois assim como o supervisor contribui para a formação profissional dos pibidianos (PS-5), a estrutura do programa também proporciona uma formação continuada para esse supervisor. Assim, entendemos que o programa também se consolida na proposta de formação continuada, como destacou Rosa e Mattos (2013, p. 165):

[...] por ser um programa que proporciona movimento e desenvolvimento da cultura escolar, além de trazer contribuições para a articulação entre teoria e prática necessárias ao desenvolvimento profissional dos docentes, está somando outras possibilidades no que se refere à formação de professores, caracterizando-se, também, como um programa que pode trazer melhorias para o exercício profissional dos professores da Educação Básica.

Perguntamos aos supervisores se usariam as intervenções construídas com os bolsistas do subprojeto de Química em suas aulas ao decorrer dos anos. As respostas foram organizadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Uso das intervenções construídas coletivamente no PIBID

Supervisores	Respostas
PS-1	Sem dúvida alguma, um material muito bem feito e inovador foi deixado pelo grupo - a tabela periódica montável.
PS-2	Claro que sim, São formas lúdicas, interessantes que estimulam a curiosidade e o desenvolvimento dos nossos estudantes para o ensino de Química.
PS-3	Usaria e uso essas intervenções, foram ações positivas que geraram bons frutos.
PS-4	Sim! Considero toda forma de ensino como válida, assim novas ideias devem fazer parte da rotina profissional do docente. Com isso, as intervenções realizadas pelos pibidianos, sendo ela válida para o desenvolvimento do conhecimento, devem sim ser usadas e reusadas em nossas aulas.
PS-5	Sim, pois as aulas focam na teoria e prática educacional contribuindo para um trabalho já realizado no Centro.

Fonte: Dados da pesquisa

Todos os sujeitos participantes deste estudo afirmaram que utilizariam as intervenções construídas em suas aulas. Além disso, destacaram a importância na confecção de atividades diferenciadas (PS-1, PS-2 e PS-4), que estimulam a curiosidade de seus alunos (PS-2), gerando bons resultados de aprendizagem dos conteúdos químicos (PS-2 e PS-3), articulando a teoria com a prática (PS-5). Diante dessas colocações citamos Rosa, Mendes e Locatelli (2017, p. 5):

Essa demanda potencialmente promove vínculo entre formação específica e formação pedagógica dos licenciandos, mas também da percepção do professor supervisor da necessidade de aprimorar as opções teóricas metodológicas dos bolsistas PIBID, disponibilizando a esses subsídios que venham contribuir com sua futura prática educativa.

Concordamos com os referidos autores, pois a partir das respostas dos supervisores (Quadro 6), percebemos que essas ações proporcionam a mobilização de saberes docentes fortalecendo tanto a formação específica quanto a pedagógica dos pibidianos e dos superiores. E muitas das atividades construídas ainda são utilizadas pelo professor, como destacado por PS-1 ao relatar sobre a Tabela Periódica Móvel deixada para a escola e o professor no intuito de facilitar o ensino do assunto.

Com isso, podemos observar as contribuições do programa tanto para a escola, propondo novas estratégias de ensino, quanto para a formação do

professor supervisor, na questão de dialogar com os seus pares sobre a dinâmica do cotidiano escolar.

A avaliação do PIBID a partir das concepções dos supervisores de Química

Neste trabalho consideramos ser muito importante ouvir o posicionamento dos supervisores sobre a forma como o PIBID vem sendo trabalhado nas escolas parceiras. É importante darmos voz também para os professores da educação básica para entendermos os limites e potencialidades desse programa no ambiente escolar.

Os professores foram indagados para avaliarem como o PIBID é trabalhado nas escolas. Adiante, no Quadro 7 foram demonstradas as explicações referentes a esse questionamento.

Quadro 7 – Avaliação dos supervisores sobre a forma de trabalho do PIBID nas escolas

Supervisores	Respostas
PS-1	Muitas vezes esse trabalho é insuficiente; Em alguns momentos é plenamente satisfatório; Algo que a meu ver ajudaria muito seria tornar a prática de orientação teórico-metodológica mais frequente na vida dos pibidianos; Muitas vezes essa formação que ocorre nas Universidades é de deficiente e não possibilita a vinculação entre teoria e prática;
PS-2	Ainda vejo a necessidade de uma maior participação do PIBID no dia-a-dia da escola.
PS-3	Acho que segue sempre o edital;
PS-4	O programa acaba proporcionando aprendizagem da docência na formação inicial, sendo esse seu objetivo;
PS-5	A distância do CFP da escola e os horários era algo que dificultava a presença de todos os alunos nas atividades desenvolvidas.

Fonte: Dados da pesquisa

De acordo com as respostas dos participantes foram sinalizados limites e potencialidades do trabalho realizado pelo PIBID. Como pontos fortes destacamos a possibilidade dos pibidianos aprenderem a profissão docente de acordo com o que é estabelecido institucionalmente pelas normativas do programa (PS-3, PS-4). Como aspectos a serem melhorados os supervisores sinalizaram alguns problemas: mais momentos de orientação teórico-metodológica para suprir as lacunas da formação inicial na graduação, buscando uma melhor articulação entre teoria e prática (PS-1); a necessidade



de maior participação dos pibidianos no cotidiano escolar (PS-2); distanciamento geográfico entre a universidade e escola, com incompatibilidade de horários, o que refletia na dificuldade de participação de todos os pibidianos nas ações escolares (PS-5).

Esses limites pontuados pelos participantes deste estudo são importantes. Torna-se essencial um “[...] olhar crítico-reflexivo perante à realidade educacional rumo a um processo de crescimento pessoal e profissional, **possibilitando novas formas de aprender, apreender, atuar, solucionar problemas, discutir, enfrentar conflitos**” (VOGEL, ABREU, 2019, p. 22, grifos nossos). Essas críticas pontuadas pelos supervisores são pertinentes para lapidar as ações futuras dos subprojetos na escola. Por isso, foram apresentadas nesta pesquisa como uma possibilidade de proporcionar a reflexão e diálogo para a sua superação.

Depois de avaliarem as formas do trabalho desenvolvido nos subprojetos de Química, solicitamos aos supervisores para analisarem a contribuição do PIBID para as escolas parceiras. Os dados são apresentados no Quadro 8.

Quadro 8 – Contribuições do PIBID para as escolas parceiras

Supervisores	Respostas
PS-1	Ainda têm ficado muito restritas a escola para a qual os estudantes foram direcionados; O trabalho poderia ser potencializado a partir de um olhar mais preciso para os temas controversos e socialmente relevantes que marcam a contemporaneidade;
PS-2	Colaborar no desenvolvimento de aulas que melhorem a compreensão dos alunos em conteúdo que apresentam dificuldades; Tem estimulado os nossos alunos a seguirem um curso em nível superior pois gostam desse convívio com os bolsistas/Alunos da Universidade;
PS-3	Engrandecedor, possibilita uma aproximação da Universidade com as escolas;
PS-4	Avalio como boa, pois traz novas relações profissionais, novas ideias e contribui na construção de novos saberes.
PS-5	Possibilita com que os alunos tenham oficinas oferecidas pelos pibidianos; Experiência nova e professores/alunos com dinâmicas novas e conhecimentos diferentes.

Fonte: Dados da pesquisa

A partir do quadro 8, vislumbrados diversas contribuições do PIBID para as escolas parceiras. Os participantes PS-2 e PS-4, relataram que os benefícios à escola são direcionados aos discentes que nela estuda, proporcionando uma aproximação com os pibidianos, estimulando os



estudantes a ingressarem no Ensino Superior e a construção de novas relações profissionais. Para PS-4 e PS-5 oportuniza despertar novos conhecimentos por meio de abordagens produtivas como a construção de novos saberes e vivências com dinâmicas novas para a construção do conhecimento químico. Já PS-3 destacou a aproximação entre a escola e a universidade. Essa indicação também foi pontuada por Calil (2014, p. 13) ao destacar que “[...] o PIBID aproxima a universidade e a escola e cria uma inovação no processo de formação de professores”.

Apesar dos apontamentos positivos da maioria dos sujeitos, PS-1 destacou alguns limites sobre a restrição de ação dos subprojetos do PIBID somente às escolas parceiras e a necessidade de discussões socialmente relevantes atrelada aos conteúdos químicos. Realmente os subprojetos só atuam nas escolas parceiras devido a convênios firmados por meio dos editais do PIBID. Contudo, entendemos a importância desse programa e a necessidade de expansão da sua atuação para mais espaços escolares. Em relação às questões sociais, entendemos a importância e relevância de abordar os conteúdos químicos promovendo a reflexão dos estudantes sobre aspectos sociais da sua realidade.

Em outro questionamento pedimos aos supervisores para sinalizar algumas melhorias necessárias para aprimorar os subprojetos de Química do PIBID. Essas contribuições são apresentadas no Quadro 9.

Quadro 9 – Algumas melhorias necessárias para os subprojetos de Química do PIBID

Supervisores	Respostas
PS-1	Quando trabalhei com um grupo de pibidianos percebi muitas carências formativas e afetivas nos bolsistas; Poderia trabalhar a questão das relações interpessoais e as subjetividades dos estudantes.
PS-2	Discussões sobre empatia, relação interpessoais com o grupo, estes que são habilidades fundamentais para a convivência em grupo que tem se tornado cada vez mais necessário no ambiente escolar.
PS-3	Penso que os editais deveriam também ser discutidos com as escolas, para que suas necessidades e especificidades sejam atendidas também.
PS-4	Sinto falta de uma maior participação do supervisor como professor colaborador das ações, pois acredito que poderia trazer uma relação mais segura dos pibidianos com o programa.
PS-5	O dinamismo e a atualização constante dos saberes.

Fonte: Dados da pesquisa



Os supervisores PS-1 e PS-2 trouxeram como contribuição a necessidade de discutir sobre as relações interpessoais e afetivas com os bolsistas, percebido por um supervisor (PS-1) como uma carência de muitos bolsistas. Esse fato é muito importante e destacado por outros pesquisadores, no qual destacamos a citação de Calil (2014, p. 12):

As ações de acompanhamento dos licenciandos exigem dos professores supervisores empenho, estudo, revisão das próprias práticas pedagógicas que, como já citado, implicam também compromisso moral e responsabilidade sobre o sujeito aprendente, revelados num espaço crescente de trocas que **não são limitadas apenas pelo aspecto pedagógico, mas também pelo afetivo.**

Assim como a referida autora, entendemos que a formação docente também engloba as questões humanas. A construção de um profissional não se baseia somente em uma perspectiva técnica, há a necessidade de dialogar e fortalecer as relações interpessoais, cuidar da subjetividade do sujeito e refletir sobre as complexidades envolvidas nos sentimentos de frustração, raiva, emoção, angústia, empatia etc.

Outra contribuição foi a inclusão das escolas parcerias na construção dos editais do PIBID (PS-3). Realmente é uma indicação importante, pois a parceria institucional também precisa ser estreitada por meio dos documentos e editais de seleção. É necessário reconhecer os anseios dentro do contexto escolar, por isso consideramos importante a participação efetiva das escolas na elaboração dos editais, pois serão capazes de sinalizar as suas necessidades e proporcionar direcionamentos mais efetivos para a consolidação dos subprojetos. E isso acaba refletindo também na indicação de PS-4, ao sinalizar a necessidade de uma aproximação maior do coordenador do subprojeto com o chão da sala de aula.

O dinamismo e a atualização constante dos saberes relatados pela supervisora PS-5, são algo muito importante para a formação docente tanto dos pibidianos quanto para os supervisores. Concordamos com Rosa, Mendes e Locatelli (2017, p. 98) ao mencionarem sobre a complexidade do processo formativo docente:



A formação docente é um complexo processo que envolve, além da formação acadêmica, os saberes advindos das interfaces que se estabelecem entre sujeito social e sujeito profissional, sendo o primeiro influenciado por sua subjetividade, cultura e aspirações pessoais, e o segundo pela constituição de valores educativos adquiridos durante sua formação.

E devido a essa complexidade é importante uma atualização constante do professor, pois é uma carreira que não se finda com a conclusão da graduação. O profissional precisa estar em constante estudo para aprimorar a sua formação.

Na sequência os supervisores avaliaram a atuação do PIBID para o conhecimento e desenvolvimento dos discentes da educação básica. As respostas obtidas foram sistematizadas no Quadro 10.

Quadro 10 – Avaliando a atuação do PIBID no desenvolvimento dos educandos

Supervisores	Avaliação da atuação do PIBID
PS-1	Satisfatória. Houve contribuições para o crescimento e formação do estudante que aprenderam a partir de elementos do cotidiano o que é Química e como essa ciência pode contribuir para o encaminhamento dos nossos dilemas atuais.
PS-2	Considero muito boa, o PIBID tem colaborado na resolução de dificuldades, de aprendizado dos estudantes e tem nos ajudado a pensar a prática dentro dessa realidade.
PS-3	Engrandecedor, existe uma troca entre os estudantes, apresenta e aproxima a realidade da Universidade para os estudantes da rede pública.
PS-4	Interativo! Uma vez que a atuação do PIBID contribui muito no desenvolvimento dos alunos do Ensino médio, pois por meio do programa podemos proporcionar uma relação de aproximação entre etapas diferentes de ensino.
PS-5	Uma relação de ensino aprendizagem com a realidade existente das escolas, proporcionando oportunidades em experiências trazidas de fora da escola em que o aluno está inserido. Correlacionando a educação básica com a superior, trazendo aulas diferenciadas lúdicas e participativas.

Fonte: Dados da pesquisa

Analisando as respostas dos supervisores, dois temas foram mais citados pelos participantes do estudo sobre a atuação do PIBID para o conhecimento e desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio. O primeiro foi a aproximação entre a escola e universidade (PS-3, PS-4 e PS-5), proporcionando uma interação entre ambos níveis de ensino com troca de



vivências e experiências, ou seja, na construção de saberes como mencionado por Rosa, Mendes e Locatelli (2017, p. 105):

[...] Essa fonte de saber se consolida ao tecer relações com os saberes advindos da Universidade, das leituras e pesquisas realizadas sobre os processos educativos e na interação entre bolsistas de iniciação à docência, professores coordenadores de área e os professores supervisores das escolas de Educação Básica.

Essa relação escola-universidade é muito importante para o desenvolvimento de trabalhos colaborativos que refletem na realidade escolar. E o segundo tema sinalizado pelos sujeitos participantes deste estudo foi referente a essa contribuição do programa com a aprendizagem do aluno (PS-1, PS-2, PS-4 e PS-5), pois os pibidianos ajudam na construção de aulas interativas e diferenciadas (PS-2 e PS-5), colaborando com a resolução de dificuldades de aprendizagem (PS-2) e tornando o conteúdo químico mais próximo da realidade do aluno, contextualizando o ensino de Química. (PS-1 e PS-5). Amaral (2012, p. 229, grifos nossos) destacou esse fato no seu trabalho:

[...] o programa cria oportunidades de formação em exercício para os professores da escola, quando estes participam no planejamento de ações, juntamente com professores da universidade e licenciandos, a partir da **reflexão e discussão sobre questões de aprendizagem, ensino e contexto escolar**.

Essas oportunidades criadas pelo PIBID contribuem tanto para proporcionar novas alternativas e reflexões para a aprendizagem dos conteúdos químicos, discutindo novas estratégias e recursos didáticos a serem utilizados, quanto torna a formação inicial do bolsista consistente pois há uma aproximação com o contexto escolar e com as condições do trabalho docente. Apesar dos limites sinalizados neste trabalho, e que são importantes para a reflexão de melhorias das ações e estrutura do programa, destacamos potencialidades consistentes para a continuação do PIBID nas escolas.

Considerações Finais

Essa pesquisa possibilitou maior entendimento acerca do PIBID. Em diversos estudos relacionados a esse programa percebemos dados



consistentes e argumentos sólidos da importância para a formação inicial dos professores e ao mesmo tempo na colaboração com as escolas da educação básica. Nesta investigação direcionamos o diálogo para os professores supervisores, pedindo que avaliassem e pontuassem os limites e potencialidades dos subprojetos de Química para a sua realidade escolar.

Ao findar o trabalho, percebemos que o PIBID além de proporcionar a iniciação de novos professores na docência também contribui para a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas. A participação dos supervisores nos subprojetos analisados nos mostrou a construção de diversos saberes importantes para a profissão docente. Ao analisarem as práticas pedagógicas construídas coletivamente com os pibidianos, esses sujeitos passaram a pensar criticamente sobre a própria ação em sala de aula. Eles também possibilitaram aos licenciandos uma visão real do contexto escolar e, por outro lado, promoveram em si mesmos uma reflexão crítica da sua atuação na sala de aula.

Não podemos deixar de destacar a importância do supervisor para a concretização do PIBID nos colégios parceiros, pois é pelo seu intermédio que as portas das escolas são abertas para a universidade. Também são importantes mediadores na formação inicial dos pibidianos, pois são profissionais mais experientes e se dispõem a abrir as suas salas de aulas e trocar informações e ideias sobre o ensino de Química, repensando a mediação de conflitos e debatendo coletivamente as dificuldades de ensino dos seus alunos.

A partir da concepção dos próprios supervisores, o PIBID alterou e/ou provocou algumas modificações na sua prática docente e também deixaram materiais que os mesmos ainda continuam utilizando nas suas aulas. Portanto, entendemos que a participação nesse programa contribui para o desenvolvimento profissional desses professores ao refletirem sobre a docência de forma coletiva.



Referências

AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no PIBID-Química da UFRPE. **Química Nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012. Disponível em: http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc34_4/09-PIBID-108-12.pdf. Acesso em 2 maio 2020.

BRASIL. CAPES. Portaria Nº 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. **DOU**: Seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 68, p. 26-27, 12 abr. 2010a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=26&data=12/04/2010>. Acesso em 5 ago. 2020.

_____. Decreto Nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **DOU**: Seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 120, p. 4-5, 25 jun. 2010b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=25/06/2010>. Acesso em 5 ago. 2020.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **DOU**: Seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 112, p. 59-62, 13 junho 2013a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=59&data=13/06/2013>. Acesso em 4 abr. 2020.

_____. CAPES. Portaria Nº 96, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre a atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **DOU**: Seção 1, Brasília, DF, ano 150, n. 140, p. 11-14, 23 jul. 2013b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=23/07/2013&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=72>. Acesso em 5 ago. 2020.

_____. CAPES. Portaria Nº 46, de 11 de abril de 2016. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **DOU**: Seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 72, p. 16, 15 abr. 2016a. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=16&data=15/04/2016>. Acesso em 19 ago. 2020.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução Nº 510, de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. **DOU**: Brasília, DF, ano 153, n. 98, 24 maio 2016b, Seção 1, p. 44-46. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=44&data=24/05/2016>. Acesso em 4 abr. 2020.



_____. MEC. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2017**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em 25 jun. 2020.

_____. **Censo Escolar 2018**: Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em 25 jun. 2020.

CALIL, A. M. G. C. O desenvolvimento profissional dos professores Supervisores do PIBID. **Revista Cocar**, v. 8, n.15, p. 08-15, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/329>. Acesso em 2 abr. 2020.

CANDAU, V. M. F. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, v. 1, n. 8, p. 19-21, 1982. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1393/1367>. Acesso em: 1 ago. 2020.

FLECK, J. R.; SANTOS, E. G. A contribuição do PIBID na formação inicial de professores: As produções acadêmicas dos estudantes do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano. **InterEspaço**, v. 2, n. 7, p. 241-261, 2016. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/7379>. Acesso em 1 abr. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 3 ago. 2020.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2020.

OLIVEIRA L.; JUSTINA, L. A. D. O papel dos professores supervisores no PIBID de acordo com o relatado em pesquisas brasileiras. **Revista Atlante**, 2017. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2017/02/pibid.html>. Acesso em 4 abr. 2020.



PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Nova Hamburgo-RS: FEEVALE, 2013.

ROSA, D. L.; MENDES, A. N. F.; LOCATELLI, A. B. Perspectivas epistemológicas na formação inicial de professores para o ensino de Química através das ações docentes dos bolsistas PIBID/CEUNES/UFES. **Kiri-Kerê**, n. 3, p. 97-112, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/kirikere/article/view/17134>. Acesso em: 2 mar. 2020.

ROSA, K. S.; MATTOS, L. Tem gente nova na escola: os benefícios do Pibid para o espaço escolar. **Revista Veras**, v. 3, n. 2, p. 160-173, 2013. Disponível em: <https://site.veracruz.edu.br/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/130>. Acesso em: 4 maio 2020.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.

VOGEL, M.; ABREU, R. C. A formação docente e as narrativas (auto)biográficas: um diálogo com um licenciando em Química participante do PIBID. **Kiri-kerê**, n. 7, p. 9-38, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/25924>. Acesso em 2 mar. 2020.

Sobre os autores

Lucas dos Santos Galiza

lucasgaliza15@gmail.com

Graduando em Química pelo centro de formação de professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (CFP-UFRB) e Técnico em Agropecuária formado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Santa Inês. Membro do grupo de pesquisa DOCFORM- Grupo de Pesquisa em Docência, Currículo e Formação/UFRB.

José Gilberto da Silva

gilberto@ufrb.edu.br

Doutor em Química pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-doutorado pela UFMG; Professor Associado do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Membro do grupo de pesquisa DOCFORM- Grupo de Pesquisa em Docência, Currículo e Formação/UFRB.

Mara A. Alves da Silva

mara@ufrb.edu.br

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Professora Assistente do curso de Licenciatura em Química



do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); Estuda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Educação (FACED) da UFBA; Membro do grupo de pesquisa DOCFORM- Grupo de Pesquisa em Docência, Currículo e Formação/UFRB.



Como uma estrela guia: o PIBID na visão de professoras em início de carreira de Corumbá-MS

As a guide star: Corumbá's fresh graduate teachers' view on PIBID

Tatiane Zabala Gomes

Edelir Salomão Garcia

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Resumo: Este artigo apresenta a pesquisa que investigou o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na vida de professoras iniciantes, ex-PIBIDianas do curso de Pedagogia do Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em Corumbá, Mato Grosso do Sul. Numa abordagem qualitativa, na pesquisa de campo utilizou-se de entrevista com roteiro semiestruturado com quatro professoras em início de carreira, egressas do PIBID Subprojeto Pedagogia/CPAN/UFMS. A análise dos dados apontou que a participação no PIBID alterou de forma positiva a vida das ex-bolsistas, ao trazer experiências construtivas em suas vidas tanto como acadêmicas, quanto na vida profissional, contribuindo na constituição docente ao articular os conhecimentos e saberes desenvolvidos no PIBID. Ressalta-se, portanto, o quanto programas como o PIBID, que fomentam a reflexão e prática da docência na relação universidade e escola são imprescindíveis na vida dos futuros professores.

Palavras chave: Formação Docente. Pedagogia. Atuação Docente

Abstract: This article presents the research which looked into the impact of the "Institutional Teaching Initiation Scholarship Program" (PIBID) in the life of recently graduated teachers, ex-PIBIDians of the Pedagogy's course at the Mato Grosso do Sul's University (UFMS), Pantanal's Campus (CPAN) in Corumbá. In a quality approach, the field research applied a semi-structured scripted interview with four fresh graduate teachers, egressed from the PIBID. The data analysis indicated that the participation in PIBID has had a positive change in the ex scholarship holders' lives, bringing constructive experiences not only in their academic lives, but also professional ones, contributing to the teachers' constitution by articulating the knowledge and understandingness developed during PIBID. It stands out, therefore, how much programs that promote the praxis between university and school, like PIBID, are indispensable in the life of future teachers.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy. Teachers' Performance.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES) consiste em "[...] uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica", a fim de "[...] promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-



pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola” (CAPES, 2008).

O programa surge da necessidade de valorização da profissão docente no Brasil, buscando valorizar a docência nas universidades de todo país e, sobretudo, incentivar os estudantes das licenciaturas a atuarem na Educação Básica. Neste aspecto André (2012, p. 125) destaca que:

[...] um diferencial nesse programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como cofomadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade.

A autora observa também que o programa foi inicialmente:

[...] direcionado apenas às instituições federais de ensino superior, atendendo cerca de 3 mil bolsistas em 2007, nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, o PIBID se expandiu rapidamente, incluindo universidades públicas estaduais, municipais e comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas (ANDRÉ, 2012, p. 126).

De acordo com o decreto nº 7.219/2010 (BRASIL, 2010) em seu art. 3º, o programa teve como objetivos:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, p. 4).

Dessa maneira, além de ter um caráter de valorização profissional e de conhecimento da área, o programa assume o caráter de inserção do bolsista



no contexto da instituição escolar com a finalidade de conhecer o ambiente, sendo acompanhado de perto, não apenas pela Universidade, mas também pelo corpo docente da escola que o auxiliará nos desafios encontrados ao longo de sua inserção no cotidiano da escola.

Fetzner e Souza (2012) destacam que o PIBID oportuniza a vivência da iniciação no campo da docência em diálogo com a formação teórica oportunizada na universidade, precisando que os campos estejam em posição de troca de saberes. Para Silva (2013), a diferença inicia desde a forma de atuação, sendo que o PIBID se caracteriza como uma atividade opcional, enquanto que o estágio se caracteriza como uma atividade de caráter obrigatório e ressalta que há:

[...] outras particularidades como o período de contato que o licenciando tem com a sala de aula [...]; o momento em que a docência surge na formação do aluno (o Pibid busca alunos a partir do segundo semestre de curso, o Estágio ocorre nos semestres finais da graduação); a imersão no cotidiano da comunidade escolar (os pibidianos avaliavam os alunos, ministravam aulas, elaboravam material, participavam de coordenações). O principal elemento diferenciador é o caráter de pesquisa-ação do Pibid (SILVA, 2013, p. 23).

Para a autora, o caráter de pesquisa-ação do PIBID se justifica porque aprecia os conhecimentos científicos que são produzidos pelos bolsistas, ao invés de serem apenas os consumidores da pesquisa realizada por outros. Dessa forma, os mesmos têm a oportunidade de transformar as salas de aula em que permanecem por um período duradouro, em objetos de pesquisa.

Para realizarmos o estudo aqui apresentado, primeiramente fizemos um levantamento de artigos na biblioteca eletrônica da *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO) utilizando o descritor “PIBID”, no qual foi possível verificarmos a relevância da temática ao localizarmos, num período compreendido entre 2014 a 2020, um total de 56 artigos, sendo 48 publicados em periódicos brasileiros, quatro em Portugal, dois no México, um na Argentina e um no Chile.

Ao filtrarmos as publicações referentes ao PIBID em cursos de Pedagogia identificamos quatro artigos, dos quais dois tratam de memoriais de formação durante do PIBID, tendo o de Albuquerque, Frison e Porto (2014)



focalizado as aprendizagens realizadas por uma acadêmica do curso de licenciatura em Pedagogia por meio de um memorial reflexivo, enquanto bolsista PIBID. Enquanto que o artigo de Bergamaschi e Almeida (2013) apresenta a pesquisa realizada a partir da narrativa de memória de 14 estudantes de Pedagogia bolsistas PIBID.

Freitas (2014) aborda o cotidiano do PIBID, analisando as dimensões psicossociais do processo de participação e formação de um grupo de alunos da licenciatura de Pedagogia, Filosofia e Ciências Sociais, junto ao projeto Interdisciplinar-Pedagogia, no PIBID/CAPES-UFPR.

Yasmin, Campos e Catanante (2016) investigaram o impacto do PIBID subprojeto Pedagogia para 25 bolsistas do curso de Pedagogia de duas instituições de Dourados-MS, por meio da análise de relatório e fichas avaliativas das atividades realizadas, a fim de buscar verificar se o programa incentivou buscar exercer futuramente a docência. As autoras apontam que a participação no PIBID:

[...] expandiu os conhecimentos das acadêmicas acerca das possibilidades e dos limites da profissão. Apesar da relação instável, a rejeição inicial sofrida no período de início do programa, resultante do histórico de práticas aligeiradas de estágios, cedeu seu lugar a sentidos de parceria, de cumplicidade e de respeito. O tempo de permanência na instituição e a construção de vínculos foram fundamentais para construir uma relação de confiança entre escola e universidade (YASMIN; CAMPOS; CATANANTE, 2016, 43-44).

A leitura e análise desses artigos nos mostrou que as pesquisas não têm como foco o professor em início de carreira, contudo, o contato com esses estudos permitiu delinear a nossa pesquisa, buscando responder algumas indagações tais como: que mudanças são propiciadas no percurso de um acadêmico durante sua graduação, após a sua inserção no PIBID? Qual o papel do PIBID para a formação inicial do professor?; De que maneira a metodologia do PIBID, com suas reuniões, professores supervisores e professores coordenadores, auxiliam na formação dos alunos?

Dessa maneira, a pesquisa buscou investigar o impacto do PIBID na vida de professoras iniciantes, ex-PIBIDianas do curso de Pedagogia do



Câmpus do Pantanal (CPAN), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) localizado em Corumbá, Mato Grosso do Sul.

A seguir apresentamos o caminho metodológico percorrido, bem como os resultados e discussões trazendo a importância do PIBID na formação inicial das professoras iniciantes, bem como para a sua constituição docente.

Metodologia

A realização desse estudo pautou-se na abordagem qualitativa por meio da pesquisa de campo, que segundo Fonseca (2002 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009) se caracteriza por investigações em que é realizada a coleta de dados junto a pessoas. Contamos, portanto, com a participação de quatro professoras e participaram do PIBID durante o seu curso de Pedagogia/CPAN/UFMS.

Para Huberman (1995), o início da carreira é considerado os três primeiros anos de atuação, caracterizado por um estado de “sobrevivência” e “descoberta”, onde sobrevivência é o “choque do real” da confrontação inicial com a complexidade da situação profissional, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, dificuldade com a relação pedagógica e transmissão de conhecimento, entre outros. E a descoberta é o entusiasmo inicial, a exaltação por estar em situação de responsabilidade, assim como sentir-se parte do corpo profissional. Isso torna fundamental uma ação de fortificação do período de início de carreira, para que as situações do estado de sobrevivência não ultrapassem o estado de descoberta da profissão docente.

Para proceder a pesquisa de campo utilizamos a entrevista como instrumento para a produção de dados, por ser uma técnica de interação social em que uma das partes busca obter dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A entrevista foi organizada por meio de um roteiro semiestruturado com a finalidade de obter diferentes respostas a mesma pergunta, possibilitando, assim, verificar as recorrências, bem como as singularidades nos depoimentos. Em conformidade com as normas éticas de pesquisa com seres humanos, as participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



(TCLE), aceitando participar do estudo, bem como garantindo o sigilo pessoal. Dessa maneira, as participantes estão identificadas por Professora 1; Professora 2; Professora 3; e Professora 4.

Após a realização da entrevista, que foi gravada, partimos para a transcrição e organização dos depoimentos sob forma de quadro, agrupando nos seguintes eixos: (i) importância/relevância do PIBID para a formação inicial; (ii) metodologia do subprojeto; e (iii) contribuições para a atuação docente, cujas análises e discussões constam a seguir.

Resultados e discussões

Antes de iniciarmos a discussão dos dados situamos que o PIBID está presente no curso de Pedagogia/CPAN/UFMS desde o 2011 por meio da seleção do Edital nº. 001/2011/CAPES e aprovação do Subprojeto que contou com um supervisor, um coordenador de área e oito bolsistas participantes dentro de uma escola da rede estadual de ensino de Corumbá, MS. De acordo com o subprojeto, a escola foi selecionada por dois motivos: o primeiro foi devido ao resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), e o segundo pela possibilidade de desenvolver uma ação integrada entre o curso de Pedagogia e Matemática (lócus onde este grupo já estava atuando) do CPAN.

Para dar continuidade, o curso concorreu a um novo edital (Edital nº 061/2013/CAPES), tendo o grupo ampliado nessa nova proposta, passando a atender duas escolas da rede pública, sendo uma escola da rede municipal e a outra da rede estadual de ensino, contando com 23 acadêmicos bolsistas distribuídos em dois subgrupos: um formado por 11 acadêmicos bolsistas e outro por 12 acadêmicos bolsistas; dois coordenadores de área, um para cada escola e quatro professores supervisores, sendo dois em cada escola.

Com uma metodologia dinâmica, havia o acompanhamento nas salas, no qual eram evidenciadas as dificuldades, anseios e, esses levados para a Universidade, junto ao professor coordenador de área e os professores supervisores em reuniões para acompanhamento de projeto, oficinas e em



sessões de estudo. E, foi neste subprojeto o que as quatro professoras iniciantes participaram.

A proposta consistiu em desenvolver atividades em salas de alfabetização de 1º ano ao 5º ano tendo como um dos objetivos firmar parceria com o professor regente da sala, para buscar novas metodologias de ensino que possibilitem a superação das metodologias usuais, que, em sua maioria, acabam por não auxiliar o aluno no processo de inserção à leitura e escrita.

Sobre a alfabetização e letramento, Soares (2004) assevera que na aprendizagem inicial da língua escrita existem sérios reflexos ao longo de todo o Ensino Fundamental, sendo necessário rever os quadros referenciais que estão sendo utilizados e os processos de ensino que tem predominado nas salas de aula. Por esses reflexos serem duradouros, perduram pela vida escolar do aluno, e por isso são necessárias a análise e a autoanálise das práticas educativas exercidas.

As quatro professoras em início de carreira, sujeitos desse estudo, são mulheres com 21, 24, 44 e 55 anos. Participaram do Subprojeto do PIBID Pedagogia/CPAN/UFMS entre dois a três anos; tendo uma professora participado por três anos, e três participaram por dois anos no programa. No que diz respeito ao tempo na atuação profissional, a duração foi de três meses a dois anos no exercício docente, o que caracteriza o início de carreira conforme destacado por Huberman (1995).

Para compreender o impacto do programa na vida das ex-bolsistas e atuais professoras da rede de ensino, foi realizada a entrevista, buscando que refletissem sobre o papel do PIBID em sua formação inicial e a contribuição do mesmo para a sua atuação docente.

Ao serem indagadas sobre a importância do PIBID em sua graduação, as Professora 1 e Professora 3 levam em consideração o fato de que dentro do programa elas puderam aliar a teoria aprendida na Universidade com a prática exercida na sala em que eram bolsistas; e a Professora 2 e Professora 4 estimam que o programa auxiliou na aprendizagem dos conteúdos dentro da universidade, no âmbito do curso.



“E, ai se não fosse o PIBID, sabe, para me mostrar que tudo o que a gente vê na teoria é aplicável na prática, eu não teria tido essa noção [...] E isso ai foi essencial no período da faculdade [...]” (Professora 1. Entrevista).

“O PIBID... é... Ele me auxiliou na minha aprendizagem também. Porque tudo o que eu vivia dentro de sala de aula, no meu contato direto em sala de aula, todos os meus questionamentos, todas as minhas dúvidas em relação ao ensino-aprendizagem, eu levava para as minhas professoras na universidade” (Professora 2. Entrevista).

“O PIBID na minha graduação foi de suma importância, pois pude fazer a correlação da teoria com a prática, assimilando assim melhor os conteúdos, e toda a aprendizagem adquirida ao longo do curso, fazia mais sentido [...] proporcionou uma AUTONOMIA que até então eu desconhecia” (Professora 3. Entrevista).

“[...] a gente discutia algumas coisas, algumas concepções que a gente tinha né, ai a gente ia para a escola e víamos outras situações e acabávamos levando pra lá, para tentar discutir, pensar numa possibilidade de melhora que poderíamos fazer [...] isso em qualquer matéria” (Professora 4. Entrevista).

Percebemos, por meio da análise dos depoimentos que as participantes, através do PIBID refletiam questões que se formavam dentro de uma sala de aula em que elas faziam parte e eram partícipes da formação dos alunos, mas, acima de tudo, conseguiam pensar sobre a própria formação, levando indagações para o âmbito universitário, e compartilhando suas vivências para ambientes além das reuniões somente com PIBIDianos.

Quando as participantes citam o fato de o PIBID auxiliá-las no processo da práxis, podemos citar as considerações de Medeiros e Cabral (2006) que apontam a práxis como algo que necessita de um posicionamento crítico da realidade e o contexto que o professor está inserido. Nesse sentido, há necessidade de compreendermos o professor como intelectual, crítico e transformador, conforme defendido por Giroux (1997) ao ressaltar que, se o professor carrega essas características, ele se reconhece como sujeito capaz de promover mudanças e também criar condições de seus alunos se tornarem também críticos e transformadores.

Nesse contexto, o programa parece ter contribuído quando, inclusive citado pelas entrevistadas, os PIBIDianos conseguem levar os questionamentos das práxis para suas salas de aulas da universidade, tendo a



possibilidade de se formarem com bases fundadas do processo vivido e discutido com base nos referenciais teóricos, podendo assim, contar com a ajuda dos professores da universidade para ampliarem os seus fundamentos e refletir a teoria na prática e a prática com fundamentos teóricos.

No que diz respeito a relevância do programa na formação inicial, as Professora 1, Professora 2 e Professora 4 destacam que o programa as auxiliou na busca de mais conhecimento para lidar com uma sala de aula, a repensar a sua prática ainda dentro da universidade.

“Durante esse período da universidade ele contribuiu da seguinte forma: o que é que eu preciso buscar mais, o que eu preciso aprender mais em questão de teoria? [...] a gente precisava pensar como iríamos trabalhar [...] como que eu ia auxiliar a professora se eu não sabia? Então assim, a gente foi discutindo, indo nos grupos, fomos fazendo as oficinas que fomos aprendendo a como levar todos esses conhecimentos e a buscar mais, para aplicar na sala de aula junto com o professor” (Professora 1. Entrevista).

“Ela me ajudou em relação ao ensino-aprendizagem e na minha prática também. Porque é muito fácil você querer fazer diferente. É muito fácil você colocar toda culpa da professora. Criticar a prática da professora em sala de aula, só que quando você se vê no lugar da professora, é que você vê como é difícil” (Professora 2. Entrevista).

“Nossa, foi muito importante. Porque quando eu fazia estágio eu estava meio perdida. A gente estuda tanta coisa né, que eu não tinha um rumo ainda. As aulas que eu planejava com as meninas durante o estágio nas intervenções, elas não tinham um seguimento ainda fixo, depois que eu comecei o PIBID, que a gente conheceu o trabalho, eu tive a oportunidade de conhecer o método que eu trabalho, o sociolinguístico. Foi o PIBID que deu um norte...” (Professora 4. Entrevista).

Enquanto que a Professora 3 aponta que o PIBID fortaleceu sua escolha pela docência.

“O PIBID na minha formação inicial só me fez fortalecer a certeza de estar no caminho certo a seguir como profissional. É a hora que conseguimos ver e decidir se realmente é o que queremos para nós, pois atuando no PIBID, constatamos que ser professor, é uma tarefa árdua sem dúvida, porém gratificante, onde podemos observar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos” (Professora 3. Entrevista).



Os depoimentos das professoras são pertinentes com as discussões sobre o processo de constituição do se fazer docente. É possível perceber o quanto esse processo é feito de forma sólida quando há uma participação no PIBID, onde as professoras sempre enfatizam o fato de que durante o curso, o programa instigou-as a procurar mais das teorias para trabalhar efetivamente com as crianças.

Para Pimenta e Ghedin (2005) é preciso em primeiro lugar instigar os professores a terem uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realidade. Em segundo lugar, reforçar a importância da Universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade escolar como parte integrante desse processo.

Sendo assim, levando em consideração os autores, podemos inferir que participar do PIBID faz o aluno refletir a sua prática à luz de teorias apreendidas no cotidiano universitário, portanto, o aluno não precisará ser ex-aluno para então conseguir analisar a sua prática, já que ele adquire experiências a partir do programa.

Acerca da contribuição da escola onde realizou o PIBID para a formação inicial, todas as professoras relataram serem muito gratas pela recepção que tiveram dentro das escolas, obtendo apoio da direção, da coordenação e dos professores, exceto a Professora 3 que, ao se envolver com os alunos da sala e ter uma percepção diferenciada, evidenciou certo estranhamento e resistência por parte da professora regente. A Professora 4 ressalta a importância da experiência do PIBID para acostumar-se a rotina escolar, ao tempo de serviço dentro da escola.

“As duas escolas abriram as portas de verdade pra gente, eles de verdade se importaram com o que a gente estava aprendendo, eles tinham respeito pela gente como se fossemos professoras mesmo sabe, e eles faziam os alunos terem isso também. E nós participamos de todos os momentos importantes pra escola, um que eu posso citar foi a festa junina que a gente participava ativamente, o desfile de aniversário de Corumbá, então assim, em todos os momentos. [...]. Eu tive acesso à direção [...] eu tive acesso a coordenação, a sala de professores, que a gente podia conversar com outros professores, trocar experiências, a sala de aula, então assim, em todos os momentos, em todos os espaços, a escola



contribuiu pra gente aprender e atuar” (Professora 1. Entrevista).

“A primeira sala de aula que ingressei, percebi um certo “ciúme” da professora [...] Exagerei na minha autonomia, onde olhei a realidade de alguns alunos levando a dificuldade deles adiante, [...] Acabei saindo e passando para a outra turma. [...] Como tudo nunca é um mar de rosas, aos poucos percebi algumas situações de conflito [...] Só que esse momento foi também primordial para meu aprendizado [...]” (Professora 3. Entrevista).

“Você acaba vivenciando a rotina escolar, né! Você tem horário, você sabe qual o horário que você tem que chegar. Não é igual na faculdade, você não queria assistir uma aula e você chegava na segunda, na terceira aula. E aqui não [referindo-se à escola], a gente acaba pegando o ritmo de escola mesmo. Mas eu acho que foi importante, foi bom tanto pra gente que teve a oportunidade de vivenciar isso quanto pros professores também” (Professora 4. Entrevista).

Nesse sentido, podemos perceber a aproximação das PIBIDianas com o contexto escolar e seus diferentes espaços, onde puderam ter contato com outros professores e adquirir conhecimento da realidade vivida. Essa realidade fica em evidência na fala da Professora 1 que cita a participação ativa dela até mesmo nas datas comemorativas, onde geralmente apenas professores regentes são solicitados para fazer parte da organização.

Podemos inferir que a escola não entra apenas com o papel de “abrir as portas” para os acadêmicos, pois, ao abrir as portas, ela assume o papel de fazer parte da formação dos mesmos, além de possibilitar a formação continuada dos professores atuantes da sua instituição. Pois ao receber os alunos PIBIDianos os professores regentes, e supervisores, de certa forma, participam das atividades propostas pelo programa, e, nesse contexto, passam a repensar a escola e suas práticas (CAPES, 2009).

Com relação a metodologia do subprojeto, quando questionadas a respeito das reuniões que ocorriam no espaço da universidade, percebe-se claramente o padrão estipulado pelo PIBID/Pedagogia/CPAN. Todas as participantes relataram que havia duas reuniões semanais, sendo uma oficina para elaboração de material e a outra reunião consistia na discussão da realidade escolar, momentos de desabafos e trocas de conhecimento entre



PIBIDianos e discussão teórica para subsidiar as práticas e elaboração de projetos.

“[...] fazíamos as construções dos cartazes que a gente ia precisar levar, e as reuniões em que era um momento em que a gente falava como tinha sido, o que a gente tinha presenciado, os conflitos surgidos, tanto que a gente falava que era uma terapia esses momentos em que nós nos reuníamos, porque a gente botava nossas aflições, e o PIBID ele trás muitas aflições pra gente, [...] então assim, a gente ficava com muitos conflitos né, na sala de aula, levava pro grupo de discussão, a professora levava muitos textos relacionados a didática e era discutido tudo isso” (Professora 1. Entrevista).

“Tinha as reuniões, geralmente era uma vez por semana e até duas vezes por semana. Geralmente era uma tarde de discussões, então ali nós participávamos para contar pra professora se nós estávamos recebendo apoio da escola, se as crianças realmente estavam tendo algum avanço, não só na parte de estudos, mas também no convívio social” (Professora 2. Entrevista).

Podemos verificar que todas as reuniões tiveram um propósito, seja para confeccionar os materiais necessários na escola e/ou planejamentos, seja para discutir textos que auxiliam na compreensão em relação à escola e como lidar com os problemas que nela se encontram. Esse processo em grupo ajuda na reflexão e socialização de saberes dos futuros professores, já que com isso podem ter acesso à perspectiva do outro sobre seus questionamentos, bem como o suporte teórico para o desenvolvimento da prática profissional.

Nessas reuniões de acompanhamento ocorriam discussões sobre os acontecimentos que enriquecem e favorecem o crescimento intelectual do grupo, sempre com a ajuda de referenciais teóricos (sessões de estudo) que dão base para que as experiências dentro da sala de aula seja um momento propício para a autoavaliação da futura prática que cada um exercerá, além de fortalecer a relação teoria e prática. Essas reflexões pautadas em referenciais teóricos levam os PIBIDianos elaborarem novas propostas de ensino bem como elaboração materiais pedagógicos que subsidiam o processo ensino aprendizagem.

Para Bergamaschi e Almeida (2013), nesse processo não há protagonismo individual, já que um bolsista aprende com o outro por meio do

exercício de docência, fazendo-os pensar a profissão de professor que tradicionalmente é refletida solitariamente e, mais importante ainda, os fazem pensar no quanto o trabalho coletivo oportuniza o crescimento de todos e exige comprometimento com a proposta educativa.

A respeito do convívio com a professora supervisora dentro da escola, as participantes revelaram que elas faziam o papel de apoio na instituição, dando-lhes suporte para materiais, resolução de problemas na escola e, até mesmo, a inclusão das bolsistas no âmbito escolar, nos diferentes ambientes que ali se encontra.

“[...] toda essa parte de apoio de material, ela fazia acolhida, ela fazia com que nós ficássemos na sala dos professores junto com eles, coisa que nós não fazíamos, nós ficávamos num pátio. Dificilmente entrávamos” (Professora 2. Entrevista).

“Eu tive duas professoras ma-ra-vi-lho-sas [falando pausadamente] [...] eu estava até a pouco tempo comentando com algumas colegas do trabalho o quanto a professora [fala o nome da professora] auxiliou positivamente na minha prática. [...] E uma coisa que a professora [repete o nome] me ensinou, eu lembro disso todos os dias [...], que ela fala que o professor, ele tem que chegar em casa, lá no final do expediente e pensar o que ele fez de ruim que ele poderia melhorar, e o que ele fez de bom que ele poderia melhorar, e isso é uma coisa que eu aplico na minha prática, todos os dias que eu chego em casa eu penso sobre a minha prática” (Professora 1. Entrevista).

A análise desses depoimentos sinaliza que as professoras supervisoras tiveram um papel importante na formação das bolsistas, seja integrando-as no contexto escolar, seja ensinando-as refletir sobre a prática docente diariamente. Para Bergamaschi e Almeida (2013), a ideia de envolver professores no exercício da docência com a formação inicial cria vínculos geracionais, pois os estudantes que aspiram a docência podem ter nesses professores em atuação uma referência, uma inspiração para sua futura profissão.

Em relação ao auxílio da coordenadora de área na universidade, foi unânime a gratidão no sentimento de cada uma, em questão de obterem dentro da faculdade uma professora que pensava na formação docente e questionava as alunas posturas que são necessárias dentro de uma instituição de ensino, as ensinava ainda dentro da faculdade a serem professoras, partia de



exemplos vividos dentro do PIBID para ensinar-lhes como trabalhar e viver a docência.

“Nossa, o auxílio dela era quase que integral com a gente, né [risos] porque tudo que acontecia, por mais que tinha a coordenadora que acompanhava na escola, o meu contato maior sempre foi com a coordenadora de lá, porque a gente vivia lá na faculdade né. Então era mais fácil... [...] E lá na faculdade era diferente, a professora era nossa [...] coordenadora [...] Mas assim, no processo em si, ela foi de suma importância. Porque ela cobrava da gente poder estudar, pra gente poder encontrar um caminho certo, e ela orientava. Porque tem professor que faz assim “esse aqui não tá certo, então melhor você pegar e fazer assim”, dava pronto. Ela não, ela instigava você a pensar em uma possibilidade. Então ela dialogava com você, ela ouvia e falava: “se isso não tá certo, então por onde você acha que deve ir?” Não dava a resposta pronta, porque acho que isso às vezes atrapalha, dar pelo mais fácil. Ela fazia você colocar a cabeça pra pensar e ver uma possibilidade de trabalhar” (Professora 4. Entrevista).

“[...] dava todo apoio. Sempre deu todo apoio [...]” (Professora 2. Entrevista).

Nesse contexto, foi perceptível o amparo das professoras coordenadoras sobre os problemas encontrados pelas PIBIDianas, pois foram elas que guiaram as acadêmicas dentro do programa. O professor coordenador, ao dialogar com os bolsistas e fazer com que elas refletissem sobre os problemas encontrados e buscassem soluções parece hoje refletir na atuação docente, ou seja, elas conseguem buscar alternativas aos problemas encontrados no seu dia-a-dia no ambiente da sala de aula no momento de sua atuação profissional.

A respeito da constituição docente dentro do PIBID e em que as ex-alunas sentem a diferença na atuação da atual profissão após participarem do programa, houve respostas diversas, mas com o mesmo sentido de conseguirem se constituir docente mesmo estando na fase inicial da carreira, na fase de aprender a ser professor - sendo, e, assim conquistarem uma postura, um método, um norte e refletir sobre tudo que estavam vivendo.

“Ele me ajudou assim, a escola apesar dela impor o tradicional, é ela quem vai querer organizar como é que você vai trabalhar em sala de aula, mas você em sala de aula, você é responsável de como você vai atuar, é você que vai fazer o seu



método. [...] Mas eu procurei trabalhar com a alfabetização e letramento sem desassociar as duas, é assim que eu soube trabalhar. Consegui pensar na alfabetização e letramento no PIBID, e consigo trabalhar só desse jeito” (Professora 2. Entrevista).

“Eu acho que ele me deu um norte, o PIBID me possibilitou vivenciar algumas coisas que me fez pensar o que eu não queria quando eu tivesse atuando [...] ele me possibilitou durante a universidade a ter uma postura como educadora e foi me moldando, foi me ajudando a achar um caminho, me fez pensar o que eu quero pra mim e o que eu não, quero como eu tenho que trabalhar com as crianças... [...] se não fosse o PIBID, eu acho que eu não teria a estrutura que eu tenho hoje” (Professora 4. Entrevista).

Nessa reflexão feita pelas PIBIDianas percebemos um sentimento que elas tiveram uma formação diferenciada, pois, o programa as possibilitou uma vivência que os demais acadêmicos do curso não tiveram. Essa questão pode ser verificada no depoimento da Professora 3 que enfatizou ter saído do patamar de espectadora e plateia do contexto escolar, para tornar-se protagonista.

“A partir do momento que ingressei no PIBID, deixei de ser mera espectadora. Sai da plateia e passei a ser também protagonista de um cenário do âmbito educacional. [...] Ampliou a minha visão de se ter a consciência plena da importância de assumir, de ‘vestir a camisa’ dessa profissão docente, desafiadora, mas acima de tudo, gratificante. Essa trajetória é de uma responsabilidade imensurável [...] O mergulho é profundo no que se refere a trabalho em equipe, no convívio com os discentes, docentes e todos envolvidos na instituição escolar, na reflexão sobre a minha prática, como me constituo educadora, na humildade e sabedoria de reconhecer os erros, aprender com eles e aprimorar sempre. Me reafirmo cada vez mais com a autonomia adquirida nesse cotidiano escolar” (Professora 3. Entrevista).

A professora 1 ressaltou o fato de que se não fosse o PIBID, ela não seria a docente que ela enxerga ser hoje, frisando que se lembra do programa e de todos os ensinamentos que o mesmo trouxe para sua constituição profissional.

“Eu me sentia como professora, eu vivi a docência no PIBID, coisa que eu não vivi no estágio, sabe? O PIBID ele tinha a preocupação não só de jogar a gente dentro da escola, mas de olhar para esses alunos que estavam ali dentro. [...] E o



principal: o PIBID não dura 17 (dezesete) aulas como o estágio, ele dura o ano inteiro! [...] O professor lá da universidade ele te procura, ele procura o professor, procura a escola. Então isso é o diferencial, eu acho que se não fosse o PIBID eu não ia conseguir ser a pessoa, professora, que eu sou hoje, sabe? Quando eu começo a entrar naquela crise, na confusão de algumas coisas, eu lembro do PIBID. Porque em muitas “terapias” que a gente tinha com a professora coordenadora, ela dizia que esses momentos fazem parte, que a gente tem que viver isso mesmo para dar aquela balançada para voltar ao normal depois, coisa que eu não tive no estágio. [...] Eu tive a oportunidade de ter o primeiro choque de realidade como um docente, ainda na minha formação, e isso pra mim foi inigualável” (Professora 1. Entrevista).

Essas posições parecem evidenciar os resultados dos estudos de Bergamaschi e Almeida (2013) em que o PIBID promoveu ao aluno a se constituir como professor, colaborando com a formação do recém docente.

Para Sant’anna, Marques e Costa (2015), um curso de formação de professores deve construir saberes capazes de entender o contexto social em que está inserido e que dê prioridade a realidade em que o aluno se insere. Destacam ainda que para isso acontecer, é preciso dar instrumentos ao aluno por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, teorias e métodos de investigação que os levem a ler criticamente a realidade, podendo assim construir o seu conhecimento e aprendizado a partir de situações reais, problematizando sua prática profissional a fim de aperfeiçoar a sua prática.

Esses argumentos parecem ter constituído o projeto PIBID de pedagogia em estudo, pois os acadêmicos ao se tornarem bolsistas do programa em referência, foram levados a pensar sobre a escola, a realidade escolar e a procurar meios de lidar com a trama que a envolve de tal forma que a formação inicial parece ter se constituído como elemento da identidade docente e, que de certa forma, fará com que eles sejam profissionais que sempre refletirão sobre sua prática na busca de melhorar sua atuação, ou seja, estarão em constante lapidação.

Considerações finais

Buscamos com esse texto trazer as discussões relativas ao PIBID na vida de ex-alunas que fizeram parte dele, sendo possível constatar o quanto a



participação no programa alterou de forma positiva a vida das ex-bolsistas, pois todas informaram que o programa trouxe experiências construtivas em suas vidas como acadêmicas e, ao sair da universidade esta formação tem auxiliado no campo de trabalho, o impacto foi ainda maior já que puderam usar das práticas que tiveram durante a participação no PIBID em suas atuais práticas.

Entendemos, ainda, por meio da análise dos relatos das professoras sobre o funcionamento do programa no curso de Pedagogia/CPAN/UFMS o quanto o programa não atingiu apenas a formação inicial das acadêmicas, mas proporcionou aos professores em exercício uma reflexão de sua prática em diálogo com as acadêmicas, bem como com as professoras supervisoras e a coordenadora de área.

O programa parece atender muito mais que a formação inicial de futuros professores, mas com a reflexão do docente em exercício demonstrando que esse programa acaba por cumprir múltiplas finalidades essenciais para a docência, para a escola e para a qualificação do ensino.

É importante ressaltar o quanto programas como o PIBID, que fomentam a reflexão e prática da docência na relação universidade e escola são imprescindíveis na vida do universitário de licenciatura, uma vez que verificamos a ausência de práticas durante a graduação, mesmo existindo estágios e matérias que desenvolva práticas pedagógicas, pois parece não fornecer subsídios necessários para a formação docente, pois as mesmas ocorrem em um prazo delimitado de tempo o que não permite fazer que se analise o contexto de forma ampla e aprofundada.

Temos clareza dos rumos de instabilidade e finalidades que o programa tem sofrido a partir de 2015 com os cortes orçamentários e em sua metodologia, mas a pesquisa realizada nos faz acreditar na perspectiva de Ball (1983) do potencial que as instituições têm de subverter as políticas e programas, e, portanto, a importância em socializar resultados de pesquisas sobre o PIBID como os aqui apresentados, a partir do Subprojeto desenvolvido no âmbito do curso de Pedagogia/CPAN/UFMS.



Agradecimento

Esse trabalho contou com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

ALBUQUERQUE, M. P.; FRISON, L. M. B.; PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 95, n. 239, p. 73-86, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a05v95n239.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

ANDRE, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 42, n.145, p. 112-129, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2020.

BALL, S. J. **La micropolítica de la escuela**: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós, 1989.

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educar em revista**. Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 15-41, jun., 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v29n2/02.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, Seção 1, 25/6/2010, p. 4, 2010.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE NÍVEL SUPERIOR. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Quarta, 03 de setembro de 2008. Última Atualização: Sexta, 06 Março 2020. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>. Acesso em: 20 jul. 2020.

FREITAS, M. F. Q. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do Pibid/CAPES. **Educar em Revista**. Curitiba, Editora UFPR, n. 53, p. 149-167, jul./set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n53/10.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica. Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:



<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1997.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61.

MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre "parceria" na formação de professores. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 355-384, set., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a16.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MEDEIROS, M. V.; CABRAL, C. L. de O. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica. **Revista E-Curriculum**. São Paulo, v. 1, n. 2, junho de 2006.

PIMENTA, S. G, GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

SANT'ANNA, Paulo Afranio; MARQUES, Luiz Otávio Costa. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/2015nahead/2175-6236-edreal-45795.pdf>. Acesso em 20 jul. 2020.

SILVA, K. D. **Pibid x estágio obrigatório**: a importância da pesquisa-ação. 2013. 70f. Monografia em Letras (Português do Brasil como Segunda Língua - Licenciatura). Universidade de Brasília – UNB. Brasília – DF, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7224/1/2013_KarineDouradoSilva.pdf. Acesso em 20 jul. 2020.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**: um tema em três gêneros. São Paulo: Contexto, 2004.

YAMIN, G. A.; CAMPOS, M. I; CATANANTE, B. R. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00031.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Sobre os autores

Tatiane Zabala Gomes

tatianezg@gmail.com

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFMS, do Câmpus do Pantanal (CPAN). Professora da rede municipal de ensino da Prefeitura de Corumbá, MS.



Edelir Salomão Garcia

edelir.salomao@gmail.com

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP), da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara (FCLAr). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora Associada Aposentada da UFMS/CPAN.

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

marcia.sambugari@ufms.br

Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (EHPS) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Educação Escolar pela UNESP/FCLAr. Professora Associada da UFMS/CPAN, com atuação no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CPAN).



Potencialidades da aula de campo no estudo de Geografia na região da Foz do Rio Jucu no bairro Barra do Jucu/Vila Velha/ES

The potentials of field classes in the study of Geography in Jucu River's mouth, Barra do Jucu/Vila Velha/ES

Rômulo Marconi Carneiro
Karolayne Pinheiro dos Santos
Tainá Guimarães Ricardo

Resumo: O presente artigo¹ se propôs a apresentar uma prática de ensino da Geografia no âmbito do Programa Residência Pedagógica em Geografia, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com estudantes do 6º ano de uma escola-campo, localizada no município de Vila Velha/ES. A atividade descrita neste artigo fundamenta-se na reflexão da *práxis* preconizada por Freire (2001) e tem como objetivo relacionar os limites e possibilidades da aula de campo e suas contribuições para o desenvolvimento crítico e dialógico do ensino da Geografia com o ambiente no qual os estudantes estão inseridos. Baseia-se na dificuldade de compreensão e entendimento de forma integrada do ensino teórico da Geografia com o dia a dia dos(as) estudantes. A metodologia adotada apoia-se na Pesquisa com o cotidiano de Ferraço (2007) e Alves (2001). O percurso metodológico ocorreu em três etapas: o pré-campo, o campo e o pós-campo, que resultou na produção de histórias em quadrinhos sobre a temática estudada. Constatou-se a importância da aula de campo para a compreensão fora da escola, o que é estudado dentro dela e que a adoção deste tipo de metodologia potencializa o ensino da Geografia e motiva os estudantes a uma postura crítico-reflexiva, ao dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Aula de campo. Ensino de Geografia. Aprendizagem. Cotidianos escolares. Barra do Jucu.

Abstract: This paper aims to present a Geography teaching practice within the scope of the University of Espírito Santo (UFES)'s Residência Pedagógica Program, with 6th grade students from a field school located in Vila Velha/ES. The activity described in this paper is based on the thoughts of Freire's (2001) praxis and aims to explore the limits and possibilities of field trips and its contributions to critical and dialogical development of Geography teaching connected to the environment in which students are inserted. It is based on the comprehension difficulties and the theoretical understanding of Geography in an integrated way with the students' daily lives. The methodology adopted is based on researches of the everyday by Ferraço (2007) and Alves (2001). The methodological path took place in three stages: the pre-field, the field and the post-field, which resulted in the production of comic books on the subject studied. The importance of field classes was verified in the comprehension of the out of school environment and the subjects studied inside of school. The use of these methodologies potentiates the teaching of Geography and motivates the students to a critical-reflexive stance, by dynamizing the teaching-learning process.

¹ Fruto da pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de mesmo título.

Keywords: Field classes. Geography teaching. Learning. School quotidian. Barra do Jucu.

Quero sair desse quarto, quero olhar pela minha janela (Tempo, 2010)²

A Geografia escolar, ainda apresentada nos moldes do ensino tradicional, que expõe de forma desvinculada os conteúdos, pouco contribui para a formação cidadã a qual é remetida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). O ensino convencional na Geografia é exposto como a descrição, enumeração e memorização de elementos e conceitos, de forma fragmentada e desconexa com a realidade dos espaços/lugares e cotidianos. Esse modo de ensino pouco valoriza a participação direta dos(as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem, contradizendo o que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), para a qual os(as) estudantes devem ser protagonistas de seus aprendizados. Para a superação desse método de ensino, é fundamental a adoção de práticas pedagógicas que reconheçam e ressaltem o desenvolvimento dos aspectos cognitivos dos (as) estudantes, que façam valer a autonomia, autoria, inventividade, criticidade, pluralidade de estéticas em seus discursos.

Os impasses da formação inicial de professores(as) são também abordados neste trabalho. A dificuldade de associação entre teoria e prática na educação é fruto do distanciamento entre instituições de ensino superior, e suas licenciaturas, e as unidades básicas de ensino. Para a suplantação desse entrave, é imprescindível a criação e efetivação de políticas e práticas educacionais. Desta maneira, o Programa Residência Pedagógica, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma das ações que integram a Política Nacional de Formação de Professores, que objetiva o aperfeiçoamento, a reformulação, a consolidação e a adequação de práticas, metodologias, currículos e habilidades entre as instituições de ensino superior e as escolas. Este artigo sintetiza uma pesquisa

² Nos títulos iniciais de cada tópico são apresentados trechos de letras das músicas da banda Casaca, originária do bairro Barra do Jucu, formada o início do ano 2000, a fim de valorizar a cultura local, além de dar aspectos didáticos para a pesquisa.



realizada por um grupo de licenciandos do Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) desenvolvida no ano de 2019 a partir das muitas vivências proporcionadas durante o Programa Residência Pedagógica, em uma Unidade Municipal de Ensino Fundamental pertencente à rede pública de ensino localizada no município de Vila Velha/ES. Isso resultou em um trabalho de conclusão de curso (HENRIQUE JÚNIOR et al., 2019), atendendo, assim, aos objetivos propostos pelo programa, que consiste na coleta de dados e diagnósticos sobre o processo de ensino-aprendizagem com participação ativa dos envolvidos e a inclusão de metodologias e práticas que estimulem mudanças positivas para os currículos e práticas discentes e docentes.

Os vastos trabalhos de Paulo Freire vêm contribuindo para a reformulação e reflexão sobre o sistema educacional e sua importância para a criação e/ou fortalecimento do senso crítico dos(as) estudantes. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire (2001) discorre sobre a importância do ensino, que exige reflexões críticas sobre a prática docente. Ele afirma que “por isso é que, na formação permanente dos(as) professores(as), o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2001, p. 43).

Em consonância com o exposto, o esforço para a exposição de uma Geografia escolar com um caráter questionador, relacional, instigante e que proporcione e estimule o protagonismo estudantil, destacamos como a problemática deste trabalho as contrariedades e limitações de assimilação de forma integrada do ensino teórico da Geografia com a realidade dos(as) estudantes e dos lugares, que, de acordo com Paulo Freire, “o pensar abstrato dos alunos se torna em um pensar concreto” (FREIRE, 1987, p. 97) – isso se dá, também, por meio de fotografias, narrativas, conversas e produção de conteúdo em sala de aula.

Nesta perspectiva de investigação por metodologias que possam romper com essa desconexão entre teoria e prática, a aula de campo se torna um campo fértil e um instrumento fundamental para compreender e auxiliar a



leitura do espaço, estreitando a relação entre a teoria e prática. “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2001, p. 32). Entendemos que a prática de realização de aula de campo tem importância no processo de ensino-aprendizagem, viabilizando aos estudantes a observação e as vivências, ao aproximar compreensões empíricas, de seus cotidianos e/ou adquiridas durante a aula de campo, com os saberes teóricos trabalhados em sala de aula. Vale reiterar que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), parte das ações educativas para o ensino fundamental inclui a leitura da paisagem realizada a partir da investigação do espaço local.

Os objetivos propostos consistem em relacionar os limites e as possibilidades da aula de campo e suas contribuições para o desenvolvimento do senso crítico e dialógico do ensino da Geografia com o ambiente que os estudantes estão inseridos. Para atingir tal objetivo, é imprescindível a associação dos conteúdos curriculares da Geografia, utilizando como mecanismo a aula de campo; estimular nos estudantes uma postura crítico-reflexiva a partir da experimentação em campo do aprendizado e percepções fora do ambiente escolar; paralelamente, criar um momento e espaço para que possam utilizar-se de sua criatividade, autonomia e entendimento do processo, que resulta na confecção de histórias em quadrinhos (HQs).

Para isso, buscamos base teórica no que consiste nos estudos nos/dos cotidianos embasados por Ferraço (2007) e Alves (2001), partindo do princípio da escuta dos sujeitos das escolas para, a partir dessa escuta e com eles, observar possíveis caminhos para trabalhar, de tal forma alcançar os objetivos propostos da pesquisa.

Apague toda essa besteira de memória, reconstrua tudo outra vez (Seu, 2007)

A metodologia utilizada, que visa abordar os cotidianos vividos e construídos pelos (as) estudantes, apoia-se na escuta dos sujeitos das escolas, a fim de fortalecer processos contra-hegemônicos de políticas educacionais cotidianas (FERRAÇO, 2007) – esses processos são fundamentalmente criados pela ciência moderna dentro do currículo.



Alves (2001) nos permite compreender a complexidade existente no *espaço-tempo* da escola, captar os saberes, os valores e as crenças que são tecidas no interior desta, além de nos possibilitar envolver e considerar todos os sujeitos escolares, (re)significando nossos/seus *saberes-fazer*s. Um dos movimentos citados por Alves (2001), fundamental para entender as lógicas do cotidiano, diz respeito a “narrar a vida e literaturizar a ciência”. O conhecimento adquirido durante aula de campo pretende ser concretizado por meio da construção de narrativas criadas pelos (as) estudantes, as quais valorizam as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estética dos discursos (FERRAÇO, 2007) dos sujeitos protagonistas nesse processo de ensino-aprendizagem.

A prática docente deve ser marcada pelo processo de análise e renovação de seus instrumentos e estratégias metodológicas, disposto a aprimorar o sistema de ensino vigente que tem apresentado fragilidades multifatoriais, como a ineficácia de algumas posturas didáticas tradicionais, como o uso único e exclusivo de livros didáticos e do quadro negro (ou branco). Logo, o processo de ensino requer mobilizações que promovam a aprendizagem, trazendo ao âmbito escolar não só as temáticas atuais, mas as formas alternativas de transposição didática, ademais a necessidade de aproximação dos conteúdos programáticos com o cotidiano e as experiências socioespaciais do(a) estudante – sendo indispensável que o(a) professor(a) seja consciente do seu papel de formador de opiniões e articulador de novas estratégias de ensino e aprendizagem, tornando o processo mais atraente e prazeroso para os(as) estudantes e docentes.

A partir disso, nos dedicamos na pesquisa de possíveis recursos didáticos e pedagógicos alternativos que se enquadram com a proposta e temática do projeto. Escolhemos os seguintes instrumentos: a aula de campo aliada à produção de histórias em quadrinhos. Posto isto, a aula de campo é um método que proporciona aos estudantes, maior contato com os elementos físicos estudados em sala de aula.

Todavia, neste presente trabalho optamos pela junção da aula de campo com atividades lúdicas e dinâmicas, que se constituem uma poderosa



ferramenta, que possibilita trabalhar os conteúdos, em especial o geográfico, de modo a potencializar o senso crítico e criativo único de cada estudante.

O uso da linguagem não convencional no ensino da Geografia é uma articulação com as novas propostas de ensino, que busca apreensão da complexidade do mundo, mediada por diferentes representações, sendo capaz de escrevê-lo sob diversos aspectos e ópticas. Portanto, elegemos o artifício da produção de histórias em quadrinhos, reconhecido como ferramenta pedagógica no Brasil com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), como sendo uma boa e eficiente estratégia para utilização com fins didáticos na sala de aula. Uma opção viável e agradável de reunir a leitura, escrita, criatividade, resultando em um maior envolvimento e interesse do (a) estudante pelo estudo de Geografia.

Metodologia aplicada em sala de aula

Para fins de viabilizar a pesquisa, trabalhamos com as três turmas de sexto ano da escola-campo contemplada pelo Programa Residência Pedagógica. A escolha da série/ano baseou-se nos conteúdos programáticos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) e na grade curricular do município de Vila Velha, na qual constam conteúdos como hidrologia e geomorfologia – assuntos que tangem a proposta deste trabalho.

O projeto foi dividido em três partes:

1) O pré-campo – consistiu em 4 aulas expositivas direcionadas à temática, utilizando o livro didático, apresentação em PowerPoint, atividades lúdicas e avaliação. Os conteúdos trabalhados foram “Distribuição das águas continentais”, “Rios e suas partes integrantes”, “Águas subterrâneas”, “O uso das águas continentais”, “Escassez de água potável”, “Importância da água”, “Ciclo da água”, “Distribuição das águas no planeta” e “Usos das águas oceânicas”. Durante todas as apresentações dos conteúdos, havia a aproximação à realidade do bairro e do município, em especial à bacia hidrográfica do Rio Jucu.

2) O Campo – consistiu na ida ao bairro Barra do Jucu e ao Parque Natural Municipal de Jacarenema, ambos localizados no município de Vila



Velha/ES. Nesta oportunidade, os (as) estudantes fizeram observações e registros fotográficos/croquis dos ambientes visitados e anotações das explicações feitas pela professora regente e residentes.

3) O pós-campo – consistiu na seleção de temáticas, de informações e registros fotográficos e ilustrações feitas pelas (os) estudantes; e na compilação para a produção, em grupos pré-definidos, de uma história em quadrinhos.

Eu vou na frente pra quebrar essa corrente que segura essa gente, que não deixa ela vencer (Batuqueiro, 2002)

Na fase pré-campo, apresentamos o projeto para as turmas e iniciamos uma sequência de quatro aulas de Geografia. Aulas essas com assuntos pertinentes ao que seria visto posteriormente na aula de campo, dando enfoque nas questões do ciclo da água, bacias hidrográficas e áreas afins que estão presentes no conteúdo programático do sexto ano. Para além, sempre buscando estabelecer conexões com o cotidiano do (a) estudante.

A aula de campo foi realizada com a presença das professoras titulares de Geografia e Ciências, reforçando o caráter interdisciplinar e relacional do projeto, e a participação e colaboração de 38 estudantes, além dos(as) integrantes do Programa Residência Pedagógica. Todos os (as) participantes da aula de campo foram orientados a terem um olhar geográfico e crítico sobre os aspectos naturais, econômicos e socioculturais que seriam vistos, além de realizarem registros fotográficos, ilustrações e anotações, caso necessário, de questões e/ou particularidades que lhes chamassem a atenção.

A aula de campo foi estruturada e contou com 6 paradas dentro da região trabalhada.



Figura 1 - Localização Pontos de parada da aula de campo

Localização dos Pontos de Parada no Bairro Barra do Jucu



Fonte: Elaborado pelos autores utilizando o software Qgis 3.10.

1ª parada - Praça Pedro Valadares. Nesse ponto, as professoras de Geografia e Ciências, com o auxílio dos (as) integrantes do Programa Residência Pedagógica, fizeram um breve histórico sobre o processo de ocupação do bairro: quem ali vivia e como viviam.

2ª parada - Ponte da Madalena, construída em 1896, ligando o Parque Natural Municipal de Jacarenema ao bairro Barra do Jucu. A ponte leva esse nome em homenagem a uma antiga moradora local, que foi também homenageada na música “Madalena do Jucu”, regravada pelo sambista Martinho da Vila. Desse ponto foi possível observar a presença do sistema manguezal e seus aspectos físicos, como o formato da vegetação com suas raízes expostas e o tipo de solo. Outro aspecto presenciado foi a retirada da

mata ciliar, sendo um dos motivos do assoreamento ao longo do curso do rio, com a presença de diversos bancos de areia, além da turbidez da água notada e questionada pelos estudantes.

3ª parada - Acesso à margem do Rio Jucu e ao manguezal, ao lado do restaurante Espera Maré, onde foi debatida a importância do sistema manguezal enquanto um berçário natural; a influência dos movimentos das marés no ecossistema, que foi observada através das evidências e marcações geológicas no Morro da Concha; a contaminação do manguezal com lançamento direto e indireto da rede de esgoto, além de estar sendo utilizado como depósito de lixo. Alguns estudantes indagaram acerca da qualidade da água e perguntaram: “é essa água que a gente bebe?” Com isso, explicamos que a captação de água é feita mais a montante no rio e que a água passa por tratamentos químicos até chegar às nossas residências.

4ª parada - Ponte a caminho da Praia do Barrão. Esse ponto viabilizou a constatação recorrente do despejo irregular do esgoto em um corpo hídrico com ligações diretas com o Rio Jucu, além do processo de assoreamento, que tem como um dos fatores a ocupação irregular próxima às margens do rio.

Figura 2 - Parada sobre a ponte



Fonte: Autoria própria (2019)

5ª parada - Castelo da Barra. Ao longo do percurso no bairro, os (as) estudantes perceberam que nos muros de algumas residências havia pinturas

e murais que retratam o cotidiano do bairro em si, como o congo, a pesca, surf, etc. Expressões artísticas que ressaltam o caráter cultural e ambiental do bairro. E por fim, a atração turística do castelo.

6ª parada - Caminhada ecológica no Morro da Concha. Nesse local, os (as) estudantes avistaram a verticalização do litoral de Vila Velha, parte do curso do Rio Jucu e o encontro do rio com o mar (foz ou exutório). Puderam identificar as principais formas de relevo; observar toda a extensão do cordão arenoso que dificulta a passagem do Rio Jucu, constituindo-se como uma barreira natural que modifica o curso do rio, além da presença e importância da vegetação de restinga no Parque Natural Municipal de Jacarenema.

Não importa a cor, não importa teu jeito (Noite, 2002)

O pós-campo teve como objetivo a produção de histórias em quadrinhos, a partir das experiências vivenciadas durante todo o processo. Cada turma foi dividida em 5 grupos com temas diferentes. São eles: manguezal, restinga, poluição dos corpos hídricos, relevo, mata ciliar. Ao final, tivemos a produção de 15 histórias em quadrinhos com diferentes narrativas.

Figura 3 - Produção das HQs



Fonte: Autoria própria (2019)

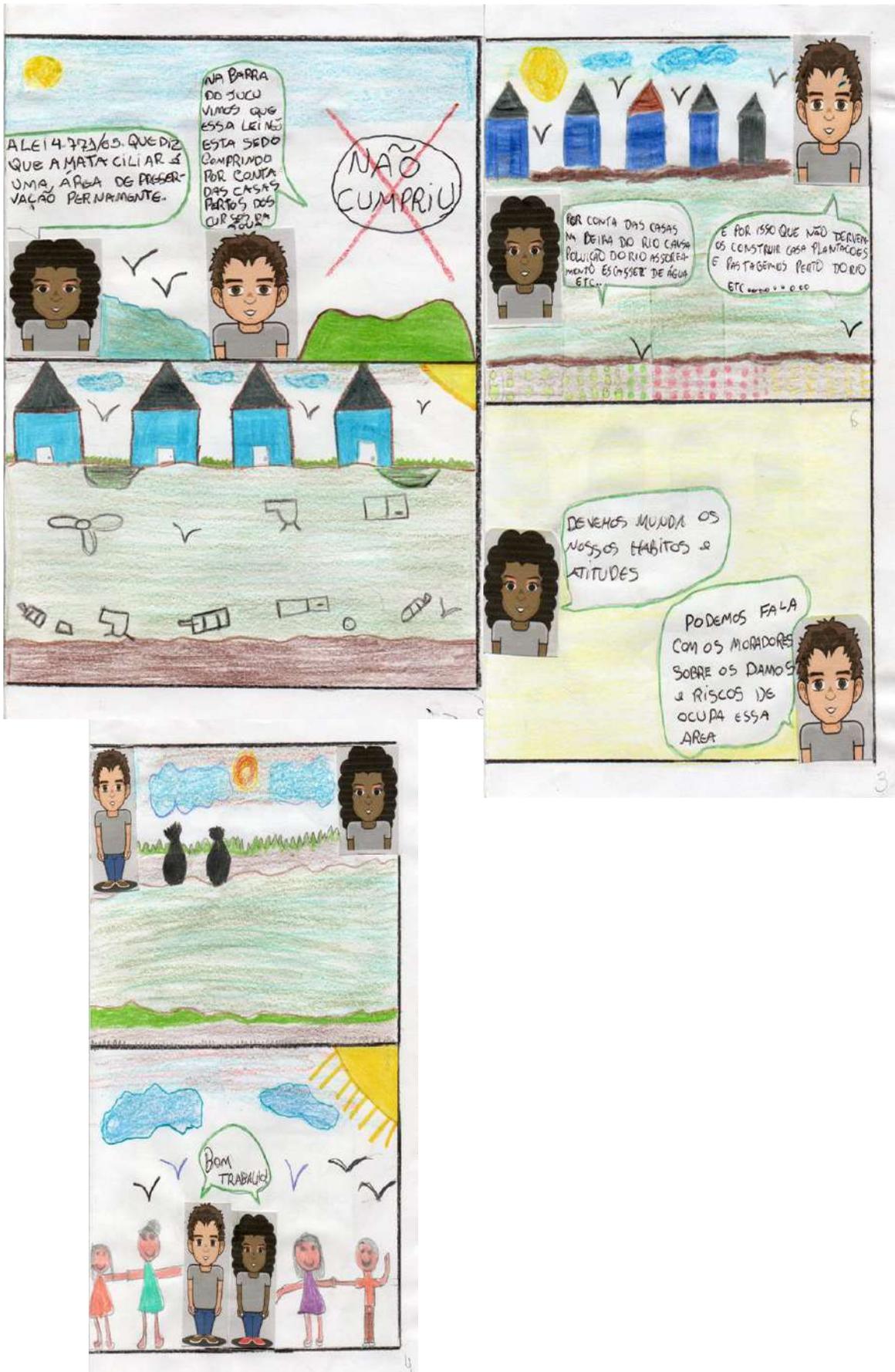
Ao tencionar as (os) estudantes com uma proposta não usual, obtivemos certa resistência dos mesmos, que se mostraram desanimados e desinteressados, o que comprometeu inicialmente o desenvolvimento da

atividade. Entretanto, quando entenderam de fato o objetivo do trabalho e viram que teriam liberdade para se expressar, esse desinteresse foi se transformando em entusiasmo, com isso, o desenvolvimento e a agilidade na produção foram notáveis.

Como resultado, observamos as diversas percepções acerca dos conteúdos trabalhados por meio das interpretações e leituras das histórias em quadrinho. Ficou evidente a postura crítico-reflexivo, que propomos construir/fortalecer ao longo do processo. Em uma das HQs foi perceptível a associação dos cílios dos olhos com a mata ciliar e o uso da fala de um jornal local, o que nos confirma a aproximação dos saberes teóricos ao cotidiano dos(as) estudantes. Para fins demonstrativos, escolhemos entre as quinze narrativas produzidas, uma história para ilustrar os resultados obtidos.

Figura 4 – HQ produzida pelos alunos sobre Mata Ciliar





Fonte: Produção dos alunos (2019)



Um momento de paz, loucura e aventura (Ondas, 2001)

A aula de campo preenche a parte empírica do processo de ensino-aprendizagem e molda a relação do (a) estudante com os recursos inerentes ao seu cotidiano. O pós-campo amparou-se na produção de histórias em quadrinhos a partir das percepções e conhecimentos adquiridos ou ressignificados. Percebe-se que os(as) estudantes têm uma visão diferente dos temas que foram trabalhados. A todo momento, é possível identificar a afinidade dos (as) estudantes com o que foi visto na aula de campo e a representatividade colocada no papel quando se deu início à produção das histórias em quadrinhos.

As HQs produzidas pelos (as) estudantes foram instrumentos importantes para valorizar a criatividade e a autonomia nos mais diferentes modos de aprendizagem. Viabilizando a interdisciplinaridade com Artes, na produção de desenhos; Ciências, relacionando e agregando com temas também presentes na Geografia; Língua Portuguesa, importante na elaboração dos textos para a montagem das histórias, entre outras áreas. A interdisciplinaridade é essencial dentro e fora de sala de aula para que os(as) estudantes não tenham visões limitadas e fragmentadas sobre o que está acontecendo ao seu redor. Na utilização da atividade lúdica – no caso, a criação de histórias em quadrinhos com conteúdo elucidados na aula de campo – foi notório o entusiasmo dos (as) estudantes em relação ao conteúdo que estava sendo abordado, por oportunizar sua livre expressão, ação e interação em sala de aula.

Ao inovar em metodologias e abandonar os métodos e técnicas tradicionais, descobriu-se que o lúdico é eficaz e eficiente como estratégia didática. Constatou-se que os (as) estudantes se aproximaram do conteúdo por haver uma maior participação e envolvimento durante todo o percurso de ensino. A observação da paisagem em um local onde há possibilidade de abordar diversos temas a serem trabalhados dentro da Geografia fez com que o pensamento dos(as) estudantes se ampliasse, o que não seria tão eficaz se estes estudassem apenas através do modo tradicional de ensino. Paralelamente, foi determinante à execução de uma tarefa em que lembranças,



análises e criatividade dos(as) estudantes viessem à tona para que os conteúdos abordados em sala de aula e em campo pudessem ter eficácia no que diz respeito à produção de materiais de qualidade. A metodologia da aula de campo, ainda que demande um maior investimento de tempo e recursos, cria benefícios para deixar o ambiente escolar mais maleável e suscetível a novas abordagens e metodologias. A partir do ponto de vista teórico, entende-se a aula de campo como instrumento de análise do espaço geográfico de forma incisiva, relacionando-a a assuntos previamente abordados em sala de aula. Desse modo, os (as) estudantes têm a oportunidade de vivenciar sensações de identificação com o cotidiano em que estão inseridos (as), além de experienciar interesses desenvolvidos pela cultura humana, a busca pela compreensão do lugar e os recursos inerentes à sua sobrevivência.

Por outro lado, mas não distante, a parte prática da aula de campo é instrumento agradável ao estudante dentro da realidade escolar. O ensino tradicional limita a expansão de conhecimentos que um (a) estudante pode obter ao analisar qualquer tipo de ciência. Estar em contato direto com a teoria e prática possibilita alcançar diversas potencialidades de ensino que a Geografia oferece. A aula de campo promove uma ação que, dentro da metodologia tradicional, é pouco utilizada e a possibilidade de o (a) estudante expandir seus saberes para além da sala de aula deve ser valorizado pelo docente. Por fim, ressaltando o inegável alcance dos objetivos propostos, os estudantes conseguiram de forma positiva fazer a aproximação do conteúdo desenvolvido em sala de aula com aquilo que foi visto no campo. Isso confirma a ideia de que a aula de campo é um recurso útil para uma aprendizagem significativa.

Agradecimentos

Agradecemos a todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que esse trabalho fosse concluído. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho: o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BATUQUEIRO. Intérprete: Banca Casaca. In: **CASACA**. Intérprete: Banda Casaca, Sony Music, 2002.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 02 set. 2020.

FERRAÇO, Ricardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 98, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

HENRIQUE, Junior. et al. "**Potencialidades da aula de campo no estudo de Geografia na região da foz do rio Jucu no bairro Barra do Jucu, Vila Velha/ES**". 2019. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

NOITE fria. Intérprete: Banca Casaca. In: **CASACA**. Intérprete: Banda Casaca, Sony Music, 2002.

ONDAS do Barrão. Intérprete: Banca Casaca. In: **NA CASACA no tambor na guitarra**. Intérprete: Banda Casaca, Sony Music, 2001.

SEU novo mundo. Intérprete: Banca Casaca. In: **CASACA EP**. Intérprete: Banda Casaca, lançamento independente, 2007.

TEMPO. Intérprete: Banda Casaca. In: **TEMPO**. Intérprete: Casaca, lançamento independente, 2010.

Sobre os autores

Rômulo Marconi Carneiro

romulomarconi@icloud.com

Licenciando em Geografia – UFES. Técnico em Geoprocessamento – IFES.



Karolayne Pinheiro dos Santos

Karolayne_pinheiro@hotmail.com

Graduada em Geografia – UFES.

Tainá Guimarães Ricardo

taina.guimaraess@gmail.com

Graduada em Geografia – UFES. Pós-Graduada em Gestão do Trabalho Pedagógico - UNINTER, Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – UFES. Professora de Geografia da rede pública municipal de Vila Velha/ES.



Contribuições do PIBID para a formação de licenciandos de Ciências Humanas

PIBID contributions to the training of Human Sciences licensors

Evandro Ricardo Guindani

Ângela Maria Hartmann

Yáscara Michele Neves Koga

Resumo: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem proporcionado a licenciandos uma possibilidade de aprendizagem docente muito peculiar e significativa antes mesmo de iniciarem seus estágios curriculares obrigatórios. Este texto apresenta uma breve análise da formação de professores no Brasil, posteriormente um histórico da política educacional do PIBID. Em seguida, contextualiza o PIBID dentro da Universidade Federal do Pampa e, por fim, apresenta uma pesquisa sobre a contribuição do Programa para a aprendizagem docente de acadêmicos bolsistas de iniciação à docência vinculados ao Curso de Ciências Humanas – Licenciatura. Os resultados apontam que o PIBID assumiu grande importância no processo de formação desses licenciandos, pois contribuiu para que eles construíssem sua identidade docente e compreendessem as peculiaridades da sala de aula.

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Ciências Humanas; UNIPAMPA.

Abstract: The Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) promoted by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), has provided undergraduates with a very peculiar and meaningful possibility of teaching learning even before starting their mandatory curricular internships. This text presents a brief analysis of teacher training in Brazil, later a history of the educational policy of PIBID. Then, it contextualizes the PIBID within the Federal University of Pampa and, finally, presents a research on the contribution of the Program to the teaching learning of scholarship students linked to the Humanities Course - Licenciatura. The results show that PIBID has assumed great importance in the training process of these graduates, as it has contributed to them building their teaching identity and understanding the peculiarities of the classroom.

Keywords: PIBID; Teacher Education; Human Sciences; UNIPAMPA.

Introdução

Até o início do século XXI, as licenciaturas se estruturavam curricularmente por meio de dois blocos de “disciplinas”, aquelas de formação específica e as conhecidas como didáticas ou pedagógicas. Era um currículo dividido e fragmentado. Além disso, os licenciandos apenas entravam em



contato prático com a docência ao final do curso, durante o estágio supervisionado e obrigatório. Contudo, desde o final da década de 1990, as orientações curriculares para formação de professores vem apontando a necessidade de aliar teoria e prática desde os primeiros semestres dos cursos de licenciatura.

O artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) estabelece a obrigatoriedade de 300h de Prática de Ensino nos cursos de licenciatura. Posterior a esta legislação, outros pareceres e resoluções apontam a importância da prática estar aliada à teoria no processo de formação de professores, tais como o Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001); Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001b), Parecer CNE/CES 15/2005 (BRASIL, 2005), Resolução CNE/CP de 2002 (BRASIL, 2002) e a Resolução CNE/CP de 2015 (BRASIL, 2015), que estabelece que os cursos de licenciatura deverão ter em seu currículo 400h de Prática como Componente Curricular (PCC), o que foi mantido na mais recente Resolução CNE/CP de 2019, que define as 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 (BRASIL, 2019).

O objetivo da inserção de PCC no currículo das licenciaturas é contribuir para que não haja mais esta dicotomia entre teoria e prática, bem como buscar acabar com certa inferiorização da dimensão prática em relação à formação teórica. Pereira (2011) afirma que esta dicotomia é histórica, remonta aos filósofos gregos clássicos que consideravam o “saber fazer” como inferior ao “filosofar”. Para o autor, a prática docente possui uma estrutura epistemológica, constituindo-se em uma dimensão do conhecimento.

Para Schulman (apud PEREIRA, 2011) o saber docente se divide em: conhecimento sobre a matéria ensinada, conhecimento didático da matéria e conhecimento curricular. Sendo assim, a prática docente não é uma cópia da teoria. Para Pereira (2011), a prática docente é o momento que se busca construir algo a partir da teoria, que permeará essa prática. Como por exemplo, em Filosofia podemos sugerir aos alunos construir a maquete de uma cidade



que esteja fundamentada na ética kantiana. Para fazer esta prática pedagógica, ele precisará dominar profundamente o conceito de ética em Kant. Para o autor, a PCC pode transcender a sala de aula, estendendo-se para o conjunto da rede do ambiente escolar, que abarca a família, a comunidade, as secretarias e coordenadorias de educação e, até mesmo, os sindicatos.

É dentro desta concepção de aliar teoria e prática que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está inserido, fomentado pelo Ministério da Educação através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O Programa objetiva conciliar a formação teórica da educação superior com a realidade escolar. É uma política educacional que objetiva estimular o licenciando a vivenciar experiências na escola, contribuindo para a construção do seu saber docente, enquanto ele cursa a primeira metade do curso de licenciatura.

O subprojeto Ciências Humanas - objeto deste estudo – contava, em 2019, com 16 bolsistas, de um total de 266 bolsistas da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), atuando em duas escolas de Educação Básica, da cidade de São Borja, Rio Grande do Sul. Analisa-se neste texto a contribuição do PIBID na formação para a docência desses bolsistas. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada a partir de relatos extraídos dos portfólios, que registram as atividades desenvolvidas nas duas escolas, bem como de depoimento específico, solicitado pelos coordenadores do subprojeto, sobre o saber docente aprendido durante sua imersão nas escolas como bolsistas de iniciação à docência.

Neste artigo, apresentamos, inicialmente, uma breve análise da formação de professores no Brasil seguido de um histórico da política educacional sobre o PIBID. Em seguida contextualizamos o PIBID dentro da Unipampa e por fim apresentamos a contribuição do PIBID para a aprendizagem docente de acadêmicos bolsistas de iniciação à docência vinculados ao Curso de Ciências Humanas - Licenciatura.



A formação de professores para a Educação Básica no Brasil

Como o PIBID está inserido dentro de uma política de formação de professores, cabe fazermos uma breve análise dessa política no Brasil. Não é objetivo deste texto fazer uma exposição linear sobre a formação de professores no Brasil, mas sim apresentar algumas reflexões a partir de estudos de pesquisadores do tema.

Marin (2010) destaca que desde a década de 1970, com ampliação na de 1980, a área de formação de professores tem sido objeto de atenção na formulação de ações políticas nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Com relação à década de 1970, a autora destaca que houve uma maior exigência no domínio de conhecimentos gerais por adolescentes ingressantes em cursos de formação de professores. A autora destaca que, entre 1970 e 1980, também houve na legislação uma preocupação com os agentes técnicos e gestores que atuavam nas escolas. O grande problema, segundo ela, foi que esta formação passou a se dar dentro do próprio curso de Pedagogia. Contudo, ao entrarmos na década de 1990:

[...] o número e os tipos de ações se ampliaram muito na educação provocando profusão de leis, decretos, portarias e decorrências regulamentadoras da vida das escolas e das redes de ensino básico e superior com implicação direta, ou indireta, sobre a formação inicial e continuada de professores e sobre o desempenho de suas funções (MARIN, 2010, p. 151).

Uma das conquistas da década de 1990, segundo Marin (2010) foi a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB/1996 (BRASIL, 1996), que passou a exigir a formação de nível superior para o exercício da atividade docente. Segundo a autora, houve muitos atropelos no cumprimento dessa exigência, sobretudo por causa de uma onda de ações políticas voltadas à formação de professores a distância. Outro acerto na LDB/1996 foi estabelecer a obrigatoriedade de planos escolares do trabalho educativo, com destaque para a necessidade de participação dos professores neste processo.

Segundo Borges e outros (2011), em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução 1/99, que prevê, em seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, propôs um



caráter orgânico para o funcionamento e flexibilidade de organização e denominação dos cursos de licenciatura. A Resolução trouxe também, em seu art. 4º § 1º e incisos, a preocupação com a qualidade do corpo docente para os institutos superiores de educação. Estabeleceu, também, exigências maiores com relação à formação dos formadores, estabelecendo uma porcentagem de docentes com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na Educação Básica. Por outro lado, não houve uma política de formação continuada, que sustentasse essas mudanças na legislação.

Ao analisar o perfil dos cursos de formação de professores a partir da década de 1990, Marin (2010) apresenta alguns estudos que detectam algumas falhas na formação pedagógica do professor, apontando, por exemplo, ausência de questões voltadas à prática profissional bem como de temáticas que abordassem as especificidades do ambiente onde se dá o ensino: a escola. Libâneo e Pimenta (1999), por sua vez, defendiam a necessidade de uma educação superior que contemplasse questões relacionadas à prática pedagógica.

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular (LIBÂNEO e PIMENTA, 1999).

Marin (2010) apresenta a importância do que é dito por Gatti e Barreto (2009), ao afirmarem que nos cursos de formação de professores há um certo desprezo à formação pedagógica e maior centralidade na formação específica. Libâneo e Pimenta (1999) possuem uma reflexão nesta linha, apontando a necessidade de uma valorização identitária do professor de caráter epistemológico e profissional. Em outras palavras, para os autores, não é qualquer um que pode ser professor. Assim como esses autores,



compreendemos que a profissão docente possui uma especificidade imersa num campo do conhecimento e uma área profissional específicos.

Libâneo e Pimenta (1999) apontam que, historicamente, institutos e departamentos de áreas específicas conceituadas pela ciência, ignoravam a produção de conhecimento sobre educação e ensino produzidos pelas faculdades de educação. Nesse sentido, observamos que mesmo em uma universidade com uma história mais recente, como a UNIPAMPA, com pouco mais de dez anos desde sua criação em 2008, o campo de produção de conhecimento sobre educação é menosprezado, inclusive por muitos licenciados.

Por sua vez os institutos/departamentos/cursos, via de regra, desenvolvem os conteúdos específicos das áreas, ignorando a docência como atividade profissional de seus egressos e, portanto, ignorando os conhecimentos pedagógicos/educacionais necessários à mediação profissional dos especialistas em atividades de ensinar (LIBANEO e PIMENTA, 1999).

Prosseguindo nesta direção da relevância da formação pedagógica, Marin (2010) em sua análise do Relatório da Unesco dos anos de 2004 e 2007, destaca que boa parte dos professores brasileiros tem dificuldade de lidar com o problema da indisciplina em sala de aula, apresentando dificuldade em compreender e aceitar as características sociais dos alunos. Para Marin (2010), os acertos e desacertos no campo da formação de professores contribui para manter um cenário ambíguo de tensões e divergências, resultando em professores despreparados para exercer a docência.

Segundo Borges e outros (2011), a partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. Os autores apontam que essas DCNs tiveram uma maior preocupação no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. A orientação das Diretrizes foram direcionadas para os professores que atuariam em diferentes níveis da



Educação Básica. Os autores destacam que as Diretrizes recomendavam uma aprendizagem orientada pelo princípio da ação e reflexão, com foco na resolução de situações-problema. Uma das questões também apontada nessas Diretrizes é que a prática estivesse presente desde o início dos cursos.

Borges e outros (2011) apontam que uma Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. Os autores ressaltam alguns pontos positivos deste decreto como a orientação para criação nos estados de Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente. Outro destaque é que o Decreto propôs ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica. É neste contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é criado, como uma das estratégias de aproximação dos cursos de licenciatura com as escolas de Educação Básica.

Cabe destacar também a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação da Resolução 02, de 01 de julho de 2015, que define as 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. (BRASIL, 2015). Essa Resolução reforça a questão da presença da prática no currículo das licenciaturas desde o início do curso.

As políticas de valorização docente constituem outro elemento fortemente vinculado à questão da formação de professores e que aponta para um determinado perfil docente. Um estudo de Koga (2013) contribui para compreender como as políticas de valorização docente no Brasil estão fundamentadas na meritocracia. A autora discorre sobre a relação entre demandas do campo econômico para o campo educacional com foco nas políticas de formação e valorização docente. Por isso, consideramos importante destacar que muitas políticas educacionais de valorização docente



possuem como pano de fundo uma lógica da culpabilização e responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso do aluno.

PIBID: História da política educacional

O PIBID, de acordo com a Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que busca proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Essa ação da política educacional tem contribuído com o processo de formação de alunos das licenciaturas em todo o país, o que é evidenciado em artigos publicados em periódicos e trabalhos apresentados em eventos regionais e nacionais da área do ensino e da educação.

O Programa concede bolsas para acadêmicos de Licenciatura e para professores das escolas de Educação Básica, onde os acadêmicos atuam. Além disso, o PIBID concede bolsas para professores das Instituições de Ensino Superior (IES) vinculados aos Cursos de Licenciatura que aderem ao Programa. De acordo com a CAPES, ao promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, o Programa visa estimular, desde o início da formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica. A inserção dos licenciandos nas escolas é acompanhada por um professor da escola e por um docente das instituições de educação superior participantes do Programa.

De acordo com o Decreto 6.316 de 2007 (BRASIL, 2007), que aprova o Estatuto e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), uma das finalidades da CAPES é fomentar programas de formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Básica com vistas à construção de um sistema nacional de formação de professores. Cabe salientar que esta orientação já estava nos Decretos 6.316,



de 2007, e 7.692, de 2012, os quais foram revogados por este decreto de 2017. Em 9 de junho de 2009, é instituída pelo Ministério da Educação a Portaria nº 09 (BRASIL, 2009), a qual cria o Plano Nacional de Formação de Formação dos Professores de Educação Básica sob responsabilidade da CAPES. Esta Portaria determina que as IES públicas terão bolsas de iniciação à docência (ID) do PIBID. Na esteira de atribuições em relação à Educação Básica, foi emitida – pela CAPES – em 09 de abril de 2010, a Portaria de nº 72 (BRASIL, 2010a) que dá nova redação à Portaria que dispõe sobre o PIBID. Nesta referida Portaria são definidos os objetivos do PIBID, a saber:

I) Incentivar a formação de professores para a Educação Básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente; valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior; III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica; IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; V) incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, 2010a).

Cabe salientar que esta referida Portaria foi baseada na Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, do Governo de Luis Inácio Lula da Silva, que define mudanças nas competências da CAPES e, dentre outras atribuições, autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.

A Portaria nº 72/2009 representa um grande avanço em termos de políticas educacionais para a formação de professores, aumentando a responsabilidade das IES no que tange às especificidades do universo da Educação Básica. É uma política que preza pela melhoria da qualidade na Educação Básica bem como pela melhoria na formação de novos professores.



No ano de 2010, o então Presidente da República lança o Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), o qual define as funções de cada bolsista dentro do PIBID, os objetivos do PIBID, o perfil das escolas participantes do Programa e dá outras determinações acerca do funcionamento do Programa dentro das IES. A Portaria da CAPES nº 72/, de 09 de julho de 2010, determina novas orientações para o PIBID. No ano de 2018, a CAPES emite duas Portarias (Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, e a Portaria nº 175, de 07 de agosto de 2018) onde são feitas novas alterações na proposta do PIBID e também no Programa Residência Pedagógica.

No ano de 2019, ocorre um corte de bolsas por parte da CAPES, impedindo que os projetos institucionais concedessem cotas de bolsas de licenciandos afastados do PIBID a novos acadêmicos. Ou seja, caso algum bolsista, por algum motivo, fosse desligado do Programa, não havia mais possibilidade de incluir um substituto, prejudicando assim o andamento das atividades na escola, impossibilitando também que outro acadêmico pudesse se beneficiar de uma bolsa. Estes cortes no PIBID, que já vinham acontecendo desde 2016, não aconteceram somente no PIBID, conforme apontavam alguns portais de notícia do país em 2019:

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) anunciou nesta segunda-feira (2) o corte de 5.613 bolsas de mestrado, doutorado e pós-doutorado no Brasil a partir deste mês. É o terceiro comunicado do tipo neste ano. Ao todo, a CAPES vai deixar de oferecer cerca de 11 mil bolsas e não serão aceitos novos pesquisadores neste ano. A crise no financiamento das pesquisas afeta também o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), ligado ao Ministério da Ciência. O CNPq também suspendeu a concessão de novas bolsas e os atuais bolsistas ainda correm risco de não receber a partir de setembro (CAPES CORTA 5.613 BOLSAS, 2019).

O que percebemos neste contexto de corte orçamentário é que as políticas que vinham buscando evoluir na melhoria do processo de formação de professores sofrem desvalorização, provocando uma precarização dos Programas PIBID e Residência Pedagógica.



O PIBID na Universidade Federal do Pampa

A Unipampa é uma universidade multicampi, com campi em dez municípios da metade sul do Estado do Rio Grande do Sul: Bagé, Alegrete, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Uruguaiana, Itaqui, São Borja, Santana do Livramento, São Gabriel e Jaguarão. A Unipampa, em 2019, contava com mais de 11 mil alunos matriculados em 74 cursos de graduação, 35 de pós-graduação *lato-sensu* e 25 na modalidade *stricto-sensu*.

Numa análise comparativa entre municípios da região fronteira do Estado com municípios da região serrana, Guindani *et al.* (2017) destaca que a região onde se encontra a Unipampa apresenta baixos indicadores sociais e educacionais. Investigando a relação entre a realidade socioeconômica e o rendimento escolar dos alunos, a pesquisa comparou dois grupos de municípios. O primeiro grupo é composto por municípios localizados na região fronteira do Estado do Rio Grande do Sul, pertencentes a 35ª e 10ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação) e o segundo, composto por municípios localizados na região central e serrana do Estado mais próximos à capital, pertencentes à 4ª CRE (Coordenadoria Regional de Educação).

A partir da análise comparativa entre as duas regiões (fronteira e serra/centro), são possíveis vários apontamentos. O primeiro deles refere-se aos IDEB: a média dos municípios da fronteira alcança o índice de 3,79, enquanto na região central e serrana essa média sobe para 4,42. Com relação ao crescimento anual da população, dez dos doze municípios da fronteira apresentam um decréscimo populacional, enquanto, dentre os quatorze municípios da região serrana/central, apenas três apontam um decréscimo. Com relação ao IDH, na região da fronteira, apenas dois municípios possuem um índice que ultrapassa a casa dos 0,7. Já na região serrana/central, apenas três estão na casa dos 0,7, enquanto os outros onze estão acima de 0,8. Com relação ao percentual de indigência e pobreza, na região da fronteira, onze dos doze municípios possuem mais de 9% de pobres e indigentes dentre sua população, já na região serrana e central, apenas um município (dentre os catorze) possui mais de 9% de pobres e indigentes.



Constata-se que a Unipampa se instala numa região com muitas demandas, o que justifica a relevância de bolsas de estudo para seus alunos. A bolsa de iniciação à docência proporcionada pelo PIBID contribui de forma efetiva no combate à evasão. O perfil dos alunos, principalmente de licenciatura, caracteriza-se, na sua grande maioria, pela situação de vulnerabilidade social.

A Unipampa aderiu ao PIBID no ano de 2009 e desde então participou de todos os editais da CAPES/PIBID. De acordo com Relatório de Atividades encaminhado à CAPES (UNIPAMPA, 2011), em 2011 foram contemplados 8 cursos de licenciatura e 90 bolsistas de iniciação à docência (ID). Em 2012 (UNIPAMPA, 2012), o número de cursos de licenciatura participantes subiu para 11, com 165 bolsistas ID. Em 2013 (UNIPAMPA, 2013) o número de bolsistas ID e de escolas permaneceu o mesmo. Em 2014 (UNIPAMPA, 2014), o número de cursos de licenciatura participantes do PIBID subiu para 16 e o número de bolsistas ID para 365. Em 2015 (UNIPAMPA, 2015), o número de escolas permanece o mesmo mas o número de bolsistas ID sobe para 430. Em 2016, o número de cursos continua o mesmo, mas o número de bolsistas ID sobe para 435 (UNIPAMPA, 2016). Em 2017, segue com o mesmo número de cursos, porém o número de bolsistas ID cai para 428.

De acordo com o Relatório de Atividades (UNIPAMPA, 2017), a falta de recursos de custeio impossibilitou a realização de muitas atividades em 2017, apesar de se ter conseguido manter praticamente o mesmo número de cotas de bolsa de iniciação à docência.

De acordo com Campelo e Cruz (2019) em 2017, o PIBID corria o risco de ser extinto, o que gerou grande mobilização pela sua continuidade em várias universidades. As autoras ressaltam que houve propostas de mudanças no seu formato, uma redução de 14,8% no número de bolsistas de 67 mil para 58 mil e o fomento caiu de 251 milhões para 220 milhões de reais. De acordo com as autoras, em 2017, o Ministro da Educação anunciou que o Programa seria reformulado e passaria a investir na Residência Pedagógica. No mês seguinte, proclamou-se que o Programa não acabaria, mas entraria em um “hiato” até meados de 2018, não estando claro o que isso significaria. Em



fevereiro de 2018, circulou por e-mail e em redes sociais um anúncio do seu encerramento, não oficializado por nenhuma autoridade. A partir daí, foi iniciada uma série de batalhas (inclusive judiciais) buscando a prorrogação do último edital em vigência (2013). Conseguiu-se a manutenção do Programa, mas o novo edital de 2018, da CAPES, alterou o tempo de duração dos projetos institucionais PIBID de 48 para 18 meses.

No ano de 2018, por meio do Edital da CAPES/MEC n. 07/2018 (BRASIL, 2018), a Unipampa submete novamente uma proposta do PIBID contemplada com 322 cotas de bolsas ID de um total de 3.494 cotas de bolsa destinadas a IES do Rio Grande do Sul. O projeto institucional contemplou quatro subprojetos, sendo um deles multidisciplinar com 9 (nove) núcleos de iniciação à docência, todos contemplados com 24 a 30 cotas de bolsas ID, três cotas de bolsa de supervisão para professores da Educação Básica e uma cota de coordenador de área para professor da instituição de Educação Superior.

É interessante observar que de 2016 - auge do número de bolsistas - para outubro de 2019, o número de cotas mensais de bolsas de ID diminuiu em 169, o que faz uma grande diferença considerando a realidade sócio econômica da região onde se localiza a Unipampa. Além dessa grande queda na quantidade de bolsas, houve outro agravante para a redução drástica do número de cotas a partir de julho de 2019, pois a CAPES não permitiu a substituição dos bolsistas desligados do projeto institucional. Com isso, desde outubro de 2019 a janeiro de 2020, o PIBID/Unipampa manteve apenas 266 bolsistas ID, deixando de conceder bolsas a 56 acadêmicos de licenciatura.

Contribuições do PIBID para a aprendizagem docente dos licenciandos

Apresentamos, a seguir, os resultados da pesquisa com o objetivo de identificar as contribuições do PIBID para a aprendizagem docente de acadêmicos bolsistas de iniciação à docência vinculados ao Curso de Ciências Humanas - Licenciatura. O referido curso iniciou suas atividades no campus São Borja no ano de 2013. O curso caracteriza-se por uma proposta de formação interdisciplinar dentro de quatro campos de conhecimento: Sociologia, Filosofia, Geografia e História. O Curso aderiu ao PIBID no ano de



2014, com 30 bolsistas de iniciação à docência distribuídos em três escolas da cidade. Ao final do ano de 2019, o subprojeto Ciências Humanas, devido ao número de cotas reduzidas pela CAPES no Edital 07/2018, contava com 16 bolsistas de iniciação à docência.

A faixa etária dos bolsistas estava entre 20 e 25 anos. Quando ingressaram no subprojeto, em 2018, onze estavam cursando o segundo e cinco cursavam o quarto semestre. Os bolsistas formavam dois grupos de oito, distribuídos em duas escolas de Educação Básica da cidade. Cada grupo de bolsistas possuía um professor supervisor, que contribuía no planejamento das atividades, realizado sob a coordenação de docentes do Curso de Ciências Humanas, e supervisionava a atuação deles nas escolas. As duas escolas estão localizadas em bairros periféricos da cidade com estudantes provindos, em sua maioria, de famílias de baixa renda.

As atividades nas escolas eram planejadas a partir de temáticas já definidas no Projeto Institucional submetido ao Edital da CAPES, porém adaptadas à realidade da escola. Inicialmente, os bolsistas fizeram uma pesquisa socio antropológica, uma espécie de diagnóstico das turmas, buscando identificar principalmente o perfil socioeconômico e cultural dos alunos. A partir desse diagnóstico foram priorizadas determinadas ações.

Após um ano de atividade no PIBID (agosto de 2018 a agosto de 2019), os Coordenadores de Área solicitaram aos dezesseis bolsistas que produzissem reflexões sobre a contribuição do PIBID para sua formação docente. Estas reflexões se traduziram em manuscritos na forma de portfólios, artigos e relatos.

Os relatos dos bolsistas foram analisados de forma qualitativa e categorizados em cinco categorias usando como critério a semelhança do conteúdo dos depoimentos: (I) prática docente; (II) identidade docente; (III) conhecimento do contexto escolar; (IV) aprendizagem afetiva; e (V) conhecimento do perfil do aluno.



(I) Prática docente

A prática em sala de aula, mesmo não sendo ainda de regência, fez ver aos bolsistas, a importância de ter um plano “b” para as aulas, no caso de acontecer algum imprevisto, bem como de usar estratégias didáticas que fizessem os alunos sentirem-se seguros para expressar ideias e argumentos.

Aprendi a desenvolver atividades sempre pensando em ter um plano B, pois os imprevistos sempre estão presentes, tendo como exemplo uma atividade na qual os alunos deveriam dialogar sobre o racismo apresentado em músicas, e eles não estavam tão participativos, e nós os dividimos em grupos e a participação foi bem maior, pois eles se sentiam mais seguros em grupos para argumentar. (Bolsista Deise).

Além de reconhecer a importância de elaborar atividades que estimulem a curiosidade dos alunos, os bolsistas realçaram a importância de tê-las bem preparadas previamente. Uma das bolsistas destacou que,

[...] acompanhar a rotina escolar e aplicar as oficinas faz com que eu perceba que a preparação para uma aula é extremamente importante, e que existem outros fatores além do conteúdo que envolvem as relações entre professores e alunos. (Bolsista Jana).

Trabalhar com alunos pouco receptivos a mudanças na rotina escolar e à integração com os colegas foi uma experiência bem importante para os bolsistas. Para Paulo, as atividades do PIBID o fizeram compreender a importância de:

[...] incentivar o aluno (a) a sair da facilidade da cópia e fazê-lo buscar, inovar e ser criativo. Dessa forma, eles também serão estimulados ao trabalho em equipe, buscando serem solidários sempre.

A inserção dos bolsistas de iniciação à docência no cotidiano escolar para que adquiram experiência de criação e participação em práticas docentes, aprendendo a como superar dificuldades ao se deparar com situações desafiadoras, é um dos objetivos do PIBID:

Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que



busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2020).

Também fica evidente nos relatos dos bolsistas que tanto a teoria aprendida na universidade como a prática experienciada na escola são importantes no processo de formação de professores. De acordo com um dos bolsistas,

[...] a principal questão foi o primeiro contato dos graduandos com a escola, na prática, porém pode-se dizer que ocorreu a união entre teoria (vista na universidade) e a aplicação (só sendo capaz através de políticas públicas como o PIBID) dos conteúdos vistos da universidade. (Bolsista Jonas).

As declarações dos bolsistas quanto à relação teoria e prática vem ao encontro de um dos objetivos do PIBID preconizados pela CAPES: “Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica” (BRASIL, 2020). Ainda em relação à teoria e prática, a CAPES prevê que o PIBID contribua “para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (Ibidem)

(II) Identidade docente

É interessante observar que o bolsista de iniciação a docência está num meio termo entre ser docente e aprendiz, mas neste meio termo ele consegue captar o que é específico da profissão docente. Um dos atributos da profissão, ressaltado pelos bolsistas, foi o da responsabilidade docente. O relato a seguir destaca a compreensão deles sobre o compromisso docente na realização das atividades pedagógicas:

[...] a responsabilidade do que é ser um professor e a importância de carregar no papel docente a incumbência de fazer com que o aluno assimile o conteúdo [e] também tenha capacidade crítica transformando isso em algo significativo na sua formação pessoal. (Bolsista Gilberto).

Esse relato é relevante para compreender a complexidade da ação docente, evitando julgamentos e principalmente a culpabilização e a



responsabilização docente pelo sucesso ou fracasso escolar. Koga (2013) aborda a relação entre a lógica da meritocracia e a culpabilização dos indivíduos pelos fracassos e sucessos na sociedade. A autora afirma que em alguns documentos da área da educação o professor é visto como o principal agente responsável pelas mudanças da educação, o que acaba sendo uma sobrecarga nos ombros do docente. Portanto o PIBID faz com que os licenciandos compreendam que a realidade da escola é muito mais complexa do que o resultado direto entre a ação do professor e o rendimento do aluno.

O PIBID tem proporcionado conhecer a prática docente no chão da escola, como afirma a bolsista Arlete: “É interessante observar que nesse quase um ano de PIBID adquiri uma perspectiva diferenciada, e por que não dizer mais realista, sobre a carreira que escolhi para o meu futuro.” O PIBID também contribuiu para os bolsistas perceberem as especificidades da prática docente em cada realidade, em cada escola, e perceber assim a dimensão política da prática docente:

Reconheço que o PIBID foi um divisor de águas na minha formação, as situações que surgiram durante esse percurso não só abriram meus olhos com relação ao sistema público de ensino, que muitas vezes é desvalorizado e deixado de lado, (...) mas também percebi como os professores que trabalham em escolas periféricas se dedicam, até mesmo de forma desgastante, para driblar os empecilhos e passar para os alunos o máximo que podem. (Bolsista Arlete).

A consciência que os bolsistas construíram em relação ao trabalho docente também vem ao encontro de um dos objetivos do PIBID que é “contribuir para a valorização do magistério” (BRASIL, 2020).

(III) Conhecimento do contexto escolar

Com relação ao conhecimento sobre o contexto escolar, os bolsistas ressaltaram que puderam conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, conseguiram compreender o currículo, as especificidades do ambiente escolar como os horários de aula e a rotina do funcionamento das atividades. Puderam ainda, conforme o relato do bolsista Jonas, observar: “o quanto é corrido a rotina de um professor. Nesse curto período, deu para conhecermos a



comunidade escolar e como que as coisas funcionam.” O bolsista Vitório ressaltou que o PIBID “foi muito importante para nos depararmos com a realidade das escolas e articularmos melhor nossas atividades, conhecendo o perfil dos alunos”.

Com relação ao PPP, Vitório relata que: “a educação, segundo o PPP, tem um viés de fazer os alunos partirem do ambiente ao seu redor, o que lhes é familiar”, destacando que “ao questionar alguns alunos e professores percebe-se que algumas atividades e estudos realmente buscam integrar o conhecido pelo aluno, a cidade e afins”.

(IV) Aprendizagem afetiva

Quanto à aprendizagem afetiva, os bolsistas ressaltaram que uma das aprendizagens que o PIBID proporcionou foi a da importância da afetividade entre professor e aluno. Para a bolsista Janaína, as atividades no PIBID propiciaram a percepção da “importância em construir um ambiente afetivo com os alunos para mostrar que a sala de aula não é um lugar onde apenas se ‘escuta e executa’, mas sim de trocas de experiências”. Assim como entre professor e aluno, há também a importância de uma boa relação afetiva entre colegas, o que remete à uma boa relação entre colegas docentes.

Com relação ao trabalho em equipe com os colegas, a bolsista Tânia ressaltou: “a interação com meus colegas pibidianos contribuiu para uma melhor desenvoltura em trabalhos em grupo”. Uma das bolsistas destaca que:

A convivência no grupo de pibidianos também gera um aproveitamento em relação, ao curso e a docência em si, até porque futuramente estaremos dentro de um grupo de professores de uma determinada escola, seria uma espécie de “simulação” de um futuro próximo. (Bolsista Fabiana).

O bolsista Roberto destacou a afetividade dos alunos com relação ao acolhimento e como esse acolhimento os motiva a seguirem persistentes na carreira docente:

Ser pibidiano é algo diferente pois você é visto diferente e sempre bem recebido pelos alunos, com sorrisos e olhares” [e] embora exista a desvalorização da docência é o que anima e



dá energias para continuar lutando pra dar o melhor de si nas atividades.

Como o PIBID proporciona a bolsa de iniciação à docência nos primeiros semestres do Curso, podemos considerar que o mesmo torna-se um importante fator na diminuição da evasão, que geralmente ocorre nos primeiros semestres. Pelo que foi possível perceber, o PIBID, para os bolsistas, foi fundamental no estímulo à entrada na carreira docente.

(V) Conhecimento do perfil do aluno

No que se refere à importância do perfil do aluno, os bolsistas ressaltaram a relevância da aplicação do questionário socioantropológico, por meio do qual eles puderam identificar o perfil socioeconômico, familiar e cultural dos alunos. Esta atividade contribuiu para compreender a importância da individualidade de cada aluno, da heterogeneidade de perfis existentes em uma sala de aula. Fabiana destaca a importância de saber, na profissão docente, quem é o aluno:

Com o PIBID eu aprendi a valorizar e a reconhecer o que significa trabalhar a partir do que o teu aluno é, e o que ele traz para a sala de aula, pois apesar de ouvir isso em sala na Universidade, não era algo perceptível pra mim. (Bolsista Fabiana).

Em síntese, é possível perceber que o PIBID contribui de fato para que o licenciando, já no início do curso, aprenda sobre o que é a docência, conforme apontou uma das bolsistas:

O projeto também proporciona uma experiência que permite que ao fim da formação acadêmica, ao ir trabalhar em uma escola, já se tenha conhecimento de como as coisas funcionam na atividade docente, tornando assim um ambiente não tão novo e desafiador. (Bolsista Jana).

O PIBID também proporcionou vivências que, de outra forma, seriam possíveis somente no estágio curricular obrigatório dos cursos de licenciatura, conforme aponta Jones: “Experiências que apenas apareceriam no estágio e que os pibidianos já puderam colocar em prática tão logo nos primeiros semestres de licenciatura”. O contato com a realidade de trabalho no início do



processo de formação é uma das grandes possibilidades ofertadas pelo PIBID. Ao oportunizar que os bolsistas se deparem com os desafios da futura profissão, o PIBID contribui para que eles façam uma auto avaliação do acerto da sua escolha profissional.

Considerações finais

A escrita deste texto nos possibilitou compreender a importância da relação entre teoria e prática no processo de formação de professores nas nossas licenciaturas. É preciso admitir a necessidade de romper com um paradigma dualista que comportava em duas etapas distintas a formação específica e a formação pedagógica. O PIBID é uma política educacional que contribui para demonstrar a relevância da indissociabilidade entre formação específica e formação pedagógica na formação docente, desfazendo a dissociação entre formação técnico-científica e formação docente que existia até alguns anos atrás. Ao separar as disciplinas do campo do conhecimento específicos das disciplinas chamadas pedagógicas, essa concepção de formação dicotômica concebia como elementos separados o campo científico e o campo do ensino. Ao romper com o paradigma dicotômico, o PIBID busca promover no licenciando uma compreensão mais aprofundada da especificidade do campo do ensino.

O campo do ensino unifica de forma indissociável o campo de conhecimento específico (por exemplo a História ou a Física) com a dimensão pedagógica. Para se ensinar um conteúdo é preciso antes de mais nada dominá-lo, porém o simples domínio do conteúdo não garante ao sujeito que ele consiga ensiná-lo. O ensino é um campo muito mais complexo do que o domínio do conteúdo específico de um campo de conhecimento.

No ensino entram inúmeros fatores tais como, a escola, o perfil do aluno, o contexto socio cultural e econômico do aluno, as concepções de aprendizagem, as formas de aprendizagem de cada aluno, as especificidades da profissão docente dentro de todo o contexto das políticas educacionais de um país, de um estado ou de um município. Não é raro encontrarmos docentes que são ótimos palestrantes, ótimos oradores dentro de seu domínio do campo



do conhecimento porém não promovem o ensino aos seus alunos. Para promover o ensino ele precisa adentrar neste campo pedagógico extremamente complexo que é a dinâmica do ensino-aprendizagem. O PIBID, de acordo com o relato dos bolsistas, proporciona ao futuro professor a percepção da necessidade dessa apropriação do campo pedagógico. Ao estudar um conteúdo específico como a teoria da relatividade ou a teoria do conhecimento de Platão o bolsista do PIBID já estará se preocupando em como trabalhar este conteúdo com seu aluno da Educação Básica. Ele já se despertou para essa necessidade e aprenderá por meio do PIBID, que para ser um bom professor precisará mergulhar e compreender a indissociabilidade entre campo do conhecimento científico e a dimensão pedagógica.

Os resultados da pesquisa apontam que o PIBID vem proporcionando aos bolsistas relevantes experiências e vivências de aprendizagem docente, demonstrando a importância da continuidade desta política educacional, deviso à sua grande contribuição no processo de formação de professores. É desejável que esta política amplie-se para que possa contemplar mais acadêmicos de licenciatura, uma vez que é comum nos processos seletivos para o PIBID ter vários suplentes à espera de uma vaga.

Agradecimento

Agradecemos à Capes pelo financiamento das bolsas que proporcionaram o desenvolvimento das atividades no Pibid.

Referências

BORGES, M. C.; AQUINO, O. F; PUENTES, R. V. Formação de Professores no Brasil: História, Políticas e Perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868/7431>. Acesso em: 01abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 02 abr. 2020



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/calendario-de-reunioes/30000-uncategorised/77781-resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Presidência Da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Lei Número 9.394 de 20 dez 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 28 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009 de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de educação. **Parecer CNE/CP 28 de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP núm. 02 de 2002.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 15 de 2005.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 09 de 30 de Junho de 2009.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Portaria 72 de 9 de abril de 2010.** Disponível em: https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Diário Oficial da União. **Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010.** Disponível em: https://CAPES.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_PIBID_240610.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP núm. 02 de 2015.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file> Acesso em: 25 out. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Decreto 8.977 de 30 de janeiro de 2017.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Decreto/D8977.htm#art6 Acesso em: 16 out. 2019.



BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Chamada pública para apresentação de propostas**: Edital Nº7 de 2018. Disponível em: <<https://CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>> Acesso em: 17 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Capes. **Objetivos do Programa (PIBID)**. 2020. Disponível em: <https://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESPIBID/PIBID>. Acesso em: 27 mar. 2020

CAMPELO, T.; CRUZ, G.. O Edital CAPES n.07/2018 e a reconfiguração do PIBID: Sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 15, n.33, p. 69-90, jul./set. 2019. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/issue/view/344>> Acesso em: 25 out. 2019.

CAPES corta 5.613 bolsas a partir deste mês e prevê economia de R\$ 544 milhões em 4 anos. **Portal G1 – Educação**. 02/9/2019. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/09/02/CAPES-deixa-de-oferecer-5613-bolsas-a-partir-deste-mes-e-preve-economia-de-r-544-milhoes-em-4-anos.ghtml>> Acesso em: 17 out. 2019.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GUINDANI, E. R.; GUINDANI, Y.; NASCIMENTO, S.. Desigualdades no Estado do Rio Grande do Sul: análise de indicadores sociais e educacionais. **Rev. Educação e Fronteiras**. v. 7, n. 20 (2017). Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/7455>> Acesso em 19 out 2019.

KOGA, Y. Meritocracia e Docência: um objeto multifacetado. **Tese de Doutorado**. Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade. PUC/SP. São Paulo-SP. 2013

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, Dez. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 mar. 2020.

MARIN, A. O Trabalho Docente: Uma “Caixapreta” Para os Professores. In: DALBEN, A; DINIZ, J; LEAL, L; SANTOS, L (Orgs). **Convergências e Tensões no Campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e Prática de Ensino. XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática De Ensino, Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

PEREIRA, J. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**. Santa Maria. Vol 36, n.2, p.203-218, maio/agosto. 2011



UNIPAMPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Anual de Atividades do PIBID - 2012**. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/PIBID/relatorios-de-atividades-PIBIDunipampa/>> Acesso em: 20 out. 2019.

UNIPAMPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Anual de Atividades do PIBID - 2013**. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/PIBID/relatorios-de-atividades-PIBIDunipampa/>> Acesso em: 20 out. 2019.

UNIPAMPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Anual de Atividades do PIBID - 2014**. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/PIBID/relatorios-de-atividades-PIBIDunipampa/>> Acesso em: 20 out. 2019.

UNIPAMPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Anual de Atividades do PIBID - 2015**. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/PIBID/relatorios-de-atividades-PIBIDunipampa/>> Acesso em: 20 out. 2019.

UNIPAMPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Anual de Atividades do PIBID - 2016**. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/PIBID/relatorios-de-atividades-PIBIDunipampa/>> Acesso em: 20 out. 2019.

UNIPAMPA. Pró-Reitoria de Graduação. **Relatório Anual de Atividades do PIBID - 2017**. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/PIBID/relatorios-de-atividades-PIBIDunipampa/>> Acesso em: 20 out. 2019.

Sobre os autores

Evandro Ricardo Guindani

evandroricardo1@gmail.com

Professor Adjunto do Campus São Borja, da Universidade Federal do Pampa, docente no Curso de Ciências Humanas – Licenciatura. Coordenador de Área do Núcleo Ciências Humanas do PIBID/UNIPAMPA 2014-2017 e Professor Colaborador no período de 2018 a 2020.

Ângela Maria Hartmann

angelahartmann@unipampa.edu.br

Professora Associada do Campus Caçapava do Sul, da Universidade Federal do Pampa, docente no Curso de Ciências Exatas - Licenciatura, na Especialização em Educação Científica e Tecnológica, na Especialização em Gestão e Educação Ambiental e no Mestrado Profissional em Ensino de Ciências. Coordenadora Institucional do PIBID/UNIPAMPA 2019-2022.

Yáscara Michele Neves Koga

yascaraguindani@unipampa.edu.br

Professora Adjunta do Campus São Borja, da Universidade Federal do Pampa, docente no Curso de Ciências Humanas – Licenciatura. Coordenadora de Área do Núcleo Ciências Humanas do PIBID/UNIPAMPA 2019-2020. Professora Colaboradora no período de 2016 a 2018.



Relações entre desenvolvimento profissional e coordenação de Projetos PIBID: um estudo bibliográfico

The potentials of field classes in the study of Geography in Jucu River's mouth, Barra do Jucu/Vila Velha/ES

Caian Cremasco Receputi
Daisy de Brito Rezende

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de uma revisão bibliográfica sobre a relação entre o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior e a coordenação de projetos PIBID. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico narrativo, preliminar e não sistemático sobre os temas mencionados, abrangendo documentos legais, artigos, Teses e Dissertações. Os documentos selecionados foram organizados, codificados e analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo. Realizou-se uma discussão em três frentes analíticas: conceitual, contextual e investigativa. Na perspectiva conceitual, procura-se discutir sobre o desenvolvimento profissional de professores universitários, suas características e especificidades; na contextual, analisam-se os documentos legais sobre a implementação do PIBID e as atribuições do Coordenador de Área; e, na investigativa, apresentam-se os resultados de pesquisas sobre a potencialidade do PIBID para o desenvolvimento profissional dos Coordenadores de Área. Os resultados do estudo bibliográfico mostram que: i) há necessidade da implementação de programas que contribuam para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos professores do Ensino Superior; ii) o PIBID vem passando por diversas alterações ao longo dos anos: inicialmente, essas alterações foram profícuas, porém, nos últimos anos, tem-se caracterizado por prejudicarem a política de formação de professores; iii) as atribuições do Coordenador de Área mostram sua importância no planejamento das atividades do PIBID, sendo que diversas ações possibilitam seu desenvolvimento profissional; e iv) coordenar projetos PIBID contribui para o desenvolvimento profissional do docente, especialmente, pela aproximação da realidade escolar da Educação Básica e pelo trabalho colaborativo entre os atores do PIBID. Conclui-se que o PIBID tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos Coordenadores de Área, o que pode se refletir na formação dos licenciandos, sejam eles participantes PIBID ou não.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional; Coordenador de Área; PIBID; Estudo Bibliográfico.

Abstract: This article aims to present the results of a literature review on the relationship between the professional development of higher education teachers and the coordination of PIBID projects. To this end, a narrative, preliminary and non-systematic bibliographic study was carried out on the topics mentioned, covering legal documents, articles, Theses and Dissertations. The selected documents were organized, codified and analyzed according to the assumptions of the Content Analysis. A discussion was held on three analytical fronts: conceptual, contextual and investigative. From the conceptual perspective, the aim is to discuss the characteristics and specificities of the professional development of university teachers; in the contextual, the legal documents on the implementation of the PIBID and the Area Coordinator's duties are analyzed; and in the investigative perspective, the results of researches on the potential of the PIBID in the professional development of Area



Coordinators are presented. The results of the bibliographic study show that: i) there is a need for the implementation of programmes that contribute to the development of the teaching skills of Higher Education teachers; ii) PIBID has undergone several changes over the years: initially, these changes have been fruitful, but in recent years they have been detrimental to teacher training policy; iii) the responsibilities of the Area Coordinators show their importance in the planning of PIBID's activities, involving various actions that enable their professional development; and iv) coordinating PIBID projects contribute to the professional development of Higher Education teachers, especially by bringing the school reality of Basic Education closer together and through collaborative work among PIBID's actors. The conclusion is that PIBID has contributed to the professional development of Area Coordinators, which may be reflected in the initial teacher training of undergraduates, even if they did not participate in PIBID program.

Keywords: Professional Development; Project Supervisor; PIBID; Bibliographic Survey.

Introdução

A formação docente é um tema de pesquisa amplamente investigado no contexto nacional (SILVA; QUEIROZ, 2017; ANDRÉ, 2009). Enquanto André (2009) realizou um estudo bibliográfico sobre formação de professores abrangendo Teses e Dissertações na área de Educação entre os anos de 1999 e 2003, Silva e Queiroz (2017) mapearam as Teses e Dissertações sobre formação de professores de Química defendidas em Programas de Pós-Graduação em Química, Educação e Ensino de Ciências e Matemática, entre 2001 e 2010. Um dos diversos resultados dessas pesquisas mostra que a maior parte delas investigam a formação inicial de professores, uma parte menor investiga a formação continuada do professor da Educação Básica, enquanto o desenvolvimento profissional do professor universitário é o tema menos pesquisado dentre os estudos identificados.

Porém, as universidades públicas têm passado por diversas transformações nas últimas décadas. Uma delas refere-se ao processo de expansão do número de vagas, proveniente de demandas da própria sociedade (CHAUÍ, 2003). A expansão do número de vagas na graduação acarreta a massificação do ensino, o que modifica a atuação docente, especialmente a função de ensino, visto que a função de pesquisa tem sido a principal fonte de prestígio na atividade acadêmica (CHAMLIAN, 2003).

A formação do professor universitário tem, paulatinamente, ganhado espaço nas discussões universitárias e nas pesquisas científicas sobre



formação docente (CHAMLIAN, 2003). Reflexo disso é o número expressivo de Instituições Federais de Ensino Superior que declaram desenvolver alguma política institucional de desenvolvimento profissional para os docentes (OLIVEIRA JUNIOR; PRATA-LINHARES; KARWOSKI, 2018).

Considerando o contexto descrito acima, a pergunta que norteia o desenvolvimento desta pesquisa é se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), para além de seus objetivos principais (veja no tópico a construção do PIBID a partir dos documentos legais), também atua no desenvolvimento profissional dos professores universitários, Coordenadores de Área. Esta pergunta se justifica ao se analisar os relatórios da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), em que é possível perceber que os próprios Coordenadores de Área compreendem que o PIBID tem contribuído para seu desenvolvimento profissional (CAPES-DEB, 2012; 2013; 2014). A identificação e compreensão destas possíveis especificidades podem contribuir para a reflexão acerca da formação e atuação dos Coordenadores de Área tanto em subprojetos PIBID como nos cursos de Licenciatura aos quais estão vinculados. Este aspecto é importante pela sua possível influência nos currículos praticados nas Licenciaturas, que configuram o processo formativo inicial do futuro professor, que irá se manifestar durante sua prática em sala de aula da Educação Básica.

Percurso Metodológico

Este artigo propõe-se a discutir a relação entre coordenação de projetos PIBID e o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior, considerando três frentes analíticas, de natureza conceitual, contextual e investigativa (como proposto por CRUZ, 2017). A primeira delas, de natureza conceitual, refere-se à discussão sobre o desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior, suas características e especificidades. A segunda frente analítica, de natureza contextual, ocupa-se de apresentar sinteticamente as discussões sobre a constituição do PIBID e as atribuições do Coordenador de Área. A terceira frente analítica, de natureza investigativa, tem



como ênfase os resultados de pesquisas sobre a potencialidade do PIBID no desenvolvimento profissional docente dos Coordenadores de Área.

Para a obtenção das informações, realizou-se um estudo bibliográfico narrativo, preliminar e não sistemático (CORDEIRO *et al.*, 2007). Em relação à frente analítica contextual, optou-se por realizar uma análise documental sobre a gênese, desenvolvimento e estrutura do PIBID, norteada pela definição das atribuições do Coordenador de Área, suas ações, interações e espaços de atuação. Para tanto, analisaram-se os documentos legais e oficiais sobre o PIBID, por meio de Portarias Normativas e editais (Apêndice A).

Para as frentes analíticas conceitual e investigativa, buscou-se realizar um mapeamento na literatura que possibilitasse a discussão das temáticas mencionadas, abrangendo artigos, Teses e Dissertações (Apêndices B e C, respectivamente). Enquanto, na frente analítica, buscou-se discutir as características do desenvolvimento profissional dos professores universitários, na frente investigativa apresentam-se os resultados empíricos de estudos sobre a potencialidade do PIBID para o desenvolvimento da profissionalidade docente dos Coordenadores de Área. Os documentos selecionados foram organizados, codificados e analisados segundo os pressupostos da Análise de Conteúdo, inspirada em Bardin (2011). Para tanto, realizou-se a leitura dos documentos na íntegra, passando para o processo de interpretação a partir dos objetivos traçados e a escrita de um metatexto apresentando as inferências dos pesquisadores.

Resultados e Discussão: Formação de Professores do Ensino Superior

Nesta seção, abordam-se, sucintamente, aspectos do desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior e suas especificidades em relação à sua formação docente inicial.

A atuação do professor no nível superior de ensino difere em vários aspectos daquela dos professores da escola básica. Nas Instituições de Ensino Superior (IES) que desenvolvem ensino e pesquisa, o profissional em geral é contratado em regime de dedicação exclusiva, principalmente no campo das ciências básicas. Estas especificidades têm contribuído para que a atuação



docente e, portanto, a formação pedagógica do professor de ensino superior seja relegada a segundo plano. Alguns fatores podem explicar essa problemática:

- historicamente, as atividades de pesquisa são mais valorizadas do que as atividades de ensino (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016; JUNGES; BEHRENS, 2013; QUADROS et al., 2012);
- os critérios de avaliação da qualidade docente priorizam a produção de artigos acadêmicos (ZANON; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2009);
- ações que estimulem a formação didático-pedagógica dos docentes ainda são incipientes (OLIVEIRA JUNIOR; PRATALINHARES; KARWOSKI, 2018).

Estas especificidades têm contribuído para que os docentes tenham diversas dificuldades no desenvolvimento das atividades referentes ao ensino, por exemplo, insegurança, por não conhecerem estratégias apropriadas para nortear o processo de ensino e aprendizado, gestão da sala de aula e o relacionamento interpessoal com os discentes (FREIRE; FERNANDEZ, 2015).

Isso porque, durante a formação na pós-graduação, docentes e discentes priorizam as atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino e extensão, por entenderem que a produção de artigos possibilita maiores chances de ingresso e de ascensão na carreira acadêmica (HERMANOWICZ, 2015).

Outro ponto importante a se destacar é a ausência quase total de trocas de experiências pedagógicas entre docentes deste nível de ensino (ZANCHET; FELDKERCHER, 2016). A partilha sobre situações conflitantes ou bem-sucedidas possibilitaria fazê-los refletir sobre quais atitudes pedagógicas favorecem o aprendizado dos alunos de graduação, contribuindo para sua formação como futuros docentes do Ensino Superior, como preconiza a legislação brasileira para a capacitação destes profissionais para o magistério



neste nível de ensino, que se daria no espaço da pós-graduação acadêmica *strictu sensu*¹ (CAPES, 2002).

Entretanto, durante a formação pós-graduada pouco se pensa nas atividades de ensino e no processo de formação necessário para se desenvolverem estas atividades (QUADROS et al., 2012). Mesmo nos casos em que se pergunta explicitamente aos pós-graduandos sobre o que o docente deve saber e saber fazer em sua futura atividade didática, os pós-graduandos enfatizam o domínio do conteúdo específico da área em detrimento do domínio das estratégias de ensino e da gestão da sala de aula, entre outros saberes e habilidades (ZANON; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2009).

Porém, o exercício da docência exige, além dos conhecimentos dos conteúdos específicos da área, conhecimentos didático-pedagógicos e os conhecimentos provenientes da atividade científica (JUNGES; BEHRENS, 2013). Outros autores advogam que os docentes devem saber conciliar esses três conhecimentos (MALDANER; ZANON; AUTH, 2006), embora se tenha percebido a existência desta dicotomia mesmo entre os conhecimentos desenvolvidos pelos pesquisadores em Educação e suas práticas referentes ao processo de ensino e aprendizado.

Para os docentes vinculados a cursos de bacharelado, esta lógica ganha outras dimensões, pois além das atividades acadêmicas estarem voltadas para a sua especialidade, como a escrita e leitura de artigos, participação em bancas, eventos e congressos, eles não desenvolvem conhecimentos pedagógicos, por meio da pesquisa, ou seja, acabam por reproduzir as experiências vivenciadas ao longo de seu processo formativo (JUNGES; BEHRENS, 2013).

Para ambos os casos, há necessidade do desenvolvimento da profissionalidade docente. Para os docentes de cursos de bacharelado, há necessidade de se implementarem ações e programas que contribuam para a

¹ Por exemplo, o artigo 17 da Portaria nº 52 de 26 de setembro de 2002 define o estágio de docência como parte integrante da formação do pós-graduando, objetivando a preparação para a docência e a qualificação do ensino de graduação, sendo obrigatório para todos os bolsistas do Programa de Demanda Social (CAPES, 2002).



desconstrução de alguns conceitos sobre a docência e a aquisição de novos saberes educacionais (JUNGES; BEHRENS, 2013).

Uma proposta de superação desta dicotomia é por meio de cursos de extensão universitária que possibilitem realizar a integração entre ensino, pesquisa e extensão, por se relacionarem à área de pesquisa específica do pós-graduando em uma atividade de divulgação do conhecimento científico (ARROIO *et al.* 2008). Assim, o pós-graduando tem a possibilidade de participar em todas as etapas do processo pedagógico, desde a preparação e realização até a avaliação da atividade desenvolvida.

Já para os docentes de cursos de licenciatura ou que pesquisam temáticas relacionadas à Educação, é importante implementar ações e programas que contribuam para que estes docentes desenvolvam novos níveis de consciência sobre o campo educacional, incentivando sua relação com os professores da rede da Educação Básica de ensino e com os alunos do curso de licenciatura (MALDANER, ZANON; AUTH, 2006).

Nos últimos anos, as Instituições Federais de Ensino Superior têm-se voltado para essas questões, já que mais da metade delas vêm desenvolvendo ações de formação para professores do Ensino Superior (OLIVEIRA JUNIOR; PRATA-LINHARES; KARWOSKI, 2018). Porém, esses pesquisadores também identificaram três características comuns a essas políticas: i) são recentes, em grande parte das instituições datam da última década; ii) tendem a se constituir em ações pontuais de formação, envolvendo reflexões sobre a melhoria da prática pedagógica, o desenvolvimento profissional ou atualização, pelo desenvolvimento de conhecimentos específicos; e iii) infelizmente, há uma crescente tendência de implementarem-se ações que redundam em mais uma forma de regulação profissional, ao invés de promoverem a profissionalização docente.

Em síntese, a análise destes estudos possibilita inferir que há necessidade de se implementarem programas de desenvolvimento profissional para os professores do Ensino Superior em sua formação inicial e continuada. Estes programas devem contemplar as especificidades da atuação desses docentes e devem buscar, por meio da discussão e reflexão, sensibilizá-los



quanto ao processo de ensino e aprendizado, visando a superação dos estigmas atribuídos à docência. Seria interessante a oferta planejando de atividades diversificadas, abrangendo diferentes formatos, como cursos, palestras e eventos, buscando não os tornar apenas mais uma forma de regulação profissional.

Nesse sentido, se discutirá, no próximo tópico, a construção do PIBID, as principais modificações deste Programa ao longo de sua vigência e as atribuições dos Coordenadores de Área.

A construção do PIBID a partir dos documentos legais: atribuições do Coordenador de Área

Em 2007, em uma ação do Ministério da Educação, por intermédio da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), implementa-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por meio da Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007 (MEC-CAPES-FNDE, 2007). Esta Portaria esclarece, dentre outras coisas, que a implementação do PIBID visa incentivar a formação de professores para a Educação Básica e valorizar o magistério, promovendo a melhoria da qualidade da Educação Básica. Esta Portaria restringiu-se aos cursos de formação de professores das Instituições Federais de Educação Superior. Voltou-se, prioritariamente, aos cursos de formação inicial de professores de Química, Física, Biologia e Matemática para atuarem no Ensino Médio, em consequência da carência de profissionais qualificados para ministrarem essas disciplinas, em muitas regiões do País.

A implementação do PIBID foi sistematizada através de convênios entre as Instituições Federais de Educação Superior e a CAPES. Esses convênios concediam bolsas de Iniciação à Docência (a alunos dos cursos de Licenciatura), para o professor supervisor (professor do Ensino Básico) e para o professor coordenador (professor do Ensino Superior). Os alunos da Licenciatura recebem essas bolsas para exercer atividades pedagógicas nas escolas públicas de Educação Básica; a função do Coordenador de Área é a de orientar os alunos nas atividades desenvolvidas na universidade em sintonia



com os professores da Escola Básica que orientam a atuação dos licenciandos nas escolas.

Porém, não ficam explícitas as atribuições dos bolsistas. No caso do professor Coordenador, há mais requisitos do que atribuições, como pode ser observado no trecho abaixo. O professor Coordenador deverá,

I - pertencer ao quadro efetivo da instituição; II - ser, preferencialmente, docente de curso de licenciatura; III - possuir experiência mínima de três anos no magistério superior; e IV - selecionar os professores supervisores dos bolsistas de iniciação à docência, necessariamente com prática de sala de aula na educação básica (MEC-CAPES-FNDE, 2007, p. 39).

Destaca-se que não havia especificações quanto às competências do Coordenador de Área, exigindo-se apenas que pertencesse ao quadro efetivo da Instituição com, no mínimo, três anos de experiência no Ensino Superior.

Do primeiro edital (2007) até o ano de 2018, houve algumas alterações em alguns aspectos do Programa. Em 2009, é lançada a Portaria nº 122 de 16 de setembro de 2009; essa portaria aponta as diretrizes para o PIBID, ampliando sua atuação para outras licenciaturas, assim como para as Instituições Estaduais de Ensino Superior. Insere o Coordenador Institucional e esclarece que as atribuições e os requisitos dos bolsistas serão definidos em edital, segundo as normas da CAPES (CAPES-DEB, 2009).

A Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010, estende a atuação do PIBID às IES Públicas Municipais e Universidades e Centros Universitários comunitários e confessionais, sem fins lucrativos; dá prioridade às instituições que participaram de programas estratégicos do MEC como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e programas de valorização do magistério (CAPES-DEB, 2010a).

A Portaria nº 136, de 01 de julho de 2010, altera a modalidade de aplicação da dotação orçamentária referente ao PIBID, ampliando o orçamento. Essa medida visou o atendimento às Instituições Municipais e Particulares, através de convênios (CAPES-DEB, 2012).



A Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, aprova as normas gerais do PIBID, apresentando, de forma mais clara e detalhada, os requisitos e atribuições dos bolsistas, além de incluir o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, responsável por apoiar o Coordenador Institucional no desenvolvimento do projeto institucional (CAPES-DEB, 2010b). Por exemplo, as atribuições do Coordenador de Área estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Atribuições do Coordenador de Área

- | |
|---|
| <p>I. responder pela coordenação geral do subprojeto de área perante a coordenação institucional;</p> <p>II. fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e município;</p> <p>III. garantir, acompanhar e registrar o planejamento, a organização e a execução das atividades previstas no subprojeto;</p> <p>IV. constituir e participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de Supervisores para atuarem no subprojeto;</p> <p>V. orientar e acompanhar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência, inclusive a frequência às atividades e atuar conjuntamente com os Supervisores das escolas envolvidas, sempre no âmbito do subprojeto que coordena;</p> <p>VI. apresentar ao Coordenador Institucional relatório anual contendo descrições, análise e avaliação do desenvolvimento do subprojeto que coordena;</p> <p>VII. manter o Coordenador Institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de Supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área;</p> <p>VIII. elaborar relatórios sobre o subprojeto, informando sobre a participação dos Supervisores, repassando-os ao Coordenador Institucional do projeto;</p> <p>IX. garantir a capacitação dos Supervisores nas normas e nos procedimentos do PIBID bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional;</p> <p>X. realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do subprojeto sob sua coordenação;</p> <p>XI. participar de reuniões e seminários locais e regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto à distância, quando convocados; e</p> <p>XII. enviar ao Coordenador Institucional do projeto documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.</p> |
|---|

Fonte: CAPES-DEB (2010b, p. 8)

Analisando-se o Quadro 1, percebe-se que o Coordenador de Área é responsável pelo planejamento das atividades dentro e fora da escola e pela articulação das ações do subprojeto nos dois espaços, universidade e escola, as quais envolvem três atores, o Coordenador de Área, o licenciando-bolsista e o supervisor. Nesse sentido, o Coordenador de Área tem um papel importante na definição das ações e procedimentos do subprojeto que coordena.

A importância do Coordenador na gestão dos subprojetos PIBID também foi identificada em outros estudos (PEREIRA *et al.*, 2020). Por exemplo, Reis (2017) identificou a importância da gestão do Coordenador em seu estudo, desvelando que o Coordenador de Área tem um papel predominante nas



atividades desenvolvidas, por exemplo, mediando discussões entre os licenciandos bolsistas e impulsionando o desenvolvimento das atividades e das reflexões advindas do processo de elaboração e aplicação das atividades educativas. Inclusive, a gestão do Coordenador é validada pelo envolvimento dos licenciandos bolsistas com as atividades propostas pois, para eles, o desenvolvimento das atividades está diretamente relacionado à forma como o coordenador conduz o percurso formativo no programa que coordena (SILVA, 2015b).

É de se esperar que as ações do Coordenador de Área desenvolvidas no âmbito de projetos PIBID o façam refletir sobre sua própria atuação docente no Ensino Superior, especialmente, as atribuições ii, iii, v, x e xi (Quadro 1), referentes à ação do Coordenador de Área na gestão do PIBID e na articulação entre universidade e escola.

Estudos envolvendo mais de dois mil depoimentos, questionários e relatórios anuais dos Coordenadores de área do PIBID enviados para a DEB apontam que esse programa tem proporcionado aos Coordenadores de Área oportunidades de desenvolvimento profissional (CAPES-DEB, 2012; 2013b, 2014). Segundo os próprios Coordenadores de Área, ter coordenado projetos PIBID possibilitou-lhes i) a oportunidade de desenvolvimento profissional; ii) a elevação da auto-estima e reconhecimento entre os pares; iii) o diálogo com as escolas; iv) a revisão dos projetos pedagógicos das disciplinas ofertadas nas Universidades; v) empregar novas linguagens e tecnologias da informação e comunicação, e incentivar a inovação das ações de formação de professores; e vi) a produção, publicação e apresentação de estudos científicos sobre formação de professores.

A Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, estabelece novas normas para o PIBID, visando regulamentar a ação do programa. Na nova configuração, podem participar, além das instituições já mencionadas, as instituições de direito privado que têm como público alunos do Programa Universidade para Todos (PROUNI; CAPES-DEB; 2010a). Este é um ponto crítico com relação ao público-alvo do PIBID, que inicialmente atendia apenas IES Federais, foi, progressivamente, tendo seu escopo ampliado até contemplar instituições de



direito privado. Em 2014, as instituições de direito privado respondiam por 18% das concessões do PIBID, o que correspondia a 47% das IES contempladas (GIMENES, 2016). Este dado mostra que as instituições públicas e confessionais implementavam maior número de programas PIBID, que contemplavam a maioria dos bolsistas licenciandos, mostrando que cada uma das instituições de direito privado respondia por um reduzido número de programas PIBID, sugerindo que a inserção de seus licenciandos no PIBID tenha sido relativamente pouco expressiva.

Ainda, há duas portarias mais. A primeira delas é a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016, que muda o regulamento do PIBID na tentativa de agrupá-lo a outros programas que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica. Porém, houve resistência das Universidades, pois essa nova configuração descaracterizava o PIBID, ao priorizar o reforço escolar e a melhoria dos índices de aprendizagem em detrimento da formação do licenciando. Assim, a Portaria nº 46 é revogada pela Portaria nº 84, de 15 de junho de 2016 (CAPES-DEB, 2016a; 2016b).

A Portaria nº 175, de 7 de agosto de 2018, regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no âmbito do Programa de Residência Pedagógica² e no PIBID, sendo desenvolvidos em regime de colaboração entre o Governo Federal (por meio da CAPES), Estados e municípios (CAPES-DEB, 2018b). Essa é a portaria em que houve um número maior de modificações quanto às especificidades do PIBID. Dentre as principais modificações está a retirada do Coordenador de Área, do Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, a ampliação do público-alvo para o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), a limitação a 45 mil bolsas^{3,4}, o limite de

² O Programa de Residência Pedagógica foi instituído por meio da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. A implementação deste programa teve como objetivo dar apoio às IES na implementação de projetos que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de Licenciatura. Para tanto, o programa concede bolsas para o Residente, Coordenador Institucional, Docente Orientador e o Preceptor. O Residente é o licenciando matriculado em curso de licenciatura e que tenha cursado no mínimo 50% do curso, o Coordenador Institucional é o docente da IES responsável pelo projeto institucional de Residência Pedagógica, o Docente Orientador é o docente que orientará o estágio dos residentes estabelecendo a relação entre teoria e prática e, o Preceptor, é o professor da escola de educação básica que acompanhará os residentes na escola-campo (CAPES-DEB, 2018a).

³ Outras 45 mil bolsas foram disponibilizadas para o Programa de Residência Pedagógica (CAPES-DEB, 2018d).



até 350 IES, a obrigatoriedade do bolsista licenciando estar matriculado na primeira metade do curso de Licenciatura (discente que não tenha concluído mais de 60% da carga horária regimental do curso), a limitação em até 18 meses para a permanência do bolsista licenciando e a possibilidade institucionalizada da participação do licenciando sem a contrapartida da bolsa (CAPES-DEB, 2018b, 2018c).

Constata-se que, embora os objetivos sofressem poucas mudanças, houve diversas alterações na organização e estrutura do PIBID, como sumariado no Quadro 2.

As alterações foram justificadas pelo expressivo crescimento do Programa e sua modificação, de política de governo, para política de Estado, pela Lei 12.796, de abril de 2013, que insere o PIBID como uma das políticas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), um novo marco para o programa (CASA CIVIL, 2013). O Quadro 2 mostra que o PIBID ainda incentiva a formação de professores para a Educação Básica e a valorização do magistério, visando promover a melhoria da qualidade da Educação Básica, como previsto quando de sua implementação pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, permanecendo na Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013 e na atual Portaria nº 175 de 7 de agosto de 2018, a qual detalha ações mais específicas, pertinentes à aprendizagem da docência (CAPES-DEB, 2013a; MEC-CAPES-FNDE, 2007). Este conjunto de dados mostra que as modificações inicialmente buscavam a consolidação e expansão do PIBID. Entretanto, a partir de 2013, foram, paulatinamente, implementadas alterações que conduziram a perdas para o Programa, que o vêm descaracterizando como uma política pública de incentivo à formação de professores para a escola básica, dentre outras a limitação de tempo de participação dos licenciandos.

⁴ Em 2007, foram disponibilizadas 3.088 bolsas. Até 2013, há um crescimento de cerca de 30 vezes na abrangência do programa, quando são implementadas 90.254 bolsas. O PIBID sofre uma redução de bolsas, em 2014, para 81.993, em 2016, para 73.300 bolsas e, em 2018, há uma limitação do número de bolsas para, no máximo, 45 mil (CAPES-DEB, 2018c, 2014; CAPES-MEC, 2017; 2016). Em 2014, das 316 IES contempladas com um ou mais programas da DEB, o PIBID esteve presente em 313 (havendo uma limitação de até 350 IES no Edital de 2018; CAPES-DEB, 2018c), o que indica seu potencial como indutor para a formação de professores (CAPES-DEB, 2014).



Quadro 2 - Comparação entre aspectos das Portarias 2007, 2013 e 2018

	Portaria		
Número: data	38: 12/12/ 2007	96: 18/07/2013	175: 07/08/2018
Projeto	Não existe limitação	1 por IES	1 por IES
Subprojeto	Não existe limitação	1 por licenciatura em cada <i>campus</i> além dos os interdisciplinares	Mantido
Coord. Institucional	Não consta	1 por projeto	1 por projeto, específica a competência técnica
Coord. de Gestão	Não consta	1 por projeto	Não consta
Coord. de Área	Não existe limitação, não especifica a competência técnica	Mínimo de 1 por subprojeto; requer competência técnica	1 por subprojeto
Prof. Supervisor	Não existe limitação	Mínimo de 1 por subprojeto	3 por subprojeto
Bolsista Licenciando	Não existe limitação	Mínimo de 5 por subprojeto	Mínimo de 24 e máximo de 30 por subprojeto, dos quais até 6 voluntários
Licenciaturas	Preferência: Física, Química, Matemática e Biologia	Atende a todas as Licenciaturas	Atende a todas as Licenciaturas
Escolas	Com baixos índices no IDEB ou baixas médias no ENEM	Baixos índices no IDEB ou experiências bem-sucedidas	Da Rede Pública de Ensino

Fonte: elaborado pelos autores

Neste sentido, observa-se a necessidade de se discutir e investigar o possível impacto que as alterações mencionadas possam ter na formação inicial e continuada de professores. No próximo tópico, serão apresentados resultados sobre a potencialidade do PIBID para o desenvolvimento profissional de Coordenadores de Área.

A formação do Coordenador de Área no âmbito do PIBID

Na literatura especializada, há expressivo número de pesquisas sobre a formação docente no âmbito do PIBID, embora poucas investiguem a contribuição deste programa para a formação dos Coordenadores de Área (PEREIRA *et al.*, 2020; MASSENA, 2013). Em algumas das pesquisas



identificadas, a formação do Coordenador de Área no âmbito do PIBID foi o tema de investigação, enquanto outras pesquisas buscaram investigar, também, a formação dos diversos atores participantes deste projeto.

Silva (2015a) investigou os impactos da participação no PIBID sobre o desenvolvimento profissional de 11 Coordenadores de Área de projetos PIBID-Física. Para a obtenção das informações, realizaram-se entrevistas semiestruturadas. A análise das entrevistas possibilitou a criação de quatro categorias: i) a parceria universidade-escola, referindo-se à oportunidade do Coordenador de Área conhecer a realidade da escola de Educação Básica; ii) as articulações com a pesquisa, a aproximação com o contexto escolar e a busca de soluções para problemas enfrentados na Educação Básica fundamenta as pesquisas acadêmicas no âmbito do PIBID; iii) a relação com a instituição universitária, referindo-se tanto ao trabalho colaborativo com os demais docentes da instituição como aos resultados que o PIBID proporciona para os cursos de Licenciatura, por exemplo, modificação de disciplinas e da estruturação do curso; e iv) os impactos na prática deste docente como formador de professores, pois coordenar projetos PIBID possibilita adquirir conhecimentos e viver situações que incentivam reflexões sobre a própria prática, o que repercute tanto nas ações de ensino em sala de aula, como na modificação dos currículos das Licenciaturas.

Em síntese, os resultados mostram que a coordenação dos subprojetos PIBID possibilita que esses sujeitos reflitam sobre sua formação e sobre a formação dos licenciandos, o que resulta na transformação de suas práticas formativas com base nessas reflexões. Assim, suas práticas refletem resultados obtidos por meio das ações do PIBID tanto em suas pesquisas como no próprio curso de Licenciatura.

O trabalho colaborativo fomentado pelo PIBID também foi identificado em outras pesquisas (PEREIRA *et al.*, 2020; SANTOS; ARROIO, 2015), as quais mostram que esta característica advém da dinâmica e estrutura dos projetos PIBID, pautados em atividades de discussão, trocas de experiências e saberes entre licenciandos bolsistas, supervisores e Coordenadores de Área (SANTOS; ARROIO, 2015). Nessa dinâmica, supervisores e Coordenadores de



Área mobilizam diferentes saberes: os supervisores mobilizam, principalmente, os saberes experienciais do contexto escolar e suas problemáticas, enquanto os Coordenadores de Área atuam, principalmente, auxiliando os licenciandos bolsistas a compreenderem as vivências na escola e a prepararem atividades fundamentando-se na literatura especializada acerca do ensino de Ciências (PEREIRA *et al.*, 2020).

Receputi (2019) investigou as representações sobre “experimentação” de 275 formadores de professores de Química, participantes, ou não, de projetos PIBID-Química. Para a obtenção das informações, empregou um questionário semiestruturado. A análise dos resultados mostra que ter coordenado projetos PIBID-Química contribui para o processo de recontextualização sobre o objeto social “experimentação” pois, embora tanto Coordenadores de Área como não-Coordenadores relacionem a experimentação a aspectos educacionais, vinculando-a à formação de professores de Química, as representações desses dois grupos são distintas: enquanto os Coordenadores do PIBID tendem a relacionar o desenvolvimento das atividades experimentais ao contexto escolar, levando em consideração as particularidades e problemáticas desse espaço, os não-Coordenadores tendem a privilegiar no desenvolvimento das atividades experimentais, no contexto do Ensino Superior, privilegiando seus aspectos mais técnicos; também se referem ao desenvolvimento de pesquisas. Essas diferenças se deram, principalmente, pelas práticas desenvolvidas no âmbito do subprojeto PIBID-Química, as quais aproximam o Coordenador da realidade da escola da Educação Básica, modificando suas percepções sobre esse contexto e sobre sua atuação na formação dos futuros professores, contribuindo para reelaboração de sua concepção sobre o ensino e a prática docente.

Pereira, Receputi e Rezende (2020) relatam as contribuições do PIBID para a formação continuada de uma Coordenadora de Área de um subprojeto PIBID-Química. Para tanto, realizaram entrevistas com a Coordenadora, buscando identificar as contribuições desse projeto tanto para sua formação como para a formação dos licenciandos bolsistas. Os resultados mostram que, para esta Coordenadora, o PIBID contribuiu para sua formação continuada,



trazendo reflexões sobre as problemáticas vivenciadas por docentes e discentes na Educação Básica. Isso só foi possível porque as ações desenvolvidas no âmbito do PIBID tinham como base a realidade escolar. A vivência da Coordenadora no PIBID também possibilitou a criação de uma disciplina para o curso de Licenciatura em Química ao qual a professora está vinculada e de um curso de extensão para professores da Educação Básica, ambos versando sobre interdisciplinaridade. A Coordenadora entrevistada comenta que tanto o curso como a disciplina têm contribuído para a formação inicial dos licenciandos e para a formação continuada dos professores da Educação Básica na região onde se situa a Instituição de Ensino Superior.

Outros estudos investigaram a contribuição do PIBID para a formação tanto dos Coordenadores de Área como dos licenciandos bolsistas ou, ainda, dos supervisores das escolas de Ensino Básico.

Por exemplo, Gatti e colaboradores (2014) realizaram um estudo amplo com o objetivo de compreender melhor o papel do PIBID, pela análise qualitativa de respostas a questionários contendo questões abertas e de múltipla escolha, que foram disponibilizadas *on-line* pela CAPES para Supervisores, Coordenadores de Área, Coordenadores Institucionais e licenciandos Bolsistas. A análise das respostas de 1.486 Coordenadores de Área mostra que eles consideram que o PIBID contribui para sua formação continuada em vários aspectos: i) aproximando-os da realidade do contexto escolar da Educação Básica; ii) contribuindo para a modificação de posturas em relação ao curso de Licenciatura; iii) fomentando o questionamento da qualidade das práticas formativas no âmbito da docência na própria IES; e iv) favorecendo o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas.

Rabelo e Coelho (2018) investigaram a contribuição do PIBID na formação inicial dos licenciandos bolsistas e na formação continuada da Coordenadora de Área de um projeto PIBID-Biologia. Para tanto, realizaram entrevistas narrativas com os atores nele envolvidos. Quanto à Coordenadora de Área, os resultados mostram que a participação no projeto possibilitou que refletisse, reavaliasse e modificasse suas práticas pedagógicas, o que



contribuiu para seu desenvolvimento profissional e para a reconstrução de sua identidade docente. A Coordenadora entrevistada comenta que ter coordenado o PIBID a aproximou da realidade escolar e dos problemas vivenciados pelos professores na Educação Básica. Isso a fez aprofundar-se na literatura sobre ensino de Ciências, influenciando, inclusive, suas aulas na graduação.

Lira (2016) investigou a contribuição do projeto PIBID-Química na construção de práticas docentes de bolsistas licenciandos, supervisores e Coordenadores de Área. Em relação aos Coordenadores, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturados com dois Coordenadores de Área buscando desvelar, dentre vários outros aspectos, suas percepções sobre as contribuições do PIBID para sua formação continuada. Os resultados do estudo mostram que os Coordenadores de Área entendem que o PIBID tem contribuído para sua formação continuada, principalmente por aproximá-los do contexto da Educação Básica, levando à reflexão sobre a formação inicial dos licenciandos bolsistas e continuada dos supervisores.

Em síntese, os resultados destas pesquisas mostram que participar como Coordenador de Área em projetos PIBID contribui, dentre outros aspectos, para o desenvolvimento profissional do docente, pois possibilita a recontextualização dos conhecimentos específicos da área, além de favorecer o desenvolvimento de novas compreensões sobre educação, escola e práticas educativas, influenciando tanto a dinâmica do PIBID como os cursos de licenciatura, além de fomentar pesquisas científicas sobre as problemáticas vivenciadas.

Em síntese, a análise deste conjunto de estudos indica que as mudanças na percepção dos Coordenadores de Área sobre o processo de ensino e aprendizagem e a escola básica resulta, principalmente, do trabalho colaborativo realizado com os supervisores e licenciandos bolsistas, além do conhecimento obtido sobre a realidade das escolas da Educação Básica, devido às ações desenvolvidas no PIBID, que buscam superar os problemas enfrentados na Educação Básica, requerendo estudo, discussão e reflexão



sobre as estratégias que serão adotadas. Estas ações contribuem para o desenvolvimento profissional da Coordenador.

Considerações Finais

Este artigo, por meio da análise conceitual, contextual e investigativa, possibilitou identificar as relações entre o desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior e a coordenação de projetos PIBID.

A análise conceitual possibilitou compreender a necessidade da implementação de programas que levem ao desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior. Esses programas devem contribuir tanto para a sensibilização acerca das especificidades da Educação e do ensino, como para o desenvolvimento de conhecimentos e saberes didático-pedagógicos específicos.

A análise contextual desvelou os meandros da construção do PIBID, possibilitando compreender as ações e atribuições dos Coordenadores de Área, responsáveis pelo planejamento das atividades dentro e fora da escola e pela articulação das ações do subprojeto nos dois espaços, universidade e escola.

A análise investigativa, por sua vez, mostra as principais contribuições do PIBID para o desenvolvimento profissional dos Coordenadores de Área. O desenvolvimento profissional é fomentado pelo trabalho colaborativo entre os atores do PIBID, o qual tem como principal ação a superação dos vários problemas enfrentados no contexto escolar.

Por fim, ressalta-se a preocupação com relação às diversas alterações que o PIBID vem sofrendo, por exemplo, a inclusão de Instituições de Ensino Superior de direito privado, a redução de bolsas, a limitação na participação dos licenciandos no PIBID em até aos primeiros dois anos do curso de Licenciatura e por um período de, no máximo, 18 meses, e a possibilidade institucionalizada da participação do licenciando sem a concessão de bolsa. Essas alterações certamente têm consequências para a formação inicial e continuada dos professores e, portanto, para a qualidade da Educação Básica.

Agradecimento

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES). Código de financiamento 001.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. **Formação Docente**, v. 1, n. 1, p. 41-56. 2009.

ARROIO, A.; HONÓRIO, K. M.; HOMEM-DE-MELO, P.; WEBER, K. C.; SILVA, A. B. F. A prática docente na formação do pós-graduando em química. **Química Nova**, São Paulo, v. 31, n. 7, p. 1888-1891, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CAPES. **Portaria nº 52, de 26 de setembro de 2002**. Dispõe sobre a aprovação do regulamento para o Programa de Demanda Social. Disponível em:

<https://novo.poli.usp.br/wp-content/uploads/2010/03/download_relatorios_Portaria_52_Regulamento_DS.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

CAPES-DEB. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2011**. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília. 2012. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/RelatorioGestaoOBE-DUC-2009-2011_27jul12.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Relatório de Gestão PIBID 2009-2013**. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília. 2013b. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Relatório de Gestão 2009-2014**. Brasília: Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília. 2014. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. Brasília: Ministério da Educação. 2009. Disponível em:



<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa12_2_PIBID.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010.** Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Brasília. Diário Oficial da União, n. 62, seção 1, p. 26-27, 2010a. Disponível em:

<https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090_410.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília. 2010b. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013.** Aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília. 2013a. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016.** Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília. 2016a. Disponível em:

<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria nº 84 de 15 de junho de 2016.** Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Brasília. Diário Oficial da União, n. 113, seção 1, p. 19, 2016b. Disponível em:

<<https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15062016-Revogacao-da-Portaria-n-46-2016.pdf>>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.** Institui o Programa de Residência Pedagógica. Brasília. Diário Oficial da União, n. 41, Seção 1, pág. 28, 2018a. Disponível em:

<<https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/01032018-portaria-n-38-de-28-02-2018-residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Portaria CAPES nº 175 de 7 de Agosto de 2018.** Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018. Brasília. 2018b. Disponível em:<http://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/09082018-Portaria_175_Altera_Portaria_45_de_2018.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Edital CAPES nº 07/2018.** 2018c. Disponível em:



<<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-7-2018-PIBID.pdf>>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-DEB. **Edital CAPES nº 06/2018**. 2018d. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf>>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-MEC. **Relatório de Gestão de Exercício de 2015**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2016. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2015_Relatorio_de_Gestao.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CAPES-MEC. **Relatório de Gestão de Exercício de 2016**. Brasília: Ministério da Educação – MEC, 2017. Disponível em:

<https://capes.gov.br/images/stories/download/acesoainformacao/Relatorio_d_e_Gestao_CAPES_2016.pdf>. Acesso em: 08 set 2020.

CASA CIVIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 08 set 2020.

CHAMLIAN, H. C. Docência na universidade: professores inovadores na USP. **Cadernos de Pesquisa**. n. 118, p. 41-64, 2003.

CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 5-15, 2003.

CORDEIRO, A. M.; OLIVEIRA, G. M.; RENTERÍA, J. M.; GUIMARÃES, C. A. Revisão sistemática: uma revisão narrativa. **Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões**, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

CRUZ, G. B. D. Didática e docência no ensino superior. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017.

FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. **Ciência & Educação**, v.21, n.1, p.255-272, 2015.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC, 2014.

GIMENES, C. I. **O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e a formação de professores de Ciências Naturais**: possibilidade para a práxis na formação inicial? 2016. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2016.



HERMANOWICZ, J. C. Faculty perceptions of their graduate education. **Higher Education**, v. 72, n. 3, p 291–305, 2015.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. **Educar em Revista**, n. 59, p. 211-229, 2016.

LIRA, F. L. C. **O PIBID e a construção da prática docente do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas: concepção, contribuição e interação.** 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, UNIT, 2016.

MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre educação em ciências e formação de professores. In. **A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias.** Org. SANTOS, F. M. T. GRECA, I. M. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-88.

MASSENA, E. P. Avaliando a produção científica em torno do PIBID: tendências, relevâncias e silenciamentos. In IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013, Águas de Lindóia. Anais [...] IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2013.

MEC-CAPES-FNDE. **Edital MEC/CAPES/FNDE:** seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao programa institucional de iniciação à docência - pibid. 2007. Disponível em:

<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>.

Acessado em 30 de abril de 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P.; PRATA-LINHARES, M. M. P.; KARWOSKI, A. M. Formação docente no contexto brasileiro das instituições federais de educação superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n. 98, p. 52-90, 2018.

PEREIRA, T. M., RECEPUTI, C. C.; MARAGLIA, P. H.; VOGEL, M.; REZENDE, D. B. Contribuições do PIBID para a formação inicial de licenciandos em Química: análise de Teses e Dissertações. **Química Nova na Escola**, v. 42, n. 1, p. 56-67, 2020.

PEREIRA, T. M., RECEPUTI, C. C.; REZENDE, D. B. Potencialidade do PIBID para além da formação de seus bolsistas: relatos de uma coordenadora. **História Oral**, v. 23, n. 1, p. 77-91, 2020.

QUADROS, A. L.; SILVA, D. C.; SILVA, F. C.; SILVA, G. F.; OLIVEIRA, S. R.; ANDRADE, F. P.; TRISTÃO, J. C.; SANTOS L. J.; ALEME, H. G. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 389-402, 2012.

RABELO, D. B. B.; COELHO, G. R. As contribuições do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do



Coordenador de Área. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 23, n, 2, p. 190-210, 2018.

RECEPUTI, C. C. **Percepções de Professores de Licenciaturas em Química sobre “experimentação”, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais**. 2019. 134 f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, SP, 2019.

REIS, N. A. **Abordagem contextual no âmbito do processo formativo do PIBID**. 2017. 143 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Sergipe, UFS, 2017.

SILVA, F. L. **Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional**. 2015. 154f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, SP. 2015a.

SILVA, G. G. **Significações do PIBID à formação para a docência na percepção de licenciandos em Ciências da Natureza/Química do IF-SC/SJ**. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, 2015b.

SILVA, O. B.; QUEIROZ, S. L. Produção acadêmica sobre a formação de professores de química no Brasil: focos temáticos das dissertações e teses defendidas no período de 2001 a 2010. **Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 1., p. 271-304, 2017.

ZANCHET, B. M. B. A; FELDKECHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidades de espaços de discussão pedagógica. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 1, p. 93-102, 2016.

ZANON, D. A. V.; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. O “saber” e o “saber fazer” necessários à atividade docente no ensino superior: visões de alunos de pós-graduação em Química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v.11, n.1, p.140-159, 2009.

Sobre os autores

Caian Cremasco Receputi

caian.receputi@gmail.com

Mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (PIEC-USP). Doutorando no PIEC-USP. Membro do Grupo de Pesquisa Linguagem no Ensino de Química (LiEQui).



Daisy de Brito Rezende

dbrezend@gmail.com

Doutora em Química Orgânica pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Doutora do Departamento de Química Fundamental da USP. Orientadora plena do Programa de Pós-graduação Interunidades em Ensino de Ciências da Universidade de São Paulo (USP). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem no Ensino de Química (LiEQui).

308

APÊNDICE A – Referências legais sobre o PIBID

Referências Legais	Assunto
Edital MEC/CAPEF/FNDE de 2007.	Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao programa institucional de iniciação à docência - PIBID.
Edital CAPES nº 06/2018	Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.
Edital CAPES nº 07/2018.	Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do PIBID.
Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009.	Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES.
Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010.	Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES.
Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.	Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.
Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013.	Aprova as novas normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.
Portaria nº 46 de 11 de abril de 2016.	Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.
Portaria nº 84 de 15 de junho de 2016.	Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016.
Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018.	Institui o Programa de Residência Pedagógica.
Portaria nº 175 de 7 de agosto de 2018.	Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018.
Relatório de Gestão DEB e DED 2009-2011.	Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) e a Diretoria de Educação a Distância (DED) de 2009 à 2011.
Relatório de Gestão PIBID 2009-2013.	Relatório de Gestão do PIBID de 2009 à 2013.
Relatório de Gestão DEB 2009-2014.	Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) de 2009 à 2014.
Relatório de Gestão - CAPES 2015.	Relatório de gestão do exercício de 2015.
Relatório de Gestão - CAPES 2016.	Relatório de gestão do exercício de 2016.

Fonte: elaborado pelos autores



APÊNDICE B – Relação das publicações analisadas sobre o desenvolvimento profissional de professores do ensino superior

Tipo de Publicação	Referência
Artigos	FREIRE, L. I. F.; FERNANDEZ, C. O professor universitário novato: tensões, dilemas e aprendizados no início da carreira docente. <i>Ciência & Educação</i> , v.21, n.1, p.255-272, 2015.
	HERMANOWICZ, J. C. Faculty perceptions of their graduate education. <i>Higher Education</i> , v. 72, n. 3, p 29-305, 2015.
	JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. <i>Educar em Revista</i> , n. 59, p. 211-229, 2016.
	MALDANER, O. A.; ZANON, L. B.; AUTH, M. A. Pesquisa sobre educação em ciências e formação de professores. In. <i>A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias</i> . Org. SANTOS, F. M. T. GRECA, I. M. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 49-88.
	OLIVEIRA JÚNIOR, A. P.; PRATA-LINHARES, M. M. P.; KARWOSKI, A. M. Formação docente no contexto brasileiro das instituições federais de educação superior. <i>Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação</i> , v. 26, n. 98, p. 52-90, 2018.
	QUADROS, A. L.; SILVA, D. C.; SILVA, F. C.; SILVA, G. F.; OLIVEIRA, S. R.; ANDRADE, F. P.; TRISTÃO, J. C.; SANTOS L. J.; ALEME, H. G. Professor de ensino superior: o entendimento a partir de narrativas de pós-graduandos em química. <i>Educação e Pesquisa</i> , v. 38, n. 2, p. 389-402, 2012.
	ZANCHET, B. M. B. A; FELDKACHER, N. Inserção e desenvolvimento profissional de docentes universitários iniciantes: necessidades de espaços de discussão pedagógica. <i>Acta Scientiarum. Education</i> , v. 38, n. 1, p. 93-102, 2016.
	ZANON, D. A. V.; OLIVEIRA, J. R. S.; QUEIROZ, S. L. O “saber” e o “saber fazer” necessários à atividade docente no ensino superior: visões de alunos de pós-graduação em Química. <i>Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências</i> , v.11, n.1, p.140-159, 2009.

Fonte: elaborado pelos autores

APÊNDICE C – Relação das publicações analisadas sobre a contribuição do PIBID no desenvolvimento profissional dos Coordenadores de Área

Tipo de Publicação	Referência
Artigos	PEREIRA, T. M., RECEPUTI, C. C.; REZENDE, D. B. Potencialidade do PIBID para além da formação de seus bolsistas: relatos de uma coordenadora. <i>História Oral</i> , v. 23, n. 1, p. 77-91, 2020.
	RABELO, D. B. B.; COELHO, G. R. As contribuições do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto de Biologia da UFES para a profissionalização docente de seus bolsistas e formação continuada do Coordenador de Área. <i>Investigações em Ensino de Ciências</i> , v. 23, n. 2, p. 190-210, 2018.
Dissertações	LIRA, F. L. C. O PIBID e a construção da prática docente do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal de Alagoas : concepção, contribuição e interação. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, UNIT, 2016.



	<p>RECEPUTI, C. C. Percepções de Professores de Licenciaturas em Química sobre “experimentação”, na perspectiva da Teoria das Representações Sociais. 2019. 134 f. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, SP, 2019.</p>
	<p>SILVA, F. L. Coordenadores de área do PIBID: um olhar sobre o desenvolvimento profissional. 2015. 154f. (Dissertação). Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, SP. 2015.</p>
ivro	<p>GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC, 2014.</p>

Fonte: elaborado pelos autores

Relato de experiência de dois estudantes de Geografia: teoria, prática e a vivência na escola através do Programa de Residência Pedagógica

Report from two Geography interns: theory, practice and the scholar experience through Pedagogical Internship Programme

Rafael da Rocha Lopez
Paula Vitória de Farias Santos
Renata Barrocas
Abigail Malavasi
Mariangela Camba
Patrícia Lopes Barboza

Resumo: Este relato de experiência apresenta as impressões de dois residentes do curso de Geografia no projeto multidisciplinar “Aprendendo e Ensinando significativamente – entrelaçando saberes e fazeres” desenvolvido pelo Programa de Residência Pedagógica na Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). A metodologia adotada foi a transcrição do relatório final e de um artigo apresentado em encontro científico referentes a participação dos residentes no programa. Os resultados apresentados indicam que os objetivos apresentados no projeto institucional foram alcançados com êxito. Os residentes consideraram que a participação no programa transformou a relação da teoria e prática que aprenderam na graduação com a realidade vivenciada na escola-campo.

Palavras-chave: Geografia. Programa de Residência Pedagógica. Estágio Supervisionado. Residentes.

Abstract: This report depicts the experience of two interns from the Geography course who took part of the crosscurricular project named ' Learning and Teaching substantially – linking knowledge and practices developed by the Pedagogical Internship Programme at Santos Metropolitan University Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). The methodology adopted was the transcription of the final report and an article presented in a scientific event referred to the participation of the interns in the programme. The results shows that the objectives presented in the institutional project succeeded. The residents concluded that their participation in the programme enhanced their theory-praxis relationship learned throughout their academic experience.

Keywords: Geography. Pedagogical Residency Programme. Supervised Internship. Interns.

Introdução

Este relato de experiência apresenta a vivência de dois estudantes da graduação em licenciatura de Geografia que participaram do Programa de Residência Pedagógica (PRP) organizado pelo Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e que foi desenvolvida



em uma unidade de ensino da rede municipal de São Vicente, SP. Os alunos foram contemplados com bolsa de participação no projeto e as observações e descrições abordados são resultados dos relatórios. As informações destes relatórios foram compiladas e sintetizadas pelas docentes orientadoras, coordenadora institucional e pela preceptora do projeto na escola-campo para a construção deste artigo.

A Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), localizada na região metropolitana da Baixada Santista, no estado de São Paulo, desenvolveu dois subprojetos durante a vigência de agosto de 2018 a janeiro de 2020, atendendo o calendário do edital 06/2018 da Capes. O relato dos estudantes diz respeito ao subprojeto multidisciplinar “Aprendendo e Ensinando significativamente – entrelaçando saberes e fazeres” que integrou quatro licenciaturas da instituição: Geografia, História, Matemática e Pedagogia. A sintonia entre residentes, docentes orientadores, preceptores e gestores da Secretaria de Educação de São Vicente promoveu momentos de produtividade permeados por ações criativas e reflexivas.

O aporte teórico deste subprojeto foi sustentado pelas ideias de autores que discutem a importância da aprendizagem significativa como Ausubel (2000) e Moreira (2011) além de atender os objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular de Geografia em conjunto com o plano de curso do componente na escola. O relato de experiência destes dois residentes tem uma relação direta com a apropriação destes documentos tanto no exercício da regência quanto na leitura e interpretação mediadas durante os meses de vivência na escola. Estes critérios de construção teórica foram organizados em concomitância ao conteúdo do Projeto Político Pedagógico do curso de Geografia e as orientações referentes ao estágio supervisionado.

Desde 2006, a licenciatura em Geografia da Unimes mantém suas atividades acadêmicas de pesquisa, ensino e extensão nas modalidades presencial e no ensino a distância (Ead). Atualmente, é o único curso de Geografia na Baixada Santista.

Através de atividades promovidas pelos calendários organizados durante os dezoito meses de projeto atingimos resultados que transformaram a leitura



sobre o ambiente escolar entre os residentes. Para uma melhor organização e planejamento das ações pedagógicas no programa, organizamos cinco etapas de participação: grupo de formação dos residentes na Universidade; ambientação na escola-campo; regência; avaliação e socialização.

A proposta deste relato de experiência atende a uma necessidade de expor as impressões de dois residentes do PRP sob à luz da condução de suas percepções vivenciadas no processo. O conteúdo teórico e metodológico desenvolvido nas regências não atende a proposta deste relato. A intencionalidade deste material está direcionada para a discussão da interpretação do processo como um todo e o quanto este programa colaborou na compreensão do como se organiza a educação numa escola municipal e, sobretudo, quanto a importância do ensino de Geografia.

Vale destacar, que a Unimes continua participante das atividades do Programa de Residência Pedagógica no atual edital.

Contexto do Programa de Residência Pedagógica e o subprojeto Multidisciplinar

O Projeto Institucional de Residência Pedagógica da UNIMES teve duração de dezoito meses, distribuídos em dois meses para o curso de formação de preceptores e preparação dos alunos para o início das atividades; quatro meses de orientação conjunta (docentes orientadores e preceptores) com ambientação do residente na escola e elaboração do Plano de Atividade, com a exigência do mínimo de 60 (sessenta) horas na escola-campo; dez meses para a realização de 320 (trezentas e vinte) horas de imersão na escola, sendo no mínimo 100 (cem) horas destinadas à regência de classe, planejamento e execução de atividades, planos de aulas, sequências didáticas, projetos de ensino e atividades de avaliação da aprendizagem dos alunos; 02 (dois) meses para a elaboração do relatório final, avaliação e socialização dos resultados na escola, na universidade e na comunidade a partir da participação em eventos e publicação de artigos. Os eventos apresentados para a comunidade acadêmica e demais interessados ocorreram nos finais dos anos



de 2018 e 2019. A distribuição das atividades atendeu o calendário proposto no edital pela Capes.

O objetivo geral deste subprojeto buscou promover o aperfeiçoamento da relação teoria e prática dos alunos no ambiente escolar e melhorar a qualidade dos cursos de formação de professores. Quanto aos objetivos específicos o propósito da Universidade foi integrar os currículos das escolas-campo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) dos componentes de Geografia, História, Matemática e Pedagogia adequando-os ao curso de formação de preceptores e residentes; promover a formação de preceptores e residentes, de acordo com o referencial teórico dos autores que discutem o conceito e aplicação da Aprendizagem Significativa no ambiente escolar, para que estes se tornem multiplicadores e desenvolver habilidades – conhecimentos e ações - nos residentes e preceptores para a apropriação do conteúdo da Aprendizagem Significativa, da BNCC bem como para o estudo da realidade local em variadas escalas geográficas como a escola e o bairro.

O Projeto preliminar foi elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante das Licenciaturas, docentes orientadores e coordenadora institucional a partir de um levantamento com os preceptores e representantes da rede de ensino em reunião promovida em uma das escolas-campo. O levantamento foi realizado por meio de entrevista semiestruturada com perguntas sobre a formação profissional, expectativas da Residência Pedagógica e sugestões de atividades. Em conjunto a esse processo foi realizada leitura com o propósito de articular os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas de Geografia, História, Matemática e Pedagogia e a Base Nacional Comum Curricular com ênfase nos estágios supervisionados sustentados pelas ideias Passini (2010) e Giglio *et al.* (2011).

A preparação em grupo promoveu leitura e discussão de textos, painel integrado, dinâmicas de grupo, cine debate e análise de estudos de caso. A elaboração de oficinas pedagógicas, promoveu a discussão sobre os eixos centrais do subprojeto, estratégias e desdobramentos da Aprendizagem Significativa de acordo com Ausubel (2000), Moreira (2011) articulando-os aos



Projetos Pedagógicos dos Cursos e a Base Nacional Comum Curricular, conforme já destacado.

O desenvolvimento das atividades formativas partiu dos grupos de estudos formados e auxiliaram na formação teórica dos docentes, atualizando-os em relação aos autores e as concepções educacionais.

A IES disponibilizou seus Laboratórios de Práticas Interdisciplinares com materiais de Geografia, História, Matemática e Pedagogia. Aos preceptores a Universidade disponibilizou durante todo processo o acesso à Biblioteca física e virtual para pesquisa e estudo.

A participação em atividades como Semana Acadêmica das Licenciaturas, Seminários e outros eventos culturais e científicos foram oferecidos aos residentes nas modalidades presencial e a distância. O acompanhamento foi contínuo com encontros semanais entre docentes orientadores e residentes.

Para organizarmos um instrumento de acompanhamento foi desenvolvido uma ficha de avaliação contendo os indicadores e respectivos descritores - aspectos teóricos, relação teoria e prática, processo analítico, habilidade prática, imagem e postura profissional, supervisão, aspectos éticos, comunicação e relacionamento grupal, assiduidade, pontualidade, cumprimento do planejamento. Esta ficha de acompanhamento e avaliação foi preenchida pelo residente, pelas docentes orientadoras e pelo preceptor para os devidos ajustes em dois momentos do processo.

Os residentes desenvolveram relatórios que foram encaminhados aos professores na Universidade e discutidos com os preceptores. O acompanhamento se deu também para a preparação dos relatórios e de publicação científica promovido no II Encontro do Programa de Residência Pedagógica da Unimes no final do ano de 2019. A avaliação foi contínua e processual tanto nos encontros de supervisão como durante a permanência na escola.

A socialização e divulgação dos resultados a partir dos modelos de relatórios indicados pela Capes foram realizadas por meio da apresentação do relatório final do PRP na escola-campo, na IES e em eventos como a Semana



Acadêmica das Licenciaturas, com a participação dos residentes como ouvintes e nos I e II Encontro do Programa de Residência Pedagógica da Unimes divulgados aos interessados no portal da Universidade.

A importância do estágio supervisionado através do Programa de Residência Pedagógica na formação do professor de Geografia

316

O estágio supervisionado compõe parte dos elementos de identidade de um curso de graduação em licenciatura. É de fundamental relevância que o estagiário perceba a relação do tripé que envolve as atividades de extensão, pesquisa e ensino e sua intersecção com as atividades do estágio. A importância do Programa de Residência Pedagógica (PRP) desperta no residente a importância da escola-campo e destaca o estágio supervisionado como um dos momentos de compreensão da relação teoria e prática.

O aporte teórico que sustenta nossa análise sobre a importância do estágio supervisionado na formação de licenciandos está pautado em Giglio *et al.* (2011) e Passini (2010). Além da linguagem acadêmica foi necessário discutir com os alunos a interpretação das resoluções, como a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 e a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, para que reconheçam a importância dos direitos e deveres em relação à comunidade escolar envolvida e à Universidade. Outra leitura concomitante às mencionadas diz respeito à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobretudo quanto às descrições das Competências Gerais, das que envolvem às áreas do conhecimento e dos componentes curriculares relativos a atuação dos estagiários. Em virtude de seu caráter normativo, a Base é um documento que deve articular seus indicadores com o currículo da rede onde o aluno vivencia tal prática. Desde 2019, a rede municipal de ensino de São Vicente promove a análise e implementação da BNCC oferecendo formação aos professores.

Durante nossa participação neste Programa corroboramos com as ideias de Passini (2010) quando apresenta inquietações e a busca por respostas sobre a prática do estágio supervisionado em Geografia:



Será o estágio, na forma como tem sido realizado, uma experiência significativa e construtiva para os futuros professores de Geografia? Que crescimento os estagiários conseguem ter com nossas experiências em sala de aula? Qual o significado de estágio da Prática de Ensino de Geografia para professores e alunos da educação básica? Por que a experiência de estágio parece desmotivadora para muitos estagiários e alunos? (PASSINI, 2010, p. 17)

Todo o percurso de participação dos estudantes foi apresentado através de reuniões realizadas na Universidade e escola-campo junto aos preceptores. Esta integração com a escola resultou em uma experiência de grande aprendizado aos residentes.

A vivência dos residentes em uma escola pública da rede municipal de ensino de São Vicente promoveu o contato com a realidade do modelo implementado pela Secretaria de Educação (Seduc), da gestão da unidade de ensino e da prática docente através da preceptora. É oportuno registrar todo o empenho da Seduc em promover a participação da Universidade na dinâmica da escola. A Unimes recebeu apoio de vários gestores que participaram assiduamente das atividades promovidas tanto na escola-campo, quanto na instituição. Esta integração e afetividade foi de grande importância aos resultados obtidos ao finalizarmos o programa em janeiro de 2020.

Giglio *et al.* (2011) demonstra a importância do acesso de estudantes em formação para a carreira docente quando estagiam em escolas públicas:

As escolas, em especial as pertencentes às redes públicas de ensino, são *campos* privilegiados de aprendizagem prática das instituições formadoras de professores em nível superior por serem lugares característicos da diversidade e onde os saberes profissionais se desenvolvem. (GIGLIO *et al.*, 2011, p.24).

Em todo o processo o incentivo a formação de residentes envolvidos com a pesquisa foi promovido pelas docentes orientadoras durante a formação na universidade. Com o propósito da construção crítico-reflexiva o papel do professor pesquisador foi reforçado para que a elaboração de uma prática adequada e criativa ocorresse a partir da apropriação do conteúdo quanto às



normativas documentais da BNCC, do programa de ensino da unidade e do Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura.

Os relatos dos participantes do processo mostram a necessidade de que programas como este sejam permanentes para agregar metodologias, técnicas e suporte teórico na formação dos licenciandos.

Percurso Metodológico: a experiência dos residentes de Geografia no subprojeto Multidisciplinar

Este relato de experiência partiu da vivência de dois residentes, que chamaremos de relato de Residente 1 e Residente 2, na época estudantes de graduação de Geografia na modalidade presencial. Estes alunos, hoje egressos da Universidade, desenvolveram no percurso universitário um perfil voltado para pesquisa. Participaram de projetos de Iniciação Científica com bolsa do Programa de Iniciação Científica financiado pela Unimes, participaram do Encontro de Pesquisa e Iniciação Científica (EPIC/2019) na universidade e vivenciaram as saídas de campo promovidas no curso de Geografia. O bom desempenho no PRP despertou em ambos a motivação para cursarem uma segunda licenciatura junto ao curso de Pedagogia da instituição. Atualmente, são professores de ensino básico na rede privada e pública de São Vicente e ambos consideram a experiência do PRP um divisor de águas para as atuações docentes que passaram a exercer.

A proposta de apresentação deste relato se fará por pares, ou seja, as transcrições apresentadas contêm as impressões destes dois residentes. Dividimos a narrativa dos alunos em alguns temas, como: a localização da unidade de ensino; a acolhida da preceptora – sempre presente em todo o processo e disposta a colaborar em cada etapa planejada -; a importância da apropriação sobre as teorias que envolvem a Aprendizagem Significativa e sua relação com os componentes do subprojeto multidisciplinar: Geografia, História, Matemática e Pedagogia.

Nesta primeira citação, os residentes comentam as pesquisas realizadas sobre a localização, vulnerabilidade socioambiental e cultural da comunidade e textos sobre a participação da comunidade sobre a importância e conteúdo do



Projeto Político Pedagógico da escola. Esta etapa foi sustentada por leituras do material de Veiga (1998) e Severino (2006).

Além de conhecermos algumas das instalações internas e externas da escola, investigamos sua história e descobrimos que sua criação é recente com apenas 18 anos. Sua construção foi realizada e incentivada por um pastor que atuava na comunidade do bairro. Hoje a escola atende alunos de outros setores da cidade por ser a única daquela região a oferecer aulas para o ensino fundamental I e II.

319

Localiza-se em uma região periférica de São Vicente, no bairro chamado Náutica III, com uma boa estrutura para sua localidade, atendendo relativamente bem à demanda social da comunidade.

Consideramos oportuno destacar os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (*IDEB*). Este índice reúne os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações e, observamos que os dados da Escola no ano de 2015 estava abaixo da meta assim como em 2013. Assim, pudemos observar que havia uma necessidade da atuação do Projeto de Residência Pedagógica, para que assim pudéssemos ter uma atuação mais eficaz com relação às necessidades das instituições escolares, colaborando com a melhor qualidade de ensino. Este tipo de análise foi possível em virtude da formação recebida na Universidade pelos professores orientadores dos subprojetos (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

A preceptora marcou de forma efetiva a participação dos residentes na escola. Vale salientar que participou de todas as atividades planejadas durante os dezoito meses, estando presente nas reuniões realizadas na Unimes junto aos supervisores, colaborando quando gestores da Secretaria de Educação de São Vicente participavam das reuniões com a Coordenadora Institucional e docentes orientadoras do projeto, bem como nos projetos realizados na escola como o Programa Leia São Vicente além de transmitir sua experiência nos dois eventos promovidos pela instituição para apresentar os resultados do programa em 2018 e 2019.

Sobre a preceptora que nos acolheu para a realização do subprojeto e a realização da regência mantivemos uma relação produtiva. A professora preceptora, teve sua graduação na Universidade Católica de Santos, cursando Licenciatura em Geografia, mas não é a sua primeira formação superior. Formou-se em Administração e migrou para área da educação.



Além de lecionar na no período da manhã, também atua em outro colégio no período da tarde no município de Santos. Seu perfil de docente se resume em uma pessoa reflexiva sobre a rotina dos docentes. É uma profissional bem competente, respeitada entre os alunos e colegas de trabalho, cumpre com seu dever atentando-se sempre às particularidades das turmas e alunos, fazendo sempre o possível para atender às demandas.

Todo o processo da regência foi realizado sob a supervisão da preceptora. Durante a ambientação tivemos contato com os planos de curso de Geografia e História para nós apropriamos do conteúdo a ser discutido (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

Reforçamos que os gestores da unidade de ensino, durante todo o percurso do projeto, contribuíram de forma produtiva abrindo a escola para o acesso dos residentes e promovendo discussões sob a orientação da coordenadora pedagógica. Nestas reuniões, sempre contamos com a presença da preceptora.

Vale destacar, que os funcionários da escola foram atenciosos e nos proporcionaram uma recepção calorosa todos os dias que chegávamos na regência. Ensinar as crianças foi o nosso maior desafio para desenvolver a troca de saberes e elaboração de cada atividade proporcionada (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

Em todo o processo de ambientação e formação na Universidade procuramos nos envolver em leituras direcionadas às teorias que envolvem a Aprendizagem Significativa e as áreas de conhecimento da BNCC e dos cursos envolvidos no subprojeto Multidisciplinar.

Procuramos em todo o processo da regência realizar leituras sobre Aprendizagem significativa e aplicar nas aulas dialogadas. A formação com os docentes coordenadores na UNIMES colaborou para organizarmos nossas aulas dialogadas e investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas abordados (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

A denominação “Teoria da Aprendizagem Significativa” identifica as propostas sobre a aprendizagem escolar e a instrução formuladas pelo psicólogo norte-americano D.P. Ausubel. As ideias de Ausubel, cujas formulações iniciais são dos anos 60 do século XX, encontram-se entre as primeiras propostas psicoeducativas que tentam explicar a aprendizagem escolar e o ensino a partir de um marco distanciado dos princípios condutistas



(estímulo-resposta), tendo, em troca, uma perspectiva cognitiva sobre esses processos.

As proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende, muito mais que do número de conceitos presentes, das relações que esses conceitos estabelecem entre si. Entende-se que essas relações têm caráter hierárquico, de maneira que a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados hierarquicamente de acordo com o grau de abstração e de generalização.

A aprendizagem significativa implica, como um processo central, a interação entre a estrutura cognitiva prévia do aluno e o material ou conteúdo de aprendizagem. Essa interação traduz-se em um processo de modificação mútua tanto da estrutura cognitiva inicial como do material que é preciso aprender, constituindo o núcleo da aprendizagem significativa.

A noção de aprendizagem significativa, definida dessa maneira, torna-se nesse momento o eixo central da teoria de Ausubel. Efetivamente, a aprendizagem significativa tem vantagens notáveis, tanto do ponto de vista do enriquecimento da estrutura cognitiva do aluno como do ponto de vista da lembrança posterior da utilização para experimentar novas aprendizagens, fatores que a elegem como a aprendizagem mais adequada para ser promovida entre os alunos.

Segundo a teoria de Ausubel, na aprendizagem significativa há três vantagens essenciais em relação à aprendizagem memorística. Em primeiro lugar, o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo. Em segundo lugar, aumenta a capacidade de aprender outros materiais ou conteúdos relacionados de uma maneira mais fácil, mesmo se a informação original for esquecida. Em terceiro lugar, quando esquecida, facilita a aprendizagem seguinte – a “reaprendizagem”.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está organizada através dos princípios éticos, estéticos e políticos – assegurados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais - que visam a formação humana em suas múltiplas



dimensões e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O documento visa a formação integral do estudante, seu crescimento como cidadão e sua qualificação para o trabalho. É um documento que determina os aspectos fundamentais que organizam cientificamente o que todos os alunos devem aprender durante a educação básica – do ensino infantil ao ensino médio - ano a ano, independentemente do local onde residem ou estudam. Todos os currículos das redes de ensino públicas e particulares de áreas rurais e urbanas do país deverão conter esses conteúdos.

A colaboração da BNCC para a educação diz respeito a concepção de educação integral – que é diferente de ensino em tempo integral - no qual contempla todas as dimensões do desenvolvimento humano, ou seja, a parte cognitiva, intelectual e o desenvolvimento físico, social, emocional e cultural. A proposta é o desenvolvimento de habilidades e atitudes, através da interdisciplinaridade e, não de forma isolada em cada componente curricular.

Sobre a participação dos pais e a comunidade identificamos algumas situações com base na reunião conduzida pela coordenadora pedagógica da escola. Segundo o relato, a participação dos pais declinou nos últimos anos. A presença na escola foi constante até o ano de 2012 e, após este período, a participação dos pais manteve-se em declínio até 2018, data que tivemos acesso a esta informação.

A pesquisa de Paro (2004) apresenta alguns elementos sobre a participação da comunidade externa à unidade escolar. Segundo o autor, três condicionantes determinam esta participação: os econômicos e sociais, os culturais e os institucionais. Os econômicos e sociais apresentam a vulnerabilidade econômica da comunidade. Quando o grupo possui condições materiais, disponibilidade de integração com projetos na escola e tempo este condicionante pode ser uma resposta da participação comunitária. O segundo condicionante diz respeito ao aspecto cultural que envolve a visão de mundo da comunidade em relação a viabilidade da participação, situações que estão diretamente relacionadas à vontade de integrar-se aos projetos escolares. E, a terceira condicionante é a institucional que é favorecida quando o bairro ou região onde a escola se localiza possui “mecanismos coletivos” (PARO, 2004,



p. 54), compreendidos como comitês de bairros, centro comunitário, sociedade de amigos de bairro, favorecendo ações que integrem as atividades da escola.

Durante as reuniões com os preceptores do subprojeto e a coordenação pedagógica descobrimos que a escola tinha uma participação mais ativa dos pais até o ano de 2012 quando a escola atendia somente os alunos do bairro. Mas com a chegada de novos alunos do bairro vizinho, a participação dos pais tem diminuído deixando de participarem de muitos eventos e projetos da escola, como a horta, por exemplo. Além do desinteresse da participação da comunidade em atuar em conjunto com a escola, nos foi relatado que os moradores dos bairros vizinhos invadiram a escola e promoveram alguns furtos. O principal aconteceu no ano de 2017 quando nos finais de semana foram roubados desde ventiladores, lâmpadas e mantimentos que compunham a merenda das crianças, e assim a escola passou a ter custos que o município não arca para suprir as necessidades. Após muitas insistências da direção da escola junto aos órgãos responsáveis, conseguiram guardas noturnos para que não ocorressem mais assaltos. Além disso, foi necessária a instalação de grades nas janelas afim de evitar qualquer tipo de depredação do patrimônio e grades nos muros da escola (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

323

Ainda sobre a participação dos pais, Rittes (2017) propõe a gestão democrática como um dos alicerces para a relação nas instituições. Para essa autora “a realização de ações, projetos e práticas interativas englobando os pais dos alunos, são iniciativas que podem ajudar a reverter ou amenizar a crise pela qual passa a educação” (RITTES, 2017, p. 87).

Decorrente deste contato com a coordenadora pedagógica e a mediação da preceptora tivemos acesso a um projeto em andamento e normativo da rede municipal chamado Projeto Movimento Leia São Vicente, o projeto de revitalização da horta e a sala de informática da escola.

A escola, desenvolveu no ano letivo de 2018 o Projeto Movimento Leia São Vicente. Esta proposta tem como objetivo o estímulo de diferentes linguagens. Na escola a opção de desenvolvimento artístico foi direcionada para uma exposição de arte além de música e dança. O projeto da Horta foi iniciado no ano 2000, mas em virtude da mudança da gestão escolar e do perfil dos alunos o projeto foi abandonado. Os residentes se mobilizaram junto com a coordenadora pedagógica da escola para retomarem o projeto junto aos alunos. Sob a mediação da nossa preceptora tivemos o contato com a sala de informática. A sala de informática fez parte do projeto Castelinho, parceria entre o SENAI e as escolas municipais nos anos 2000. O



objetivo era a aplicação de aulas teóricas e práticas de informática. Porém o projeto não foi adiante. Hoje, a sala funciona como um laboratório com sala de vídeo onde mais da metade dos computadores estão quebrados e não possuem internet (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

Encerramos este relato de experiência sobre nossa participação no I Simpósio do Programa de Residência Pedagógica da Unimes.

324

O I Simpósio do programa de residência pedagógica da UNIMES 12/12/2018 foi realizado no intuito de que todos os residentes e preceptores pudessem socializar as experiências vividas durante o primeiro semestre do Programa de Residência Pedagógica.

O simpósio começou com uma fala da nossa coordenadora institucional, destacando a importância do projeto para nossas vidas como profissionais da educação e de quanto estamos sendo privilegiados por estamos saindo do modo tradicional e inovando para na formação teórica e prática. Destacou a importância do projeto para a Universidade e o incentivo à pesquisa. Destacou também o desenvolvimento do projeto e seus subprojetos.

Em seguida, ouvimos os docentes orientadores da instituição explicando os subprojetos e seus objetivos e como foi a experiência de vivenciar e trocar conhecimento com as preceptoras juntamente com as escolas que nos acolheram e atenderam todas as expectativas. Logo após, foi a vez de cada preceptora relatar como foi a experiência de trabalhar neste subprojeto, mostrando a importância de nos receber na sala de aula, dividindo o seu espaço e conhecimento com os residentes e de quanto foi importante para sua profissão. Relataram que esta experiência, elas não tiveram durante a sua formação e valorizaram a educação brasileira sempre com um olhar de esperança de que dias melhores virão e que novos pesquisadores, cientistas e doutores sairão das escolas públicas porque somos capazes de fazer a diferença na vida de cada um daqueles alunos

E, para finalizarmos o encontro, nós os residentes, contamos o quanto foi produtivo cada momento deste projeto, começando pelas reuniões com os professores orientadores na Instituição que nos acolheram e desenvolveram atividades que foram de extrema importância para o nosso momento de experiência da residência na escola (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

As impressões relatadas pelos residentes serviram como recurso para publicação de resultados deste material e dos que pretendemos desenvolver sobre a formação do aluno no processo de construção do Programa. No final do ano de 2019, organizamos várias reuniões com todos os residentes e



preceptores e desenvolvemos a metodologia sobre grupo focal para termos acesso às percepções dos envolvidos. Este material será compilado para futuras publicações.

Resultados e Discussões observados nos relatos de experiência

325

Através do relato de experiência dos residentes concluímos ter atingido os objetivos do programa. A percepção dos residentes quanto ao distanciamento das teorias em relação às práticas ficou evidente em vários momentos transcritos no relato. O programa desenvolvido pela Capes é de fundamental importância para a formação de professores para aprenderem a promover essa integração e desenvolver técnicas inovadoras e criativas a partir das metodologias apresentadas nos compêndios acadêmicos.

A experiência de estarmos visitando uma escola foi extremamente rica e satisfatória, pois nos permitiu aproximação da realidade e das dificuldades que uma escola pública tem durante o cotidiano. Constatamos que as teorias estudadas na sala de aula da universidade se divergem e muito da prática de uma sala de aula e de todos os problemas presentes na educação brasileira. Constatei que o planejamento de aula não é somente um momento burocrático, mas deve ser um momento de reflexão que interpreta realidades, favorece condutas mais apropriadas e proporciona melhores resultados nas diversas situações educacionais. Foi possível compreender por experiência o que já tinha sido passado durante a preparação: que os planos de aula devem levar em consideração o tempo disponível para o alcance dos objetivos relacionados com os conteúdos não deixando em segundo plano a realização das atividades. O exercício deste projeto serviu-me também para demonstrar como a responsabilidade, de nós futuros educadores, é importante para a formação e desenvolvimento de novas e inteligentes maneiras de construir conhecimentos, com a compreensão de que cada aluno é único (RESIDENTES 1 e 2, 2019).

Durante o processo de formação dos residentes na universidade, desenvolvemos várias estratégias de articulação entre a BNCC e o plano de curso dos componentes curriculares na escola-campo. A participação da preceptora foi fundamental nesta articulação. Os alunos criaram sequências didáticas, trabalharam com diferentes linguagens seguindo as orientações da instituição e da preceptora.



As discussões dos conceitos referentes à Aprendizagem Significativa foram articuladas durante a formação dos residentes de forma contínua. Os pressupostos teóricos foram estudados pelos residentes e articulados durante a regência.

Durante as orientações junto aos docentes orientadores articularam-se os documentos normativos, como a Base, o Projeto Político Pedagógico da escola, o Projeto Pedagógico da Graduação em Geografia e o planejamento organizado no Programa. Esta articulação foi estrategicamente organizada para que o residente percebesse o contexto da implementação do conteúdo destes materiais.

Para concluirmos nossa discussão é oportuno destacar as impressões da residente 2 sobre a importância do Programa:

O Projeto de Residência Pedagógica pode me proporcionar o alinhamento da teoria com a prática. Neste processo, aperfeiçoei a minha postura frente a uma sala de aula, além da elaboração de conteúdos e administração do tempo. Consegui obter uma boa base da realidade educacional do país, afirmando minha esperança na educação pública de qualidade e na diferença que o educador faz na vida dos alunos e da comunidade em geral. A realidade vivenciada proporcionou grandes trocas com os alunos, professores e funcionários da escola, possibilitando a oportunidade de lecionar e aprender com cada um dos participantes. Pudemos aplicar o que aprendemos sobre Aprendizagem Significativa acompanhando e mediando todas as fases até a assimilação. O projeto proporcionou um aprofundamento do senso crítico referente a estrutura da escola e os recursos disponibilizados pelo governo (RESIDENTE 2, 2019).

O residente 1 finalizou suas considerações sobre o programa promovendo reflexões sobre a importância e a oportunidade de participar do Programa,

O projeto residência pedagógica foi sem dúvida alguma uma experiência que nos fez colocar em prática o que as universidades têm construído de uma excelente qualidade de teoria. Mas o que é a teoria na vivência do dia a dia? Foi o que pude descobrir em cada fase desta etapa que conclui neste semestre. Começando pela formação da residência onde os docentes orientadores nos apresentaram uma proposta do projeto e detalharam de uma forma abrangente durante as reuniões tudo o que precisaríamos saber sobre o que é um professor em sala de aula e qual a sua função quanto docente



na vida de cada aluno. Os relatos de suas próprias experiências quando atuaram em escolas públicas nos aproximou mais ainda da realidade que encontraríamos quando chegássemos a escola núcleo da residência. Todas as reuniões de desenvolvimento para contribuição na elaboração e desenvolvimento de documentos foram de extrema importância para a construção e raciocínio para o nosso desenvolvimento quanto docente na nossa vida acadêmica daqui para frente. A experiência de estarmos visitando uma escola foi extremamente rica e satisfatória, pois nos permitiu aproximação da realidade e dificuldades que uma escola pública tem durante o cotidiano. Constatamos que as teorias estudadas na sala de aula da universidade se divergem e muito com a prática de uma sala de aula e todos os problemas presentes na educação brasileira. Com a realização deste estágio foi possível adquirir mais confiança na prática pedagógica. (...) Pude perceber a real importância em despertar nos alunos a criticidade e de quanto eles devem desenvolver e sempre questionar durante as aulas os temas abordados e fora da sala de aula a sua relação com o mundo, sua condição humana tendo assim, uma perspectiva de que estão sendo formados cidadãos mais completos, com opinião, conhecimento e atitude. (RESIDENTE 1, 2019).

Na descrição da percepção dos residentes sobre o programa fica evidente que o discurso, além de apresentar a carga emotiva também destaca a construção do raciocínio geográfico quando registram a importância da construção de um aluno com pensamentos críticos e reflexivos sobre a leitura que passam a enxergar do mundo. Este mundo varia de escalas e subjetividades, indo da micro para a macro interpretação.

Considerações Finais

A partir dos relatos dos residentes concluímos que atendemos o objetivo geral deste projeto que propôs o aperfeiçoamento da relação entre a teoria e a prática dos alunos na escola e a consequente formação dos professores. Este processo fica explícito nas análises feitas pelos residentes ao destacarem suas impressões sobre o distanciamento que muitas vezes ocorre entre a realidade escolar e as teorias pedagógicas – construídas em alguns momentos por pesquisadores que não vivenciam o “chão da escola” - se distanciam da realidade.



A Aprendizagem Significativa, teoria que balizou o subprojeto multidisciplinar, promoveu aos residentes uma apropriação do conteúdo e aplicação tanto no planejamento quanto nas conexões feitas durante a regência, seja pela consulta à BNCC ou em conjunto com as teorias que envolvem o desenvolvimento do raciocínio geográfico.

A oportunidade de participação neste Programa, conforme apresentado neste material, foi apreciada por todos os envolvidos agregando conhecimento e despertando nos residentes a importância da vivência na escola e a sistematização que envolve o estágio supervisionado.

Esperamos que este Programa continue oportunizando aos estudantes das licenciaturas a tomada de consciência da importância, necessidade e urgência na formação de professores na sociedade brasileira contemporânea.

Registramos nossos agradecimentos junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que oportunizou a participação da UNIMES junto ao Programa de Residência Pedagógica, assim como, a concessão de bolsas nas modalidades de residentes, coordenador institucional, docente orientador e preceptor.

Referências

AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Disponível em: ><http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>< acesso em: 15 de set. 2020.

BRASILIA (DF). **EDITAL CAPES nº 06/2018 (RETIFICADO)**. Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>> . Acesso em 16 de set. 2020.

GIGLIO, Célia Maria B.; BUNZEN, Clécio; SILVESTRE, Magali Aparecida; GOMES, Marineide de Oliveira; PINTO, Umberto de Andrade. Residência Pedagógica: diálogo permanente entre a formação inicial e a formação contínua de professores e pedagogos. In: GOMES, Marineide de Oliveira (orgs.). **Estágio na Formação de Professores. Possibilidades formativas entre ensino pesquisa e extensão**. São Paulo: edições Loyola, 2011.



MOREIRA, Marco A. Aprendizagem Significativa: Um conceito Subjacente. **Aprendizagem Significativa em Revista/**Meaningful Learning Review – V1(3), pp.25-46, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de Ensino de Geografia e Estágio Supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2010.

329

RITTES, Rosemeire Silva. **A adesão da família no processo educacional e os reflexos na escola**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental). Universidade Metropolitana de Santos, 2017.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 289-320.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

Sobre os autores

Rafael da Rocha Lopez

raffa-lopez@hotmail.com

Graduado em Licenciatura em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) de 2016 a 2018. Possui segunda licenciatura em Pedagogia pela UNIMES (2019). Foi bolsista do Programa de Iniciação Científica, entre 2017 e 2018, com a pesquisa "Geografia e Paisagem: O estudo dos vínculos que os moradores têm com os canais de drenagem do projeto de Saturnino de Brito". Participou como bolsista do Programa de Residência Pedagógica da UNIMES edital 06/2018. Publicou capítulo no livro "Geografia no Século XXI - Volume 4" da editora Possion intitulado "Geografia, percepção e toponímia: Relações e significados entre os moradores e visitantes da cidade de Santos (SP) com os tradicionais canais de Saturnino de Brito". Atualmente é professor das redes estadual e particular em São Vicente, SP.

Paula Vitória de Farias Santos

paulavitoriast@gmail.com

Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) de 2016 a 2018. Possui segunda licenciatura em Pedagogia (UNIMES) em 2019. Bolsista do Programa de Residência Pedagógica da UNIMES pelo edital 06/2018. Participou do III Colóquio Espaço e Economia: Transformações no capitalismo mundial e a produção social do espaço: novos arranjos territoriais e a economia política do desenvolvimento, em 2019 pela



Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) com a apresentação oral intitulada “A precarização do trabalho e da qualidade de vida do trabalhador paulistano na redemocratização”. Coautora no artigo intitulado “A precarização do trabalho e da qualidade de vida do trabalhador paulistano na redemocratização” na revista Espaço e Economia. Atualmente é professora da rede privada em São Vicente, SP.

Renata Barrocas

renata.barrocas@unimes.br

Doutora em Geografia (2005) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro), Mestre em Geografia Física (2001) pela Universidade de São Paulo (USP) , Licenciada (1996) e Bacharel (1995) em Geografia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP – Rio Claro). Docente permanente do programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental (UNIMES). Atualmente ministra aulas e pesquisa nas graduações de Geografia e Pedagogia (UNIMES) e no Ensino a Distância (EAD) na licenciatura em Geografia (UNIMES). Exerce supervisão de estágios na Licenciatura de Geografia (UNIMES). Participou de agosto/2018 a janeiro/2020 como docente orientadora do subprojeto Multidisciplinar junto ao Programa de Residência Pedagógica (CAPES). Atua com pesquisa nas seguintes temáticas: ensino de Geografia , percepção e cognição do meio ambiente e turismo.

Abigail Malavasi

amalavas@uol.com.br

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de Mogi das Cruzes (1980), graduação em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho (1984), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) e doutorado em Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Foi diretora de escola do Governo do Estado de São Paulo de 1996 a julho de 2016. Atualmente é professora da graduação e do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), bem como coordenadora do curso de Psicologia da mesma instituição. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em gestão educacional e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: didática, avaliação e currículo, psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, inclusão escolar, letramento, alfabetização e formação continuada de professores.

Mariangela Camba

mariangela.camba@unimes.br

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências, Educação e Letras Don Domênico (1981); Mestre em Educação (Educação e Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002); Doutora em Educação (Políticas de Avaliação) pela Universidade de Campinas em 28/07/2011. Atualmente é professora na graduação, pós-graduação lato sensu a distância e docente do Programa de Mestrado Profissional: Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos nas disciplinas Avaliação e as Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental, Políticas Públicas



Implementadas no Ensino Fundamental. Com experiência na área de Educação, Políticas Públicas de Educação e de Avaliação, temas relacionados à formação docente; prática- político - pedagógica; Coordenação do trabalho pedagógico; Currículo: teoria e prática; Didática; Gestão Educacional e Escolar e Avaliação Educacional e Institucional - formação docente educação - ensino e aprendizagem - políticas públicas de educação - políticas públicas de avaliação - organização - tempo-espço - currículo e avaliação.

Patrícia Lopes Barboza

patricia-barboza@hotmail.com

Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Universidade Católica de Santos (2009). Pós-graduada em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (2014). Aperfeiçoamento em Educação Ambiental pela Universidade Federal de São Paulo (2015). Atuou como preceptora no Programa Residência Pedagógica pela Universidade Metropolitana de Santos (2018-2019). Desde 2010, exerce o cargo de Professora de Geografia na Prefeitura de São Vicente e na Prefeitura de Santos começou a atuar em 2017.



Residência pedagógica: processos didáticos e formação docente em uma escola municipal de ensino fundamental

Pedagogical residency: didactic processes and teacher training in a municipal elementary school

Brunela Santana
Mayra Gomes Pacheco
Laís Reges Martins
Christiane Vieira de Andrade
Gustavo Machado Prado

Resumo: A licenciatura é uma das principais etapas do processo de formação docente. No decorrer desse período, espera-se que o futuro educador adquira conhecimentos para atuar no processo ensino-aprendizagem de forma clara, objetiva e motivadora. Visando subsidiar os cursos de licenciatura nesse processo, a CAPES criou o Programa Residência Pedagógica, com os objetivos de ampliar o tempo de permanência e prática dos graduandos na escola e fortalecer a relação entre instituições de ensino superior e escolas da educação básica. O presente artigo traz o relato de intervenções didáticas realizadas por três residentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo em uma escola de ensino fundamental do município de São Mateus, ES. A escola foi selecionada pela Secretaria Municipal de Educação para ser uma das participantes do programa devido aos seus baixos indicadores educacionais. As residentes trabalharam junto à preceptora por 18 meses e elaboraram e desenvolveram práticas escolares e atividades educativas como forma de auxiliar o aluno no entendimento do conteúdo abordado. As atividades realizadas resultaram em uma participação mais ativa e interessada por parte dos alunos da escola, possibilitando uma aprendizagem significativa dos conteúdos de ciências. Além disso, as residentes puderam aprofundar suas experiências formativas e a professora preceptora pôde conhecer novos procedimentos didáticos, aprimorando sua prática profissional.

Palavras-chave: Atividades Educativas, Ciências, Formação Docente, Realidade Escolar.

Abstract: The degree is one of the main stages of the teacher training process. During this period, it is expected that the future educator will acquire knowledge to act in the teaching-learning process in a clear, objective and motivating way. Aiming to subsidize undergraduate courses in this process, CAPES created the Pedagogical Residency Program, with the objectives of extending the time spent by students at school and strengthening the relationship between universities and primary schools. This article presents the report of didactic interventions carried out by three residents of the Biological Sciences course at the Federal University of Espírito Santo at a primary school in the city of São Mateus, ES. The school was selected by the Municipal Secretary of Education to be one of the program's participants due to its low educational indicators. The residents worked with the tutor for 18 months and developed and developed school practices and educational activities as a way to assist the student in understanding the covered content. The activities carried out resulted in a more active and interested participation of the school's students, enabling a meaningful learning of science content. In addition, the resident graduates were able to deepen their training experiences and the tutor teacher was able to learn about new



didactic procedures and incorporate them into her professional practice. In addition, the resident students were able to deepen their training experiences and the tutor teacher was able to learn about new didactic procedures, improving her professional practice.

Keywords: Educational Activities, Sciences, Teacher Training, School Reality.

Introdução

333

A profissão de professor, historicamente, se constituiu devido a intervenção do Estado, que substituiu a igreja no papel de organizadora do ensino. Com as condições para essa atividade estabelecidas, os professores então se tornaram a voz da escolarização. Para tanto, mais do que a formação em áreas específicas da ciência, é necessária uma formação de professores para que assumam papel eficaz na área docente, unindo a lógica da atividade educativa com as dinâmicas da formação (NÓVOA, 1991).

O processo de formação não é baseado em cursos ou técnicas somente, abrangendo também a reflexão crítica acerca das práticas e da identidade pessoal e profissional. Está interligado aos percursos e modelos educativos, com a pedagogia do que é educar e, assim, é um processo que está em constante mudança com o passar do tempo (DOMINICÉ, 1986). Para Pimenta (1997) a formação de professores objetiva conceder habilitação à ação profissional docente de forma que desenvolvam conhecimentos, habilidades, ações e valores unidos ao exercício de ser professor.

Em 2018, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, com apoio do Ministério da Educação, criou o Programa Residência Pedagógica (CAPES, 2018) como parte de uma das ações que constituem a Política Nacional de Formação de Professores. O objetivo desse programa é aperfeiçoar o estágio supervisionado curricular obrigatório das licenciaturas, estimulando os graduandos à imersão na escola pública de educação básica nos últimos anos da formação.

Essa imersão abrange regência em sala de aula, intervenção pedagógica e acompanhamento e auxílio ao professor da educação básica, chamado de preceptor no Programa Residência Pedagógica pelo seu papel de supervisor atuante na escola. Todo o processo é orientado por um docente da instituição formadora, denominado orientador, com o intuito de garantir



habilidades e competências para que seja possível a realização de um ensino de qualidade. Os estudantes de graduação participantes do programa são denominados residentes.

Especificamente no que se refere ao ensino de Ciências para a educação básica, cabe aos residentes dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas atuar de forma a atender os aspectos educativos relacionados ao desenvolvimento de práticas formativas de Biologia, problematização de situações em seu contexto social, produção de novos conhecimentos, ensino por investigação e alfabetização científica, possibilitando, com isso, uma observação crítico-reflexiva mais completa do ambiente escolar e do processo ensino-aprendizagem por parte dos futuros professores.

No campus da Universidade Federal do Espírito Santo situado no município de São Mateus, o programa contemplou, em seu primeiro edital, os cursos de licenciatura em Física, Matemática, Pedagogia e Ciências Biológicas, cabendo a este último atuar no ensino de Ciências para os anos finais do ensino fundamental. De acordo com o Projeto Institucional registrado na Plataforma Freire, da Capes, as ações dos residentes nas escolas campo envolvem: (i) produção de conhecimento e aprendizagem colaborativa; (ii) pesquisa como atitude cotidiana e reflexão como prática formativa; e (iii) práticas investigativas, abordagem CTS e Alfabetização Científica como tendências para o ensino de Ciências e Biologia.

Ainda segundo o Projeto Institucional, a dinâmica de acompanhamento das atividades deve ser guiada, em todas as etapas, pela atenção às demandas escolares, pela prática colaborativa e pela resolução de problemas. Portanto, a partir da identificação das demandas, a expectativa dos participantes do projeto era de alcance da elaboração, execução e avaliação das propostas específicas que visavam tanto à aprendizagem dos estudantes da escola da educação básica quanto à formação dos bolsistas envolvidos.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo apresentar algumas propostas educativas realizadas por três graduandas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, autoras do presente artigo, e a sua impressão sobre as atividades desenvolvidas durante a vigência do Programa



Residência Pedagógica em uma escola municipal de ensino fundamental do município de São Mateus/ES. As impressões das residentes aqui apresentadas foram debatidas com a professora preceptora e o professor orientador, coautores do artigo.

Percurso metodológico

O subprojeto Biologia/Ufes São Mateus, vinculado ao Projeto Institucional do Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal do Espírito Santo, foi desenvolvido entre agosto de 2018 e janeiro de 2020, seguindo o cronograma de etapas sugerido no edital publicado pela Capes (2018). Envolveu ações em três escolas públicas de área urbana localizadas no município de São Mateus, estado do Espírito Santo, sendo uma estadual e duas municipais. As atividades aqui relatadas foram desenvolvidas em uma escola municipal de ensino fundamental, selecionada pela Secretaria Municipal de Educação para ser uma das participantes do programa devido aos seus baixos indicadores educacionais.

Os meses de agosto e setembro foram destinados a realização de reuniões de preparação das três residentes e formação inicial da professora preceptora¹. Nesta etapa, as reuniões foram realizadas em salas de aula do campus Ufes São Mateus² e envolveram apresentações explicativas sobre o programa, estudos sobre políticas educacionais recentes, incluindo-se a Base Nacional Comum Curricular, e discussões sobre a organização das etapas seguintes.

Nos meses de outubro a dezembro de 2018 ocorreu a etapa de ambientação das residentes, visando uma aproximação com a comunidade escolar, com o cotidiano profissional da professora preceptora e compreensão acerca dos procedimentos administrativos e pedagógicos da escola.

¹ Apesar de o texto abordar as experiências específicas das autoras deste artigo, ressalta-se que o subprojeto Biologia/Ufes São Mateus do Programa Residência Pedagógica contou com 24 residentes bolsistas, três professores preceptores e um professor orientador. Assim, as reuniões descritas, presididas pelo professor orientador, contaram com a participação de outros residentes e professores preceptores vinculados ao referido subprojeto.

² Reuniões no campus foram realizadas também durante o ano de 2019, mas de forma esporádica, visando troca de experiências sobre atividades desenvolvidas nas diferentes escolas e eventuais orientações gerais.



Em fevereiro de 2019, com a abertura do ano letivo, foi iniciada a etapa de imersão das residentes, sendo esta a mais prolongada, com atividades que envolveram, inclusive, a regência de classe. Esta etapa foi encerrada em novembro de 2019, antes das últimas provas do ano letivo.

Os meses finais foram destinados a elaboração de relatórios e trocas de experiências com os demais participantes do Programa Residência Pedagógica desenvolvido pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Ao todo, as residentes atuaram junto a professora preceptora durante 18 meses consecutivos, coincidindo com o número de bolsas disponibilizadas pela Capes para cada residente.

As atividades relatadas neste estudo foram realizadas exclusivamente na etapa de imersão e envolveram três graduandas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal do Espírito Santo, estas, residentes bolsistas, alunos dos 7º e 8º anos e a professora preceptora da escola municipal, além do professor orientador do programa.

Por se tratar de um trabalho que buscou a resolução de um problema coletivo, no caso a dificuldade enfrentada pelos estudantes do ensino fundamental em relação a aprendizagem de temas específicos do currículo de Ciências, bem como a formação inicial das residentes e a formação continuada da professora preceptora, sendo um processo participativo e cooperativo, o método de estudo empregado caracteriza-se como pesquisa-ação.

Resultados e discussão

Os temas do currículo que contaram com intervenções didáticas por parte das residentes foram selecionados, principalmente, a partir do relato da professora preceptora sobre o histórico de dificuldades dos estudantes dos 7º e 8º anos em relação a estes temas. Percebe-se, nesse caso, que os saberes da experiência profissional foram fundamentais para a tomada de decisões sobre que temas do currículo deveriam ser tratados com maior profundidade pelas residentes. Segundo Tardif (2014), saberes provenientes da experiência profissional são aqueles adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula. Assim, por não vivenciarem por um período mais prolongado o cotidiano



da escola e, especificamente, das salas de aula, seria difícil para as residentes decidirem sozinhas sobre que elementos do currículo deveriam ser tratados nas intervenções.

Além da experiência da professora preceptora, foram levadas em conta as dificuldades de aprendizagem sobre determinados conteúdos relatadas às residentes pelos próprios alunos.

Assim, percebe-se que para que haja construção do conhecimento é necessário ir além da realização do currículo de maneira verticalizada, em que o professor é considerado detentor do conhecimento e os estudantes apenas apreendem os conteúdos passados pelo professor. É necessário dialogar, compreender o que os estudantes já trazem consigo, instigar a curiosidade e a resolução dos problemas apresentados para que a escola seja, de fato, um local onde haja motivação e o conhecimento seja construído, e não apenas apresentado.

A partir das dificuldades apontadas e da compreensão de que é necessário motivar para que os estudantes desejem participar ativamente do processo de construção do seu conhecimento, foram realizadas as intervenções didáticas relatadas a seguir.

Tema: Citologia

No início do ano letivo de 2019, o primeiro conteúdo abordado foi Citologia. Para uma abordagem didática motivadora, foram usados modelos celulares tridimensionais (célula animal, vegetal, procarionte, organelas celulares, sangue e caliciforme) confeccionados em massa de biscuit (Figura 1) pelo projeto de extensão PROEX/UFES “Formando Pesquisadores: A Biologia Celular na Prática”.

A disciplina de citologia é associada à dificuldade de aprendizagem na educação básica, já que trata de estruturas complexas como as organelas celulares (FERNANDES, 1998). Compreender a célula como unidade formadora do corpo de um ser vivo é essencial para aprofundamento no conhecimento biológico. Porém, se faltam recursos tecnológicos, como microscópios, a sua visualização e entendimento se tornam abstratos (PALMERO; MOREIRA, 1999). Então, o uso dos modelos nas aulas pelos



residentes foi eficaz, visto que os alunos puderam interagir com visão e tato, tendo espaço para perguntar sobre as estruturas e nomenclatura de cada célula.

De acordo com Matos et al. (2009, p. 20),

Modelo didático corresponde a um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma esquematizada e concreta, tornando-a mais compreensível ao aluno. Representa uma estrutura que pode ser utilizada como referência, uma imagem que permite materializar a ideia ou o conceito, tornando-os assimiláveis. Os modelos didáticos devem simbolizar um conjunto de fatos, através de uma estrutura explicativa que possa ser confrontada com a realidade.

Figura 1: Modelos tridimensionais em massa de biscoito de células e organelas (A), células do sangue (B) e célula caliciforme (C)



Fonte: Acervo do projeto de extensão “A Biologia Celular na Prática” do CEUNES

A utilização de modelos tridimensionais auxilia a prática educativa que deve ser sempre estimulada nas escolas, principalmente de ensino fundamental, que é onde o conhecimento científico é visto pela primeira vez. Essa atividade integra aluno e professor e reforça a parceria entre ambos promovendo imaginação, criatividade, estudo em grupo e desenvolvimento social e intelectual (OLIVEIRA et al., 2015).

O conteúdo citologia foi abordado nas turmas de 7º ano, que é a série em que se aprende sobre a composição dos seres vivos. Nas turmas de 8º ano foi passado de forma resumida a fim de que retomassem os conhecimentos apreendidos no ano anterior, mas agora de forma prática e visível.

As ações dos residentes juntamente com a professora possibilitaram que os alunos compreendessem que a célula é a unidade básica da vida, sendo composta por estruturas denominadas organelas, cada uma com uma função, e também que os formatos celulares variam conforme o local do corpo.

Os alunos se mostraram atentos a explicação dos modelos, pois foi uma forma lúdica de aprender, indo além das imagens 2d dos livros didáticos de ciências, possibilitando questionamentos acerca de estruturas e o manuseio do material didático.

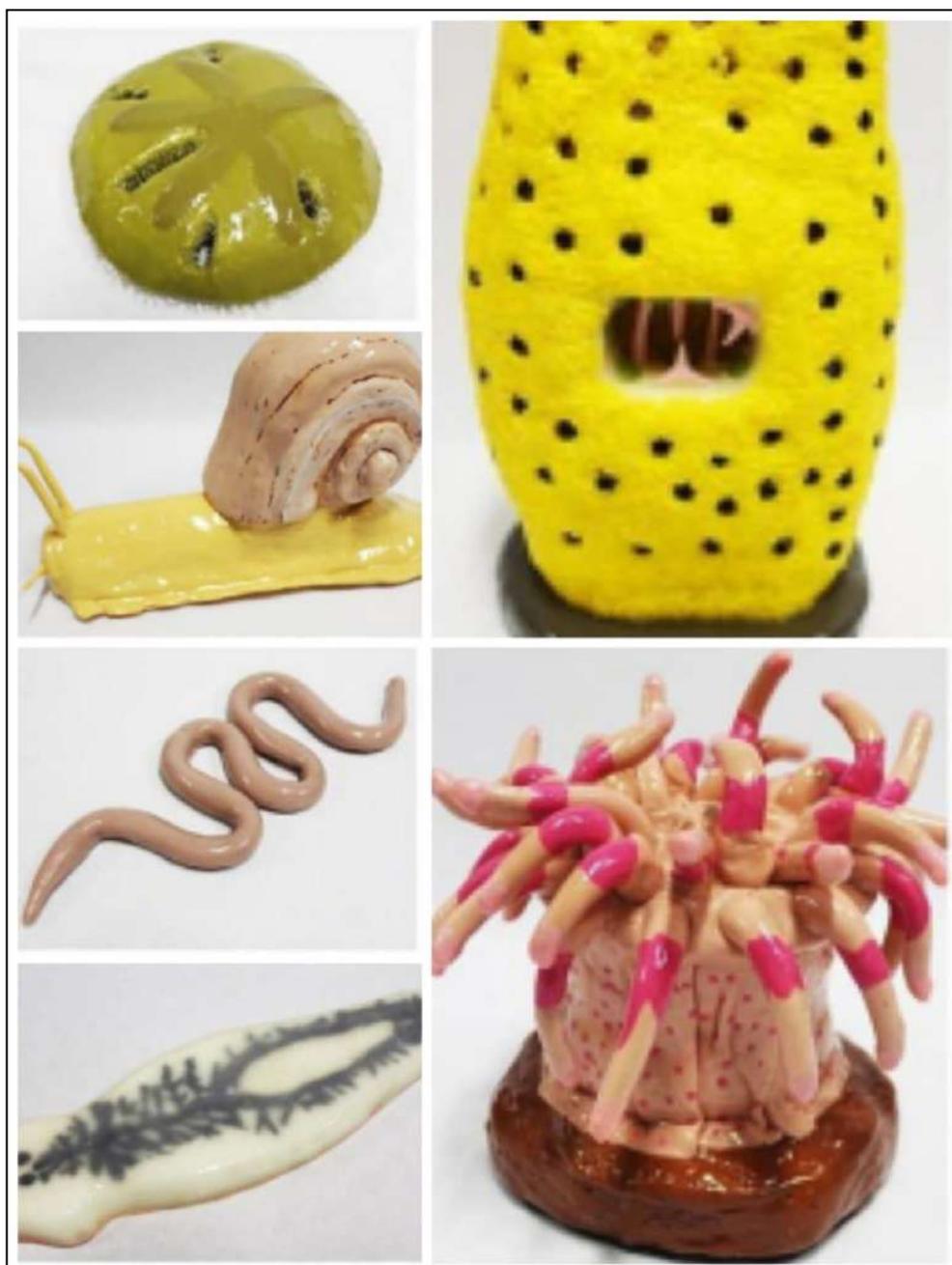
A maior atenção dos alunos no desenvolvido das atividades mostra que as disciplinas precisam ir além da forma teórica, tendo como apoio um conjunto de aulas práticas que aprimorem os saberes. Porém, quando se trata de célula, as escolas não possuem equipamentos e material biológico e, assim, os modelos didáticos cumprem os objetivos e suprem essa lacuna sendo uma alternativa eficaz (MATOS et al., 2009).

Tema: Invertebrados

A dinâmica sobre diferentes grupos de invertebrados envolveu a utilização de modelos tridimensionais fornecidos pelo Núcleo de Bentos Marinho da UFES (Figura 2) e o uso de tecnologias digitais, com imagens chamativas, vídeos explicativos e animações como forma de ilustrar e explicar o que eram esses seres e qual a importância deles no meio ambiente. Para Oliveira (2013), adaptar o contexto das aulas através de slides, vídeos, imagens e animações se torna essencial para um ensino de qualidade.



Figura 2: Modelos tridimensionais em massa de biscoito de diferentes grupos de invertebrados



Fonte: Acervo pessoal

A dinâmica inicial para explicação do conteúdo foi realizada em sala de aula e levou em consideração o conhecimento prévio dos alunos e a utilização dos modelos didáticos, o que proporcionou que as aulas corresse de forma participativa. Posteriormente, as aulas ocorreram na sala de informática, tendo como objetivo a revisão e fixação da matéria através de perguntas relacionadas

ao tema. Desta forma, os alunos puderam expor suas dúvidas e curiosidades, além de identificar características marcantes de cada grupo, espécies representantes dos mesmos e algumas doenças relacionadas.

Ao final das atividades ficou evidenciado que os alunos demonstraram maior interesse em aprender o conteúdo e, a partir da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos associada a utilização dos modelos e das aulas expositivas a aprendizagem adquiriu maior significado.

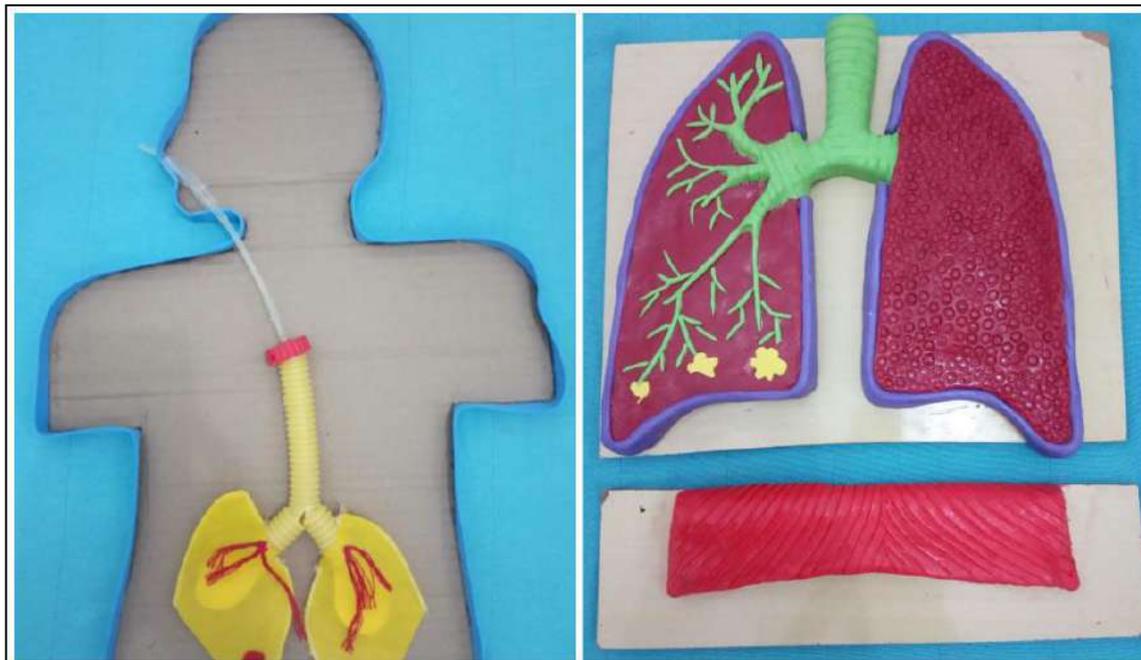
Tema: Sistema Respiratório

Para ilustrar esse conteúdo os residentes confeccionaram um esquema do sistema respiratório feito em material reciclável, como papelão, jornal, palitos de churrasco, frasco de produto de limpeza e resto de tecido em que a parte do corpo humano foi representada em papelão, sendo o pulmão confeccionado em massa de biscuit (Figura 3). A atividade consistia em os alunos identificarem cada componente do sistema respiratório no esquema e relatar como ocorre o seu funcionamento. Essa atividade teve como propósito auxiliar a fixação do conteúdo com a participação efetiva dos alunos.

O ensino, além de prático, deve ser reflexivo acerca dos materiais usados para a confecção das práticas. A utilização de recursos recicláveis é uma alternativa que vem sendo mais empregada ao longo dos últimos anos, desmistificando-se a ideia de que o descartável é lixo. O conceito de materiais recicláveis vem sendo abrangido para materiais que podem ser reutilizados e assim gerar uma discussão reflexiva acerca da produção e volume de resíduo, interligada a reciclagem e uso desses materiais na educação básica (CORTEZ; ORTIGOZA, 2007).

Figura 3: Modelo do sistema respiratório em materiais recicláveis e massa de biscuit





Fonte: Acervo pessoal

Antes de propor a atividade, o conteúdo foi ministrado com auxílio do livro didático, a partir do qual os alunos fizeram resumos e conheceram as estruturas e as funcionalidades dos órgãos que compunham o sistema respiratório. As dificuldades dos alunos consistiam em entender como o ar externo chega até o pulmão e como as trocas gasosas ocorrem. A partir daí, surgiu a ideia do esquema como alternativa a driblar esse problema enfrentado pelos alunos, visto que a escola não dispõe de material que contribua para fixação e compreensão do conteúdo.

De acordo com Knechtel e Brancalhão (2008, p. 4):

Não há aprendizagem sem atividade intelectual e sem prazer; a motivação através da ludicidade é uma boa estratégia para que a aprendizagem ocorra de forma efetiva. As situações lúdicas mobilizam esquemas mentais além de desenvolver vários aspectos da personalidade como a cognição, afeição, socialização, motivação e criatividade.

Utilizar jogos e esquemas como ferramentas no processo ensino-aprendizagem é fundamental para o desenvolvimento da criatividade e curiosidade do aluno. A ciência é apresentada muitas vezes pelo uso contínuo do livro didático, o que torna o ensino monótono e cansativo para os educandos que se sentem desestimulados a ter atenção ao que o professor

está ministrando em sala de aula e, como consequência, não há aprendizado (OLIVEIRA et al., 2015).

O esquema do sistema respiratório é uma alternativa dinâmica que trabalha, na prática, os conceitos vistos na teoria, possibilitando interação entre os alunos, gerando socialização e o sentimento de estar num jogo. A prática possibilitou que os alunos inferissem o interior do corpo humano a partir de um esquema tridimensional manipulável, facilitando o entendimento sobre o percurso do ar e por quais estruturas ele passa e como acontecem as trocas gasosas.

Tema: Tecidos Animais

Este tema foi desenvolvido a partir de dinâmica feita com uma bolinha de papel. A bola percorria as mãos dos alunos, sendo o processo acompanhado por uma música, até que esta fosse pausada. Quem estivesse com a bolinha na mão quando a música parava respondia uma pergunta sobre os tecidos. A atividade ocorreu em sala de aula, onde os alunos foram posicionados em círculo no meio da sala. Os residentes forneceram o aparelho de som utilizado e também modelos didáticos de células musculares (Figura 4) do projeto de extensão “Formando Pesquisadores: A Biologia Celular na Prática”, da universidade, para ilustrar o tecido muscular e desenvolveram as questões sobre o tema.

Sobre o recurso aplicado, Hallam (2012) afirma que é necessário diversificar as formas de ensino, sendo a música um recurso que pode ser usado para o processo de aprendizagem nas salas de aula por melhorar a percepção do aluno quanto ao conteúdo. A atividade utilizando música teve como objetivo revisar o conteúdo estudado sobre os tipos de tecidos animais, em que os alunos colocaram em teste a sua aprendizagem em relação às funções e características de cada tecido, de uma forma dinâmica, descontraída e interativa.

Figura 4: Modelos tridimensionais em massa de biscuit de células musculares





Fonte: Acervo do projeto de extensão “A Biologia Celular na Prática” do CEUNES.

Ao final da atividade os alunos puderam fixar melhor o conteúdo através de aula expositiva. Além disso, a dinâmica promoveu maior interação aluno-aluno e professor-aluno. Quando o professor acredita no potencial do seu aluno, ele possibilita a criação de diálogos em que pode surgir uma admiração por parte do aluno e transformar a aprendizagem em processo prazeroso (MALHEIROS, 2020).

Tema: Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST)

Na escola, durante o período de imersão, as residentes tiveram a oportunidade de participar da organização da feira de ciências escolar do ano de 2019. O tema Infecções Sexualmente Transmissíveis foi apresentado em estandes (Figura 5) desenvolvidos pelos alunos dos 8º e 9º anos, divididos em grupos de 5 para cada estande, sob orientação das residentes e da preceptora.

Figura 5: Estandes sobre infecções sexualmente transmissíveis (IST) montados para feira de ciências da escola municipal de ensino fundamental



Fonte: Acervo pessoal

Feiras de ciências têm sido cada vez mais comuns em escolas devido a possibilidade de serem desenvolvidas a partir de projetos e do trabalho interdisciplinar. O ensino por projetos implica um olhar diferente do educador em relação ao aluno, acerca do seu próprio trabalho e sobre o rendimento escolar envolvendo fases como planejar, desenvolver e avaliar (BARCELOS, 2001). Já o conhecimento interdisciplinar, segundo Thiesen (2008), é construído a partir de uma visão mais integradora, dialética e totalizadora, rompendo com a visão cartesiana e mecanicista de mundo e de educação.

Além desses aspectos, Freitas (2015) salienta a importância do entretenimento e ludicidade no ensino, e atividades em feiras de ciências

possibilitam que o trabalho escolar seja desenvolvido de maneira lúdica, tornando-o motivador e despertando maior interesse por parte do aluno em ir à escola e participar das atividades propostas.

Foram usadas 4 salas de aula para que os alunos pudessem montar estandes com o tema IST expondo os materiais feitos por cada grupo. A maioria das carteiras foi retirada a fim de ampliar o espaço para exposição e recepção dos visitantes. Cada grupo abordava o que era a IST apresentada, modo de contágio, como tratar, remédios, como se prevenir e alguns apresentavam uma maquete mostrando a doença ou o vírus. Para a exposição os alunos contaram com apoio de posto de saúde local através da doação de panfletos, banners e contraceptivo não hormonal.

A feira de ciências foi aberta à comunidade local para que as famílias dos alunos pudessem contemplar as atividades por eles desenvolvidas na escola e para que moradores locais pudessem visitar a exposição. Neste dia, todos os professores receberam um cronograma para que conduzissem suas turmas à exposição de forma organizada, otimizando o aproveitamento do que era apresentado pelos alunos expositores.

Neste trabalho todos os alunos puderam aprofundar seus conhecimentos acerca da temática, desenvolvendo saber científico, confrontando-o com o que é abordado no senso comum e desmistificando conceitos errôneos. Além disso, envolveram-se de forma entusiasmada com as atividades por serem participantes ativos da construção do seu próprio conhecimento e pelo potencial lúdico e criativo do processo.

Considerações finais

A vivência prática proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica superou a do estágio supervisionado em função do tempo de dedicação e permanência na escola. Diante disso, foi possível constatar que a formação docente, quando ocorre mais intensamente no local da prática profissional, possibilita que as teorias apresentadas ao longo da graduação sejam mais bem verificadas na prática. Dessa forma, com um olhar crítico-reflexivo, o futuro professor pode testar a viabilidade de seus conhecimentos acadêmicos em



diferentes circunstâncias de ensino, adquirindo maior segurança para o momento em que efetivamente esteja no exercício da sua profissão.

De fato, o Programa Residência Pedagógica possibilitou que as graduandas residentes colocassem em prática algumas das ferramentas que são estudadas e desenvolvidas na universidade, tanto a partir da teoria quanto da prática laboratorial e extensionista. Na experiência dessas ações, cumpriu-se com o objetivo de fortalecer a relação entre instituição de ensino superior e escola da educação básica.

As metodologias didáticas utilizadas e a experiência vivenciada resultaram em efetiva construção do conhecimento, tanto para estudantes do ensino básico quanto para as residentes, além de possibilitarem que a professora preceptora pudesse conhecer novos procedimentos didáticos, aprimorando sua prática profissional.

Para uma educação transformadora é necessário sair da zona de conforto e ir além do método tradicional de ensino, alcançando uma prática pedagógica atraente e envolvente para que a aprendizagem seja significativa e duradora. Ainda que sejam vários os desafios encontrados, a experiência adquirida durante o desenvolvimento do Programa Residência Pedagógica mostra que, para superá-los, é preciso inovar para tornar o processo de ensino mais agradável para estudantes e professores. A profissão docente é muito mais do que apenas transmitir o conteúdo, envolvendo também compreender as limitações, buscar materiais diversos para uso em sala, avaliar de formas variadas e promover a ludicidade, além de formar o aluno considerando os aspectos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos.

Agradecimentos a CAPES pela concessão de bolsas durante o período de atividades, o que permitiu melhores resultados.

Referências

BARCELOS, N. N. S. **A prática e os saberes docentes na voz de professores do Ensino Fundamental na travessia das reformas educacionais**. 2001. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.



CAPES. Edital Capes nº 6/2018: Programa de Residência Pedagógica - Retificado. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/27032018-Edital-6-Residencia-Pedagogica-Alteracao-II.pdf>.

CORTEZ, A. T. C.; ORTIGOZA, S. A. G. **Consumo sustentável: conflitos entre necessidade e desperdício**. São Paulo: UNESP, 2007.

DOMINICÉ, P. La formation continue est aussiu règlement de compte avecscolarité. *Éducation et Recherche*, v. 3, n. 86, p. 63-72, 1986.

FERNANDES, H. L. Um Naturalista na Sala de Aula. **Ciência & Ensino**, v. 5, p. 3-5, 1998.

FREITAS, J. L. A. **Práticas inovadoras de histologia na educação de jovens e adultos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2015. 248 p.

HALLAM, S. Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. **Revista de Educação Musical**, n. 138, p. 22-39, jan./dez. 2012.

KNECHTEL, C. M.; BRANCALHÃO, R. M. C. Estratégias lúdicas no ensino de Ciências. Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2354-8.pdf>. Acesso em 11/08/2020.

MALHEIROS, T. et al. UMA ABORDAGEM SOBRE A AFETIVIDADE ENTRE PROFESSORE ALUNO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM. **Políticas e práticas em educação**, 2020.

MATOS, C.; OLIVEIRA, C. R; SANTOS, M. P.; FERRAZ, C. Utilização de modelos didáticos no ensino de entomologia. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, v. 9, n. 1, p. 19-23, jan./jun. 2009.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, p. 15-38.

OLIVEIRA, A. M. Uso pedagógico do data show no ensino de Ciências. In: Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. **Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2013**. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uem_cien_artigo_adilson_maria_de_oliveira.pdf>. Acesso em 11/08/2020.

OLIVEIRA, D. B.; PIANCA, B. R.; SANTOS, E. R. MANCINI, K. C. Modelos e atividades dinâmicas como facilitadores para o ensino de biologia. **Enciclopédia Biosfera**, Goiânia, v.11, n.20, p.514-524, 2015.

PALMERO, M. L. R.; MOREIRA, M. A. Modelos mentales de la estructura y el funcionamiento de la célula: dos estudios de casos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 4, n. 2, p. 121-160, 1999.

PIMENTA, S. G. 1997. Formação de professores - saberes da docência e da identidade do professor. **Revista Nuances**, v. 3, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.

Sobre os autores

Brunela Santana

brunela.sa@hotmail.com

Graduação em Ciências Biológicas Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES - campus São Mateus. Tem experiência na área de biologia celular e histologia com ênfase em educação do nível básico, formação de professores e divulgação científica. Tem experiência na área de Paleontologia e Evolução voltada a modelos didáticos e práticas educativas. Atualmente é monitora no Museu de Ciências da Vida da UFES.

Mayra Gomes Pacheco

mayrapacheco17@hotmail.com

Graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus. Participou do projeto de extensão "Formando pesquisadores: A Biologia Celular na Prática", com experiência em produção de materiais didáticos para o ensino de Ciências e Biologia (2017-2019).

Lais Reges Martins

lais-reges@outlook.com

Graduanda em Ciências Biológicas - Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo, campus São Mateus.

Christiane Vieira de Andrade

brunela.sa@hotmail.com

Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Brasil (2010). Professora em Designação Temporária da Escola Municipal de Ensino Fundamental Vereador Laurindo Samaritano.



Gustavo Machado Prado

gmprado.gmp@gmail.com

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Viçosa (1997), mestrado (2002) e doutorado (2007) em Ciências Biológicas (Zoologia) pelo Museu Nacional/UFRJ. Atualmente é Professor adjunto no Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES), da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando no Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Mestrado Acadêmico) e exercendo as funções de Coordenador da Comissão de Estágio Supervisionado das Licenciaturas do CEUNES e membro do Colegiado do curso de Ciências Biológicas (Licenciatura). Desenvolve pesquisa nas áreas de Biodiversidade, Ensino e Currículo.



Subprojeto PIBID-Artes Visuais/UFSM: interlocuções entre arte e cultura afro-brasileira na educação básica

Visual Arts PIBID project/UFSM: interlocations between afro-brazilian culture and art in education

Lutiere Dalla Valle
Mariete Taschetto Uberti
Igor Carvalho da Rosa

Resumo: O presente artigo tem como foco a formação docente a partir da abordagem edu(vo)cativa com base em experiências de aprendizagem realizadas junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Artes Visuais – UFSM, na E. E. E. B. Augusto Ruschi, cidade de Santa Maria, RS. A partir da inserção dos estudantes na escola, foram desenvolvidos projetos que objetivaram, através do ensino das artes visuais, fomentar o debate entorno das questões étnico-raciais com uma turma de EJA Ensino Médio durante o segundo semestre de 2019. Fruto da articulação entre formação inicial e continuada, estudantes e docentes implicaram-se com a experiência artística onde objetos artísticos produzidos por artistas negros e negras, bem como suas narrativas, constituíram-se disparadores das aprendizagens. Como embasamento teórico-metodológico, foram utilizados Fernando Hernández (1998, 2007, 2013) no que diz respeito à perspectiva educativa da cultura visual e dos projetos de trabalho. Para abordar a potência edu(vo)cativa das imagens, recorreremos a Lutiere Dalla Valle (2017, 2018, 2019) para analisar os relatos visuais e literários produzidos pelos estudantes no que tange a produção de sentido.

Palavras-chave: Docência. PIBID. Arte Afro-brasileira. Experiência. Educação Básica.

Abstract: This article focuses on teacher training based on the edu(vo)captive methodology based on learning experiences from the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) Visual Arts - UFSM, at Augusto Ruschi School, Santa Maria's city, RS. Instead, the insertion of students in the school, projects were developed that aimed, through the teaching of visual arts, to debate around ethnic-racial discusses with a class of senior education during the second semester of 2019. From the articulation between training Initial and continuous, students and teachers became involved with the artistic experience where artistic objects produced by black artists, as well as their narratives, constituted triggers of learning. As a theoretical-methodological basis, Fernando Hernández (1998, 2007, 2013) was used the educational perspective of visual culture and work projects. The Edu(vo)captive power of images, from Lutiere Dalla Valle (2017, 2018, 2019) to analyze the visual and literary reports produced by students about the production of meaning.

Keywords: Teacher. PIBID. Afro-Brazilian Culture. Experience. Education.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID insere-se no âmbito das políticas públicas nacionais e que tem impactado



significativamente a formação inicial da docência em muitas universidades em todo o país. As ações sociais que decorrem de sua implementação, tem movimentando diversos grupos e setores sociais, reverberando importantes contribuições não apenas para a formação inicial dos estudantes de cursos de licenciatura, mas também aos docentes preceptores, situados nas escolas públicas, gestores e comunidade educativa em geral (estudantes de escola básica e comunidade local).

Estas inserções dialógicas entre ensino superior e educação básica são essenciais para a produção do conhecimento e movimentam as escolas, não apenas expandindo suas possibilidades metodológicas – uma vez que se abrem à pesquisa que produzida a partir desta interlocução - mas também à participação comunitária, ativa e protagonista no contexto da formação docente.

Através do PIBID, os acadêmicos/pibidianos podem vivenciar o espaço escolar e complementar sua formação articulando no ambiente acadêmico um pouco da realidade da educação básica vivenciada, e, da mesma forma levando para dentro das escolas as discussões teórico-metodológicas realizadas na academia. Neste contexto, os docentes que atuam nas instituições preceptoras, estabelecem diálogos profícuos com o PIBID, configurando-se, em muitos casos, formação continuada: dinâmicas formativas que refletem diretamente na sala de aula, pois, através do planejamento e estudo compartilhados, são produzidos outros olhares para os espaços educativos envolvidos.

O subprojeto “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Artes Visuais da Universidade Federal de Santa Maria/UFSM”¹ desenvolvido na Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi² – Santa Maria – RS, partiu da perspectiva da docência que ensina e aprende ao estabelecer relações entre formação inicial e continuada. Embasado pelos estudos da cultura visual e dos projetos de trabalho de Fernando Hernández (1998, 2007 e 2013), implementou relações dialógicas entre acadêmicos e docentes sob o

1 No decorrer do texto será tratado como PIBID/Artes Visuais/UFSM.

2 No decorrer do texto vamos resumir o nome da escola para “Escola Augusto Ruschi”.



viés do trabalho coletivo e participativo, onde o protagonismo estudantil foi estimulado como um dos principais objetivos das ações.

Ao problematizar sobre o papel social da arte e da docência na educação básica a partir da temática da cultura afro-brasileira, juntamente com uma turma da Modalidade EJA – Ensino Médio, turno da noite, delinear-se alguns disparadores para o ensino da arte. Desta forma, este texto traz um recorte desta experiência desenvolvida ao longo do segundo semestre de 2019. Contribuem com a escrita, algumas reflexões acerca da docência em artes visuais, com ênfase na educação antirracista e na importância de políticas educacionais que promovam o debate no ambiente escolar.

Da observação ao protagonismo

Consideramos a docência como potência complexa, assim como os espaços escolares, seus entornos e participantes. A atuação e o constante papel de transformação que os docentes têm nestes espaços são fundamentais para produção do conhecimento e de certa forma impactam toda a comunidade. É também no espaço escolar que são formuladas as primeiras experiências de socialização, de aprendizagem compartilhada, da movimentação entre espaços internos e externos, relações entre aportes teóricos e práticos que envolvem o ‘estar docente’.

Com base nessa premissa, definimos como aportes metodológicos para nossas práticas e interações com a escola a perspectiva educativa da cultura visual, para abordar as imagens como artefatos culturais configurados como dispositivos pedagógicos (HERNÁNDEZ, 2007). Concomitantemente, temos buscado articular a abordagem edu(vo)cativa, que considera no âmbito das experiências de visualização três aspectos norteadores: *educativo*, *evocativo* e *cativo*: aquilo que se relaciona ao caráter ilustrativo/informativo das imagens; àquilo que evoca/mobiliza aspectos da memória e; o caráter *cativo* que seduz e aprisiona (VALLE, 2019, 2018 e 2017). Considerar as relações afetivas que estabelecemos com as imagens (de prazer ou repulsa) podem ser, sob estas premissas, de grande potência para movimentar a produção de sentido, resignificar conceitos, desnaturalizar o olhar impregnado dos modos de ver que



correspondem às construções sociais e culturais. O caráter sedutor das imagens está presente na cultura popular e referencia a moda, o comportamento, todas as esferas e interfaces com as distintas camadas sociais, tendo como foco o consumo.

Reconhecer a relação do ‘prazer visual’ com o olhar culturalmente constituído e como se dá o processo de legitimação e consumo, nos ajuda a compreender que estes prazeres não são universais, muito menos intrínsecos ou ‘naturais’ e, portanto, não afetam a todos os grupos sociais da mesma intensidade. Menos ainda: não são capazes de disparar as mesmas relações afetivas (no sentido do que nos afeta, seja o caráter de aproximação ou distanciamento), pois há sempre um viés interpretativo que interpela o sujeito que olha.

As narrativas visuais de maior circulação privilegiam certas imagens, e as interpretações que fazemos dos artefatos visuais (publicidade, midiáticas, obras de arte, cinematográficas, etc.) se encontram afetadas pelos limites impostos pelo enquadramento, pela delimitação material de alguém sobre o que tornar visível e o que deixar *fora* do campo visual. Isto é, ao pensar com/a partir das imagens, temos em conta que cada sujeito aporta sua própria experiência, história e identidade diante da compreensão de uma imagem. E o que acontece quando estas imagens privilegiam apenas uma determinada cor de pele, uma determinada cultura, uma determinada forma de ser? O que acontece quando grupos sociais e determinadas culturas ficam de fora destes enquadramentos? O que acontece quando milhares de pessoas não se reconhecem nestes modelos canônicos, eurocêntricos e heteronormativos que insistem em impor determinadas visões e versões do mundo e de si mesmos, como única alternativa de ser e existir?

Diante destas considerações iniciais, o recorte desta escrita (entre tantas possibilidades) dedica-se a discutir e analisar a potência das artes visuais como dispositivo de emancipação e transgressão para a educação básica, bem como para a formação inicial – seja ela inicial ou continuada. Isto é, partindo da perspectiva de que estamos constantemente submetidos aos imaginários visuais que determinadas culturas nos impõem, a partir da prática de colocar



imagens em relação podemos configurar estratégias de subversão, análise crítica e performativa.

Acionando o projeto: notas iniciais

Através do PIBID/Artes Visuais/UFSM, 24 acadêmicos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais tiveram a oportunidade de inserir-se no contexto escolar através de experiências compartilhadas em sala de aula, juntamente com 3 professoras supervisoras. Neste interim, muitos aspectos assinalaram importantes contribuições ao longo da experiência vivida, pois o PIBID acaba se intervindo não apenas na formação inicial dos estudantes inseridos nas escolas, mas também às docentes implicadas com a proposta. Seja pela participação coletiva dos textos e debates, seja pelos diferentes contextos que vivenciamos.

Nesse sentido ressaltamos a relevância do PIBID e sua integração entre escola e universidade, importante interlocução entre os distintos níveis de ensino como propulsora da cooperação e das aprendizagens diversificadas. Para os acadêmicos, a escola ultrapassa a perspectiva da observação, pois configura-se como laboratório de experimentação, da vida vivida, marcada pela intensidade dos fluxos narrativos que constituem cada sujeito. Para compreendermos como ocorreu este processo, neste texto elucidaremos algumas experiências ocorridas na escola, buscando dialogar sobre nossos olhares a partir dos papéis que ocupamos no projeto: coordenador de área, preceptora e acadêmico.

No início do projeto, em setembro de 2018, os pibidianos foram organizados em três grupos, onde cada grupo atuou em uma escola credenciada. A escolha da formação dos grupos se deu por disponibilidade de horário e compatibilidade com os horários de atuação da professora supervisora atuante na escola. O grupo que ficou alocado na Escola Augusto Ruschi, foi redistribuído em dois subgrupos para a atuação em sala de aula.

Os primeiros contatos e observações dos acadêmicos com as turmas, possibilitaram discussões e análises preliminares juntamente com a professora supervisora. A partir destas trocas iniciais, foi possível pensar em algumas



dinâmicas e proposições que pudessem contemplar tanto as expectativas dos bolsistas pibidianos, como os conteúdos previstos nos planejamentos da professora em interlocução com os anseios do grupo estudantil da escola.

A partir desse primeiro contato, foram sistematizados momentos de formação e de planejamento em conjunto entre supervisora e pibidianos com o intuito de trazer ao debate as questões percebidas nos momentos de observação inicial. Por entendermos que trabalhar em conjunto requer a troca e a negociação, começamos pelo exercício da escuta, buscando perceber quais perguntas poderiam movimentar as nossas práticas pedagógicas, sem perder de vista nosso foco: ensino das artes visuais.

Já na dinâmica de apresentação através de um jogo (Figuras 1 e 2) que utiliza um novelo de lã como material que dispara a fala conforme cada participante recebe e, após mencionar seus dados de identificação e interesses, repassa o objeto a outro participante, simulando uma grande teia ou rede, entrelaçada por fios. Ao término, a ação foi contextualizada sob a perspectiva *ubuntu*, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas. Com o intento de fazer presente ou problematizar as questões étnico-raciais contemporâneas, bem como aspectos artísticos referentes à cultura afro-brasileira.

Figuras 1 e 2 - Inserção do grupo do PIBID na escola em 2018 – dinâmica da teia



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Cultura e arte afro-brasileira: resistências e interações

O etnocentrismo predominante nas escolas públicas ainda prioriza artistas brancos e principalmente europeus em sala de aula. São escassas as atividades que envolvem a cultura afro-brasileira e as produções de negros e negras no território nacional. A lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) trata a obrigatoriedade do estudo da cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, mas os docentes não se sentem preparados para desenvolver a temática pela falta de conhecimento, advinda desde a formação gerada justamente por currículos eurocêntricos que ainda contribuem para a ausência do debate, pois a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil não oferta uma disciplina sobre o tema. No que se refere ao Curso de Artes Visuais³, deixa uma lacuna na formação, lacuna que só pode ser superada por estudos, leituras e cursos aprofundados, através dos quais buscamos nos informar para nos apropriarmos do tema com seriedade para podermos fazer um trabalho minimamente coerente. Neste sentido,

Ponderar sobre formas de educar e quais são as melhores maneiras de fazê-lo, buscando alternativas às imposições de metodologias e de pedagogias desenvolvidas única e exclusivamente ou por povos europeus ou por seus descendentes no Brasil, é um exercício indispensável na construção de uma sociedade mais democrática e que atenta à contemplação da diversidade étnica, histórica e cultural de sua população (FELINTO, 2014, p. 9-10).

Segundo a autora, predomina no ensino da arte na maioria das escolas brasileiras a perspectiva de uma arte europeia e branca, com pouco espaço para a cultura popular, indígena, afro-brasileira ou dos países africanos latinos e asiáticos. Assim como nos materiais didáticos disponíveis para referenciar planejamentos disciplinares. Como aponta Igor Moraes Simões (2019), problematizar as imagens entorno às incursões na história da arte brasileira, aos objetos produzidos por sujeitos negros e seus efeitos em uma sociedade marcada pela herança colonial e pelo racismo estrutural, nos impele examinar

³ No nosso caso, um coautor realizou uma disciplina como aluno especial no curso de Licenciatura em História da UFSM, sobre História e Cultura Afro-brasileira.



formas de ver e construir conhecimentos a partir de outras lógicas: diversificadas, críticas e que incluem as micronarrativas.

Na falta de categorias ou nomes unívocos, a ideia de tomar agrupamentos expositivos como material para escritas da história da arte é cada vez mais urgente. Encontrar, compartilhar, debater e perguntar uma e outra vez a esse respeito, é plantar nossas existências em histórias presentes e futuras. Não se trata da construção de uma negra utopia, mas da criação de horizontes possíveis para pensar negras, negros, negrxs nas artes visuais produz. (SIMÕES, 2019, p. 99-100)

Neste sentido, a partir da obra de Rosana Paulino (artista brasileira, nascida em São Paulo em 1967), podemos tomar como ponto de partida suas materialidades (fios de costura, tecidos, agulhas, argila, pequenas bonecas de plástico, bastidores de bordados) para pensar junto à sua produção, as relações com a “herança-memória” (MARQUES; MYCZKOWSKI, 2016, p. 96) a partir de suas autobiografias. Isto é, fomenta questões relacionadas a etnicidade e gênero na produção de arte brasileira atual, em que aborda diversas problemáticas ao tecer duras críticas ao racismo e ao machismo cotidianos, sobretudo em prol da valorização da poética afro-brasileira, assim como, um resgate da história das mulheres negras.

Sob esta problemática, acreditamos que, o estudar e resignificar nossas práticas docentes nas escolas podem constituir-se movimentos iniciais de mudança de posição que poderá ecoar nos distintos espaços educativos.

Narrativas Visuais: a potência dos afetos e da representatividade

A arte por seu caráter transversal, abarca as distintas experiências humanas e potencializa o exercício crítico e cidadão ao fomentar movimentos coletivos e colaborativos na desconstrução e reconstrução do olhar favorecendo perspectivas autorais, emancipatórias e antirracistas. Os aspectos teórico-metodológicos pautados pela perspectiva educativa da cultura visual, dos projetos de trabalho e pedagogias críticas configuraram nosso posicionamento enquanto grupo propositor.

No segundo semestre de 2019 com os alunos do EJA, turma T92, da escola Augusto Rusch desenvolvemos propostas que tratavam das relações



étnico raciais no Brasil. Traçamos planos de aula que contemplassem possibilidades de pensar a história e cultura afro-brasileira a partir de uma série de referências que já vínhamos sistematizando há algum tempo e que dessem conta do tema para além da temática da escravidão (muito recorrente na educação quando se trata do assunto). Na verdade, o que era para ser um planejamento para uma aula sobre o tema, acabou tornando-se objeto de estudo de todo o semestre. Os estudantes foram muito receptivos e o interesse coletivo dos propositores em tratar o tema com seriedade foi fundamental para o processo, que foi pensado de forma que orientasse para a valorização da cultura-afro no Brasil e no mundo, do ponto de vista tanto educacional como afetivo. É importante pontuar que falar sobre negritude exige um grau de complexidade que não pode ser relevado quando se trata de educação para não cairmos em reducionismo. Pois, “articular educação e identidade negra é um processo de reeducação do olhar pedagógico sobre o negro” (GOMES, 2002, p. 44).

Já no primeiro encontro foi proposto aos alunos a reconfiguração do espaço da sala de aula, formando assim um círculo ao invés do habitual sistema de filas no qual o professor fica à frente da turma, usado desde a revolução industrial. Essa configuração circular adotada foi o ponto de partida para o debate que adentraríamos no decorrer das aulas. A circularidade como um valor da cosmovisão africana, que dentre muitas questões aponta também para a horizontalidade narrativa e de saberes, foi tratada como potencializadora das nossas trocas intelectuais e afetivas, “a circularidade propõe a horizontalidade nas relações humanas, a ciranda dos saberes” (ROCHA, 2011, 34), não somente de uma nova posição de lugares, mas dá origem dessa configuração e seus objetivos para nossos encontros.

Através da apresentação de imagens de obras de arte, convidamos os estudantes a lançar um olhar para o Brasil e ao seu processo de constituição civilizatório, pontuando que a nação que temos hoje foi erguida sob a violência da escravidão, dando base à nossa sociedade atual. Adentrando a questões como a representação do negro na arte, problematizamos algumas obras dos artistas Jean-Baptiste Debret (1768-1848) e Johann M. Rugendas (1802-1858)



que ilustraram o cotidiano do Brasil colônia mostrando a naturalização que se davam às violências contra sujeitos negros e a ausência de representação de movimentos de insurgência e resistência que ocorriam na época. Retratando ainda, homens e mulheres negras a partir da ótica do colonizador, com expressões apáticas diante da realidade, produções que cristalizaram a ideia de africanos sem passado, submissos e conformados.

Por seguinte discorreremos sobre o conceito de corpo bagagem, onde do nosso ponto de vista, africanos que foram arrancados de suas terras natais, de suas famílias, e destituídos de sua humanidade, e trouxeram para o Brasil, através de seu corpo, sua oralidade e lembranças. Da mesma forma, muitas heranças sociais e culturais como a culinária, a cultura, a música, as religiões e as artes e saberes filosóficos que foram restituídas a medida do possível em terras Brasileiras. Falamos também sobre o conceito de diáspora africana, o que diz respeito a dispersão dos povos e culturas que viviam na África e foram espalhados para o resto do mundo, levando consigo sua bagagem cultural, constituindo a maior diáspora do mundo. Destacamos em algumas expressões culturais da diáspora africana como a capoeira, o samba, o candomblé, e a cultura hip-hop alguns valores africanos que estão intrínsecos a todos eles, como a circularidade já citada anteriormente, a oralidade, a ancestralidade, a autonarrativa e a corporeidade, e como esses valores constituem hoje parte da cultura brasileira em geral.

Depois de um giro sobre a presença dos negros na história do Brasil, com a participação e questionamento dos estudantes sobre a temática, ao recebermos retorno deles, a partir do desejo compartilhado em aprender mais sobre o tema, solicitamos como tarefa, que pesquisassem e trouxessem dados sobre a população negra nos postos de trabalho brasileiro, nas universidades, nas escolas, nos cargos públicos. Usamos como disparadora a pergunta: hoje, 132 anos após a abolição, onde estão os negros e negras?



Figura 3 - Representação do povo negro e pardo na sociedade brasileira – mercado de trabalho, política, distribuição de renda, educação e violência



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, disponível em: (<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101681>)

Os dados trazidos pelos estudantes foram os mais diversos e causaram até uma certa surpresa ao perceberem que a realidade dos números confrontava um imaginário social de democracia racial ao se tratar de violência, educação, mercado de trabalho e política no Brasil. O desdobramento da análise desses dados levando em conta o passado escravagista do país nos levou a discussões como a política de cotas, representação dos negros nas mídias e nas produções audiovisuais como filmes e séries, e na ausência de pessoas negras, principalmente mulheres, em cargos políticos, públicos e até mesmo nas gerências de empresas, desvelando um racismo estrutural na sociedade brasileira contra afrodescendentes sendo eles pretos ou pardos. A partir destas proposições iniciais, concordamos que,

Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade. Essa é mais uma estratégia pedagógica que, na minha opinião, toca de maneira contundente nos processos identitários dos negros e possibilita a construção de representações positivas tanto para estes quanto para os brancos e demais grupos étnicos/raciais. (ROCHA, 2011, p. 41)



Com esse debate concluímos a primeira tarefa e seguimos adiante, de volta ao uso do Power Point, apresentamos aos estudantes um pouco da história de Preta Rara, Rapper, professora de história e idealizadora da página “Eu, Empregada Doméstica” criada em julho de 2016, onde ela publicava relatos de suas experiências de 7 anos trabalhando como empregada doméstica. Utilizamos também como recurso pedagógico a palestra no TEDx Talks em São Paulo⁴, onde contou como parte da sua experiência como mulher negra passava por entregar currículos, mas que somente era chamada para preencher as vagas destinadas a empregadas domésticas. Segundo estudo da IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada realizado em 2019 apontou que em 2018,

Se 6,2 milhões de pessoas, entre homens e mulheres, estavam empregadas no serviço doméstico, mais de 4 milhões eram pessoas negras – destas, 3,9 milhões eram mulheres negras. Estas, portanto, respondem por 63% do total de trabalhadores (as) domésticos (as). (FONTOURA e RESENDE, 2019, p. 12)

Para Preta Rara o serviço doméstico é visto praticamente de forma hereditária para as mulheres negras no Brasil, sendo as únicas oportunidades que as Agências de emprego tinham reservadas para ela: eram as oportunidades de lavar, de passar, de cozinhar e lavar de novo, mesmo com algum tipo de formação, um ciclo injusto que precisa ser quebrado. Depois de comentarmos um pouco sobre o tema assistimos ao video-clip da dupla Tarja Preta composta por Negra Jack e Preta Rara.

Figura 4 - Imagem do vídeo-clip da dupla Tarja Preta



Fonte: Youtube. Tarja-Preta - Falsa Abolição disponível em: (<https://www.youtube.com/watch?v=MB2LQIWVWVKU>)

⁴ (https://www.youtube.com/watch?v=d_n-z3s8Lo)

A escolha de trazer este videoclipe deu-se pelo seu potencial em resgatar e ilustrar os diferentes temas que vínhamos discutindo ao longo das aulas, evocando fatos históricos analisados de forma crítica por duas mulheres negras que denunciam violências contemporâneas análogas à escravidão. O racismo presente na sociedade brasileira e a ausência de referências negras nas escolas, o eloquente refrão “meninas negras não brincam com bonecas pretas, somos todas iguais, por que você me rejeita?”, igualmente nos evoca a cultura visual e as implicações do racismo desde a primeira infância. A cultura do hip hop é dotada de oralidade, ancestralidade e auto narrativa. Do ponto de vista de quem canta, é interpretado o mundo onde constantemente se faz referência a aqueles que estiveram aqui antes de nós, nossos ancestrais, como uma grande árvore que nunca deixou de crescer, ramificando seus galhos sustentados pelas suas raízes.

Portanto, consideramos relevante a prática de estabelecer relações pedagógicas a partir dos artefatos que nos afetam e intervêm em nossos imaginários (individuais e coletivos). Assim,

Poderíamos arriscar que apenas compreendemos aquilo que conseguimos apreender a partir da síntese e do reconhecimento que se vincula à prática de estabelecer relações: uma coisa se conecta a outra, tecendo algumas redes de significado (que dentro de um contexto cultural ganha forma e sentido) (VALLE, 2019, p. 88).

Inserido em um terreno de disputas, o campo artístico contemporâneo emerge como potência mobilizadora de ideias, contrapondo-se às narrativas hegemônicas que buscam impor uma única alternativa ao pensamento. Ao argumentar esta escrita, respaldamo-nos em autores como Nicholas Mirzoeff (2003), uma vez que, ao nos posicionarmos em defesa da arte para além do objeto em si, estamos levando em consideração o “papel determinante que desempenha a cultura visual na cultura mais ampla a que pertence o sujeito” (p. 21). Sobretudo, em nossa contemporaneidade em que as artes visuais advêm das múltiplas possibilidades e diversidades étnicas e culturais.

Dando continuidade à proposta, solicitamos aos estudantes que fizessem uma pesquisa, onde de forma aleatória foi distribuído para cada um o nome de uma personalidade negra da diáspora que tenha atuado em prol de



transformações sociais e um card (folha colorida A4, mas que pudesse ser montado/recordado conforme o interesse deles) para registrar a pesquisa. Os estudantes realizaram as pesquisas com o auxílio da docente regente e dos pibidianos durante as aulas. Ao concluírem os resumos, compartilharam entre si suas pesquisas e aprendizados sobre a personalidade pesquisada. Muitos estudantes se mostraram surpresos pelo que pesquisaram e a relevância do trabalho das personalidades para a cultura afro, assim como, o legado deixado por alguns, que ficou como referência para que outros seguissem rompendo barreiras impostas pela dominação eurocêntrica. Para concluir a proposta, os cards foram organizados dentro de uma caixa e doados à biblioteca da escola para ficarem disponíveis para futuros usos didáticos, como memória daqueles alunos que já passaram por ali e com a possibilidade de seguir sendo construída e complementada por futuros estudantes.

Figura 5 - Cards produzidos pelos estudantes a partir da pesquisas sobre personalidades afro



Fonte: arquivo pessoal dos autores

Nosso último encontro voltou-se para a experiência compartilhada de visualização do filme Pantera Negra, produção da Marvel de 2018, título que era constantemente evocado pelos alunos de uma forma ou de outra durante os debates. Principalmente ao discutirmos a potência da cultura visual na vida cotidiana, suas influências nas distintas dinâmicas sociais, representação de negros na mídia e na arte. A escolha do filme se deu como movimento de

“positivação” valorizando aos avanços das comunidades negras e mostrando que apesar de todos os desafios e dificuldades impostas pela cultura dominante, resistem práticas decolonialistas e que visam subverter o que está posto como única via de representação. Diante desta experiência, concordamos que

(...) a arte transcende o que é visto ou narrado, uma vez que mobiliza nossa subjetividade ao promover ações de captura, de sedução visual ou repulsa, oferecendo-nos elementos que possam fazer-nos transitar pela imprevisibilidade poética e inventiva – próprias da experiência estética. Além da provocação impulsionada pela curiosidade diante dos artefatos apresentados (os objetos artísticos) – sob a ótica da potência edu(vo)cativa – podem contribuir para desnaturalizar a visão da arte como representação, apreensão técnica e/ou ilustrativa que ainda impera com grande força em muitas escolas de educação básica para ceder lugar a concepções inventivas, autorais e autônomas. (VALLE, 2019, p. 84)

Tomar a perspectiva educativa da cultura visual possibilitou-nos problematizar os estereótipos que contribuem para definir condutas, delinear posições hierárquicas e legitimar papéis sociais veiculados pelas distintas mídias. Mitchell (2009) argumenta que nossas concepções, *formas de ver*, pensar e articular o mundo, perpassam pelas relações que estabelecemos com as imagens fílmicas, sobretudo, com aquelas que nos afetam – em maior ou menor grau. Além disso, reitera seu poder de referência na moda, no comportamento, na música, e em grande quantidade de produtos e bens de consumo, assim como nos mais variados âmbitos das experiências humanas. Se tomarmos como exemplo nossas experiências com a linguagem audiovisual, é possível que desde a infância, tenhamos sido capturados pela lógica sequencial própria da narrativa visual que, para além do que é plasmado na tela, corrobora na elaboração de conexões mentais, na criação de mundos imaginários, estabelecendo relações entre personagens, temporalidades e narratividade.

Conseqüentemente, nos deparamos com visualidades criadas a partir de filmes impressas em acessórios, utensílios domésticos, adereços, materiais pedagógicos, brinquedos, assim como uma infinidade de produtos de consumo, propagando uma legião de heróis brancos (e raríssimas heroínas) que



inevitavelmente ocupam espaços por onde circulamos, reproduzindo-se nas canções, brincadeiras, gestualidades, comportamentos.

A pesquisa com imagens em mãos de adultos e meninos, meninas e jovens, pode explorar os lugares de ruptura. Ao mesmo tempo, possibilita construir projetos apaixonantes para que todos (com suas diferenças e posições diversas) encontrem seu lugar para aprender com sentido e construir experiências de saber que lhes permitam não somente interpretar o mundo, mas também atuar nele. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 92)

Segundo Henry Giroux (2003, p. 24) no início dos anos 2000 “a indústria de entretenimento dos Estados Unidos era o segundo produto mais exportado pelo país, considerando um filme de êxito visto por cerca de dez milhões de pessoas só nos Estados Unidos – sem contar todos os outros milhões nos demais países”. Portanto, levando em consideração como configuram-se formas *coletivas* de *ver* e de *compreender* o mundo através dos filmes, como artefato *educativo*, as imagens nos oferecem modos de *ver* e *sermos vistos*, de *ser* e *estar*, envolvendo tudo o que potencializa a construção e legitimação de concepções de mundo. É *evocativa*, pois, diz respeito às percepções que envolvem a memória, àquilo que permanece como referencial anterior e que em relação com as novas conexões pode reconfigurar-se, estabelecendo *novas/outras* conexões, produzindo outras vias: *trazendo à tona*, movimentando do interno para o externo, *emergindo*. E também *cativa*: caracterizando-se pela sedução que aprisiona, que *afeta* e *domina*: uma imagem não apenas mobiliza conexões mentais, emotivas, como também evoca nosso pensamento, nossas memórias (VALLE, 2019).

Para finalizar, alguns apontamentos

O sub-projeto PIBID Artes Visuais/UFSM ratificou a importância dos movimentos coletivos e colaborativos ao estabelecer relações de parcerias entre escola, universidade e comunidade. Pois, foi através do apoio e companheirismo que estas experiências de aprender de forma ativa e participativa foram possíveis.



No decorrer das experiências vivenciadas ao longo do semestre, acreditamos ter movimentado reflexões sobre as temáticas étnico-raciais desenvolvidas, bem como a necessidade de um posicionamento crítico em relação às representações em nossas vidas, sobretudo aos objetos midiáticos que habitam nossos repertórios imagéticos.

Concluimos este texto ressaltando a importância do espaço escolar como potência mobilizadora de ideias, que atravessa os afetos e possibilita a resignificação, a troca, a pesquisa, fortalecendo o conhecimento de si e do outro, sobretudo no que diz respeito à diversidade étnico-racial. Aprendemos que é preciso reinventar-se a cada encontro

Nesse sentido, foi nosso intento fomentar a reflexão, a desnaturalização do olhar, análise e discussão, onde todos pudessem encontrar seu lugar para ensinar e aprender. Nos interessamos em estimular o exercício da crítica e da cidadania, atento às diferentes realidades e possibilidades de perceber aquilo que nos afeta e reverbera em nossas crenças e concepções de mundo. E que as artes, as culturas e as imagens, podem ter distintas interpretações: que o que é adequado para alguns, pode não ser para outros.

A abordagem *edu(vo)cativa*, nos instiga a estabelecer relações, através das quais aprendemos, uma vez que o conhecimento não está em si, mas nas conexões que criamos, pelos significados que evocamos, que são produzidos, configurados e reconfigurados pelo diálogo, interação, pesquisa, compartilhamento. Estes, que podem ser produzidos por diferentes caminhos ou estratégias, dependendo das decisões negociadas coletivamente.

Os encontros de aprendizagem múltipla e plural em que imagens se constituíram pontos de partida, dispararam e movimentaram uma diversidade de conexões imensuráveis, pois ativou em cada sujeito participante o protagonismo da fala e do corpo. Acionando outros sentidos que possivelmente a palavra escrita, organizada em forma de texto, materializada em livros e apostilas, ou ainda, iluminada pela tela digital, não contemplaria. Como dito anteriormente: quando partimos do trabalho com/a partir de imagens, estamos lidando com outra natureza, outra forma de estabelecer relações (simbólicas, conceituais, interpretativas) com o mundo.



Estas abordagens favorecem e potencializam a percepção crítica e interpretativa e estimula, a partir das experiências compartilhadas de visualização, esmiuçar tanto as inquietudes subjetivas, como as concepções políticas e ideológicas que as constituem.

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que possibilitou as bolsas para participação no PIBID que resultaram em vivências e experiências que possibilitaram a escrita deste texto.

Referências

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm.

Acesso em: 10 de jun. 2019.

FELINTO, R. **Arte é educação, educação é para todos**. Disponível em: http://centrocultural.sp.gov.br/pdfs/mediacao_em_arte_renata_felinto_2014.pdf.

Acesso em 20 de mai. 2020.

FONTOURA, N.; LIRA, F. e REZENDE, M. **Os desafios do passado no trabalho doméstico do século XXI**: Reflexões para o caso brasileiro a partir de dados do PNAD Contínuo. Brasília, nov. 2019, disponível em: (https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=35231&Itemid=444) . Acesso em 20 abr. 2020.

GIROUX, H. A. **Cine y entretenimiento**: elementos para una crítica política del filme. Barcelona: Paidós, 2003.

GOMES, N. L. **Educação e identidade negra**. Revista Aletria. Belo Horizonte: UFMG, v. 9. p. 38-47, dez. 2002.

HERNÁNDEZ, F. Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da Cultura Visual. In. MARTINS, R. TOURINHO, I. (Org.). **Processos e práticas de pesquisa em Cultura Visual e educação**. v. 4, p. 77-96. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

_____. **Catadores da Cultura Visual**: transformando fragmentos em nova cultura narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

_____. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1998.

MARQUES, T; MYCZKOWSKI, R. S. Identidade tecida: Rosana Paulino costurando os sentidos da mulher negra. **Revista Estúdio, Artistas sobre outras obras**. 7 (13): 95-103. 2016.

MITCHELL, W.J **Teoría de la imagen**. Madrid: Ediciones Akal, 2009.



ROCHA, R. M. pedagogia da tradição: as dimensões do ensinar e do aprender no cotidiano das comunidades afro-brasileiras. **Revista Paidéia**, Belo Horizonte: FUMEC, ano 8, p.31-52, jul/dez. 2011.

SIMOES, I. **Montagens fílmicas e exposições**: vozes negras do cubo branco da arte brasileira. 2019, 288 f. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

VALLE, L. D. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. **Revista Digital do LAV**, Santa Maria: UFSM, v. 12, n. 1, p. 82-95, jan./abr. 2019.

_____. Entre anatomias e hibridismos: excessos e produção de sentido em artes visuais. In: ABREU, C. L. de (Org). **Anais do Seminário Internacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual**. Goiânia, GO: UFG/Núcleo Editorial FAV, 2018, p. 263-273.

VALLE, L., D.; FREISLEBEN, J. M. A potência edu(vo)cativa das artes visuais. In: CUNHA, S. R. V. da. CARVALHO, R. S. de. (Orgs.) **Arte contemporânea e educação infantil- Crianças observando, descobrindo e criando**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2017, p. 37-49.

Filme:

PANTERA Negra (Black Panther). Direção de Ryan Kyle Coogler. Estados Unidos: Marvel Studios, 2018. 1 DVD (135 min.)

Sobre os autores

Lutiere Dalla Valle

lutiere@dallavalle.net.br

Doutor em Artes Visuais e Educação e Mestre em Artes Visuais e Educação: um Enfoque Construcionista pela Universidad de Barcelona, Espanha; Mestre em Educação (PPGE/CE); Especialista em Arte e Visualidade, Licenciado e Bacharel em Desenho e Plástica, ambos pela Universidade Federal de Santa Maria-RS. Atua como Docente com Dedicção Exclusiva no Departamento de Metodologia do Ensino da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenador do Núcleo Artes Visuais do Pibid 2018-2020 e 2020-2022.

Mariete Taschetto Uberti

mariete.uberti@gmail.com

Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Santa Maria, na linha de pesquisa Arte e Cultura; Especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Dom Alberto; Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo; Graduada em Artes Visuais - Licenciatura em Desenho e Plástica, pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua como Professora de Artes na Rede Estadual de Educação do RS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Arte, Cultura Visual e Pedagogias Culturais. Supervisora de escola do Pibid – Artes Visuais/UFSM 2018-2019 e 2020-2022.



Igor Carvalho da Rosa

igorrosa@gmail.com

Graduando de Licenciatura em Artes Visuais – Licenciatura Plena em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria, ex bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (2018-2019), atual membro do GPAVC - Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Criatividade.



Uma proposta multidisciplinar para o ensino de funções orgânicas a partir do livro de divulgação científica “Os Botões de Napoleão”

A multidisciplinary proposal for the teaching of organic functions based on the scientific dissemination book “Napoleon’s Buttons”

Giulia Oppa Kirinus
Vanessa Fontana Fonseca
Nathália Marcolin Simon
Camila Greff Passos

Resumo: O presente trabalho visa relatar uma experiência pedagógica multidisciplinar para o ensino de funções orgânicas na educação básica a partir do capítulo “A pílula” do livro de divulgação científica “Os Botões de Napoleão: As 17 moléculas que mudaram a história”. A sequência didática foi realizada com 13 alunos de 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre. Os dados são compostos pelos registros das observações das bolsistas de Iniciação à Docência em seus diários de campo e pelas produções feitas pelos estudantes na atividade desenvolvida, sendo analisados de forma descritiva e interpretativa. Os resultados apontam que a utilização do texto de divulgação científica favoreceu o desenvolvimento do pensamento crítico, pois os alunos puderam estudar conceitos de Química de forma relacionada aos de Biologia e aos contextos históricos e sociais relatados no livro, possibilitando uma aprendizagem contextualizada dos conhecimentos escolares.

Palavras-chave: Ensino de química; pílula; textos de divulgação científica.

Abstract: The present work aims to report a pedagogical multidisciplinary experience for the teaching of organic functions in basic education, from using the chapter “The pill” of the scientific dissemination book “Napoleon’s Buttons: How 17 molecules changed history”. The didactic sequence happened with 13 students of public’s high school from Porto Alegre. The data is composed by the records of the Teaching Initiation scholarship observations that where writing on yours field diaries and by the student’s productions realized in the activity developed which was analyzed in a descriptive and interpretative way. The results indicate that the use of scientific disseminations text favored the development of critical thinking because the students were able to study concepts of Chemistry in a way related to Biology and to the historical and social contexts reported in the book, enabling a contextualized learning of school knowledge.

Keywords: Chemistry education, pill, scientific disseminations texts.

Introdução

A Divulgação Científica compreende a utilização de diferentes veículos, como livros, vídeos, apresentações artísticas, palestras etc, para a veiculação de informações científicas e/ou tecnológicas a um público que não domina a linguagem formal da Ciência (ESTRADA, 2011). Com a proposição do “Ciência



para todos”, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), começou a ganhar espaço em periódicos ao redor do mundo (STRACK; LOGUÉRCIO; DEL PINO, 2009).

Frente ao exposto, possui um grande potencial educacional, tornando interessante a utilização de Textos de Divulgação Científica (TDC) durante as aulas de disciplinas do campo das Ciências da Natureza. Isso ocorre, pois, a literatura de divulgação científica pode proporcionar aos alunos uma maior compreensão sobre a Ciência em si e suas tecnologias, assim como, contribuir para a formação de alunos com uma postura cidadã, que sejam capazes de entender as consequências sociais geradas pela Ciência e possam assim, transformar a sociedade (GOMES; SILVA; MACHADO, 2016).

Os TDC podem promover a alfabetização científica, isto é, permitir que o aluno adquira o conhecimento científico necessário para que entenda o mundo atual com suas tecnologias. Nesse sentido, pode possibilitar ao aluno uma maior compreensão de debates públicos sobre Ciência, podendo também gerar como consequência, uma tomada de decisão mais consciente quanto às suas escolhas de hábitos de consumo, por exemplo (SANTOS; LUCA, 2014). Além disso, pode permitir que o aluno perceba com maior facilidade a Ciência como um campo de conhecimento dinâmico, que está em constante mudança, não sendo um processo isolado de um contexto social, e sim, fruto da produção humana (FERREIRA; QUEIROZ, 2011).

No mesmo viés de pensamento, aulas contextualizadas e interdisciplinares ou multidisciplinares podem facilitar a compreensão por parte do aluno de conceitos científicos que muitas vezes parecem complicados em um primeiro contato, além de permitirem que o aprendizado seja favorecido e cumpra com a sua função social (SALGADO; MOÇO; SILVA, 2019). Entretanto, muitos professores ainda apresentam dificuldades no planejamento de aulas que envolvam estes pressupostos. Pombo (2008) versando sobre as diferenças dos conceitos que contemplam a palavra disciplina aponta que os prefixos pluri e multi são sinônimos. Logo quando falamos em pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade estamos nos referindo a um tipo de paralelismo de pontos de vista no qual se estabelece uma coordenação de objetivos. Já quando



esses objetivos são convergentes, combinados e complementares passa-se a ter um processo interdisciplinar. No momento em que o processo se torna unificado, ou seja, em que os objetivos são fundidos, trata-se de uma proposta transdisciplinar. É pertinente salientar que esse trabalho apresenta um viés multidisciplinar pois as bolsistas e a professora supervisora de Química desenvolveram a proposta de forma independente dos professores de História e Biologia da escola. Entretanto, o trabalho foi realizado visando manter a correlação entre os conceitos oriundos das distintas áreas ou disciplinas nos objetivos da sequência didática.

Assim, os TDC ocupam um papel de destaque como uma interessante opção que pode ser utilizada pelos professores para o planejamento de aulas dessa natureza ou até mesmo como um recurso durante elas, uma vez que os textos geralmente envolvem situações ou fatos que naturalmente tem relação com conhecimentos de diferentes áreas e aspectos da História da Ciência. Wharta, Silva e Bejarano (2013) apontam que há diversas perspectivas quando se fala em contextualização: não redutiva, a partir do cotidiano; a partir da abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS); e a partir de aportes da História e da Filosofia das Ciências. A sequência didática analisada nesse trabalho aproxima-se da perspectiva de contextualização da História da Ciência, visto que se fundamenta na proposição de desenvolvimento dos conhecimentos escolares a partir de sua complexidade e de seus entrelaçamentos quanto aos aspectos políticos, sociais, históricos, econômicos, culturais, entre outros.

Os TDC também proporcionam oportunidades para atividades investigativas coletivas que geram interação entre os alunos e um maior engajamento na tarefa proposta, possibilitando assim que o entendimento científico ocorra mais facilmente. Além disso, segundo Luca e Santos (2019, p 03),

[...] o uso dos TDCs possibilita novos e diferentes olhares frente ao desenvolvimento científico tecnológico, propiciando práticas investigativas, enquanto privilegia o protagonismo dos estudantes, abandonando a postura passiva e buscando o enfrentamento na resolução dos problemas, possibilitando: o pensar, a elaboração de raciocínios, a verbalização e a



escritura de ideias, a argumentação das mesmas e o diálogo com os pares.

A partir disso, podemos perceber que os TDC possibilitam o desenvolvimento de diversas habilidades fundamentais ao aluno que muitas vezes acabam sendo deixadas de lado durante as aulas de Ciências, como a leitura e a argumentação oral. A leitura é fundamental para que o aluno adquira vocabulário e o entendimento conceitual, podendo atingir uma maior independência em seu processo de aprendizagem (LUCA; SANTOS, 2019). Além disso, a argumentação oral, que geralmente passa a maior parte do tempo a cargo do professor, também pode ser desenvolvida através da proposição de seminários ou de discussões entre os alunos sobre os textos trabalhados, proporcionando uma disseminação da linguagem escolar científica (SANTANA; GOYA; SANTOS, 2018).

No entanto, os professores de todos os níveis educacionais ainda possuem dificuldade de utilizar a divulgação científica como ferramenta em suas aulas, pois afirmam possuir pouco tempo para o planejamento das aulas. Isto se deve, entre outros fatores, ao excesso de conceitos que precisam ser apresentados aos discentes em um curto espaço de tempo (STRACK; LOGUÉRCIO; DEL PINO, 2009).

Frente a esse contexto, este trabalho objetiva relatar a experiência das bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do subprojeto Multidisciplinar de Ciências (Biologia, Física e Química) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na elaboração e realização de uma sequência didática com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em que foi utilizado um texto de divulgação científica como recurso didático.

Referencial teórico: O PIBID Química da UFRGS

A primeira versão do PIBID/Química UFRGS iniciou em 2009, sofrendo uma interrupção no ano letivo de 2017. Em 2018 retornou com o edital Capes nº 7/2018 como subprojeto Multidisciplinar, que envolvia as disciplinas de Biologia, Química e Física, o que resultou na diminuição do número de



bolsistas e conseqüentemente limitou a atuação de inúmero licenciandos no projeto institucional. Ainda assim, realizamos diversos projetos em termos de formação inicial e continuada de professores e principalmente com os alunos da educação básica, como uma oficina pré-enem, aulas experimentais, uma atividade multidisciplinar voltada ao novo ensino médio, oficina interdisciplinar de fotografia, práticas de resoluções de problemas, entre outros. O PIBID/Química da UFRGS tem tradição em perspectivas interdisciplinares e multidisciplinares (SALGADO; MOÇO; SILVA, 2019).

O PIBID visa o desenvolvimento profissional dos licenciandos em múltiplas etapas como, por exemplo, a troca de experiência entre profissionais da área, leituras, reflexões e elaboração de projetos, tendo como principal objetivo desenvolver o pensamento autônomo dos bolsistas. Assim, o PIBID/Química da UFRGS valoriza a importância do processo de formação de professores ser compartilhado entre o espaço formativo da Universidade e do campo de atuação, o ambiente escolar. Em vista disso, os alunos são orientados por um professor coordenador de área na Universidade e por um supervisor na escola de atuação. O projeto também considera a importância da docência compartilhada entre bolsistas e professores supervisores de forma a possibilitar o contato prévio dos licenciandos com os diferentes papéis do professor ainda no contexto de formação inicial. Nesse sentido, permite aos bolsistas de Iniciação à Docência (IDs) a convivência com os docentes experientes, com os estudantes da educação básica e, assim, o entendimento do contexto escolar à luz da literatura da área favorecendo o desenvolvimento da identidade docente dos licenciandos de forma gradual, sem ter a responsabilidade de atuar como o professor regente da turma como acontece nos estágios de docência (PASSOS; SALGADO, 2015).

O livro “Os Botões de Napoleão” e suas potencialidades

O livro utilizado como orientador para a prática pedagógica foi “Os Botões de Napoleão: As 17 moléculas que mudaram a história”, escrito por Penny Le Couteur e Jay Burreson, sendo os dois químicos, e a primeira, professora de química há mais de 30 anos no Canadá. Seu uso foi descrito



diversas vezes na literatura da área de ensino em ciências no âmbito da educação básica (SANTANA; GOYA; SANTOS, 2017; SANTOS; LUCA, 2014; VICKERS; CADWELL, 2017), ensino superior (VICKERS; CADWELL, 2017; BUCHOLTZ, 2011) e na formação continuada de professores (LUCA; SANTOS, 2019), como precursor de diversas propostas metodológicas como minicursos, seminários e grupos de estudos.

A utilização do livro é relevante uma vez que o mesmo tem como temática a história da síntese e aplicação de diversas moléculas orgânicas de forma contextualizada buscando proporcionar ao leitor um fácil entendimento, através de uma estrutura textual acessível e recursos visuais adequados. Ademais, apresenta a Química como uma Ciência dinâmica, buscando introduzir o leitor à História da Ciência, possibilitando assim ser uma ferramenta possível de ser utilizada em sala de aula ao visar a formação de um ensino crítico e contextualizado.

Percurso Metodológico

O presente trabalho foi realizado em uma turma de terceiro ano de ensino médio, do turno da tarde, de uma escola da rede pública estadual, localizada na zona norte de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Todas as observações realizadas durante a atividade proposta foram registradas no diário de campo (PORLÁN; MARTÍN, 1998) das bolsistas. Porlán e Martín descrevem que “o diário permite refletir o ponto de vista do autor sobre os processos mais significativos da dinâmica em que se está imerso” (1998, p. 19). Segundo os autores, essa ferramenta pode ser compreendida como um guia de reflexão sobre a prática, beneficiando a tomada de consciência do professor sobre os processos de ensino e aprendizagem e das rotinas de sala de aula.

A sequência didática analisada foi desenvolvida em três etapas, conforme Quadro 1. Utilizamos o capítulo 11 do livro “Os Botões de Napoleão: As 17 moléculas que mudaram a história” (LE COUTEUR; BURRESON, 2003), intitulado “A pílula”, que aponta aspectos históricos e sociais sobre a síntese de hormônios sexuais femininos e posteriormente da pílula anticoncepcional. Além



disso, o texto tem em seu corpo as representações das fórmulas estruturais dos hormônios esteroides como a testosterona, o que proporciona uma abordagem contextualizada dos grupos funcionais presentes em moléculas orgânicas a partir da abordagem do capítulo.

A atividade foi realizada durante duas semanas, em quatro períodos de aula de 50 minutos, totalizando 200 minutos. A primeira etapa ocorreu em 50 minutos na qual foi realizada uma aula expositiva dialogada em uma sala com projetor. Nesse momento, apresentamos o livro e sua temática de forma interativa, contando a história das sínteses de hormônios, as curiosidades envolvidas no tema, apresentando imagens que estão presentes no livro e levantando questionamentos a respeito dos seus conhecimentos e dúvidas dos estudantes acerca do assunto. Após, focamos na fundamentação teórica Química, a partir das funções orgânicas presentes nas fórmulas estruturais e no princípio ativo da pílula anticoncepcional, além de apresentar o contexto histórico da síntese desta e as mudanças sociais que esta inovação desencadeou na sociedade contemporânea. Concomitantemente foi feito um debate sobre os diferentes métodos contraceptivos e seus princípios ativos.

A segunda etapa da atividade ocorreu nos dois períodos seguintes, totalizando 100 minutos, e foi realizada no laboratório de informática da escola. Foi proposta aos discentes uma atividade de pesquisa a ser apresentada na forma de um seminário em grupos de três a quatro integrantes, em que cada grupo deveria analisar um hormônio diferente dos apresentados anteriormente, indicando as funções orgânicas presentes na estrutura, o órgão que o produz e a função no organismo humano. Além disso, a pesquisa também deveria envolver a busca de métodos contraceptivos não apresentados no livro. Foram sugeridos como possibilidades de pesquisa o dispositivo intrauterino (DIU), injeções, adesivo e anel vaginal. A partir disso, deveria ser feito um levantamento das informações que considerassem relevantes como custo mensal, funcionamento, possíveis efeitos colaterais, contraindicações e acessibilidade da população ao método.

A terceira etapa da atividade ocorreu no último período disponível, durante a segunda semana, em 50 minutos, e foi realizada no laboratório de



informática. Esta etapa envolveu breves apresentações dos resultados da pesquisa realizada pelos alunos, os quais discutiremos com mais detalhes nos resultados e discussões.

Quadro 1 - Etapas da sequência didática desenvolvida

	Etapa 1	Etapa 2	Etapa 3
Tempo	50 minutos	100 minutos	50 minutos
Metodologia	Aula expositiva-dialogada	Pesquisa em grupos	Apresentação em grupos
Recursos didáticos	Sala com projetor	Laboratório de informática	Laboratório de informática

Fonte: As autoras

Resultados e discussão

A escola de atuação das bolsistas de IDs do curso de Química da UFRGS durante a vigência do edital Capes nº 7/2018 fica localizada no bairro Navegantes na zona norte de Porto Alegre, sendo esta frequentada majoritariamente por alunos da região metropolitana da cidade. Além do ensino médio, a escola oferece o curso técnico de magistério, sendo uma das únicas escolas públicas estaduais que ainda oferecem essa modalidade de formação em Porto Alegre. Além disso, encontra-se em uma rua movimentada, paralela a uma grande avenida da cidade e ao lado de um posto de saúde. O referido posto é uma referência para a escola e é utilizado pelos professores para ensinar práticas de educação e saúde aos estudantes. Logo, um dos locais indicados para busca de informações sobre os diferentes métodos contraceptivos foi o posto, assim como, as inúmeras farmácias vizinhas à escola.

Na época, a turma de terceiro ano era composta por 13 alunos com idades entre 17 e 19 anos, sendo nove meninas e quatro meninos. A maior parte dos alunos não morava próximos da escola, exigindo que se deslocassem utilizando transporte público até a mesma. Observou-se que os discentes eram muito quietos e dispersos, visto que muitos trabalhavam na parte da manhã e por isso estudavam à tarde.



A partir da análise do diário de campo e da convivência das bolsistas com a turma, considerou-se a proposta de utilizar seminários como opção para desenvolver a argumentação oral dos estudantes, além de proporcionar maior interação entre eles. A temática do anticoncepcional oral feminino pareceu interessante devido ao grande número de meninas na turma e a presença do posto de saúde na vizinhança da escola que poderia servir como referência na pesquisa proposta.

Inicialmente, notamos que houve um desconforto com a temática por haver relação com sexualidade, mas logo após o começo da apresentação e da conversa, o processo tornou-se natural e notamos que as dúvidas superaram o desconforto inicial. A atividade despertou grande interesse nos alunos, que realizaram muitos comentários sobre como, historicamente, a sociedade sofreu grandes transformações com a síntese e produção em alta escala da pílula anticoncepcional. Relatos de vivências e experiências pessoais emergiram. Observaram que em suas famílias os avós costumavam ter mais filhos que seus pais e tios, que a avó e bisavó não trabalhavam, mas todas as mulheres que eles conheciam com sua mesma idade já estavam inseridas no mercado de trabalho.

No dia das apresentações, quando ainda teriam mais um período para finalizar as pesquisas, apenas um grupo não havia concluído o desenvolvimento dos *slides* fora do horário escolar, o que demonstrou o grande comprometimento dos alunos com a atividade proposta.

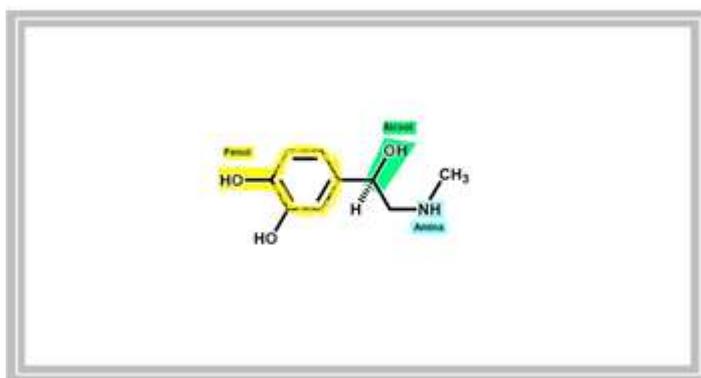
Com os relatos durante a discussão da primeira etapa e com a organização das apresentações previamente ao prazo estipulado, entendemos que o trabalho realizado com a perspectiva de contextualização a partir dos aportes da História da Ciência (WHARTA; SILVA; BEJARANO, 2013), via TDC, possibilitou maior envolvimento dos estudantes e incitou a tomada de consciência sobre as relações entre a construção dos conhecimentos científicos a partir do contexto histórico e cultural da sociedade (GOMES; SILVA; MACHADO, 2016).

As produções dos estudantes atingiram os objetivos em termos de qualidade conceitual e de recursos visuais das apresentações. Os alunos



apresentaram um nível de entendimento conceitual significativo ao indicarem de forma correta, na maioria dos casos, as funções orgânicas trabalhadas previamente pela professora supervisora. A Figura 1 mostra um *slide* da apresentação criada por alguns estudantes contendo a indicação dos grupos funcionais que compõem a molécula do hormônio adrenalina (epinefrina).

Figura 1 – Fórmula estrutural da epinefrina. Molécula em que os alunos identificaram corretamente os grupos funcionais



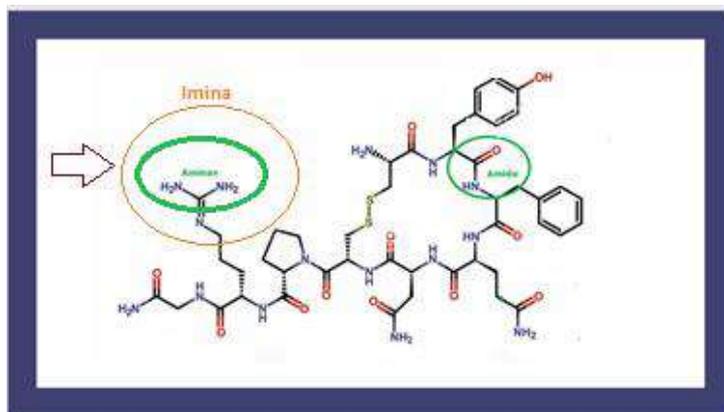
Fonte: Apresentação do grupo de alunos X

Além disso, os adolescentes mostraram interesse em conhecer novas funções orgânicas. Dois grupos realizaram uma pesquisa adicional para conseguir identificar as funções nitrogenadas, visto que elas ainda não tinham sido abordadas formalmente em sala de aula. Na atividade fora solicitado a identificação apenas das funções orgânicas trabalhadas pela professora supervisora, contudo, esses estudantes mostraram-se curiosos conforme explicaram nas apresentações em grupo. Na Figura 1, os grupos funcionais estão sinalizados com diferentes cores, o grupo funcional sinalizado com a cor azul possui nitrogênio e foi identificado corretamente como uma amina. Essa postura protagonista e propositiva, assumida pelos estudantes que participaram da sequência didática analisada neste trabalho, também foi identificada em estudos anteriores com o uso do livro “Os Botões de Napoleão” a partir de propostas investigativas (LUCA; SANTOS, 2019; SIMON, 2007).

Entretanto, tal estratégia levou alguns estudantes a cometerem equívocos na identificação das funções nitrogenadas na molécula da vasopressina (Figura 2). A troca ocorreu provavelmente devido à complexidade da molécula e presença da ligação dupla entre nitrogênio e carbono na imina

(RR'C=NR''), o que se assemelhou com a dupla C=O presente na estrutura da amida (RC=ONR'R'').

Figura 2 – Fórmula estrutural da vasopressina. À esquerda na molécula, o grupo funcional que causou dúvida nos estudantes



Fonte: Apresentação do grupo de alunos Y

Cabe ressaltar que o equívoco relacionado às funções nitrogenadas proporcionou um momento de debate interessante nas apresentações, pois os outros grupos identificaram o erro e relataram que também tiveram dúvidas sobre quais seriam as funções orgânicas presentes na cadeia da vasopressina. Nesse sentido, consideramos que a sequência didática favoreceu a construção coletiva e integrada dos conhecimentos escolares relacionados às funções orgânicas, conforme relatado na literatura (SIMON, 2009).

Além disso, o uso do livro “Os botões de Napoleão” favoreceu o processo de ensino e aprendizagem de forma paralela entre funções orgânicas, a produção e efeitos biológicos dos hormônios e dos aspectos históricos, sociais e econômicos da síntese e uso de algumas moléculas orgânicas. Característica que corrobora as potencialidades do referido TDC como recurso didático para propostas multidisciplinares, pois muitas vezes os professores de Química não tiveram contato em sua formação com conhecimentos mais aprofundados de Biologia e História da Ciência.

A atividade também se mostrou muito rica em formas de contribuição, ultrapassando inclusive as fronteiras da sala de aula. Alguns estudantes relataram conversas que tiveram com familiares sobre os métodos contraceptivos pesquisados, e do compartilhamento de conhecimentos com

estes. Como exemplo, a mãe de um aluno que o questionou se o adesivo (um dos métodos contraceptivos apresentados) não sairia durante o banho, assim como relatos de familiares sobre as experiências que tiveram durante a utilização dos métodos. É importante destacar a importância social da pesquisa, uma vez que os estudantes tiveram acesso a informações sobre os métodos contraceptivos atuais, possibilitando a realização de uma escolha mais consciente.

Conforme relatos da literatura, os TDC favorecem a alfabetização científica da sociedade, pois abordam os conceitos científicos com o uso de linguagem acessível ao público em geral. No contexto escolar essa característica pode favorecer os processos de ensino e aprendizagem pois situam os conteúdos de teor científico de maneira crítica frente à sociedade em que estão inseridos, possibilitando a construção de significados relacionais com hábitos, valores e distintos contexto históricos (SANTOS; LUCA, 2014; SIMON, 2009).

Em vista do exposto, enfatizamos que a vivência do PIBID/Química contribuiu de forma significativa para o processo formativo das bolsistas IDs, futuras docentes em Química, já que proporcionou experiências na elaboração e implementação de uma proposta multidisciplinar em sala de aula, contato direto com estudantes, com realidades diversas, debates e trocas de experiências com professores e alunos, e entendimento do processo administrativo de uma escola. Além da identificação por parte das bolsistas autoras de que ensinar Química é mais do que repetir conceitos, e sim, proporcionar um olhar crítico para com a Ciência aos alunos, demonstrando que a Química é formada pela sociedade e seus interesses, e assim, fazer com que o aluno desenvolva autonomia na construção de seu conhecimento.

Considerações Finais

Portanto, com o conjunto de dados analisados, consideramos que a sequência didática relatada se mostrou promissora, confirmando seu potencial multidisciplinar, tendo em vista que conceitos químicos, biológicos e históricos foram abordados de forma coordenada (POMBO, 2008). Além disso, a



utilização do TDC mostrou-se relevante para ser utilizado no contexto de sala de aula, por proporcionar uma perspectiva diversa sobre a Ciência, a qual os estudantes não estão acostumados no contexto escolar. Observamos também a necessidade de produzir uma atividade com base nos hábitos e tradições da escola, da turma e dos indivíduos que a compõem, considerando seus interesses, dificuldades e necessidades. A partir disso, ressaltamos a importância que a educação tem no papel do acesso à informação, que é um direito fundamental a todo o cidadão.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

BUCHOLTZ, K. M. Spicing Things Up by Adding Color and Relieving Pain: The Use of Napoleon's Buttons in Organic Chemistry. **Journal of Chemical Education**, v. 88, n.2, p. 158–161, 2011.

ESTRADA, J. C. Educación y Divulgación de la Ciencia: tendiendo puentes hacia la alfabetización científica. **Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias**, v. 8, n.2, p. 137-148, 2011.

FERREIRA, L. N. A.; QUEIROZ, S. L. Artigos da Revista Ciência Hoje como recurso didático no ensino de química. **Química Nova**, v. 34, n. 2, p. 354-360, 2011.

GOMES, V. B.; SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L. Elaboração de textos de divulgação científica e sua avaliação por alunos de Licenciatura em Química. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 387-403, 2016.

LE COUTEUR, P.; BURRESON, J. **Os botões de Napoleão**: as 17 moléculas que mudaram a história. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LUCA, A. G.; SANTOS, S. A. Textos de divulgação científica: um recurso pedagógico com potencial interdisciplinar e investigativo. **XII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. UFRN, 2019.

PASSOS, C. G.; SALGADO, T. D. M. Interação universidade-escola: conquistas e perspectivas do Subprojeto PIBID/Química da UFRGS. **Iniciação**



à docência: reflexões interdisciplinares. São Leopoldo: Oikos, p. 111-124, 2015.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. **Revista Ideação**, Foz do Iguaçu, PR, v.10, n. 1, p. 9-40, 2008.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor: Un recurso para la investigación en el aula**. 6 ed. Sevilla: Díada, 1998.

SALGADO, T. D. M.; MOÇO, M. C. C.; SILVA, M. T. X. Interfaces disciplinares no ensino de ciências: uma perspectiva docente. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 200-209, 2019.

SANTANA, R. A. R.; GOYA, A.; SANTOS, G. J. F. O uso do seminário como facilitador no processo de ensino e aprendizagem de história da química. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina, PR, v. 18, n. 4, p. 424-427, 2017.

SANTOS, S. A.; LUCA, A. G. “Os botões de Napoleão”: moléculas de glicose e ácido ascórbico contextualizadas química e biologicamente. **Revista História da Ciência e Ensino: Construindo interfaces**, v. 9, p. 107-122, 2014.

SIMON, N. M. **Literatura de divulgação científica no ensino de química**. 2009. 44p. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

STRACK, R.; LOGUÉRCIO, R.; DEL PINO, J. C. Percepções de professores de ensino superior sobre a literatura de divulgação científica. **Revista Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 15, n. 2, p. 425-442, 2009.

VICKERS, E. B.; CALDWELL, R. Liberal Arts Reading Strategies for the High School and University Chemistry Classroom. In: **Liberal Arts Strategies for the Chemistry Classroom**. American Chemical Society, p. 153-165, 2017.

WARTHA, E. J.; SILVA, E. L.; BEJARANO, N. R. R. Cotidiano e contextualização no ensino de química. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 84-91, 2013.

Sobre os autores

Giulia Oppa Kirinus

giulia.kirinus@gmail.com

Licencianda em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pibidiana entre os anos de 2018 e 2019.

Vanessa Fontana Fonseca

vanessa.fontana@ufrgs.br

Licencianda em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pibidiana entre os anos de 2018 e 2019.



Nathália Marcolin Simon

nathalia.marcolin@ufrgs.br

Licenciada, bacharela, mestre e doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora no Departamento de Físico-Química do Instituto de Química da UFRGS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Química (GPEQ) da UFRGS.

Camila Greff Passos

camilagpassos@gmail.com

Licenciada em Química pela Universidade Luterana do Brasil, mestre e doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Química Inorgânica do Instituto de Química da UFRGS. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Ensino de Química (GPEQ) da UFRGS.



Informações aos autores



INFORMAÇÕES SOBRE A REVISTA

A KIRI-KERÊ – Pesquisa em Ensino é uma publicação do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) dedicada a área de Ensino com uma abordagem interdisciplinar. A Revista procura atingir um público formado por pesquisadores, alunos e professores em todos os níveis.

A KIRI-KERÊ adota a publicação contínua com 2 fascículos por ano.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A KIRI-KERÊ é destinada à divulgação de trabalhos de pesquisa e estudos teóricos em Ensino e Educação de forma ampla, envolvendo questões de fundamentação e metodologia de pesquisa educacional com relevância para o ensino das diferentes áreas. A revista também publica resenhas de livros e resumos de dissertação e teses.

Os autores devem registrar-se no sistema eletrônico de submissão (Periódicos da UFES), fornecendo todas as informações solicitadas. Dentro da área do usuário, além de submeter o seu artigo, os autores poderão acompanhar o processo editorial desde a submissão até a eventual publicação. Os artigos devem ser submetidos em formato .doc ou .docx. Os artigos devem ser inéditos no Brasil e não estar sob avaliação em nenhuma outra publicação científica congênere.

Aceitam-se artigos, resenhas, resumos de teses e dissertações e relatos de experiência em ensino em português e inglês. Os autores devem indicar a seção mais apropriada para o seu trabalho. Além do título, resumo e palavras-chave, na língua de redação do artigo, os autores devem registrar no texto do artigo as versões desses itens em português ou inglês, conforme o caso. Ou seja, os títulos, resumos e palavras-chave devem ser bilíngues.

Qualquer referência aos autores deve ser retirada do texto, inclusive das propriedades do documento.

Os artigos deverão ter no mínimo 10 e no máximo 25 páginas digitadas, em fonte Arial, corpo 12, espaçamento de 1.5. Margens de 3 cm. As citações com mais de 3 linhas de devem ser destacadas do texto, compondo parágrafo com recuo à direita de 4 cm, em Arial, corpo 11.



As citações dos autores no texto, bem como as referências do final do artigo, devem seguir as normas da ABNT. Havendo dúvidas, os autores devem consultar artigos publicados nos fascículos mais recentes da revista, ou utilizar o *template* (modelo) disponível no sítio.

Caso a pesquisa tenha apoio financeiro de alguma instituição esta deverá ser mencionada.

A revista também aceita resenhas de obras clássicas ou recém editadas. As normas são as mesmas para os artigos, excetuando-se o tamanho que não pode ultrapassar 10 páginas.

Os resumos de teses e dissertações não podem ultrapassar 10 páginas.

Os relatos de experiência de no máximo 10 páginas devem envolver descrições de experiências em ensino.

Os autores aceitam, quando do envio de seus trabalhos, a cessão dos direitos editoriais dos mesmos.

As opiniões publicadas são de inteira responsabilidade dos autores dos textos

Todos os artigos submetidos estão sujeitos a uma verificação inicial e a um processo de avaliação por pares. As submissões que não estiverem de acordo com as normas da revista, ou que contiverem ilustrações e texto de difícil leitura ou reprodução, serão devolvidas aos autores para as devidas correções antes do processo de avaliação.

