

Emergências para democracia e diversidade na formação de professores na América Latina

Experiência-ção, cursos e projetos

Volume 2



Simone Silva Alves
Paula Trindade da Silva Selbach
Organizadoras

EMERGÊNCIAS PARA DEMOCRACIA
E DIVERSIDADE NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA:
EXPERIÊNCIA-ÇÃO,
CURSOS E PROJETOS

VOLUME 2

Esta publicação contou com recursos da DIRETORIA DE ASSUNTOS INSTITUCIONAIS E INTERNACIONAIS (DAINTER).

© Copyright by Universidade Federal do Pampa
Todos os direitos reservados.

Revisão e Normatização do Texto

Elisete Aires

Projeto Gráfico, Diagramação

Paolo Malorgio Studio

Impressão

RB Digital

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Emergências para democracia e diversidade na formação de professores na América Latina [livro eletrônico] : experiência-ção, cursos e projetos : volume 2 / Simone Silva Alves, Paula Trindade da Silva Selbach, organizadoras. -- Bagé, RS : UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-85-63337-87-0

1. Educação - América Latina 2. Educação - Brasil
3. Educação popular 4. Ensino superior 5. Política educacional 6. Professores - Formação 7. Tecnologia da informação e comunicação I. Alves, Simone Silva. II. Selbach, Paula Trindade da Silva.

22-121815

CDD-370.71098

Índices para catálogo sistemático:

1. América Latina : Professores : Formação :
Educação 370.71098

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

SUMÁRIO

PREFÁCIO	05
<i>Susana Vior</i>	
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA-AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	08
<i>Simone Silva Alves, Lisiane Teixeira de Armas Carvalho, Maria Lúcia Giozza Hernandez, Silvana Souza Peres de Oliveira, Paula Trindade da Silva Selbach</i>	
LESSON STUDY, FORMAÇÃO INICIAL E O PIBID/MATEMÁTICA	19
<i>Renata Camacho Bezerra</i>	
(RE)CONSTRUINDO SABERES PARA A PRÁTICA DOCENTE: VIVÊNCIAS A PARTIR DO PIBID SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA	26
<i>Tatiane Motta da Costa e Silva</i>	
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A APROXIMAÇÃO COM AS ESCOLAS	33
<i>Igor Galho Teixeira, Jocelaine Gomes Garaialdi, Paula Trindade da Silva Selbach</i>	
A AMÉRICA LATINA NAS AULAS REMOTAS DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA	44
<i>Rita Lira</i>	
UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	51
<i>Andriele dos Santos Zwetsch, Patricia dos Santos Zwetsch, Rosane Carneiro Sarturi</i>	
A LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO DA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL	59
<i>Jabson Costa Santos; Jonson Ney Dias da Silva</i>	
COMPREENSÕES E AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO BORJA –RS SOBRE A BNCC	70
<i>Tania Maria Pinheiro, Patrícia dos Santos Moura, Simone Silva Alves</i>	
JOÃO E MARIA, LIVRO ECOLÓGICO, METÁFORAS E PORTFÓLIOS NA ALFABETIZAÇÃO	77
<i>Ruanna Maria do Nascimento (UFRN), Angela Chuvas Naschold (UFRN)</i>	

PREFÁCIO

A través de este breve texto quiero agradecer a l@s colegas organizador@s del *XXIX Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores en América Latina: Diversidad y Democracia* la posibilidad de participar de la publicación de un conjunto de trabajos presentados en ese encuentro académico realizado en Unipampa en 2021. A ell@s debo mi reconocimiento por el esfuerzo realizado para sostener este espacio de encuentro y diálogo a pesar de históricas dificultades de financiamiento, de la multiplicidad de tareas de docencia e investigación, de las limitaciones académicas, políticas, ideológicas, epistemológicas sufridas en las diferentes realidades nacionales, a las que desde marzo de 2020 se sumó, con sus dramáticas consecuencias, la covid-19.

Los textos organizados en este e-book dan cuenta de los pensares, haceres y sentires de amplios sectores de quienes trabajan e investigan en el campo educacional.

Reflejan cómo se manifiestan las históricas diversidades en la extensión territorial brasileña, tanto en los diversos Campus de Unipampa como más allá, en Santa Maria o más lejos aún en Bahia o en Rio Grande do Norte. Dan cuenta de las desigualdades vinculadas con el origen social, económico, cultural de sus estudiantes, acentuadas por instituciones educativas profundamente desiguales en sus condiciones de infraestructura, equipamiento, condiciones laborales de sus profesores, concepciones curriculares adoptadas por fuera de cualquier debate público, situaciones todas, que han sido puestas en evidencia y desnudadas por la pandemia.

Los diferentes trabajos expresan el compromiso de profesores que, ante las carencias materiales y simbólicas de sus alumnos, en instituciones públicas de Educación Básica municipal, han desarrollado nuevas formas de enseñar y de reflexionar sobre su acción. Describen procesos en los que quedan de manifiesto las complejas relaciones entre teoría y práctica en la formación de profesores a través de situaciones de trabajo en una relación más cercana entre Universidad y escuela. También se reconocen avances en la elaboración de materiales impresos para y por estudiantes y profesores, las limitaciones para lograr una aproximación que permita cumplir con los objetivos de la Residencia Pedagógica. Todas estas actividades se han hecho y se hacen, muchas veces, en condiciones de aislamiento, con dificultades para el desempeño en equipos de trabajo.

La lectura de los textos reunidos en este libro nos acerca a realidades que, si bien tienen ciertas particularidades, han sido y son compartidas por quienes trabajan y estudian en nuestros países, integrantes de la región latinoamericana, con las sociedades más desiguales del mundo afectadas, a partir de marzo de 2020, por la irrupción de la covid-19.

Al iniciar el prefacio hice referencia al “esfuerzo por sostener este espacio de encuentro y diálogo”. En 2021 se realizó el XXIX Seminario sobre Formación de Profesores y creo necesario hacer una breve referencia a su historia.

A partir de la propuesta que el profesor Augusto Silva Triviños nos realizara, en 1993, desde la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul, hace casi tres décadas, una vez por año, un conjunto de profesores e investigadores de universidades de Argentina, Brasil, Chile, Uruguay y Venezuela se reúne convocado, en cada oportunidad, por una de las universidades integrantes del grupo. A través de ese tiempo se han ido incorporando nuevos colegas, nuevas instituciones, nuevas temáticas.

Quedó constituido, entonces, un inestimable espacio para el intercambio – desde una perspectiva histórica y comparada - sobre los resultados de investigaciones nacionales e información respecto de las políticas y las medidas que fueron adoptándose en los países de la región, así como para el contacto con experiencias contrahegemónicas de colegas que trabajan, entre otros, con el Movimiento de Trabajadores Sin Tierra, pobladores afectados por el terremoto y tsunami de 2010 en Concepción (Chile), movimientos feministas, afrodescendientes y organizaciones sindicales de docentes.

Año tras año y como pedagogos itinerantes, realizamos nuestras reuniones en Brasil, Uruguay, Paraguay, Chile, Venezuela, Argentina, en muy diversos espacios institucionales. El foco de nuestro trabajo estuvo siempre en las reformas curriculares e institucionales para la formación de docentes, componentes de los procesos de reforma desarrollados a lo largo de estas décadas, en Argentina, Brasil, Chile, Uruguay, Venezuela, a través del análisis de las normas que los implantaron, de la lectura cuidadosa de numerosas investigaciones empíricas y producciones teóricas realizadas en la región.

Nos vimos siempre impulsad@s a realizar y compartir una lectura que fuera más allá de los límites nacionales, y esta tarea constituyó un aporte significativo para comprender, en cada momento, la situación educacional en nuestros países y las propuestas que, a partir de 1990, han dado lugar a nueva legislación y a la implementación de múltiples programas financiados, en muchos casos, con préstamos de organismos internacionales.

En los trabajos presentados y en los diálogos que tienen lugar, dentro y fuera de las sesiones, no se realiza una descripción aséptica, neutral, sino que se aportan herramientas para una lectura crítica de las diferentes medidas adoptadas, que constituyen una política que asume diversos formatos según las características específicas de cada una de nuestras sociedades. Es en esos momentos del trabajo en los que se pone de manifiesto el valor de la comparación a través de la descripción de las situaciones nacionales específicas, rescatando las semejanzas y diferencias en relación con la implantación de políticas globalizadas y globalizantes.

La experiencia regional, con la que tomamos contacto año tras año, confirma – en cada caso nacional - que la insistencia en reformar sólo la educación, sin modificar los rasgos estructurales, realimenta una espiral descendente de reproducción de las condiciones de vida y de aprendizaje de extensos sectores sociales. *Gracias por enseñarme qué es la Literatura de Cordell!!!*

Espacio no competitivo, compartido por profesores e investigadores con diferentes experiencias de vida, sociales, políticas, académicas, nuestro Seminario anual es una invitación y un desafío a pensar “con la propia cabeza” y sin miedo de estar absolutamente contra la corriente dominante si nuestro compromiso está, efectivamente, en la búsqueda de respuestas para los problemas que, efectivamente, afectan a nuestros pueblos.

Susana E. Vior

Coordinadora General del

Seminario Internacional de Formação de Professores Mercosul Cone Sul

PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIA- AÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Simone Silva Alves¹

Maria Lúcia Giozza Hernandez²

Lisiane Teixeira de Armas Carvalho³

Silvana Souza Peres de Oliveira⁴

Paula Trindade da Silva Selbach⁵

“O fato de não esquecer que a circularidade entre ação e experiência se aplica também àquilo que estamos fazendo aqui e agora, é muito importante e tem consequências-chave”
(MATURANA & FRANCISCO, 2001, p. 32).

1 - INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar um relato de experiência do Programa Residência Pedagógica (RP), vinculado ao Curso Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - Campus Jaguarão, o qual teve sua primeira edição no ano de 2019, com término previsto em março do ano de 2022. O grupo está constituído pela orientadora, que faz parte do quadro de professores do Curso de Pedagogia e três professoras preceptoras, sendo uma vinculada à rede municipal e outra a uma escola da rede estadual da cidade de Jaguarão (RS). Apenas uma preceptora está vinculada à rede municipal de Arroio Grande (RS). Cada escola teve oito residentes bolsistas em cada módulo, totalizando 24 discentes do Curso de Pedagogia.

1 Docente orientadora do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia/Unipampa-Campus Jaguarão. E-mail: simonealves@unipampa.edu.br

2 Preceptora da escola municipal Silvina Gonçalves Arroio Grande. E-mail: giozza2019@gmail.com

3 Preceptora da escola estadual Dr. Alcides Marques Jaguarão. E-mail: lisi.armas@gmail.com

4 Preceptora da escola municipal Marcílio Dias Jaguarão. E-mail: sspo1980@gmail.com

5 Docente co-orientadora do Programa Residência Pedagógica do Curso de Licenciatura em Pedagogia/ Unipampa. E-mail: paulaselbach@unipampa.edu.br

O Programa de Residência Pedagógica integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), sendo regulamentado pela Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, Portaria nº 259/2019). O programa pretende promover a experiência da regência em sala de aula aos discentes da segunda metade dos cursos de licenciatura. Entre os objetivos do RP está o incentivo à formação de professores para a educação básica, desenvolvendo a relação entre teoria e prática profissional. Os residentes atuam por meio do estudo do contexto educacional, do planejamento e execução de atividades, da leitura e discussão de referenciais teóricos e da análise do processo de ensino aprendizagem. O programa possui carga horária específica para o estudo do contexto, o planejamento, a regência, o aprofundamento teórico e a construção e socialização de um relatório.

Destacamos que os pressupostos que nos guiam estão correlacionados ao desafio de organizar uma pedagogia dirigida à construção compartilhada do saber. Conforme nos apontam Alves, Stoll e Espíndola (2021, p. 95) “a educação não deve ficar encarcerada no âmbito da pedagogia, mas sim, constituir-se em todos os espaços com intuito de início e fim no bem viver”, nessa perspectiva o fazer-saber tem uma dimensão epistemológica cuja origem e fundamento é a própria ação e não um pensar que a antecede, pois rompe com a concepção que os conteúdos práticos são fundamentados por conteúdos teóricos, ou seja, é nesse sentido que nosso relata como conceito central a experiência-ação.

Nesse sentido, entendemos a experiência como um processo que se materializa nas relações sociais pelo qual o indivíduo amplia a posteriori seu repertório de respostas: se positivas, incorpora, se negativas, rejeita. Rejeita como resposta, mas incorpora como saber valorizando e legitimando determinadas representações sociais.

De acordo com Machado (2010, p. 24):

A experiência-ação como as relações educativas, não isoladas das demais relações sociais em sua concretude histórica. É um processo, precisamente o processo de seus atos, onde buscamos responder a quem somos nós mesmos, nas condições dos limites de nossas próprias vidas, precisamente nas condições dadas, hoje, pela vida e não por uma vida qualquer ou de um ser humano qualquer.

Desse modo, a educação a partir da práxis é um caminho para o processo de visibilidade e reconhecimento da relevância do Programa Residência Pedagógica na formação inicial de professores. Thompson (2009, p. 15), considera a experiência como “resposta mental e emocional seja de um indivíduo ou de um grupo social a muitos acontecimentos inter-relacionados ou a muitas repetições do mesmo tipo de acontecimento”. O conceito é apropriado na medida em que admite que a experiência-ação é um processo em construção que não rejeita, mas articula teoria e prática.

2 – AS ESCOLAS QUE PARTICIPARAM DO PROJETO: DELINEANDO O CAMINHO

Alfabetizar é um processo que vai muito além de “ensinar a ler e escrever”. No processo de alfabetização, a criança aprende a compreender e adquirir diversas habilidades para saber utilizar a leitura e a escrita com autonomia na sociedade. Nessa relação de saber ler e escrever utilizando a leitura e a escrita nas práticas sociais surge o conceito de letramento. Segundo Soares (2004, p. 16) “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. Nessa perspectiva realizaram-se as experiências do Programa Residência Pedagógica com o projeto de Alfabetização, onde os residentes efetivaram a prática pedagógica com regência de forma remota na turma de cada preceptora.

A escola da rede municipal de Arroio Grande que fez parte do projeto possui cerca de 180 alunos e atende desde a educação infantil a partir dos 4 anos de idade até o 9º ano do ensino fundamental. Os alunos são oriundos de várias localidades, como bairro próximo à escola, centro da cidade, outros bairros da cidade, zona rural e assentamentos. Os residentes efetivaram as práticas docentes durante os três módulos do Residência Pedagógica (RP) com a turma de 3º ano da educação básica, tendo como professora regente, a preceptora.

Em Jaguarão a escola da rede municipal que fez parte do projeto localiza-se entre bairros e permite atender as famílias residentes em bairros mais afastados da zona central da cidade. Possui cerca de 350 alunos distribuídos nas turmas de Educação Infantil de Pré-Escola nível 1 e 2 e do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.

No primeiro módulo de trabalho do RP na escola os residentes desenvolvem suas atividades somente na turma de regência da preceptora, que no momento era regente de 3º ano. No segundo módulo contamos com a participação das turmas de 1º ao 3º ano. Por fim, no terceiro módulo, as duas turmas de 2º ano ingressaram no projeto, pois os alunos estavam retornando ao trabalho no modelo híbrido de ensino e apresentando muitas dificuldades.

A escola da rede estadual do município de Jaguarão atende aproximadamente 120 alunos entre 1º e 5 anos. Inicialmente os residentes desenvolveriam suas atividades nos três primeiros anos, mas devido ao distanciamento social e às aulas remotas impostas pela covid-19, o trabalho foi realizado apenas na turma de 1º ano, que é a turma de regência da preceptora.

3 – PLANEJAMENTO DOS ALUNOS RESIDENTES: A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Frente ao cenário nacional de situação de calamidade pública na área da saúde, impactado econômica, social e politicamente, pelos efeitos da pandemia, fez-se necessário rever conceitos educacionais e optar pelo ensino de forma remota, buscando atender a comunidade escolar e suas demandas.

O Programa de Residência Pedagógica da UNIPAMPA - Campus Jaguarão, ao iniciar suas atividades no ano de 2020, precisou adequar-se a este novo formato de práticas docentes. A orientadora e as preceptoras do Programa, concomitantemente com as professoras titulares das turmas, assumem o desafio de reorganização das práticas pedagógicas a partir das concepções do ensino remoto.

Novas práticas docentes passaram a ser desenvolvidas por meio das tecnologias, onde o professor precisou rever sua forma de ensinar, sendo desafiado a apropriar-se de recursos tecnológicos em ambientes virtuais. Sobre este período, Silva (2020, site) explicou que “diversas professoras e professores do Brasil inteiro estão batalhando para se adaptarem a uma nova rotina: o ensino remoto emergencial (ERI, sigla em inglês)”.

Para atender as demandas educacionais diante deste cenário, o ensino remoto foi apresentado pelos governos como uma alternativa para que crianças e jovens não ficassem sem contato algum com as escolas. No Brasil, o grande desafio foi integrar diferentes realidades sociais a um mundo cada vez mais conectado, mas que a internet “não chega” em todos os lugares. Aliado a isto, a escassez de recursos tecnológicos para que os alunos conseguissem realizar as atividades da escola também dificultou que o ensino remoto cumprisse plenamente o objetivo de manter as relações dos alunos com a escola, apesar do distanciamento imposto pelo período pandêmico.

No início das atividades do Programa de Residência Pedagógica realizaram-se vários encontros remotos de formação pedagógica com os residentes, onde cada preceptora abordou um pouco de sua trajetória profissional além de temáticas como conteúdos curriculares, planejamento e as mídias, o uso da tecnologia em sala de aula. Entre as formações oferecidas, uma mostrou a BNCC, sua estrutura e as habilidades dos anos de atuação das residentes. Outra, discutiu o planejamento pedagógico, sua importância e os principais tópicos que devem ser levados em consideração no planejamento de uma aula. A última formação apresentou ferramentas digitais para a criação de jogos, vídeos, atividades e outros recursos para serem utilizados por meio de plataformas de ensino, redes sociais ou aplicativos de mensagem.

Os residentes, com o auxílio de sua preceptora, começaram a fazer leituras sobre planejamento de atividades online e discutir pontos relevantes que contribuíssem em suas ações de formação docente.

Partindo da experiência profissional que vinha sendo trabalhada com uma turma de 3º ano da educação básica de uma escola municipal de Arroio Grande, buscou-se um trabalho em equipe, onde os residentes planejavam suas práticas docentes de forma virtual contextualizada com a realidade da escola.

Nesta escola, as atividades sempre eram planejadas em dois formatos: atividades para serem impressas e entregues aos alunos que não tinham acesso ao ambiente virtual. Em decorrência da maioria dos alunos não terem acesso à internet, a prática docente efetivou-se por meio de atividades impressas, onde o material era enviado ao aluno semanalmente e retornava para correção do professor. Além disto, se estabelecia alguns contatos por meio ligação telefônica com os pais para explicar possibilidades de auxiliar os filhos a realizarem as atividades propostas.

Em consonância com a realidade escolar, as estratégias de ensino buscavam atender de maneira adequada os alunos, onde os ambientes virtuais não eram utilizados efetivamente. Assim, neste processo de construção de conhecimento, o professor, segundo Almeida (2011), precisa:

criar uma situação de parceria e colaboração com os alunos e entre os alunos, incitando o levantamento de perguntas ou elegendo coletivamente um tema de estudos, questionando os alunos, propondo desafios que possam ser significativos, convidando-os a verbalizar suas expectativas, dificuldades e descobertas, provocando a formalização de conceitos e sua evolução em relação às intenções e metas atingidas (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Sob esta abordagem efetivaram-se as práticas docentes e os planejamentos para as atividades remotas, buscando sempre trabalhar temas em que os alunos pudessem, mesmo a distância, interagir com os professores e alunos do curso de pedagogia que atuavam como residentes. Para Hasbowski, Conte e Flores (2020, p. 14) “a tecnologia não pode ser tomada como um fim em si, mas como um meio provocativo, reflexivo e de abertura para os processos de ensino e de aprendizagem”. O nosso desafio foi manter esses processos carregados de sentidos mesmo para aqueles alunos que retiravam os materiais impressos por não terem acesso às tecnologias.

Uma temática abordada nos planejamentos por todos os residentes foi a Cultura Afro. A proposta partiu da leitura de um livro: “Cada um é de um jeito, cada jeito é de um”. Cada residente fez seu planejamento contextualizado com a história do livro e a realidade da turma, onde era abordado a diversidade cultural, racial, religiosa, propiciando aos alunos experiências para que se reconhecessem como sujeitos neste processo de ensino e aprendizagem. Conforme apontam Alves e Lage (2022):

Sob esse prisma, as políticas, programas, planos e projetos educacionais se caracterizam como elementos-chave direcionando a proposta de trabalho nas escolas, a fim de que o processo educativo ofereça instrumentos e alternativas para que os indivíduos tomem consciência sobre si, sobre o outro e sobre a sociedade na qual vivem (ALVES e LAGE, 2022, p. 147).

Nesse sentido, o Programa de Residência Pedagógica proporcionou conforme o desenvolvimento de suas atividades a aproximação dos contextos vivenciados com a pandemia da covid-19 e as relações de cada aluno, de modo que as ações visavam as subjetividades de cada sujeito e sua interação com as práticas cotidianas.

Na escola da rede estadual, no primeiro módulo, destacaram-se as atividades com material editável e os jogos que eram respondidos diretamente na plataforma educacional utilizada pela rede estadual. Neste primeiro momento, os jogos elaborados pelos residentes, contemplaram habilidades para a aquisição da língua escrita, a fluência em leitura e a alfabetização matemática. Essas atividades elaboradas pelos residentes favoreceram a aprendizagem das crianças tornando o processo lúdico e ampliaram a aprendizagem dos professores em formação acerca das tecnologias. A utilização da plataforma facilitou a correção das atividades e o acompanhamento da aprendizagem.

Nos módulos seguintes, a elaboração das atividades com o uso das tecnologias digitais foi mantida, já que o desafio inicial frente ao que era desconhecido havia sido superado. No segundo módulo, os temas desenvolvidos foram Cultura Africana, unidades de medidas

não convencionais e convencionais, coleta seletiva, reciclagem, bioma pampa, histórias de literatura infantil. Dentre as propostas enviadas para as crianças foram elaborados jogos online, vídeos sobre os temas abordados e atividades que poderiam ser editadas e respondidas diretamente no computador ou celular.

A partir do segundo módulo do RP, as residentes passaram a organizar o trabalho pedagógico a partir de sequências didáticas. Inicialmente, foi discutido o que é a sequência didática, como fazer uma sequência didática e como ela pode contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem. Para Zabala (1998, p. 18) sequência didática é

um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos (...) têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática, ao mesmo tempo em que (...) permitem incluir as três fases de toda intervenção reflexiva: planejamento, aplicação e avaliação (ZABALA, 1998, p. 18).

De acordo com o autor, a sequência didática é uma possibilidade de planejamento que organiza as atividades de forma encadeadas entre si e o desenvolvimento das aulas permite observar e avaliar a aprendizagem.

Após a discussão inicial, foram apresentados alguns exemplos elaborados e desenvolvidos pela preceptora para a turma de 1º ano do ensino fundamental. As residentes observaram as etapas, o encadeamento das atividades, a relação dos objetivos com cada atividade e a forma como foi planejada a avaliação ao longo de cada sequência didática. Neste primeiro momento, as residentes perceberam que a sequência didática é

((...)) um trabalho pedagógico organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor para um determinado tempo, trabalhando-se com conteúdos relacionados a um mesmo tema, a um gênero textual específico, uma brincadeira ou uma forma de expressão artística. Em síntese, a sequência didática consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo, a sequência didática permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar (DUBEUX e SOUZA, 2012, p. 27).

De acordo com as autoras, a sequência didática é um procedimento de ensino que permite organizar o trabalho pedagógico de forma interdisciplinar, tendo como foco principal uma aprendizagem que será desenvolvida enquanto é permeada por outras habilidades.

No último módulo, desenvolvido na escola, algumas sequências didáticas começaram com uma aula síncrona, utilizando a plataforma Google Sala de Aula e do Google Meet. Nestas aulas a professora residente foi apresentada pela preceptora e conversou com as crianças solicitando que falassem sobre si trazendo alguns questionamentos referentes ao tema da aula e uma contação de história a partir de um livro de literatura infantil. Os temas escolhidos para as sequências didáticas deste módulo foram: respeito às diferenças, direitos e deveres das crianças, alimentação saudável, higiene pessoal, educação para relações étnico-raciais, brinquedos e família.

Os planejamentos para o primeiro ano, contemplavam atividades com gêneros textuais variados (histórias de literatura infantil, história em quadrinhos, receita, texto informativo, texto instrucional, lista, letra de música, trava-língua, poema), leitura e interpretação de textos, escrita, produção textual, contagem, resolução de problemas e raciocínio lógico matemático, pesquisa, confecção de brinquedos e elaboração de vídeos, além das habilidades próprias do tema escolhido. Também foram utilizados jogos digitais elaborados pelas residentes, materiais editáveis (formulários, documentos, apresentações etc.) para que as crianças respondessem às atividades diretamente no computador ou no celular e as professoras tivessem acesso. Nas atividades em que foram solicitadas fotos, o material foi encaminhado às residentes.

Conforme Freire (1996, p. 30), “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos “[...] Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?”. Assim, as atividades propostas tinham a intenção de provocar nos alunos indagações e descobertas onde pudessem escrever e expor suas ideias através de suas vivências e seu contexto histórico e social.

Na escola municipal de Jaguarão os residentes, juntamente com sua preceptora realizaram ações muito significativas durante o trabalho remoto e híbrido nas turmas de alfabetização.

Assim como nas outras escolas, em todos os módulos foram realizadas formações pedagógicas no formato remoto com os residentes, onde foram abordados temas como a Base Nacional Comum Curricular e sua organização para o ciclo de alfabetização, planejamento, o uso didático das mídias, jogos online, sequência didática, dentre outras temáticas relevantes.

Com este trabalho alcançamos como resultado a reinvenção do fazer pedagógico em tempos de ensino remoto e apresentamos novas possibilidades de realização do ato de ensinar e aprender. Foi possível perceber que assim como a escola, os professores precisaram aprender um novo formato de trabalho, a universidade também precisou se reinventar e levar os acadêmicos a repensar suas ações para adequar-se a atual realidade vivida.

Os planejamentos eram pensados por meio de atividades que pudessem ser enviadas impressas aos alunos e atividades usando as plataformas digitais, visto que no ano de 2020 a rede municipal de Jaguarão não contava com uma plataforma de estudos online, ficando o trabalho do professor e, conseqüentemente, dos residentes limitado ao material físico, retirado na escola, e aos grupos de WhatsApp. Já no ano de 2021, mesmo com o uso de uma plataforma de estudos, muitos alunos por não terem acesso à internet, permaneceram retirando atividades impressas na escola, permanecendo também, o mesmo formato de trabalho dos residentes desenvolvido no ano anterior.

As atividades contemplaram o uso da sequência didática como metodologia de trabalho e envolveram histórias, jogos, atividades com alfabeto, sílabas, famílias silábicas, diferentes portadores de textos e gêneros textuais. Foram gravados vídeos onde os residentes contavam histórias e utilizavam recursos pedagógicos para tal. Neste sentido, o processo de ensinar e aprender promoveu a autonomia por meio da conquista e da partilha para superar as dificuldades encontradas no decorrer do processo de apropriação de conhecimentos.

Assim, nesta dimensão interacionista, efetivaram-se as vivências do Programa Residência Pedagógica que, além das formações com leitura de textos teóricos e discussões sobre as formas de elaboração de planejamentos, com todo o grupo de residentes, foram realizadas reuniões online para planejamento das atividades e discussão das devolutivas dos alunos. Os residentes cumpriram uma carga horária total de 138 horas em cada módulo, distribuídas entre as formações, planejamentos das atividades e regência em sala de aula de 40 horas com trabalho remoto por meio das plataformas digitais das escolas e Google Meet.

Nota-se a experiência-ação em seu conceito mais amplo, que se resume em “relações educativas, não isoladas das demais relações sociais em sua concretude histórica” (MACHADO, MARCELINO, SILVEIRA, 2010, p. 25), o qual partimos da composição da compreensão freireana em que se dá pela “sustentação para experiência-ação no processo histórico que erra e se recria numa incessante busca revolucionária” (MACHADO, MARCELINO, SILVEIRA, 2010, p. 26).

As relações e a organização didático pedagógica entre orientadora, preceptoras e residentes, com novas práticas de ensino contribuíram significativamente para a aprendizagem dos alunos. Também as atividades impressas realizadas eram devolvidas para correção com respostas coerentes, onde observamos o comprometimento por parte das famílias em dar este suporte, auxílio na realização das tarefas, quando em várias vezes foram solicitadas ajuda ou um esclarecimento maior sobre determinado assunto trabalhado. Isto comprova que, apesar de o acesso às atividades online ser limitado, por parte dos alunos, as práticas docentes à distância promoveram importantes aprendizagens.

4 – O QUE APRENDEMOS COM ESTAS EXPERIÊNCIAS

Nos anos de 2020 e 2021 o Programa Residência Pedagógica (RP), vinculado ao Curso Pedagogia da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Campus Jaguarão, se depara com a difícil tarefa de continuar desenvolvendo suas atividades e promovendo a experiência-ação considerando os desafios impostos pelo período pandêmico para a educação.

As três escolas que receberam alunos residentes, localizadas nas cidades de Jaguarão e Arroio Grande (RS), comprometeram-se em construir e planejar práticas pedagógicas a partir de uma articulação entre orientadora, alunos residentes e preceptores. Construir processo de ensino e aprendizagens considerando as novas tecnologias e as novas plataformas virtuais, foi um aprendizado para todos.

O maior desafio foi lidar com as desigualdades sociais refletidas em comunidades que mesmo no século XXI ainda não têm acesso à internet e às novas tecnologias. Pensar em alternativas era garantir que todos tivessem possibilidade de construir conhecimento e de aprender. Parafraseando Maturana e Francisco (2010, p. 31), compreendemos que “cada vez mais as sociedades humanas são atravessadas por relações sociais, culturais e econômicas de uma crescente complexidade, a Educação necessita, não apenas de conhecer o Mundo, mas de fornecer instrumentos de interpretação, inclusão e participação”.

Nesse sentido, reafirmamos a relevância do Programa Residência Pedagógica o qual oferece aos acadêmicos instrumentos e condições de produção de conhecimentos

didático pedagógicos, sociológicos, históricos, filosóficos, além das práticas produzirem conhecimentos sobre temáticas específicas que atendam a realidade educacional e que possibilitam uma formação mais significativa.

Por fim, este relato traz uma reflexão sobre o desenvolvimento do Programa de Residência Pedagógica em sua primeira atuação no curso de Pedagogia, baseando-se em um trabalho interdisciplinar que possibilitou a criação de pontes entre os campos de conhecimento, de modo a observar as relações por meio da experiência-ação que surge como um conceito que contribui na luta pela superação das desigualdades socioeducacionais em nossa sociedade

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; DA SILVA, Maria da Graça Moreira. **Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo**. Revista e-curriculum, v. 7, n. 1, 2011.
- ALVES, S. S.; LIMA, Q. C. E.; STOLL, V. G. OS ATUAIS DESAFIOS DA PRÁXIS DOCENTE PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA In: ORTH, Miguel Alfredo; CARRARA, Rosângela Martins. **Formação de professores na América Latina: democracia e diversidade**. 1ed. Porto Alegre, RS, Brasil: ASSERS, 2021, v.1, p. 85-98. Livro impresso. Referências adicionais: Brasil/Português. ISBN: 9788560524273.
- ALVES, S. S.; LAGE, L.C. UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NOS PROJETOS DA UNIPAMPA CAMPUS JAGUARÃO. In: ALVES, S.S.; OYARZABAL, G.M.; LUZ, A.L. **Emergências Para Democracia e Diversidade Na Formação De Professores Na América Latina**. RB Digital. p. 140-154, E-book, 2022.
- BEHRENS, M. A.; ALCÂNTARA, P. R., TORRES, P. L.; MATOS, E. L. M. **A Prática docente e as mídias educacionais: convergências e divergências**, 2007.
- BRASIL. Portaria Gab nº 259, de 17 de dezembro de 2019. Regulamenta o Programa de Residência Pedagógica e Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 245, 19 dez. 2019. Seção 1, Pág. 111.
- DUBEUX, Maria Helena Santos; SOUZA, Ivane Pedrosa. Organização do trabalho pedagógico por sequências didáticas. In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas: ano 1, unidade 06/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. Brasília: MEC, SEB, 2012.
- DOLZ, Joaquim; **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 48. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.
- HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine; FLORES, Helen Rose Flores de. **Formação de professores e os limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação**. Horizontes (Bragança Paulista). Bragança Paulista, SP. Vol. 38, n. 1 (2020), p.[1-18], 2020.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva S.A., 1962.

MACHADO, Carmen Lucia Bezerra; MARCELINO, Ana Lúcia Gonçalves; SILVEIRA, Marner Lopes. **Cartas educativas: Uma experiência-ação de resistências, anúncios e fazeres**. Porto Alegre: Itapuy, 2010.

SILVA, Joscimar Souza. **Ensino remoto emergencial em contexto de pandemia**. Site da Universidade Federal de Minas Gerais, 2020. Disponível em <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ensino-remoto-emergencial-em-contexto-de-pandemia>. Acesso em 18 de maio de 2021.

SOARES, Magda. LETRAMENTO. **Um tema em três gêneros**. Autêntica: Belo Horizonte – 2004.

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

LESSON STUDY, FORMAÇÃO INICIAL E O PIBID

*Renata Camacho Bezerra*¹

*Richael Silva Caetano*²

Agradecemos a CAPES pelo financiamento do PIBID, o que nos oportunizou a realização da pesquisa.

1 - INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é elaborado e supervisionado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) e foi criado com o objetivo de fomentar a formação de docentes da Educação Básica. Em Foz do Iguaçu, no Estado do Paraná (PR), ele ocorre como parte do subprojeto interdisciplinar Matemática/Cascavel, Matemática/Foz do Iguaçu e Química/Toledo, aprovado no âmbito da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).

Este programa concede bolsas para:

- a) estudantes de cursos de licenciatura;
- b) professores das redes públicas que são supervisores das atividades; e
- c) professores da universidade intitulados como coordenadores de área, coordenador institucional e coordenador de gestão.

Os licenciandos que participam do projeto atuam nas escolas e esse é um dos objetivos do programa, ou seja, aproximar a universidade da Educação Básica e inserir o futuro professor no seu ambiente de trabalho. No entanto, o ano de 2020 foi marcado pela pandemia da covid-19, o que fez com que as ações fossem repensadas e adaptadas. Assim, as atividades desenvolvidas no PIBID Matemática/Foz do Iguaçu, num primeiro momento, foram todas na forma remota (virtual), construídos por encontros síncronos – via plataforma *Microsoft Teams* – e atividades assíncronas.

1 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Foz do Iguaçu, renata.bezerra@unioeste.br

2 Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Campus de Foz do Iguaçu, richael.caetano@unioeste.br

Num dos encontros síncronos realizados para discutir o ensino da Matemática, a professora do colégio selecionado para a realização do PIBID externou sua dificuldade e preocupação com o ensino do conteúdo de Equação de Segundo Grau para os alunos do nono ano do Ensino Fundamental. De acordo com a professora, os alunos resolvem o algoritmo, mas não conseguem interpretar o seu significado em situações problema. Foi diante desta problemática que o grupo decidiu estudar e elaborar uma aula, de acordo com a metodologia *Lesson Study*.

A *Lesson Study* teve origem no Japão no final do século XIX e início do século XX com o nome *Jyugyo Kenkyu* e, desde então, tem se popularizado pelo mundo. Os autores Pérez Gómez, Soto Gómez e Serván Núñez (2015) acreditam que esta proposta está baseada em princípios da pesquisa-ação, da filosofia de Pestalozzi e da teoria de Dewey que valoriza a experiência vivenciada. O foco da *Lesson Study* é a aprendizagem dos alunos (PONTE, 2016) e neste processo de elaborar uma aula, destaca-se a reflexão e a colaboração realizada no grupo entre os pares.

Esta metodologia de formação de professores (inicial e continuada) está centrada na prática, pois saímos de um problema prático, recorremos à teoria e voltamos à prática, ou seja, a prática é a articuladora do processo. A *Lesson Study* tem sido adaptada de acordo com os diferentes contextos em que ocorre e, no Brasil, devido as diferenças regionais, culturais e socioeconômicas em virtude do tamanho do país, é possível perceber que ocorrem diferentes adaptações. Em nossa pesquisa utilizamos a adaptação realizada por Bezerra (2017, 2019), a saber:

ETAPA 1:

Planejamento – momento em que o grupo escolhe o conceito matemático e o objetivo para o preparo da aula. As fases foram:

- a) escolha do conteúdo (Equação do Segundo Grau), ano (nono ano) e definição do objetivo (auxiliar os alunos a compreenderem a Equação de Segundo Grau e sua aplicação) para o preparo da aula;
- b) pesquisa a respeito do conteúdo;
- c) a professora de Matemática do grupo relatou as experiências nas quais trabalhou com o conteúdo em sala de aula e os futuros professores relataram a vivência que tiveram enquanto alunos em relação ao conteúdo escolhido;
- d) individualmente e depois conjuntamente os integrantes do grupo pensaram e selecionaram problemas desafiadores para o ensino do conteúdo escolhido;
- e) o grupo procurou se antever ao raciocínio dos alunos em cada uma das tarefas elaboradas discutindo o grau de dificuldade e possíveis alterações;
- f) o grupo resolveu os problemas elaborados.

ETAPA 2:

Realização da Aula – A aula foi realizada pela professora do grupo e supervisora do PIBID na escola e observada pelos futuros professores.

ETAPA 3:

Reflexão – Após a realização da aula com os alunos do nono ano, a gravação da aula foi assistida e discutida pelo grupo.

Diante da problemática posta aos integrantes do PIBID, o ensino de Equação de Segundo Grau para alunos do nono ano, o grupo, por meio da Metodologia *Lesson Study*, elaborou, realizou e refletiu sobre a aula. E, por meio dos registros dos encontros realizados, buscou-se compreender “Como a *Lesson Study*, trabalhada no projeto PIBID, contribui/contribuiu para a formação do futuro professor de Matemática?”.

2 - METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa (MINAYO, 2011) foi interpretativa como sugere (ERICKSON, 1986), sendo realizada no período de 30/03/2021 a 17/08/2021 com aproximadamente 30 horas de planejamento e reflexões.

Além da aprovação no comitê de ética, os pesquisadores informaram os integrantes do PIBID de que os encontros também faziam parte de um projeto de pesquisa e a partir disso, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Para a coleta/produção dos dados utilizamos a observação participante, notas de campo dos pesquisadores, gravações em áudio e vídeo já que todos os encontros aconteceram pela plataforma do Teams e os relatórios realizados pelos futuros professores de Matemática.

Na sequência, apresentamos um resumo do que foi discutido em cada um dos encontros de forma a situar o leitor.

Quadro 01: Resumo das Atividades Desenvolvidas pelo PIBID Matemática por meio do Contexto Formativo da *Lesson Study*

Dia	Atividades desenvolvidas	Duração
Motivação e Definição do Conteúdo		
30/03	A professora de Matemática supervisora do Colégio apresentou a realidade da escola em que está inserida e discutiu as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem do conteúdo "Equação de Segundo Grau".	2h
Conhecendo a Lesson Study		
06/04	Neste dia foram finalizadas outras demandas do projeto PIBID e apresentou-se a ideia de trabalhar com a <i>Lesson Study</i> , com intuito de auxiliar a professora supervisora do Colégio no ensino do conteúdo Equação de Segundo Grau.	1h30
13/04	Os alunos assistiram seis vídeos no canal do Youtube " <i>Lesson Study</i> - Maria Alice" a respeito do que é como funciona a <i>Lesson Study</i> . (https://www.youtube.com/channel/UC5XJsNGUIzmvPoVsFW3oolW)	2h
20/04	Discussão dos vídeos assistidos em 13/04, do contexto histórico no qual a <i>Lesson Study</i> surgiu no Japão e como este contexto formativo tem sido utilizado ao redor do mundo e no Brasil.	2h
Estudando e Pesquisando o Conteúdo		
04/05	Os alunos (futuros professores de Matemática) foram instigados a formularem e apresentarem seus conceitos a respeito do conteúdo Equação de Segundo Grau. O desafio foi que o conceito formulado expressasse a compreensão a respeito do conteúdo sem utilizar necessariamente o conceito matemático estabelecido nos livros.	2h
11/05	A partir das apresentações o grupo compreendeu que era necessário compreender e definir o conceito de função para também definir e compreender o conceito de equação e posteriormente o de equação de segundo grau. Além disso, foi sugerido por um dos futuros professores e aceitado pelo grupo a ideia de que a história seria um recurso importante para esta compreensão pois ajudaria a entender como os conteúdos apareceram e foram formalizados ao longo do tempo. Diante disso a atividade de formalizar o conceito de Equação, Equação de Segundo Grau, agora foi refeita por todos, no intuito de também se formalizar o conceito de função e utilizar o recurso da História como base de pesquisa.	2h
25/05	Continuando a atividade de formular o conceito de Equação, Equação de Segundo Grau e Função pelo grupo a partir dos conceitos individuais, fez-se necessário recorrer a história no sentido de compreender como este conceito foi estruturado ao longo dos anos e para isso cada aluno (futuro professor de Matemática) começou a apresentar as informações encontradas ao longo da pesquisa histórica. Após cada apresentação o grupo discutia e complementava as informações.	2h30
01/06	Continuação das apresentações e discussões. Ao buscar o recurso na História para a definição dos conceitos de função, equação e equação de segundo grau, os alunos trouxeram para o debate o uso da história em sala de aula. Foi discutido que a História pode ser motivadora, pode ser apenas informativa e pode ser utilizada como recurso para "novas" descobertas. Diante disso, foram sugeridos a leitura de três textos, a saber: Três Estudos sobre História e Educação Matemática de Miguel (1993); Um pouco de História das Funções: algumas sugestões de atividades práticas para a sala de aula de Oliveira; Viana; Rosa (2013) e, A História do Conceito de Função em Vídeo: uma proposta para a aprendizagem de Maciel; Cardoso (2014).	2h
15/06	Os textos lidos foram discutidos e os alunos foram convidados a rever as definições de função, equação e equação de segundo grau formuladas individualmente a partir das discussões e reflexões realizada no/com o grupo.	3h

22/06	O objetivo deste encontro foi a partir das definições individuais criar a definição coletiva do conceito de função, equação e equação de segundo grau. A discussão foi longa e cheia de idas e vindas, pois o objetivo era que o grupo compreendesse as diferenças e formalizasse um conceito sem a necessidade de buscar os conceitos elaborados nos livros didáticos. Diante disso, o grupo formalizou os conceitos da seguinte forma: - Função é uma lei de formação que estabelece uma relação, que associa a cada elemento de um conjunto numérico A, chamado domínio, um único elemento de um conjunto numérico B, chamado contradomínio. A lei de formação é uma expressão algébrica formada por operações matemática e que, por meio da igualdade, relaciona duas variáveis: independente (elemento do domínio) e dependente (elemento do contradomínio). O conjunto Domínio fornece os números para a substituição da variável independente na lei de formação, no qual cada valor obtido na substituição e no desenvolvimento desta expressão algébrica compõem o conjunto Imagem, sendo este um subconjunto do Contradomínio; - Equação é uma igualdade entre expressões matemática, contendo pelo menos uma expressão algébrica. Sendo que a expressão algébrica é definida por operações matemática, números e uma ou mais incógnitas. Entende-se como incógnitas um símbolo qualquer utilizado para representar um valor inicialmente desconhecido; - Equação de segundo grau é uma igualdade entre expressões matemáticas, contendo pelo menos uma expressão algébrica. A expressão algébrica é definida por operações matemáticas, números e uma ou mais incógnitas sendo o maior expoente obrigatoriamente de grau dois. Entende-se como incógnitas um símbolo qualquer utilizado para representar um valor inicialmente desconhecido. Na equação de segundo grau até dois valores satisfazem a igualdade entre as expressões matemáticas. Para o próximo encontro os alunos foram desafiados a pensar problemas (elaborar ou reelaborar) que utilizem o conteúdo de Equação de segundo grau para trabalhar (realizar uma aula) com alunos do nono ano como solicitado pela professora supervisora da escola.	2h30
Elaboração da Aula		
29/06	Apresentação e discussão dos problemas elaborados/reelaborados por cada um dos alunos para o planejamento da aula.	2h
06/07	Término das apresentações e discussões a respeito de cada problema proposto. O grupo em processo de colaboração e a partir das reflexões realizadas sobre cada problema proposto escolheu dois problemas que segundo consenso do momento mais atendiam aos objetivos da elaboração da aula a respeito de equação de segundo grau para alunos do nono ano.	2h
13/07	Os problemas escolhidos foram discutidos e reformulados quando necessário. Neste momento todo o grupo buscou se antever ao raciocínio dos alunos, a possíveis dificuldades e tentaram eliminar possíveis interpretações dúbias.	2h30'
Realização da Aula		
26/07 a 30/07	Por decisão do grupo PIBID/Foz, a professora integrante do PIBID ficou responsável pela realização da aula planejada com os alunos do nono ano e os demais integrantes do grupo ficaram responsáveis pelas observações.	
Reflexão pós Aula		
03/08	Neste dia iniciou-se a reflexão pós aula a respeito do primeiro problema elaborado e aplicado com os alunos do nono ano.	2h
17/08	Discutiu-se o segundo problema elaborado e aplicado com os alunos do nono ano. Após esta reflexão cada aluno do PIBID ficou responsável de elaborar um relatório reflexivo a respeito das atividades desenvolvidas.	

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021

Este quadro 1 apresenta um resumo das discussões ocorridas e, no próximo tópico, apresentamos a formalização construída pelos integrantes do grupo PIBID/Foz do Iguazu (futuros professores de Matemática), no e com o coletivo, dos conceitos de Função, Equação e Equação de Segundo Grau.

3 - RESULTADOS

A formalização dos conceitos de Função, Equação e Equação de Segundo Grau, construída pelos integrantes do grupo PIBID/Foz do Iguazu (futuros professores de Matemática), ocorreu num rico processo de aprendizagens de conteúdo matemático e didático-metodológico na e com a troca de experiências entre a Formação Inicial e Continuada. O grupo assim definiu Função, Equação e Equação de Segundo Grau:

- a) Função é uma lei de formação que estabelece uma relação, que associa a cada elemento de um conjunto numérico A, chamado domínio, um único elemento

de um conjunto numérico B , chamado contradomínio. A lei de formação é uma expressão algébrica formada por operações matemática e que, por meio da igualdade, relaciona duas variáveis: independente (elemento do domínio) e dependente (elemento do contradomínio). O conjunto Domínio fornece os números para a substituição da variável independente na lei de formação, no qual cada valor obtido na substituição e no desenvolvimento desta expressão algébrica compõem o conjunto Imagem, sendo este um subconjunto do Contradomínio;

b) Equação é uma igualdade entre expressões matemática, contendo pelo menos uma expressão algébrica. Sendo que a expressão algébrica é definida por operações matemática, números e uma ou mais incógnitas. Entende-se como incógnitas um símbolo qualquer utilizado para representar um valor inicialmente desconhecido;

c) Equação de segundo grau é uma igualdade entre expressões matemática, contendo pelo menos uma expressão algébrica. A expressão algébrica é definida por operações matemáticas, números e uma ou mais incógnitas sendo o maior expoente obrigatoriamente de grau dois. Entende-se como incógnitas um símbolo qualquer utilizado para representar um valor inicialmente desconhecido. Na equação de segundo grau até dois valores satisfazem a igualdade entre as expressões matemáticas.

Em relação aos conteúdos didático-metodológicos, os futuros professores perceberam as possibilidades do recurso à História da Matemática para elaborar as aulas de Matemática, bem como a necessidade de se atentar às situações problema de Matemática a serem desenvolvidas junto aos alunos e a importância de antever o raciocínio a ser utilizado pelos alunos quando da resolução desses problemas.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho desenvolvido foi possível perceber que houve contribuições tanto para a professora de Matemática do Colégio como para os futuros professores de Matemática.

A *Lesson Study* promoveu uma discussão coletiva e a elaboração de uma aula. Isso fez com que a professora de Matemática da instituição se sentisse amparada e pudesse discutir suas dúvidas, incertezas e dificuldades no e com o coletivo. E, quanto aos futuros professores de Matemática, foi possível perceber a dificuldade dos mesmos em sair das teorias formais, geralmente aprendidas via memorização, e compreender significativamente os conteúdos ensinados.

Faz-se importante salientar que este foi um período de intenso aprendizado, pois os futuros professores compreenderam a importância de se entender os conteúdos para além do que é apresentado no livro didático, bem como vivenciar a importância das discussões no e com o coletivo e como isso reflete na aprendizagem dos alunos, no nosso caso, refletiu na aprendizagem e compreensão do conceito de Equação de Segundo Grau pelos alunos do nono ano do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, R. C. **Aprendizagens e Desenvolvimento Profissional de Professores que Ensinam Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Contexto da Lesson Study**. 2017. 210 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP, Presidente Prudente/SP, 2017.

BEZERRA, R. C.; MORELATTI, M. R. M. Aprendizagens de Professores que Ensinam Matemática no contexto da Lesson Study. **Hipátia**, São Paulo, v.5, n.1, p. 72-85, jun.2020. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1454>. Acesso em: 01 out. 2021.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK, M. C. (ed), **Handbook of research on teaching**. New York/NY: MacMillan, 1986. p. 119-161.

MINAYO, M. C. de S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo/SP: Hucitec-Abrasco, 1992.

PEREZ GÓMEZ, A. I.; SOTO GÓMEZ, E.; SERVÁN NÚÑEZ, M. J. Lesson Studies: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, Murcia, v. 29, n. 3, p. 81-101, dic. 2015.

PONTE, J. P.; QUARESMA, M.; PEREIRA, M. J.; BAPTISTA, M. O Estudo de Aula como Processo de Desenvolvimento Profissional de Professores de Matemática. **BOLEMA**, Rio Claro, v. 30. n. 56, p. 868-891. 2016.

(RE)CONSTRUINDO SABERES PARA A PRÁTICA DOCENTE: VIVÊNCIAS A PARTIR DO PIBID SUBPROJETO EDUCAÇÃO FÍSICA

*Tatiane Motta da Costa e Silva*¹

*Diego de Matos Noronha*²

*Marta Iris Camargo Messias da Silveira*³

Agência de fomento: CAPES, CNPq, UNIPAMPA

1 - INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Ministério da Educação – MEC foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e visa proporcionar aos discentes dos cursos de licenciatura uma aproximação com a educação básica, fomentando a troca de experiências entre universidade e escolas públicas. Tal programa caracteriza-se como uma política pública essencial, uma vez que incentiva a formação inicial de professores, oportunizando a participação e o desenvolvimento de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, bem como, incentiva a mobilização dos docentes da educação básica como co-formadores dos futuros docentes (BRASIL, 2008).

A gama de saberes e a forma inovadora como são aplicados os conteúdos por meio do programa torna-o ferramenta importantíssima, sobretudo quando focalizada nas dificuldades e no contexto social dos estudantes da educação básica (SILVA *et al.*, 2018). Assim, na busca por um ensino contextualizado e por uma aprendizagem significativa, o PIBID subprojeto Educação Física vinculado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana, compreende e desenvolve suas

1 Discente de Pós-graduação na Universidade Federal do Pampa, tatianesilva.aluno@unipampa.edu.br.

2 Discente de Pós-graduação da Universidade Federal do Pampa, diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br.

3 Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Pampa, martasilveira@unipampa.edu.br.

atividades a partir da perspectiva da Educação Física como a disciplina escolar que trata pedagogicamente, temas da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Para tanto, o subprojeto Educação Física/Unipampa, busca sensibilizar os futuros professores para o exercício da docência, por meio da inserção nas escolas e do conhecimento da realidade. Planejando suas ações, fundamentadas em práticas pedagógicas inovadoras, e o mais importante e significativo, a percepção dos pibidianos como agentes capazes de contribuir para a formação de cidadãs e cidadãos conscientes de suas responsabilidades sociais (SILVEIRA E BERGMANN, 2018).

No entanto, planejar e desenvolver as ações do PIBID subprojeto Educação Física, na perspectiva da sensibilização para o exercício da docência durante o período de pandemia da covid-19, tornou-se um grande desafio, no qual, necessitou-se de adaptações nas estratégias de ensino, a fim de promover debates instigantes e coerentes com a realidade da educação básica pública. Diante da necessidade de manter o distanciamento social, limitou-se algumas práticas, principalmente, no que se refere ao contato dos pibianos com as escolas, exigindo o domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e adaptações nas metodologias de ensino.

Partindo do interesse em compartilhar nossas ações e refletir coletivamente sobre elas, utilizamos a escrita como instrumento para estimular essa ação reflexiva. Sendo assim, o estudo tem por objetivo relatar as contribuições do PIBID subprojeto Educação Física para a formação inicial docente durante o ensino remoto emergencial.

2 - MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo, de abordagem qualitativa, do tipo relato de experiência, escrito a partir das vivências proporcionadas pelo contato de duas pós-graduandos com a gestão voluntária do PIBID subprojeto Educação Física. O PIBID, subprojeto Educação Física, atualmente é formado por 20 bolsistas e acadêmicos do curso de Licenciatura em Educação Física, sendo 16 bolsistas remunerados e quatro bolsistas voluntários, duas professoras supervisoras de campo, duas pós-graduandos colaboradores voluntários e uma coordenadora geral.

As atividades foram desenvolvidas desde outubro de 2020 até a conclusão deste artigo, a partir de encontros síncronos e assíncronos e por meio demais atividades propostas. As atividades assíncronas foram realizadas no ambiente virtual Google Classroom, para postagens, tais como, leitura de livros, e-book, artigos científicos, vídeos e materiais complementares.

Os encontros síncronos foram realizados quinzenalmente pela plataforma Google Meet. Durante essas atividades foram utilizadas as estratégias de ensinagem: estudo de texto, seminário e portfólio (ANASTASIOU; ALVES, 2009), sendo complementado por palestras com convidados externos ao PIBID, dinâmicas de integração e planejamento coletivo das atividades. Ainda, foi utilizado o aplicativo WhatAapp para a divulgação de informações e demais dúvidas.

Entre as demais ações desenvolvidas pelo grupo, criou-se uma conta no Facebook e no Instagram para a divulgação das atividades realizadas. Por meio das redes sociais realizou-se em novembro de 2020, o Novembro Negro, no qual buscou-se discutir corporiedade e a educação para as relações étnicas e raciais.

O momento pandêmico instigou, ainda, a organização de uma live, que ocorreu por meio do perfil do grupo no Facebook em julho de 2021. A ação contou com a participação de pibidianos, professoras-supervisoras do PIBID e ex-pibidianos convidados, tendo como tema “A importância do PIBID na formação docente e o diálogo sobre o livro Educação Física cuida do corpo e... ‘mente’”.

O contato com a educação básica ocorreu por meio dos relatos das supervisoras, bem como, pela elaboração de uma gincana online entre as escolas vinculadas ao PIBID subprojeto Educação Física. Esta gincana consistiu na realização de tarefas planejadas e conduzidas pelos pibidianos. Todas as atividades realizadas são registradas em um portfólio individual de cada integrante do grupo, para posterior socialização.

3 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Diante das condições impostas pelo ensino remoto emergencial, conduzir a gestão estratégica das atividades do PIBID - Subprojeto Educação Física, com vista à aplicação e acompanhadas de teorias, métodos de intervenção e processos de reflexão, foi um desafio, exigindo uma mudança nas estratégias de ensinagem utilizadas em edições anteriores do subprojeto. Entre as estratégias escolhidas adotou-se o estudo de texto, apresentação de seminários e o portfólio (ANASTASIOU; ALVES, 2009), no qual, selecionou-se dois livros e um e-book para ser lido, estudado, apresentado em forma de seminário e debatido coletivamente ao longo dos encontros síncronos, para posteriormente, as reflexões serem registradas no portfólio.

O primeiro foi o e-book “Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física”, organizado por Marta Iris Camargo Messias da Silveira e Mauren Lúcia de Araújo Bergmann, discutido no período de janeiro a março de 2021. O segundo foi o livro “A Educação Física cuida do corpo... e mente” escrito por João Paulo S. Medina, debatido entre os meses abril e julho de 2021, ao final das atividades do livro foi realizada a live de fechamento, protagonizada pelos pibidianos e supervisoras. Já o terceiro livro foi “Metodologia do Ensino de Educação Física”, escrito pelo Coletivo de Autores, apresentado e discutido entre agosto e outubro de 2021.

No decorrer dos encontros síncronos e das discussões coletivas, emergiram as reflexões dos pibidianos, algumas ideias para serem abordadas na escola, destacando-se os seguintes tópicos: a importância de compreender o contexto em que os estudantes da educação básica estão inseridos, para então, planejar as práticas pedagógicas; a busca pela aproximação e envolvimento dos professores com a escola; a busca por uma prática docente que envolve os princípios de uma Educação Humanizadora e Inclusiva; a busca em proporcionar diversas experiências aos estudantes da educação básica através da cultura corporal.

A partir das discussões fundamentadas nos livros e no e-book, compreendemos que a iniciação à docência envolve, principalmente, a constante articulação entre teoria e prática docente, sem dissociação. Conforme Vilela (2018, p. 215) “a dissociação entre teoria e prática

na formação docente coopera para formar um profissional incapaz de atuar como agente transformador e contribuir para a qualidade na educação”. Neste sentido, optou-se por leituras que fomentam uma abordagem da Educação Física contextualizada com a realidade social das escolas públicas, na perspectiva de trabalhar com jogos cooperativos, com a ludicidade e com a cultura corporal, superando práticas tecnicistas e competitivas.

No entanto, por conta do distanciamento social, umas das dificuldades enfrentadas para o planejamento das atividades do PIBID foi a baixa participação e envolvimento dos pibidianos durante os encontros síncronos. Entre as possibilidades encontradas, estão as dinâmicas de integração e as postagens nas redes sociais, promovendo espaços de socialização entre os integrantes do grupo, sendo momentos marcados por afetividade, diversos relatos pessoais e sensibilização sobre o exercício da docência.

As dinâmicas de integração eram conduzidas voluntariamente por uma dupla ou trio de pibidianos, supervisoras ou colaboradores e consistiam em, relatos sobre os sentimentos vivenciados durante o período da pandemia e o quanto esses sentimentos influenciam no envolvimento com as atividades do PIBID; registros fotográficos de experiências com a Educação Física escolar e com a docência na educação básica; frases de autores vinculados a área da Educação e/ou da Educação Física; dinâmicas sobre professores e profissionais que inspiram; nuvem de palavras sobre “o que é educação” e “o que é ser professor”; e dinâmica de percepção sobre os integrantes do grupo. A partir das dinâmicas notou-se uma melhora significativa na participação dos pibidianos durante os encontros síncronos e também maior envolvimento com as atividades construídas coletivamente.

As postagens nas redes sociais envolveram a apresentação de cada um dos integrantes do grupo, bem como, a divulgação das ações promovidas pelo grupo e a realização do Novembro Negro de 2020. O conhecimento desenvolvido durante as postagens da ação foi imprescindível para a formação e capacitação dos pibidianos que pesquisaram e produziram o material e para a construção de conhecimento de professores e estudantes que acompanham as redes sociais do PIBID, colaborando para ampliar o entendimento e a familiarização com as diversidades como forma de superarmos o racismo e as intolerâncias.

O contato inicial dos pibidianos com a educação básica, ocorreu de forma remota, por meio da organização da 1ª Gincana Online do Subprojeto Educação Física. A gincana buscou promover atividades fundamentadas na perspectiva do trato da Educação Física como cultura corporal, dialogando com a arte, a ludicidade e a criatividade dos estudantes da educação básica, adequando as tarefas ao contexto social, no qual, as escolas estão inseridas.

As atividades ocorreram nas escolas da rede básica de ensino vinculadas ao subprojeto Educação Física, sendo elas: Escola Municipal de Educação Básica General Osório e Escola Municipal de Ensino Fundamental Elvira Ceratti-CAIC, ambas de localidades periféricas do município de Uruguaiana-RS, regiões caracterizadas pelo alto índice de vulnerabilidade social. A gincana ocorreu ao longo do mês de agosto de 2021.

Foram propostas diversas atividades, como exercícios em casa, para serem realizados com familiares, danças, jogos cooperativos, sendo a avaliação das ações realizadas a partir do envio de vídeos para os pibidianos por meio de um grupo criado no WhatsApp. No entanto, a maioria dos

estudantes dessas escolas não possuíam acesso à internet ou não detinham um aparelho móvel para a possível comunicação, refletindo no andamento das tarefas propostas durante a gincana.

Com isso, os pibidianos tiveram de pensar em possibilidades para manter o contato com esses estudantes e motivá-los a desenvolver as atividades propostas. O processo da comunicação com os estudantes das escolas pública, no início, deixou os pibidianos do subprojeto preocupados, mas, logo, ao pensar maneiras para que isso fosse possível, foi dada a continuidade na Gincana e reflexões sobre a vasta precariedade do ensino remoto para periferias foram discutidas durante os encontros síncronos do grupo.

Ao compreendermos a realidade educacional, as formações do PIBID e a escola como espaços complexos, percebe-se que o ensino superior e o ensino básico não são lugares diferentes, mas sim de muita singularidade, onde é construído aspectos do contrato social no que diz respeito ao tema de interesse comum nesses espaços: a formação docente para atuação na educação física escolar.

Para a continuidade das ações do PIBID, durante os próximos meses, foram planejados um ciclo de palestras com o tema “Diálogos sobre Educação Física escolar: formação docente em foco”, no qual, serão realizados quatro encontros, abordando temas como, “Educação Física: diálogos a partir dos estudos de Paulo Freire”; “Educação Física e a educação para as relações étnicas e raciais”; “Educação Física e Formação de Professores no contexto das tecnologias” e “Incentivo à prática de atividade física para escolares”, todas as vertentes foram escolhidas coletivamente pelo grupo, considerando as discussões fomentadas pelos livros anteriormente debatidos. Para além do ciclo de palestras, planeja-se a inserção gradativa de forma presencial nas escolas vinculadas ao PIBID, por meio do acompanhamento e auxílio junto às supervisoras.

Ainda, como forma de registro das atividades realizadas ao longo dos 18 meses, previstos no edital do programa, pretende-se realizar a socialização dos portfólios que estão sendo construídos individualmente pelos integrantes do grupo. O portfólio busca a construção de registros, análise, seleção e reflexões, produções mais significativas ou identificação dos maiores desafios e dificuldades em relação ao objetivo de estudo, assim como das formas encontradas para superação (ANASTASIOU; ALVES, 2009). O desenvolvimento dos portfólios está sendo contínuo ao longo do processo de formação dos integrantes do grupo, contando com a leitura e apontamentos dos pós-graduandos e da coordenadora do subprojeto.

O PIBID, como uma política pública de estado, tem importância fundamental no processo de construção do conhecimento individual e coletivo das áreas de licenciaturas as quais ele é destinado, assim, cabe ressaltar que o planejamento das próximas ações, podem sofrer modificações por conta da constante desvalorização que o PIBID vem sofrendo, como falta de recursos financeiros para o pagamento das bolsas, resultado em manifestações e paralisação nacional. Uma vez que o não recebimento das bolsas influencia na alimentação, internet, moradia, deslocamento dos bolsistas, comprometendo todas as atividades do programa e contribuindo para a evasão nos cursos de licenciatura e para a precarização do ensino superior.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das atividades realizadas pelo PIBID subprojeto Educação Física observamos que o momento pandêmico despertou para novas estratégias metodológicas de ensino, tornando-se um processo desafiador e instigante, emergindo novas reflexões sobre a prática docente a partir das vivências com o ensino remoto. A utilização das estratégias de ensinagem, como o estudo de texto, apresentação de seminários, o portfólio, a execução da gincana online, foram fundamentais para o processo de formação inicial docente dos pibidianos e para o processo de formação continuada das professoras supervisoras, visto que, mesmo com o distanciamento social e com a necessidade de adaptações, às discussões propostas, foram enriquecedoras e despertaram reflexões fundamentais acerca da educação física escolar e da formação docente.

Apesar das dificuldades iniciais de comunicação, as estratégias adotadas, como as dinâmicas de integração e as postagens de apresentação dos integrantes do grupo nas redes sociais amenizaram o distanciamento, contribuindo para que os integrantes do grupo conhecessem suas histórias de vida, suas inspirações e motivações para a escolha em ser professor, estreitando laços afetivos, refletindo, positivamente no desempenho das atividades realizadas em conjunto. Observamos, também que fatores psicológicos, que acarretam o adoecimento psíquico, foram agravados pelo momento pandêmico, influenciaram a participação dos pibidianos, supervisoras e colaboradores durante as atividades propostas, em alguns momentos contanto com maior participação e envolvimento dos integrantes e em outros momentos, principalmente em momentos mais severos da pandemia, contou com menor participação dos integrantes.

Assim, ressalta-se o potencial do PIBID para a sensibilização de saberes relacionados à docência. As experiências vivenciadas contribuíram para a construção e (re)construção de novas formas de pensar a educação e a educação física escolar, em uma perspectiva de abordar a cultura corporal em suas mais diversas formas de manifestação, despertando o planejamento docente para práticas inclusivas e contextualizadas com a realidade dos estudantes da educação básica.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2009. Cap. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID**. Disponível em: <http://capes.gov.br/educacaobasica/CapesPIBID>. Acesso em: 21 nov. 2020.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

VILELA, Marcos Vinícius Ferreira. O contexto atual do PIBID e suas contribuições para a formação docente no IFMT. In: MONTEIRO, S.B.; OLINI, P. (Orgs.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: didática, saberes docentes e formação. Cuiabá: EduFMT. 2019, p. 214-226.

SILVA, Daniela Noronha da; RIBEIRO, Cesar Augusto; SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias; NORONHA, Diego de Matos; BERNY, Kléber Marcelo Nunes. A influência do PIBID na prática cotidiana docente e na transformação social. In: SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias; BERGMANN, Mauren Lúcia de Araújo (Orgs.). **Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 116-128.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias; BERGMANN, Mauren Lúcia de Araújo. Apresentação. In: SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias; BERGMANN, Mauren Lúcia de Araújo (Orgs.). **Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 7-10.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A APROXIMAÇÃO COM AS ESCOLAS: PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Igor Galho Teixeira¹

Jocelaine Gomes Garaialdi²

Paula Trindade da Silva Selbach³

1 - INTRODUÇÃO

Nos últimos anos têm se intensificado a discussão sobre a relação teoria e prática nos cursos de licenciatura. Diversas pesquisas apontam que a dissociação entre teoria e prática acarreta muito prejuízos para a formação inicial dos professores e o fortalecimento da relação universidade e escola. São algumas das possibilidades que se vislumbra em estudos recentes como o de Romanowski et al. (2017) e Gatti et al. (2014).

Nessa perspectiva, a exigência da Prática como Componente Curricular (PCC) tem como intenção fortalecer a relação teoria e prática nas licenciaturas, sendo que a Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 foi a primeira a trazer esta exigência para os currículos desses cursos. Em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP N. 2/2015, que reforça esta perspectiva no seu Artigo 3:

1 Aluno do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa/ Campus Jaguarão, igorteixeira.aluno@unipampa.edu.br.

2 Aluna do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa/ Campus Jaguarão, jocelainegaraialdi.aluno@unipampa.edu.br.

3 Docente externa do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa - Unipampa/ Campus Jaguarão. Docente do Centro de Educação (CE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) . E-mail: paula.selbach@ufsm.br.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - **400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;** (grifos nossos) (BRASIL, Resolução CNE/CP N. 2, 2015).

Atualmente, a Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, aponta no seu Artigo 15:

a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas:

400 horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e **400 horas, ao longo do curso** [...] (BRASIL, Resolução CNE/CP N° 2, 2019).

Observamos que o Artigo 11 da mesma resolução, no item b, reforça que a distribuição desta carga horária deve se dar “ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora” (BRASIL, Resolução CNE/CP N° 2, 2019).

Ressaltamos que a atual Resolução CNE/CP N° 2, 2019 tem sido alvo de inúmeras críticas pela forma intempestiva que foi publicada, impossibilitando uma discussão e reflexão mais ampliada sobre as alterações que propõe (SCHMITZ; NETO, 2022). O Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019) que fundamenta a Resolução de 2019 e substitui a Resolução CNE/CP N. 2/2015, foi publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) “apenas um mês após o término do prazo de implementação das DCN de 2015” (SCHMITZ; NETO, 2022, p. 4). Entretanto, em relação às PCC, a orientação da Resolução de 2019 mantém a compreensão das Resoluções dos anos de 2002 e de 2015, de que a prática esteja articulada com as todas as disciplinas dos cursos de licenciaturas.

É neste contexto que retomamos duas simples questões: o que é prática pedagógica? Como se configura uma prática pedagógica? Franco (2016) nos traz que a prática pedagógica numa perspectiva crítico-emancipatória envolve todo o processo de ensinar e aprender e reconhece os múltiplos fatores que nela interferem, tanto os fatores internos, quanto os externos à escola. Para a autora, “a grande diferença é a perspectiva de ser crítica e não normativa; de ser práxis e não treinamento; de ser dialética e não linear” (FRANCO, 2016, p. 538). A prática pedagógica não é um receituário e, menos ainda, a aplicação da teoria, sendo que “incluem desde o planejamento e a sistematização da dinâmica dos processos de aprendizagem até a caminhada no meio de processos que ocorrem para além da aprendizagem [...]” (FRANCO, 2016, p. 547).

Compreendemos, neste estudo, que a aproximação das universidades com as escolas traz sentido à prática pedagógica que se desenvolvem nos cursos de licenciatura, auxiliando os alunos a construírem aplicações situadas num determinado contexto. Contudo, também compreendemos que a simples aproximação com a escola para o desenvolvimento de horas práticas como componente curricular, se não for devidamente refletida e problematizada,

não contribui para uma formação que valorize o sentido humano, pois a “educação é uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialeticidade entre homem, mundo, história e circunstâncias” (FRANCO, 2016, p. 546).

É neste sentido que entendemos que aproximação com a escola, quando conduzida considerando os princípios de uma pedagogia crítica, pode contribuir para que os alunos do curso de Pedagogia tenham uma formação que supere a tradicional justaposição entre teoria e prática.

Considerando o exposto, não estamos afirmando que todas as 400 horas práticas definidas na legislação vigente sejam desenvolvidas na escola, mas que as reflexões geradas se deem a partir de situações concretas vivenciadas pelos alunos no ambiente escolar. O que defendemos é que esta aproximação das universidades com as escolas seja oportunizada desde os primeiros semestres.

Programas como o Residência Pedagógica e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, ambos fomentados pela Capes, têm como um de seus objetivos: “IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades [...] que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem” e, ainda “VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”.

Para Romanowski et al. (2017) o PIBID “institui-se, assim, como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial”. Muitas vezes, o que transparece é que as ações pedagógicas do PIBID parecem ser isoladas do curso, fazendo com que os bolsistas tenham certo privilégio por pertencerem a um programa de iniciação à docência e estarem inseridos no âmbito da educação básica em comparação com os alunos não bolsistas, já que, para estes, a vivência e as atividades praticadas nas escolas públicas não se apresentam com a mesma frequência e, em certos casos, o aluno só tem experiência de sala de aula no estágio supervisionado obrigatório, que é exigência do curso.

Assim, objetivamos compreender se as práticas, como componente curricular, proporcionam a aproximação dos alunos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa) com as escolas. Especificamente objetivamos analisar a concepção de prática pedagógica expressa no Projeto Pedagógico de Curso (PPC); e entender como os alunos percebem a aproximação com as escolas a partir das práticas pedagógicas.

2 - METODOLOGIA

Para a realização deste texto consideramos os princípios da pesquisa qualitativa. A análise documental “constitui também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte ‘natural’ de informação” (LÜDKE, 2018, p 45). Com isso, analisamos o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia (UNIPAMPA, Curso de Pedagogia, 2015).

Para compreender a percepção dos alunos recorreremos ao questionário, que foi composto por perguntas abertas e fechadas e enviado para o e-mail institucional dos alunos regularmente matriculados no Curso de Pedagogia no semestre 2021/01. Foi aplicado no mês de outubro de 2021 e ficou disponível por 30 dias na plataforma Google Forms. Na época, o curso tinha 119 alunos matriculados em todos os semestres e apenas 20 questionários retornaram. Conforme o “Gráfico 1 – Ano de ingresso dos alunos respondentes”, percebemos que obtivemos respostas de alunos que ingressaram em diferentes anos e, conseqüentemente, encontravam-se em diferentes semestres. Ressaltamos que, conforme o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, todas os componentes curriculares possuem carga horária prática.

Gráfico 1 – Ano de ingresso dos alunos respondentes



Fonte: Dados organizados pelos autores por meio do Google Forms, 2021

Consideramos o número pouco expressivo e compreendemos que o momento pandêmico também contribuiu para a baixa devolutiva do material. Mesmo assim, foi possível identificarmos a compreensão dos alunos sobre a prática como componente curricular relatando suas experiências com as horas práticas no curso.

Quadro 1 – Alunos respondentes

Número Aluno	Ano ingresso / Semestre	Bolsista
A-1	2018 – 8º semestre	PIBID e RP
A-2	2021 – 1º semestre	_____
A-3	2018 – 8º semestre	_____
A-4	2018 - 8º semestre	RP
A-5	2018 - 8º semestre	RP
A-6	2021 - 1º semestre	_____
A-7	2020 – 4º semestre	PIBID
A-8	2021 – 2º semestre	_____
A-9	2016 – 7º semestre	_____
A-10	2016 – 9º semestre	RP
A-11	2019 - 5º semestre	_____

A-12	2021 – 1º semestre	_____
A-13	2021 – 2º semestre	_____
A-14	2016 – 9º semestre	_____
A-15	2017 – 9º semestre	PET
A-16	2018 – 8º semestre	_____
A-17	2019 – 6º semestre	PIBID
A-18	2021 – 2º semestre	_____
A-19	2021 – 1º semestre	_____
A-20	2019 – 6º semestre	_____

Fonte: Quadro elaborado pelos autores a partir da reorganização dos dados do Google Forms, 2021

Como categorias encontramos: **o PPC e as práticas como componente curricular; relação frágil com as escolas; o estágio como única experiência nas escolas; percepção da prática como componente curricular para a sua formação.**

RESULTADO

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia da Unipampa faz menção à Resolução **CNE/CP nº 01** de 2002 e ainda não foi atualizada considerando a Resolução CNE/CP nº 2 de 2019. Contudo, todos os componentes curriculares possuem carga horária prática, que estão distribuídas ao longo de todo o curso perfazendo o total de 735 horas, bem mais do que as 400 horas exigidas atualmente.

Ainda segundo este documento, “não há, portanto, no planejamento do componente curricular, necessidade e/ou obrigatoriedade de dispensa das aulas, ou abertura de espaços para realização de prática fora da sala de aula” (UNIPAMPA, PPC - Curso de Pedagogia, 2015, p. 39). O PPC, vigente deste curso, não exige que as práticas desenvolvidas a partir dos componentes curriculares sejam realizadas nas escolas. A concepção de Práticas como Componentes Curriculares aponta que estas

caracterizam-se por atividades que propiciam vivências em diferentes áreas do campo educacional. Podem abranger desde observações, entrevistas, análise de documentos, dinâmicas de grupo, inserções docentes, as quais sustentam o caráter investigativo dos componentes curriculares (UNIPAMPA, PPC - Curso de Pedagogia, 2015, p. 39).

Como explica Franco (2016), a prática não pode ser confundida com um receituário, com atividades desenvolvidas com os alunos da educação básica nas escolas, que desconsideram o contexto escolar. Contudo, ao não exigir que em nenhum momento os alunos planejem atividades para serem desenvolvidas nas escolas, as práticas como componentes curriculares podem ficar distanciadas dos problemas que esses alunos irão se deparar nos estágios curriculares e, futuramente, na sua atuação como docente. Em estudo realizado com os professores da educação básica e oriundos dos cursos de licenciatura, Romanowski et al. (2017) perceberam que os professores sentiram falta desta problematização a partir das vivências de situações reais na sua formação inicial e, nesse sentido, os autores apontam que:

a defesa é de que o interdisciplinar se estabelece, também, na relação teoria e prática ao reconhecer o conhecimento prático como tal, numa perspectiva de totalidade. **Isso não quer dizer que o conhecimento experiencial e prático é suficiente. Ao contrário, é ponto de partida e em sua negação torna o conhecimento teórico esvaziado de realidade.** O conhecimento prático esvaziado do conhecimento teórico torna-se animista por negar a reflexão, no entanto a natureza e origem de cada um desses conhecimentos é preservada. **É na relação entre ambos que eles se completam, para se constituírem nova unidade a ser transformada [grifos nossos]** (ROMANOWSKI et al. 2017, p. 1.652).

Considerando as contribuições dos autores, entendemos que as relações teoria e prática promovem a constituição desta “nova unidade transformadora”, permitindo aos alunos refletirem sobre os conteúdos trabalhos nas disciplinas, construindo novos conhecimentos. Tais relações são desencadeadas pelos docentes das disciplinas, juntamente com os alunos, ao possibilitar experiências no contexto escolar que vão desde a análise de documentos, entrevistas, observações e inserções docentes nas salas de aulas.

Inferimos que o Curso de Pedagogia da Unipampa, a partir do que está exposto no seu PPC, permite que os futuros pedagogos cheguem ao estágio sem nunca terem vivenciado experiências docentes nas escolas da educação básica, a não ser que eles façam parte de programas como o PIBID, Residência Pedagógica ou PET. Obviamente que não defendemos que todas as horas práticas sejam realizadas nas escolas e com os alunos desenvolvendo experiência como docentes da educação básica. O que criticamos é o documento não explicitar e garantir esta possibilidade em nenhum dos semestres do curso que antecede o estágio.

Segundo o PPC atual do Curso de Pedagogia da Unipampa, o estágio é ofertado nos dois últimos semestres do curso, reforçando a concepção que, como aponta Romanowski et al. (2017, p. 1656), tem sido denunciado por muitos pesquisadores: “a orientação epistemológica dos cursos de licenciatura prioriza uma sólida formação teórica tendo em vista uma prática consequente”. O resultado desta orientação epistemológica na formação proporcionada pelos cursos de licenciatura é “o aligeiramento, fragilização e desarticulação dos currículos fundados no princípio da racionalidade técnica”.

Considerando este cenário, os alunos foram questionados sobre como percebem a relação com as escolas, proporcionadas por meio das PPCC desenvolvidas ao longo do curso de Pedagogia da Unipampa. A partir das respostas foi possível compreender que a relação entre universidade e escola pública é considerada insuficiente para mais da metade dos alunos que responderam ao questionário, sendo que 66,7% dos participantes marcaram a opção “poderíamos ter mais aproximação com as escolas”, como ilustra o Gráfico 2 – As horas práticas e a relação com as escolas

Gráfico 2 – As horas práticas e a relação com as escolas

Como você percebe a relação com as escolas proporcionadas pelas horas práticas das disciplinas dos cursos de pedagogia?



Fonte: Gráfico elaborado pelos autores a partir das repostas do Google Forms, 2021.

Quando questionados sobre a relação entre universidade e escola pública por meio das horas práticas como componente curricular, muitos alunos salientaram a relação frágil com as escolas:

- uma relação muitas vezes superficial, ligeira demais para tantos conhecimentos serem aplicados na prática escolar (A-12);
- Não passei por essa experiência (A-18);
- Não tive contato (A-14);
- Colocamos em prática a teoria e aprendemos como interagir com nossos alunos, independente das suas especificidades (A-5).

Percebemos que a relação com as escolas é definida pelos alunos como frágil, superficial e descontextualizada das especificidades das escolas. Em pesquisa relacionada à produção brasileira sobre a Prática como Componente Curricular, Schmitz e Neto (2022, p. 15) apontam que “os textos encontrados demonstraram que os formadores nos cursos de licenciatura pouco sabem sobre a PCC. Ou, ainda, sentem dificuldades no desenvolvimento ou cumprimento das atividades de PCC”. Esta pode ser uma das explicações para esta impossibilidade das PCC proporcionarem a relação entre teoria e prática, além de uma relação frágil com as escolas. Nesse sentido também explicitam Romanowski et al. (2017, p. 1657) que essa discussão tem sido colocada por grupos:

que trabalham com a concepção de teoria como expressão da prática e não o seu guia e também pelos professores da educação básica que, ao serem ouvidos sobre a sua formação inicial e a experiência profissional no chão da escola, reivindicam um estreitamento da teoria dos cursos de licenciatura com os problemas inerentes às escolas onde atuam, reafirmando a importância dessa relação para a formação de professores.

Outra categoria encontrada quando questionado sobre a relação universidade e escola pública durante o curso, foi o estágio como única experiência nas escolas:

- todo o curso de Pedagogia dispõe de horas práticas, porém as que [proporcionam a relação com a escola] são apenas os estágios que ocorrem no final do curso (A-16);
- acho que a escola quando acontece o estágio tem uma boa interação entre a faculdade e a escola (A-9);
- durante o meu período de estágio foi bem tranquilo (A-4).

Uma das possibilidades de rever esta questão no currículo dos cursos de licenciatura é “estretar as relações entre universidade e escola básica estabelecendo a relação teoria e prática ao longo do curso e não apenas nos períodos finais” (ROMANOWSKI et al., 2017, p. 1657). Na nossa compreensão esta relação não precisa ficar somente como responsabilidade dos estágios. As práticas podem ocupar-se dessa tarefa desde os primeiros semestres dos cursos para não incorrer no que alerta um dos nossos participantes da pesquisa: “[...] isso acaba limitando nosso contato com as escolas dos municípios e conseqüentemente não tendo confiança no trabalho que será realizado no estágio, já que é basicamente o primeiro contato nosso com a escola (A-16)”. Nesse sentido, sugerem outro aluno que participou desta pesquisa “poderia ter algum programa voltado as práticas e maior envolvimento em sala de aula [...], hora do conto ou oficinas de teatro atividades pedagógicas voltadas a integração junto as escolas (A-9)”.

Em outra questão aberta pedimos para que falassem sobre a percepção da prática como componente curricular para a sua formação no curso de Pedagogia. As falas foram diversificadas, trazendo à tona muitas concepções de prática por parte dos alunos, inclusive como uma mera aplicação da teoria, o que se justifica pela diversidade de semestres a que estão vinculados os alunos respondentes:

- [...] nós preparando para pôr em prática todos os conhecimentos adquiridos (A-5);
- [...] somente com a prática é possível reconhecer e aplicar o teórico estudado no curso (A-11);
- acho importante termos práticas (A-13);
- as horas práticas são fundamentais para a formação de professores e também o momento de testar o nosso aprendizado (A-4);
- quanto mais melhor se aprende (A-6).

Mas observamos que embora as práticas não significam a relação direta com a escola, para alguns alunos esta é a compreensão que perpassa quando questionados sobre “como descreve a importância das práticas como componente curricular para a sua formação no curso de pedagogia?” Nesse sentido ressaltamos as falas:

- acredita que são nas aulas práticas que podemos adquirir um pouco de segurança (A-19);

- trazem uma experiência concreta (A-17);
- é muito importante, pois será uma experiência e também aprendemos como dar aulas (A-2);
- é uma forma de ganhar prática para que possa aprender e dar o seu melhor (A-18);
- compreendo que sem a prática não tem como ter experiência de uma sala de aula, interagir com as crianças e por em prática o que se planejou (A-9);
- muito importantes, nada se compara ao estar na sala de aula em pleno trabalho. A-3);
- para adquirir capacidade, conhecimento, experiência, entendimento, diálogo no ensino aprendizagem dos alunos (A-20);
- importante, pois assim conseguimos saber como é a realidade das escolas e como trabalhar com os alunos na prática (A-10).

Os alunos percebem que a prática tem a finalidade de proporcionar a experiência nas escolas e na sala de aula. Outro aluno participante da pesquisa desconhece que as horas práticas estão diluídas nas disciplinas desde os primeiros semestres: “por estar no primeiro semestre, indo para o segundo, ainda não tive aula prática, mas vejo as mesmas como de extrema importância para uma boa formação (A-12)”. Demonstra, assim, que o projeto pedagógico do curso não é de conhecimento de todos os alunos. Entretanto, outro respondente critica:

as horas práticas são de extrema importância, desde que aplicada de forma correta, muitas das horas práticas nos componentes da Pedagogia são usadas para justificar uma aula que não foi aplicada, portanto os momentos de práticas ficam restritos e tal restrição traz uma quebra da conexão na formação, um exemplo disso é o momento de pandemia em que as aulas estão no formato remoto, isso implica em muitos alunos se formando sem ter tido nenhum contato com a escola (A-16).

Em estudo com os professores que atuam na educação básica sobre a sua formação inicial nas universidades, Romanowski et al. (2017, p. 1.656) verificaram que os ex-alunos das licenciaturas valorizam os conteúdos específicos para a sua atuação pedagógica. Contudo, eles questionam a prática pedagógica dos professores que atuam nos cursos de licenciatura no que tange a forma como esses conteúdos são trabalhados, “priorizando o eixo da transmissão-assimilação de conteúdo”. É nessa perspectiva que os participantes deste estudo indicam “a importância que atribuem à articulação estreita desses conteúdos com os problemas da prática desenvolvida nas escolas onde atuam. Em outros termos, os professores reconhecem a historicidade do conhecimento” (ROMANOWSKI et al. 2017, p. 1.656).

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo revelou que a relação entre universidade e escola pública, a partir da prática pedagógica como componente curricular, mostrou-se frágil. As práticas pedagógicas como componente curricular durante a trajetória formativa, na maioria dos relatos dos alunos,

referem-se às experiências nos estágios supervisionados. Entendemos que o estágio curricular é uma experiência muito relevante para a formação acadêmica do aluno, mas não pode ser somente este o contato com a docência durante todo o curso.

Por fim, reforçamos que o curso precisa rever a relação universidade – escola, em especial, a partir das horas práticas como componente curricular, ciente de que este não é um problema exclusivo deste curso, pois como bem coloca Romanowski et al. (2017, p. 1.656), “via de regra a orientação epistemológica dos cursos de licenciatura prioriza uma sólida formação teórica tendo em vista uma prática consequente”. As PCC constituem-se como uma possibilidade de alterar esta lógica e, neste sentido, os docentes dos cursos de pedagogia podem fazer a diferença ao, como apontam Schmitz e Neto (2022, p. 14), “reconhecer a importância da proposta da PCC em articular as dimensões teóricas e práticas da formação é importante para o desenvolvimento da mesma e demonstra preocupação com a formação de professores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Resolução CNE/CP N. 01, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 de julho de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 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, DF. 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 30 de março de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N. 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 01 de julho de 2022.

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. (online), Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

RECH, I.; BREZOLIN, C. F.; OLIVEIRA, V. F. **Escola e universidade: a união capaz de ressignificar novas formas à formação dos professores.** IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul (IX ANPED SUL), 2012.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; Koguti, M. C.; MANIESI, P. S. **A formação do professor nos cursos de licenciatura: o que dizem os professores.** Revista Diálogo Educacional. Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1639-1661, out./dez. 2017.

SCHMITZ, Gabriela; NETO, Luiz Caldeira Brant Tolentino. A Prática como Componente Curricular: Panorama das Publicações e Contextos da Produção Científica. **Revista Internacional de Educação Superior.** Campinas / SP, v.81-20, e 022010, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8664826/26941>>. Acesso em 20 de maio de 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Projeto Político-Pedagógico. Curso de Graduação em Pedagogia – Licenciatura.** Jaguarão, 2015.

A AMÉRICA LATINA NAS AULAS REMOTAS DE GEOGRAFIA: UMA EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Rita de Cassia Santos de Lira¹

Agência de fomento: Agradecemos a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES por fomentar este trabalho e a experiência de construir o Projeto Residência Pedagógica como bolsista durante parte do ano de 2021, contribuindo para minha formação inicial enquanto professora de Geografia.

1 - INTRODUÇÃO

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi iniciado no Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em setembro de 2020. Nesse momento, fui selecionada como voluntária e, em abril de 2021, passei à condição de bolsista. Este relato consiste em analisar uma experiência significativa que destaco ao longo desse período como residente, que se encerrou em setembro de 2021, ou seja, após dois módulos semestrais de atividades formativas.

No PRP participei de estudos e discussão de textos com os professores (orientador e preceptor), planejamento de aulas, ambientação virtual na escola, regências virtuais, avaliações, trabalhos com as redes sociais e a produção de pesquisa sobre a prática pedagógica. Neste relato, destaco a elaboração de uma sequência didática desenvolvida nos últimos meses, mas que congrega saberes e fazeres acumulados ao longo de dois semestres. Refletir sobre uma ação docente é unir ensino-pesquisa, teoria-prática, formação-profissão, dimensões da produção do conhecimento geográfico que se articulam nas experiências proporcionadas pelo PRP entre a universidade e a escola.

1 Estudante de Licenciatura em Geografia na Universidade Federal da Paraíba, ritadecassia.cnb@hotmail.com

As práticas formativas foram realizadas de modo remoto na Escola Municipal de Ensino Fundamental Major José de Barros, localizada no bairro Mandacaru, na cidade de João Pessoa, na Paraíba (PB). Atuei em turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, contando com 60 estudantes matriculados e uma média de nove estudantes participando das aulas remotas emergenciais.

Assim, no início do PRP prevaleceu o planejamento e execução de atividades assíncronas devido à baixa participação dos alunos nas tentativas de promoção de aulas síncronas. Neste momento, a produção de vídeo aulas e de formulários de tarefas foram as principais estratégias utilizadas no subprojeto Geografia como enfrentamento da pandemia da covid-19 e como colaboração para o ensino remoto emergencial que passou a ser um novo desafio para educadores e alunos.

Conforme Martins (2020, p. 251), o cenário da pandemia trouxe novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, tais como “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Nesse primeiro momento, os residentes foram divididos em duplas que elaboraram planos e estratégias de aulas adaptadas para oferta assíncrona, ou seja, para hospedagem de vídeo aulas no *YouTube* e de formulário de atividades elaboradas no *Google Forms*.

O objetivo deste trabalho é analisar os resultados da aplicação da sequência didática com os estudantes do Ensino Fundamental II e a importância desta experiência para a formação inicial dos professores de Geografia envolvidos com esta produção.

2 - DISCUSSÃO

O Plano de Ensino de 2021, ofertado pelo preceptor para o 3º bimestre do 8º ano, possuía dois objetos de conhecimento sobre a América Latina: um sobre território e população; e outro sobre os aspectos econômicos. Das seis habilidades da BNCC, pedidas pelo preceptor em seu planejamento anual, conseguimos trabalhar quatro na sequência didática planejada, sendo elas:

(EF08GE12) Compreender os objetivos e analisar a importância dos organismos de integração do território americano (Mercosul, OEA, OEI, Nafta, Unasul, Alba, Comunidade Andina, Aladi, entre outros);

(EF08GE13) Analisar a influência do desenvolvimento científico e tecnológico na caracterização dos tipos de trabalho e na economia dos espaços urbanos e rurais da América e da África;

(EF08GE20) Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valorização na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos;

(EF08GE22) Identificar os principais recursos naturais dos países da América Latina, analisando seu uso para a produção de matéria-prima e energia e sua relevância para a cooperação entre os países do Mercosul (BRASIL, 2018, p. 389-391).

O conjunto de aulas se iniciou no dia 27 de julho de 2021 e foi concluído no dia 15 de setembro do mesmo ano. Foram três aulas assíncronas (por meio de vídeo aulas postadas no canal do YouTube Residência Pedagógica Geografia UFPB) e duas síncronas (pelo Google Meet). A preocupação principal da dupla de residentes que elaborou a sequência didática era como fazer os estudantes participarem das atividades postadas nas plataformas de ensino, de como trazer este conteúdo difícil e denso para a realidade deles. Vários momentos de preparação das aulas tiveram esta preocupação, seja no planejamento, gravação, cenário, edição de vídeo, definição das linguagens utilizadas, no tempo de duração, seja na avaliação da atividade. Os procedimentos utilizados foram diversos, mas foi iniciado com o diálogo e o planejamento coletivo que envolveu a dupla de residentes, o preceptor e o coordenador. De acordo com Menegolla e Sant'anna (2001, p. 140):

O planejamento é um instrumento direcional de todo o processo educacional, pois estabelece e determina as grandes urgências, indica as prioridades básicas, ordena e determina todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação.

Portanto, o planejamento desta sequência didática foi o ponto primordial. Definidas as estratégias e prioridades, pesquisamos livros e artigos científicos sobre a temática das aulas (ANDRADE, 1996; SANTOS, 2000; LEMOS; SILVEIRA; ARROYO, 2006; SOUZA, 2011). A partir de então, as atividades semanais da dupla de residentes incluíram estudo prévio, produção de slide, gravação de vídeo, edição, publicação, produção e avaliação de formulários de atividades.

No segundo momento, quando iniciamos a passagem para as aulas síncronas, produzimos duas aulas, sendo uma de revisão e outra de atividade livre sobre o que é ser latino-americano e o que faz nos identificarmos assim. Sabemos que incluir a realidade do estudante na aula, ou seja, os conhecimentos prévios deles e elementos que fazem parte de seu cotidiano, facilita o trabalho do professor. E discutir o que é ser latino-americano faz parte de suas etnias, pertencimentos e conhecimento de suas histórias. Concordamos com Cavalcanti (2002, p. 47) quando afirma que:

O ensino de geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade crianças e jovens compreenderem o mundo em que vive e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas.

Portanto, trabalhar este conteúdo tendo a consciência de que fazia parte da construção social e política dos alunos, das suas visões enquanto cidadãos, foi o que tornou esta aula de Geografia mais significativa. Para além de produzir aulas, nos preocupamos se os estudantes estavam tendo acesso e aprendendo. Porém, eles se mantinham tímidos nas atividades do *Google Classroom*, sem postar feedbacks, o que dificultou esta análise.

Felizmente, a vacinação dos profissionais da educação começou a ser realizada em João Pessoa- PB e pudemos iniciar o processo de adaptação para volta às aulas presenciais. Isso se iniciou com a gradativa passagem das atividades assíncronas para aulas síncronas no *Google*

Meet, quando curtidas e comentários foram trocados por vozes, perguntas e respostas. Nesse processo é importante pensar sobre o lado positivo do uso de tecnologias no ensino de Geografia, pois, segundo Martins e Almeida (2020, p. 9):

As tecnologias podem potencializar as práticas pedagógicas colaborativas, deixando pistas de que não se trata apenas da inclusão das tecnologias em ambiente escolar, mas sim de uma transformação de pensamento sobre o ato educativo. Que as tecnologias utilizadas sejam interfaces de construções conjuntas, de formas síncronas e assíncronas, potencializando os debates, o pensamento crítico, a criatividade, o fazer em conjunto, as reflexões a respeito da experiência social impostam pela pandemia, a comunicação efetiva e amorosa, o currículo integrado com a realidade dos estudantes, atos de currículo multidisciplinares que reúnam professores, projetos que possam ser realizados para encontrar soluções para problemas contemporâneos.

A primeira aula produzida foi sobre as características socioeconômicas da América Latina, quando discutimos o campo e a cidade, a lenta industrialização e as diferenças entre o agronegócio e a agricultura de subsistência. Durante a preparação desta aula, a preocupação foi de associar esses conceitos com a realidade deles, com a alimentação dos estudantes e de suas famílias e conseguir fazer uma crítica ao agronegócio no Brasil e suas produções para o exterior. Foi questionado, por exemplo, o que cada pessoa tem acesso de alimentação diária e se os legumes, verduras, vegetais e frutas que se encontram com mais facilidade em nossa mesa, fazem parte de uma indústria do agronegócio ou de agricultores locais que vendem nas feiras da cidade. Concordamos com Cavalcanti (2010, p. 3) quando afirma que:

Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla.

E foi pensando nisso que fizemos a tentativa de aproximar esta discussão com a realidade dos estudantes, sua alimentação e condições econômicas. Porém, não tivemos nenhum comentário no vídeo, mas 9 alunos responderam ao questionário no Classroom.

A segunda aula foi mais desafiadora, porque se tratava das características físico-naturais da América Latina e era um conteúdo mais distante da realidade dos estudantes. Infelizmente, costumamos distanciar as relações humanas dos domínios naturais em nossos cotidianos, inclusive dentro da própria formação inicial dos professores de Geografia. Todavia, Cavalcanti (2010) mostra a importância para os estudantes conseguirem compreender como a natureza também é uma construção social que contribui com a formação de nossas realidades históricas.

A terceira e última aula assíncrona foi uma retomada sobre a economia da América Latina, para discutir, especificamente, as multinacionais que estão localizadas no continente, as isenções fiscais que as beneficiam e as poucas leis ambientais que possuímos. Nesta aula, pensamos sobre como estas multinacionais usufruem das matérias-primas dos países, da mão de obra barata, mas os lucros vão para suas sedes, em sua maioria localizadas na América

Anglo-Saxônica e Europa (PAMPLONA; CACCIAMALI, 2017). Por fim, trabalhamos uma revisão da divisão do Continente Americano entre América Anglo-Saxônica e América Latina.

A primeira aula síncrona foi realizada no dia 8 de setembro de 2021 e foi ministrada pela outra residente que compõe a dupla neste trabalho com o 8º ano, tratando da revisão geral dos conteúdos do bimestre e contou com a participação de seis alunos, que dialogaram pouco com as duas residentes e o professor preceptor. Compreendemos que este seria um momento delicado, de primeiro contato com a aula de Geografia por meio do Google Meet. Percebemos, entretanto, que a atividade foi produtiva e deu início a uma possibilidade de diálogo. A experiência nos motivou a aperfeiçoar o planejamento e mudar a metodologia da aula seguinte que fora a quinta e última aula desta sequência didática.

A quinta aula aconteceu no dia 15 de setembro de 2021 e foi dividida em três partes, organizadas com o objetivo de aumentar o diálogo com os estudantes e estimulá-los a fazer uma participação mais ativa. A primeira parte foi pensada para conversar sobre como a divisão cultural e política das Américas acontece no mundo refletindo sobre as seguintes perguntas: O que é ser latino-americano para mim? Como o mundo vê os latino-americanos? Já, na segunda parte, pensamos que a economia de todo continente requer compromisso e responsabilidade, portanto, as perguntas desta etapa foram: O que eu mudaria na economia da América Latina? Se eu fosse presidente do Brasil o que faria? Estas perguntas facilitaram na construção de diálogos que tentamos construir com a turma. Foi por meio delas que passamos a ouvir suas opiniões e conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores.

Para concluir, a terceira parte foi pensada para estimular os alunos a mostrar países da América Latina e falar sobre as três perguntas seguintes: Quais países da América Latina eu desejo conhecer? Quais fatores físicos me faz querer conhecer estes países? E quais fatores culturais? Conseguimos obter respostas muito diversas, como alunos que ainda colocaram os Estados Unidos como opção, mesmo compreendendo que este não faz parte da América Latina. Nesta aula estavam presentes apenas seis alunos e foi realizada por meio da plataforma Google Meet. Podemos afirmar que a quinta e última aula foi a que mais conversamos com os estudantes.

3 - RESULTADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Existem dois tipos de resultados obtidos com estas atividades. Aqueles voltados aos alunos e os das residentes envolvidas no processo. Iremos começar pelo primeiro. Desde março de 2021 os estudantes tinham aulas apenas de maneira assíncrona e suas participações nos vídeos – em forma de comentários e curtidas – eram raras. Não tínhamos um número exato de quais estudantes estavam tendo acesso ao material produzido, pois havia grande dificuldade de contato com as famílias. Isso se tornou um problema para enfrentamento e colaboração da Residência Pedagógica, tanto para os professores que coordenam o projeto quanto para os bolsistas.

Os vídeos foram mudando, nós acumulamos experiência na produção destes e percebemos um aumento contínuo dos acessos e das respostas. Pensando exclusivamente na sequência

didática do 3º bimestre de 2021, sobre a América Latina, pudemos observar a participação de, em média, nove estudantes. Na primeira aula síncrona, apenas oito conseguiram aparecer no *Google Meet*. Destes, uma ainda relatou dificuldades no acesso deste aplicativo e com seu comentário vislumbramos a realidade de outros alunos que também não conseguiam ter acesso a celulares e/ou computadores, assim como à internet, para assistir às atividades. Os estudantes do 8º ano, que proporcionaram a execução destas aulas, tiveram um avanço significativo no diálogo em sala. Pudemos observar, no decorrer das iniciativas, o quanto o planejamento, erros e acertos, tentativas e teimosias que o projeto nos ensinou, fizeram sentido e tornaram a experiência formativa da RP tão significativa.

O segundo resultado é o que temos maior propriedade para analisar. Os avanços formativos dos residentes em quase um ano de Residência Pedagógica foram visíveis com a elaboração de vídeo aulas, fichas de atividades, aulas síncronas, reuniões, além das produções textuais e participação em eventos. Aprendemos muito em meio às dificuldades e estamos nos tornando professores mais empáticos no decorrer deste processo. Este tipo de projeto em geral contribui muito para a formação inicial dos professores de Geografia, trazendo a oportunidade de ter acesso a escola de maneira antecipada e nos permitindo conhecer a realidade escolar dos professores e estudantes.

Durante a pandemia, a formação de professores foi duramente prejudicada, assim como a relação da escola com os alunos, mas oportunidades como as que o Programa Residência Pedagógica ou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, fazem toda a diferença nesta etapa inicial da vida profissional do professor. A produção desta sequência didática é resultado de trabalho coletivo entre estudantes e professores formadores, fruto de observação da sala de aula e das metodologias aplicadas do professor preceptor, assim como a junção das teorias discutidas com a prática da produção.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Manuel Correia de. **O Brasil e a América Latina**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: BNCC**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 de set. 2021.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento**. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, 2010. 16 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 22 set. 2021.
- DIAS, Wagner da Silva. **A ideia de América Latina nos livros didáticos de geografia**. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LEMOS, Amalia Inés Geraiges de; SILVEIRA, María Laura; ARROYO, Mónica (orgs.). **Questões territoriais na América Latina**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: USP, 2006;
- MARTINS e ALMEIDA. Educação em tempos de pandemia no Brasil: Saberes fazeres escolares em exposição nas redes. **Revista Docencia Cibercultura**. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/51026>. Acesso em: 9 de set. 2021.
- MARTINS, R. X. A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **Revista de Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 13 de set. 2021.
- MENEGOLLA, Maximiliano. SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- PAMPLONA, João Batista; CACCIAMALI, Maria Cristina. O paradoxo da abundância: recursos naturais e desenvolvimento na América Latina. **Estudos Avançados**, [S.L.], v. 31, n. 89, p. 251-270, abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/xK7hXQp3KzFygdywnZgTR9L/?lang=pt#>. Acesso em: 20 set. 2021.
- SANTOS, Theotônio dos. **América Latina no limiar do século XXI**. Fortaleza: EDUFF, 2000.
- SOUZA, Ailton de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. Pracs: **Revista de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da Unifap**, Macapá, v. 4, n. 1, p. 29-39, dez. 2011. Disponível em: https://www.nepac.ifch.unicamp.br/pf-nepac/america_latina_conceito_identidade.pdf. Acesso em: 18 set. 2021.

UM ESTUDO SOBRE OS PROGRAMAS VOLTADOS PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

*Andriele dos Santos Zwetsch*¹

*Patricia dos Santos Zwetsch*²

*Rosane Carneiro Sarturi*³

INTRODUÇÃO

Este estudo está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), mais especificamente a Linha de Pesquisa 02 “Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces”, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Também está ligado ao Grupo de Pesquisa Elos, a partir do projeto intitulado: “políticas públicas educacionais na educação básica e superior: possíveis disrupturas e emersões⁴”, da UFSM, com orientação da Prof. Dra. Rosane Carneiro Sarturi. Deste modo, este estudo apresenta como temática central os programas voltados para a formação inicial de professores.

No atual cenário brasileiro há uma desvalorização da educação. Isto reflete na formulação de políticas públicas e na formação inicial de professores. Surge, assim, a necessidade de apresentarmos, discutirmos, conhecermos as políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores, estas que originam os programas.

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicada à Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: andr_y@hotmail.com

2 Professora da Educação Básica do município de Santa Maria/RS. Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Santa Maria pelo Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Especialista em gestão educacional pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: pathyzwetsch@gmail.com

3 Docente orientadora da Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição, pós-graduada em Currículo por Atividades, pós-graduada em Orientação Educacional, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estágio Pós-doutoral em Políticas Públicas na Universidade de Valência - Faculdade de Filosofia e Ciência da Educação como bolsista CAPES/Fundação Carolina. E-mail: rcsarturi@gmail.com

4 Movimento de um corpo que sai de um fluido no qual estava mergulhado.

O estudo possui como objetivo investigar os programas e o processo histórico da formação inicial de professores. Para Akkari (2011, p. 112) “[...] o conjunto das políticas de formação de professores deve dar atenção especial aos atores institucionais da formação: universidades, institutos especializados, escolas e pesquisadores”.

Creemos que essa temática é de grande relevância para a formação inicial de professores, como, também, para a sociedade, pois os programas voltados para a formação inicial de professores influenciam a educação.

METODOLOGIA

Para atingir o objetivo do presente estudo foi adotado a abordagem qualitativa, pois esta possibilita a reflexão e a análise da realidade por meio de métodos e técnicas de pesquisa. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2012, p. 21) “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Assim esses fenômenos formam a realidade social, esta que precisa ser pensada e pesquisada, principalmente no que se refere a Educação.

A partir de uma abordagem qualitativa, optou-se pelas pesquisas bibliográfica e a documental como instrumentos de produção de dados. Destaca-se que a pesquisa bibliográfica se caracteriza pelo estudo de dados ou teorias já apresentadas por outros autores, estes que contribuem para a construção e análise dos dados de novas pesquisas de outros pesquisadores, como livros e artigos (SEVERINO, 2007).

Já a pesquisa documental, diferente da pesquisa bibliográfica, é o estudo e a análise de documentos que não possuem caráter científico. Como exemplo destes documentos, destaca-se relatórios, leis, decretos, portarias, memoriais, políticas públicas, jornais, fotografias, entre outros, pois:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

Como este estudo tem como objetivo investigar os programas e o processo histórico da formação inicial de professores, é de extrema importância documentos como decretos, portarias e leis que criam estes programas voltados a formação inicial de professores. Com estes documentos percebe-se o contexto, objetivos e intenções de cada programa, para atender demandas da sociedade.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O termo “políticas públicas” é polissêmico, amplo e complexo. As políticas públicas surgem para atender demandas e necessidades da sociedade, estas demandas se dividem para alcançar os direitos sociais previstos no artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Destaca-se que:

Políticas públicas são decisões que envolvem questões de ordem pública com abrangência ampla e que visam à satisfação do interesse de uma coletividade. Podem também ser compreendidas como estratégias de atuação pública, estruturadas por meio de um processo decisório composto de variáveis complexas que impactam na realidade (AMABILE, 2012, p. 390).

Para a garantia dos direitos sociais brasileiros é necessário a criação de políticas públicas como estratégias da atuação dos entes federativos. Entre os direitos sociais há o direito a educação, por isso a necessidade das políticas públicas sociais educacionais, que se caracteriza como:

[...] um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola. Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais: 1) estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter; 2) incentivo de inovações educacionais pertinentes; 3) garantia de gestão administrativa e financeira do sistema (AKKARI, 2011, p. 12).

Relacionadas ao governo, as políticas públicas sociais educacionais se dividem para atender determinadas demandas, estas “dizem respeito a áreas específicas de intervenção, daí porque se fala em políticas de educação infantil, educação básica, educação superior, etc. Cada uma delas, por sua vez, pode se desdobrar em outras” (VIEIRA, 2007, p. 56).

Um dos desdobramentos das políticas públicas sociais educacionais para a educação superior é a formação inicial de professores. Estas, possuem determinada intenção e são garantidas por meio dos programas que potencializam as políticas. Ramos e Sarturi (2013, p. 85) destacam que foi a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, que “[...] as políticas educacionais passaram a promover uma série de ações para objetivar a melhoria da qualidade do ensino medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”.

A formação inicial de professores no Brasil teve seu processo histórico de forma lenta, assim como a educação básica. Somente com a reforma constitucional de 1834 que a formação de professores começa a ser pensada e discutida, neste século ocorre a criação das escolas normais. Conforme Gatti (2010, p. 1.356) “[...] a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’, em cursos específicos, foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais”. Neste período também foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, hoje conhecido como Ministério da Educação (MEC).

Até os anos de 1990 a visão do professor era como um técnico que instruía os alunos de forma mecânica. Somente nos anos de 1990 surge a figura do professor como sujeito que deve ser

reflexivo por transformar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. A partir desse momento, a formação inicial de professores começa a ser pensada como um profissional da educação com caráter pedagógico e administrativo, por isso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), passa a exigir o Ensino Superior para a formação de professores. Outra dessas expansões foi à ampliação das Instituições de Ensino Superior, que passou a abranger universidades, faculdades, centros universitários, institutos ou escolas superiores.

Doravante as discussões resultantes da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o governo passa a regular a temática com decretos, um deles foi o Decreto nº 3.554, de 2000 (BRASIL, 2000), que adota o princípio da universitarização, que significa “[...]confiar a formação de professores a instituições de nível superior tem como objetivo propiciar aos professores uma formação mais científica e menos baseada em ‘receitas’” (AKKARI, 2011, p. 110).

Após um longo período histórico, destaca-se um fato importante para a formação de professores no Brasil, que foi a implementação da Lei nº 11.502, em 2007 (BRASIL, 2007b), que cria a “Nova CAPES”. Conforme Aguiar (2009, p. 139) “[...] a CAPES, até então voltada para a pós-graduação, torna-se também espaço de definição de políticas e de fomento para a formação de professores no ensino superior”.

A Nova CAPES passa organizar a formação de profissionais que atuam na Educação Básica, ampliando as atribuições legais. Antes do ano de 2007 a formação de professores era definida pela Secretaria de Educação Superior, Secretaria da Educação Básica e Conselho Nacional da Educação. No mesmo ano foi implementado o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), que impacta na formação de professores, pois a Nova CAPES: “assume a prerrogativa de definir as políticas de formação de professores tal como consta em suas competências legais” (AGUIAR, 2009, p. 142).

Com essa nova perspectiva a formação de professores é pensada como uma forma para atingir metas, por isso o Ministério da Educação cria programas voltados para a formação inicial de professores. No entanto, isto:

[...] significa um desafio para as instâncias governamentais que, diante do quadro deficitário de professores no país, vai considerar a oferta de cursos de formação de professores na modalidade ensino a distância (EAD) como uma política preferencial, ao mesmo tempo em que aponta para a instituição de um espaço de fomento da educação básica na denominada “Nova CAPES” (AGUIAR, 2009, p. 139).

Este desafio abarca todas as instâncias governamentais, pois a formação inicial de professores no Brasil é responsabilidade de todos os entes federativos, conforme previsão legal do parágrafo primeiro do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

Para atingir o objetivo do presente estudo apresentamos alguns dos programas voltados para a formação de professores a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental. O primeiro programa de formação de professores a ser destacado neste estudo, é o Programa

Universidade para Todos (PROUNI), criado em 2004, que tem como objetivo a inclusão educacional por meio da oportunização de bolsas a estudantes brasileiros que não possuem condições de pagar o valor das mensalidades das universidades particulares.

No ano de 2006 foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB) como uma política pública social educacional, que possui como objetivo garantir o acesso à educação superior por meio da modalidade da educação a distância. Destaca-se que:

A iniciativa de se criar o sistema Universidade Aberta do Brasil faz parte das políticas públicas voltadas para a educação e se enfatiza em programas de expansão de cursos superiores que primam pela qualidade do ensino e para promover a inclusão social, explorando a modalidade de educação à distância, abrangendo o máximo de regiões brasileiras possíveis (SILVA; SANTOS NETO, 2013, p. 14).

Já em 2007 foi iniciado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) com a parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Este programa permanece até os dias atuais e é regulamentado atualmente pela Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), com algumas mudanças, como alterações dos requisitos para ser bolsista de iniciação à docência, objetivos, modalidades de bolsas, mas continua sendo reconhecido internacionalmente quando se afirma que:

En el año 2007, el gobierno de Brasil puso en marcha el programa Bolsa a Iniciação a Docencia (PIBID) como un programa alternativo para dar respuesta a la escasez de docentes en el sistema educativo público. Se trata de una estrategia que podría ser inspiradora de otras similares y cuyo objetivo es fomentar la iniciación temprana a la docencia de estudiantes de licenciaturas de instituciones de educación superior, y prepararles para enseñar en la educación pública (MARCELO; VAILLANT, 2018, p. 39) ⁵.

Apesar de ser criado no ano de 2006 pela Secretaria de Educação Superior, foi somente no ano de 2008 que a CAPES assumiu o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), que possui como objetivos financiar projetos voltados para formação e exercício profissional dos futuros professores e implementar ações das diretrizes curriculares da formação de professores.

Em 2009 foi disponibilizado o Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de Professores para a Educação Básica (PARFOR). Por último, o Programa de Residência Pedagógica em 2018, regulamentado pela Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que é destinado para alunos de licenciatura a partir da segunda metade do curso de licenciatura, como uma forma de dar continuidade a formação inicial de bolsistas de iniciação à docência que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

5 Em 2007, o governo brasileiro lançou o programa Bolsa a Iniciação à Docência (PIBID) como um programa alternativo para responder à escassez de professores na rede pública de ensino. É uma estratégia que pode inspirar outras semelhantes e que tem como objetivo estimular a iniciação precoce à docência de alunos de graduação de instituições de ensino superior e prepará-los para lecionar no ensino público (Tradução nossa).

Para sintetizar os programas destinados a formação inicial de professores, apresenta-se a Figura 01:

Figura 1 – Programas de formação inicial de professores



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2021.

Todos os programas de formação inicial de professores, apresentados neste estudo, são referentes à área de intervenção de formação de professores e merecem reconhecimento e valorização de todos. Salienta-se que a formação inicial de professores vai além das leis, dos decretos, das universidades, das políticas públicas sociais educacionais, pois:

O conceito “formação” vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 29).

Por fim, a formação inicial de professores é responsabilidade de todos os entes federativos, mas não se pode esquecer que ela necessita ser pensada e refletida a partir das diferentes realidades escolares, considerando assim as fragilidades, as potencialidades e o contexto da escola, por meio dos programas e das políticas públicas sociais educacionais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Política de formação de professores para a Educação Básica no Brasil: mudanças na agenda. In: DOURADO, L. F. (org.). **Políticas e gestão da Educação no Brasil: novos marcos regulatórios**. São Paulo: Xamã, p. 135-145, 2009.

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha. Políticas Públicas. In: CASTRO, Carmem Lúcia Freitas de; AMABILE, Antônio Eduardo de Noronha; GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Dicionário de políticas públicas**. Barbacena: EdUEMG, 2012. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/13076>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 05 out. 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1º nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000**. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Brasília, 07 de ago. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm>. Acesso em: 16 dez. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 24 de abr. 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 11 de jul. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 23 dez. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Ministério da Educação, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Brasília, 17 de dez. 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

MARCELO, Garcia Carlos; VAILLANT, Denise. **Hacia una formación disruptiva de docentes:** 10 claves para el cambio. Madrid: Narcea. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. /Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. 32. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

RAMOS, Nara Vieira; SARTURI, Rosane Carneiro. A relação teoria e prática na formação de formadores: a experiência do Programa de Iniciação à Docência. In: TOMAZETTI, Elisete Medianeira; LOPES, Anemari, Roesler Luersen Vieira (Orgs.). **PIBID-UFSM:** experiências e aprendizagens. Volume 2. São Leopoldo: Oikos, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Terezinha Severino da; SANTOS NETO, Vicente Batista dos. **Contribuições do Programa Universidade Aberta do Brasil para a Formação de Professores do Ensino Básico.** Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n.1, p. 13-17, 2013.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. 1. ed. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Políticas e gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 23 n.1 jan./abr., 2007.

A LITERATURA DE CORDEL NO CONTEXTO DA EJA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL

Jabson Costa Santos¹

Jonson Ney Dias da Silva²

1 - INTRODUÇÃO

No período de formação inicial é necessário que o futuro docente esteja inserido e participe de ambientes de aprendizagem que oportunizem uma ampliação de conhecimentos. Assim, essa formação deve promover uma visão a respeito da vivência no contexto escolar, no qual permite o trabalho com a coerência de atitudes, respeito às diferenças e, por meio dela, que se deve realizar uma relação entre a teoria e prática para uma atuação mais segura e adequada.

Nesse contexto, segundo Menezes (2020), a universidade tem a incumbência de promover condições para construção de espaços que permitam o desenvolvimento dos distintos conhecimentos e saberes, pautados nas vivências necessárias para a formação inicial de professores. Para isso, os licenciandos devem desenvolver atividades, que incentivem a busca, produção e troca de conhecimentos a respeito do ensino e aprendizagem.

Como já é sabido, a pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2), que também é chamada de covid-19, gerou diversas mudanças no âmbito da Educação. Acompanhando essas mudanças, e visando garantir as condições para formação inicial citadas anteriormente, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, em consequência disso, todas as disciplinas que integram a grade curricular do curso de Licenciatura em Matemática passaram a ser ministradas de forma remota.

Entre as disciplinas que compõem a currículo do curso está a de Prática Como Componente Curricular IV. Esse componente visa desenvolver estudos teóricos relacionados ao ensino

1 Discente do curso de Licenciatura em Matemática/UESB-Campus Vitória da Conquista. E-mail: jabsoncs1999@gmail.com

2 Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB-Campus Vitória da Conquista. E-mail: jonson.dias@uesb.edu.br

de Matemática no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como elaborar tarefas que irão subsidiar os graduandos quando estes cursarem a disciplina de Estágio Supervisionado IV, que também tem foco voltado para essa modalidade. Nas aulas de Prática Como Componente Curricular IV, foi solicitado aos discentes, visando suas aplicações em turmas da EJA, a elaboração de um bloco com cinco atividades que abarcassem todas as unidades temáticas, a saber: grandezas e medidas, estatística e probabilidade, geometria, álgebra e números.

Oportunizando esse contexto, estruturou-se para a unidade temática de grandezas e medidas uma oficina envolvendo a literatura de cordel (LC). A escolha desse gênero textual deu-se baseada em Marinho e Pinheiro (2012), onde os autores defendem que a LC tem sido, ao longo do tempo, instrumento de lazer, informação e reivindicação de cunho social.

Outro aspecto que justifica a escolha da LC é o fato de que, no âmbito da educação, a mesma é comumente utilizada para praticar a leitura e interpretação em aulas de Língua Portuguesa tendo, inclusive, citações na Base Nacional Comum Curricular. Entretanto, no contexto das aulas de Matemática, pode-se perceber que esse gênero textual não é muito trabalhado pelos professores.

Baseados nesses argumentos, e buscando proporcionar uma reflexão sobre a LC nas aulas de Matemática, criou-se uma oficina intitulada “ABC do pé da cerca: Lendo cordel e aprendendo Matemática”. Esta visou trabalhar a disciplina por meio da leitura e interpretação de LC criado pelo primeiro autor desse trabalho e teve como temática as unidades de medida de comprimento no contexto do campo e da cidade. Além disso, a interpretação do texto em cordel visava realizar questionamentos para gerar inquietações acerca da temática abordada e debates sobre a padronização das unidades de medidas de comprimento.

Nessa perspectiva, o presente trabalho visa relatar a experiência vivenciada por um licenciando em Matemática no desenvolvimento, em caráter remoto, da oficina elaborada. A interação se deu junto a 11 estudantes de uma turma do projeto Eixo-VI no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio Estadual Edvaldo Flores, que oferece a modalidade de ensino em turno noturno e está situado no município de Maetinga – Bahia (BA).

2 - TRABALHANDO A MATEMÁTICA COM LEITURA E INTERPRETAÇÃO DE LC

Dado o contexto da pandemia da Covid-19, a oficina foi desenvolvida utilizando a plataforma do *Google Meet*. Para isso, a estrutura desta contou com 4 horas de carga horária total, sendo distribuídas em dois encontros síncronos, que foram realizadas em duas sextas-feiras consecutivas, das 19h15 às 20h15 e uma carga horária assíncrona de 2 horas destinadas à construção de um cordel. Todavia, o presente trabalho tem foco nas discussões geradas no 1º dia de desenvolvimento da oficina.

O primeiro encontro foi separado em três partes. No primeiro momento fez-se uma contextualização histórica sobre o tema. Para isso, utilizou-se de slides e foram produzidos

diversos questionamentos para que os estudantes se familiarizassem com o gênero textual, dentre eles: “O que é cordel?, Como é a estrutura do cordel?, O que se escreve em um cordel?, Quais foram os primeiros cordelistas?, Quais eram os contextos em que aconteciam as cantorias?, Quais são as temáticas populares que costumamos encontrar na literatura de cordel?.

Nesse momento, os estudantes contribuíram com diversas respostas e ao fim do debate disponibilizando-se para lerem trechos do texto em cordel *Origem da Literatura de Cordel e a sua Expressão de Cultura nas Letras de Nosso País*³, de autoria de Rodolfo Coelho Cavalcante. O contexto da oficina girava em torno da LC, portanto, esse primeiro momento era de fundamental importância para embasar os discentes quanto à literatura.

Imbuído dessa concepção, o ministrante buscou instigar um diálogo inspirado no conceito de amorosidade defendido por Freire (2011). Segundo o autor,

sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, [...] não é possível a prática pedagógico- progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica (FREIRE, 2011, p. 87).

Assim, tendo o foco do ministrante voltado para o conceito defendido pelo autor, os estudantes participaram ativamente do debate, seja respondendo perguntas ou questionando para melhor embasamento quanto ao gênero textual.

Posteriormente, no 2º momento, o ministrante solicitou que alguns estudantes se disponibilizassem para a leitura do texto ABC do pé da cerca, cuja capa pode ser vista conforme a figura 1. Essa estratégia foi desenvolvida pelo licenciando para estimular a participação dos discentes e contrariar o que Freire (2013) pontua como concepção bancária da educação, que resume o estudante a receber, guardar e arquivar depósitos de conhecimento feitos pelo professor.

³ Essa escrita responde todos os questionamentos realizados no primeiro momento do primeiro dia e, por ser um cordel, já familiarizava os discentes com as rimas do gênero textual.

Figura 1: Capa do livreto de cordel



Fonte: Do acervo dos autores, 2021

O texto, que pode ser visto conforme anexo, foi pensado e escrito baseando-se no ambiente social dos estudantes, pois acompanhando o pensamento de Freire (2011), é de extrema importância que se valorize o conhecimento que os discentes adquiriram ao longo da vida. Dessa forma, não deixar esse conhecimento de lado é trazê-lo para o contexto da sala de aula e, junto aos demais, promover debates e diálogos acerca dele.

Seguindo o que foi planejado, iniciou-se o 3º momento com questionamentos sobre do que foi lido. No decorrer das perguntas, diversas respostas provocaram debates e fomentaram discussões referentes ao tema. Quando perguntado sobre uma das unidades de medida de comprimento trabalhadas no cordel, todos os estudantes que abriram o microfone e responderam corretamente, “a braça”. De imediato, o ministrante indagou se conheciam essa unidade de medida e então um discente questionou: “É parecido como medida de palmo? Que aí mede com o braço”.

Nesse momento a literatura proposta para a atividade foi de suma importância, pois, para responder o discente, o ministrante pontuou que já haviam lido no cordel uma estrofe que explicava como se mede a braça. Assim, o estudante lembrou-se da leitura e completou: “A sim, que mede de uma ponta até a outra, né. Verdade”. Foi perceptível que o estudante de fato havia se lembrado do que foi lido no segundo momento e que relembrando, por meio do cordel, o discente pode entender a forma como é medida a braça no contexto do campo.

No âmbito da mesma questão já pontuada, o ministrante questionou se os estudantes conheciam a unidade de medida. Outra discente respondeu “Eu não conhecia não”, já uma colega associou a nomenclatura da unidade de medida com a anatomia humana e relatou

concordar com a fala do primeiro participante, dizendo: “Também não, mas fui pela mesma lógica de [...] de ser a braçada, tipo braços, medir com os braços”.

No contexto relatado anteriormente, foi dito que os estudantes apresentaram uma nova unidade de medida de comprimento comumente utilizada no campo, o palmo. Essa apresentação surgiu a partir do questionamento dos próprios discentes, ou seja, o professor não precisou apresentar. Dessa forma, mais uma vez foi possível vivenciar o que foi citado neste trabalho, quando foi dito sobre o conhecimento que os indivíduos adquirem durante a vida e carregam consigo, inclusive, para o contexto da sala de aula.

Seguindo com a oficina e buscando interligar as unidades de medida do campo e da cidade, o ministrante fez a seguinte pergunta: “No cordel ‘ABC do pé da cerca’, João afirma ter feito umas ‘500 braças de cerca em 10 dias’, entretanto a medida da braça de João e da braça de José deram valores diferentes. Sabendo disso, vamos analisar a seguinte situação: a) Qual seria a metragem de cerca feita por seu João nessa empreitada, usando o valor em metros da braça de cada personagem?”.

No decorrer do debate acerca desta questão, os estudantes precisaram retomar ao cordel para lembrarem do valor em metro da braça de cada personagem. No contexto da sala de aula, a leitura atenta e a interpretação feita de acordo o poema é texto é lido, contribui para a percepção mais apurada do cordel e de todos os seus detalhes (MARINHO e PINHEIRO, 2012). Assim, reler o cordel como um todo ou retomar determinados trechos, ajuda o estudante a se atentar a diversos aspectos da produção.

Tendo os estudantes retomado ao texto para leitura e interpretação, eles começaram a fazer as conversões solicitadas na questão. Um dos estudantes respondeu a letra A afirmando que eram “mil metros”, em seguida, o ministrante questionou como foi feita a conta e prontamente o estudante respondeu corretamente, “dois metros vezes quinhentas braçadas”. Dando continuidade, o ministrante pontuou que ao medir mil metros, comumente utilizamos uma outra unidade de medida e de imediato os estudantes responderam “quilômetro”.

Prosseguindo a oficina, agora com o intuito de trabalhar a conversão de braça para metro, o ministrante fez o seguinte questionamento: “Próximo ao final da conversa, João diz que: “X – Xícara de café, // Já teria oferecido, // Mas não estou descansando, // Tenho aqui muito serviço, // E de cerca teria feito, // Uns 8 metros com capricho ”. João costuma usar a braça como unidade de medida, porém nesse momento ele usou o metro. Vamos converter essas unidades: a) Usando a medida da braça de João, quantas braças de cerca teriam sido feitas se João não estivesse conversando com José?”

Dessa vez os estudantes deveriam executar o processo inverso ao feito na questão anterior, ou seja, dividir. A dificuldade de entendimento dos estudantes sobre o fato de efetuar o processo inverso foi notável e, para contornar a situação, o ministrante convidou os discentes a irem respondendo perguntas que ajudariam nesse processo.

Inicialmente, o ministrante questionou: “uma braça de seu João equivale a quantos metros?” e prontamente os discentes responderam “dois metros”. A mesma metodologia foi usada para

questionar sobre a metragem equivalente a duas e três braças, e em todas elas os estudantes responderam com convicção e de forma correta.

Por fim, para finalmente responder a questão, o ministrante questionou “Então, seu João teria feito quantas braças se seu João não tivesse parado para conversar com seu José?” e os participantes responderam acertivamente. Para concluir, o ministrante explicou sobre o processo de conversão de metro para braça falando sobre ser o processo inverso, ou seja, o inverso do que foi feito de braça para metro.

Diversos outros questionamentos relacionados às conversões calculadas entre as unidades de medida do campo e da cidade foram feitos no primeiro encontro e fomentaram debates semelhantes aos já relatados neste trabalho. Com diversas discussões e inquietações geradas no primeiro dia, alguns resultados acerca da aplicação foram constatados. A seguir serão apresentados alguns resultados obtidos.

3 - RESULTADOS

Instigados com a LC, surgiram diversos debates acerca das questões relacionando unidades de medida de comprimento do campo e da cidade, muitas aprendizagens foram desenvolvidas pelos estudantes. Ao dialogar sobre a braça e o palmo, os discentes puderam perceber que as unidades de medida de comprimento comumente utilizadas no campo estão, em sua grande maioria, ligadas a anatomia humana, como sugerem o palmo, a braça, o pé e a polegada.

O gênero textual, por ser caracterizado pela contação de história, além de ser uma expressão cultural que está presente no cotidiano de parte desses estudantes, despertou o interesse dos mesmos pela oficina e possibilitou em seus versos, descrever a forma como é medida a braça. Nesse contexto, as discussões sobre as unidades de medidas das pessoas serem diferentes umas das outras, e as conversões feitas utilizando as braças de cada personagem, fizeram os estudantes discutirem sobre as unidades de medida utilizadas nesses contextos diferentes.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou a experiência de um licenciando ao desenvolver uma oficina junto a uma turma da EJA no contexto do ensino remoto. Essa experiência possibilitou ao pesquisador a oportunidade de vivenciar diversos debates e situação que até então só haviam sido discutidos no contexto da universidade. Parte disso foi possível pela LC, ser uma expressão cultural que está presente no cotidiano de parte desses estudantes. Dessa forma, o gênero textual despertou o interesse dos mesmos pela atividade e ajudou os licenciandos contrinuindo com um ambiente oportuno para discussões.

Nesse contexto, a oficina oportunizou ao graduando agregar vivências ao seu currículo e experiências em sua formação inicial, pois as teorias abordadas por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da autonomia* (2011) e *Pedagogia do oprimido* (2013), como conceitos de amorosidade e valorização do saber adquirido pelo estudante ao longo da vida, bem como a oposição a concepção bancária de educação se fizeram presentes em todo o desenvolver da oficina.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar.** São Paulo: Cortez, 168 (Coleção Trabalhando com... na escola), 2012.

MENEZES, J. P. C.. **Contribuição da extensão universitária na formação inicial docente em ciências biológicas.** Interfaces - Revista de Extensão da UFMG. Belo Horizonte. V.8. n.1. p. 75-85, 2020.

ANEXO

ABC do pé da cerca

Jabson Costa Santos

A – Ao romper do dia quente,
Já beirando o fim da tarde,
Suor correndo na testa,
É luta e dificuldade,
Mas seu João na labuta,
Continua a sua arte.

B – Beirando o estradão,
Num plano de tabuleiro,
João já vem tecendo,
Em um ritmo viageiro,
Uma cerca empreitada
Pelo dotô Azevedo.

C – Cena essa que preciso
Descrever ao cidadão,
Era a cerca mais bonita
Que já vi no meu sertão,
Tecida de ponta a ponta,
Na mais pura perfeição.

D – Diante daquela cerca,
Qualquer um se encantava,
A arte de seu João,
Pouca gente dominava,
E naquela região
Era muito respeitada.

E – Entre campos e veredas,
Que morava seu João,
Um humilde sertanejo,
Camponês de tradição,
Que do trabalho diário
Tirava seu ganha pão.

F – Fato é que seu João
Estava meio distraído,
Fazendo o seu trabalho,
Com zelo e muito capricho.
Quando escutou uma buzina,
Colada no pé do ouvido.

G – Gritou imediatamente,
Dando uma tossideira,

Pois quando o carro freou,
Levantou muita poeira.
- O que é isso, meu patrão?
Para que essa carreira?

H – Hora dessa, meu amigo,
E já estou atrasado!
Mas encantado fiquei
Quando vi o seu trabalho,
Por isso freei ligeiro,
Gastando o pneu do carro.

I – Ignorar essa arte,
É que eu não poderia,
Não dormiria de noite,
Não passaria bem o dia.
Disse assim o seu José,
Que na cidade vivia.

J – Já estando agoniado,
Passando a mão na cabeça,
José logo perguntou,
Com toda sua ligeireza:
- João, nessa empreitada,
Já fez que tanto de cerca?

L – Levei base de 10 dias,
Pegando da cabeceira,
Fiz umas 500 braças,
Tô perto da derradeira,
O serviço vai acabar,
No descambar da ladeira.

M – Meio que sem entender,
O que essa “braça” era,
José ficou reflexivo,
Perdeu até sua pressa,
E questionou novamente,
Ao conhecedor da terra.

N – Não sei como explicar,
Isso para o senhor,
Entendi e confundi,
Clareou e embaraçou,
O que que é essa braça,
Que o senhor aí falou?

O – Oxente, explico agora,
Se essa é a questão,
Eu me estico para cima,

Levantando a minha mão,
E meço de lá do alto
Até a ponta do dedão.

P – Pelo que se explicou
Já entendi e tudo certo,
Mas queria descobrir
Quanto vale isso em metro,
Por que na minha região
Não se usa braça perto.

Q – Querendo assim descobrir,
E fazer a conversão,
Inicialmente, foi medida,
A braça de seu João,
Que já todo curioso,
Se esticou de prontidão.

R – Riscou-se com um graveto,
A metragem calculada,
Dois metros de seu João,
Um e oitenta, o camarada,
E seu José perguntou,
Curioso em disparada.

S – Seu João, como é isso?
Minha braça é menor.
E agora como é que faz?
Minha mente deu um nó.
Não entendo essa conta,
Pois sua braça é maior.

T – Tranquilidade, seu José!
Não fique agoniado,
Minha braça é maior
Aqui não é padronizado
Quando acaba o serviço
Isso tudo é revisado.

U – Uns dias depois que acaba,
O serviço empreitado,
Vou na casa do patrão,
Buscar o dinheiro combinado,
Não calculamos as braças
O valor é conversado.

V – Vez em quando tenho lucro
Prejuízo outra vez,
Mas assim que levo a vida
É assim que passo o mês,

Trabalhando todo dia,
Das sete as dezesseis.

X – Xícara de café,
Já teria oferecido,
Mas não estou descansando,
Tenho aqui muito serviço,
E de cerca teria feito,
Uns 8 metros com capricho.

Z – Zangado aqui não estou,
Mas bora acabar a conversa
Sobrevivo do trabalho,
E o senhor estava com pressa.
Tenho aqui muito serviço
Para soar a minha testa.

Já que até aqui chegamos,
Avante vamos seguir,
Bom mesmo é se questionar
Sempre querendo evoluir
Ontem já é passado
Não se pode distrair.

COMPREENSÕES E AVALIAÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE SÃO BORJA – RS SOBRE A BNCC

Tania Maria Pinheiro¹

Patrícia dos Santos Moura²

Simone Silva Alves³

Agência de fomento: *agradecimentos a UNIPAMPA por oportunizar o desenvolvimento da pesquisa por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc.*

1 - INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende descrever uma pesquisa voltada à temática da Educação Infantil e à formação docente. A escolha do tema parte dos anseios das próprias autoras, relacionados às novas abordagens curriculares apontadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Reflexões acerca desse assunto são importantes no momento atual para buscar a melhor forma de trabalho em sala de aula.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou Lei nº 9.394/1996, no seu artigo 26, defende que a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio de todos os sistemas de ensino deverão ter uma base nacional curricular comum, considerando as “características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). Sendo assim, em 22 de dezembro de 2017, por meio da publicação da

1 UNIPAMPA – Campus Jaguarão, taniapinho.aluno@unipampa.edu.br

2 UNIPAMPA – Campus Jaguarão, patriciapinho@unipampa.edu.br

3 Campus Jaguarão, simonealves@unipampa.edu.br

Resolução CNE/CP nº 2, a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passou a ser de forma obrigatória em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.

Neste trabalho será dado um enfoque para a BNCC da Educação Infantil, objetivando futuramente um trabalho que apresente as opiniões dos professores atuantes nessa etapa da Educação Básica nas escolas municipais da cidade de São Borja – RS. É importante salientar que a Base na Educação Infantil traz a orientação de trabalhar nas práticas escolares com um enfoque em eixos estruturais, campos de experiência e direitos de aprendizagem da criança.

Para buscar resultados, no entanto, fez-se necessária a busca das informações, construindo um diagnóstico junto aos sujeitos da pesquisa, por meio de um questionário com cinco questões elaboradas baseadas na BNCC, no qual as professoras participantes tiveram a oportunidade de expor suas expectativas, compreensões e avaliar esse documento, conforme seu conhecimento e suas práticas durante as atividades remotas.

Esta pesquisa tem como objetivo geral: investigar, descrever e analisar as compreensões e avaliações das professoras atuantes na rede municipal de Educação Infantil de São Borja – RS em relação à Base Nacional Comum Curricular, a partir de discussões surgidas em uma formação docente. Os objetivos específicos são: compartilhar experiências pedagógicas que enfatizem os Campos de Experiências da BNCC - Educação Infantil; discutir sobre os objetivos de aprendizagem relacionados aos Campos de Experiências da BNCC; elaborar, nas rodas de formação, coletivamente com os professores estratégias de implementação da BNCC - Educação Infantil nos currículos das escolas infantis da rede municipal de São Borja.

O trabalho encontra-se estruturado no seguinte formato: primeiramente, uma introdução com justificativa e objetivos da pesquisa. Após, serão discutidos os procedimentos metodológicos utilizados no trabalho e análise diagnóstica dos questionários e as considerações finais.

2 - METODOLOGIA

No que tange aos objetivos, o referido trabalho incide em uma pesquisa exploratória e descritiva. As “pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2010, p. 27). Já a pesquisa descritiva visa “levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (GIL, 2010, p. 28).

Quanto ao procedimento, esta pesquisa utiliza o delineamento e técnicas de coleta de dados por meio de um questionário, compreendido como um “instrumento de coleta de dados constituído por uma série de perguntas, que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 100). O questionário tem como foco central a BNCC da Educação Infantil, almejando posteriormente a organização de um texto que apresente e analise as opiniões dos professores atuantes nesta etapa da Educação Básica da cidade de São Borja e a organização de rodas de formação. Para este fim, um formulário online por meio do Google Forms foi criado.

Foram as seguintes questões abordadas no questionário:

- 1- O que você sabe sobre a BNCC? Explique bem.
- 2- Como você considera ou avalia seus conhecimentos sobre a BNCC?
- 3- Quais suas expectativas de melhorar suas práticas pedagógicas com a BNCC?
- 4- Para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC é uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam creche e pré-escola têm o direito de se apropriar. Há ainda uma parte diversificada que considera as características regionais e locais da sociedade, cultura, da economia e da comunidade escolar. Como foi a elaboração do Documento Orientador Municipal - DOM? Você participou dessa construção?
- 5- É importante salientar que a base na Educação Infantil traz a orientação de trabalhar nas práticas escolares com um enfoque em eixos estruturais, direitos de aprendizagem da criança e campos de experiência. Você já está trabalhando, nas atividades remotas, nessa perspectiva ou ainda é um desafio?

Nota-se que todas as questões elaboradas esperam respostas abertas. No momento da aplicação foi explicado que os nomes associados a cada resposta não seriam divulgados, visando permitir que todos os sujeitos se sentissem livres para expressar suas opiniões. Desse modo, com a análise dos dados coletados, espera-se encontrar pontos-chave para o trabalho futuro com os professores envolvidos.

Para realizar a análise dos dados foi aplicada a Análise Textual Discursiva (ATD). Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), os princípios desta metodologia possuem como finalidade a produção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. A ATD é composta por três etapas: processo de unitarização, organização de categorias e produção de metatextos.

3 - RESULTADOS

Primeiramente é importante destacar que a pesquisa ainda está em desenvolvimento, logo os resultados são parciais. Analisou-se, a partir dos questionários aplicados, que as principais dúvidas das professoras participantes da pesquisa são como se trabalhar de forma prática em sala de aula, considerando os campos de experiência propostos na BNCC.

Sopesando o retorno do questionário aplicado com as professoras, foram planejadas rodas de formação. As Rodas de Formação são alternativas para espaços formativos que consideram o docente como profissional e sujeito transformador, partindo da sua formação e implicando suas práticas educativas dentro da sala de aula. Warschauer (2001) defende que a Roda

é o símbolo para viabilizar o diálogo, a troca de experiências, a construção de conhecimentos com sentido para seus sujeitos, constituindo-se do trabalho coletivo, da troca de saberes e da busca por estratégias que possam fazer com que os docentes avancem na compreensão das mudanças necessárias aos fazeres pedagógicos nas instituições onde atuam, produzidas no contexto social e histórico em que se vive (WARSCHAUER, 2001, p. 189).

Foram elaboradas seis rodas de formação, com duração de 1h30, de forma online. Os temas, objetivos e atividades das rodas serão:

- **Roda de Formação 1**- Entendendo a BNCC da Educação Infantil: apresentação do documento e sua estruturação.
- **Objetivo geral:** Criar um espaço de diálogo sobre a BNCC direcionada à Educação Infantil, a fim de compreender os significados dados por cada sujeito da pesquisa.
- **Principais atividades:** Apresentação dos principais pontos da BNCC por meio de slides: organização, concepções, os Campos de Experiências; sistematização da leitura de artigo previamente indicado para leitura, apresentação de um vídeo para suscitar a discussão sobre o tema proposto pela roda. Desenvolvimento de um diário de campo pela pesquisadora para coletar e analisar as falas e comentários dos sujeitos durante a discussão.

- **Roda de Formação 2** - Trabalhando com o Campo de Experiência: O Eu, o Outro e o Nós.
- **Objetivo Geral:** Analisar práticas educativas que envolvam o Campo de Experiência “O Eu, o Outro e o Nós”.
- **Principais atividades:** Apresentação da ênfase do Campo de experiências “O Eu, o Outro e o Nós”, utilizando slides para apresentação. Descrição do planejamento de atividades alinhada à BNCC e apresentação da atividade de uma professora, previamente estabelecida. Discussão sobre o tema proposto pela roda. Elaborar estratégias de implementação do referido campo nos currículos das escolas infantis em que atuam.

- **Roda de Formação 3** - Trabalhando com o Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos.
- **Objetivo Geral:** Analisar práticas educativas que envolvam o Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos”.
- **Principais atividades:** Apresentação da ênfase do Campo de Experiências “Corpo, Gestos e Movimentos”, utilizando exemplos de atividades, para exemplificar esse campo (vídeo ilustrativo). Sistematizar com o grupo, alinhando os planejamentos das atividades à BNCC. Discussão sobre o tema proposto pela roda e levantamento de outros exemplos de atividades: realizar o registro em relatório para distribuir aos participantes, como exemplos que poderão ser utilizados nas aulas.

- **Roda de Formação 4** - Trabalhando com o Campo de Experiência: Traços, Sons, Cores e Formas.
- **Objetivo Geral:** Analisar e propor práticas educativas que envolvam o Campo de Experiência “Traços, Sons, Cores e Formas”.
- **Principais atividades:** Apresentação da ênfase do Campo de experiências “Traços, Sons, Cores e Formas” em slides sistematizados. Apresentação do planejamento de um professor em vídeo produzido, que ilustre esse Campo de Experiência. Discussão sobre o tema proposto pela roda e coletivamente elaborar estratégias curriculares para as escolas que atuam.

- **Roda de Formação 5** - Trabalhando com o Campo de Experiência: Escuta, fala, pensamento e imaginação.
- **Objetivo Geral:** Compreender como as práticas educativas podem desenvolver o Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”
- **Principais atividades:** Apresentação da ênfase do Campo de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação”: com indicação na roda anterior, um professor apresentará uma atividade de Escuta e fala e outro professor apresentará uma atividade de Pensamento e imaginação (máximo de 15 minutos para cada exposição). Levantamento das características dos planejamentos das atividades alinhadas à BNCC: sistematizar. Discussão sobre o tema proposto pela roda.

- **Roda de Formação 6** - Trabalhando com o Campo de Experiência: Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações.
- **Objetivo Geral:** Abordar as práticas educativas que envolvam o Campo de Experiência “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações” e retomar os Campos já trabalhados na formação.
- **Principais atividades:** Apresentação da ênfase do Campo de Experiências “Espaços, Tempos, Quantidades, Relações e Transformações”. Descrição de planejamentos de atividades alinhadas à BNCC: outra dupla de professores traz exemplos de atividades centradas nesse Campo (15 minutos para a exposição). Discussão sobre o tema proposto pela roda, a partir da apresentação dos professores. Nesta última roda, será feita uma retomada dos seis Campos de Experiência pela professora mediadora. O material sistematizado durante as Rodas é organizado em relatório e distribuído entre os participantes como sugestão de atividades possíveis de serem realizadas em sala de aula, a fim de trabalhar os Campos de Experiências.

Espera-se com os encontros colaborar com as professoras, mostrando alternativas viáveis para se trabalhar em sala de aula com as crianças. Em todos os encontros, serão também oportunizados espaços para os professores falarem sobre suas experiências, formando assim um compartilhamento de saberes entre as pessoas envolvidas no projeto.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa, como documento final, apresentará relatos das professoras de instituições municipais e estaduais de Educação Infantil sobre a Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, o trabalho mostrará a realidade encontrada no município de São Borja em relação aos pressupostos com a nova base na referida etapa da Educação Básica.

Espera-se que, a partir dos resultados, seja percebível outros possíveis caminhos para a formação continuada dos profissionais que já estão atuando nesses espaços. É notável, pelas falas das professoras participantes da pesquisa, o impacto da implantação da BNCC em todos os níveis da educação, sendo assim é importante um trabalho que dê voz aos docentes.

A pesquisa será resultado de investigações no campo educacional, mais especificamente, em relação à implementação da nova BNCC, a qual poderá atingir uma grande dimensão na sua execução nas escolas, pois mobilizará os professores para mudanças de concepção e para o repensar do trabalho pedagógico, agregado à necessidade da investidura no estudo e na formação continuada.

Por fim, o trabalho é considerado relevante, além dos motivos citados anteriormente, também pelo fato da existência de muitas dúvidas dos docentes relacionadas à BNCC na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: Planalto Central, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 de set. 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 1. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

WARSCHAER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001

JOÃO E MARIA, LIVRO ECOLÓGICO, METÁFORAS E PORTFÓLIOS NA ALFABETIZAÇÃO

Ruanna Maria do Nascimento¹

Angela Chuvás Naschold²

1 - INTRODUÇÃO

O ponto de partida desta pesquisa está fundamentado no Projeto Leitura + Neurociências (NASCHOLD, 2013), que teve sua origem em convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e o Programa Mais Educação, da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), com base nos resultados de pesquisa na interface entre Neurociências, Psicolinguística, Ciência da Computação e Educação, realizada a partir de laboratório experimental e aplicada em salas de aula. O projeto, desde a interface teórica, objetivando ampliar a competência leitora dos alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolveu uma nova metodologia de ensino da leitura e da escrita.

O trabalho aqui apresentado, com base nos estudos acima referidos, teve os seguintes objetivos: (1) Contribuir para o processo de alfabetização de uma turma de 24 estudantes, sendo eles meninos e meninas com idades entre oito e nove anos, alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Marinheiro Saldanha, município de Jardim de Piranhas (RN); (2) Realizar um diagnóstico da leitura e da escrita das crianças envolvidas na pesquisa; (3) Desenvolver, a partir do diagnóstico realizado, as habilidades em leitura e escrita das crianças por meio de atividades didáticas especialmente planejadas para tal; (4) Incentivar as crianças a adquirirem o hábito de ler; (5) Verificar os alcances do estudo, devolvendo à escola os resultados alcançados, com vistas à continuidade do trabalho.

1 (UFRN) maria.ruanna2011@hotmail.com

2 (UFRN)anaschold@gmail.com

2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, adotou-se o desenvolvimento de metodologia aplicada (GIL 2002), em uma intervenção didática levada a efeito durante a pandemia de covid-19. No trabalho realizado, buscou-se a solução de problemas relacionados à leitura e à escrita, a partir da coleta de dados e da confecção de tabelas, que foram analisadas e interpretadas conforme a fundamentação teórica orientadora da pesquisa. Aqui é importante mencionar que, em função da pandemia, a pesquisa foi desenvolvida de duas maneiras: sob a forma remota e presencial escalonada; nesta última, com a divisão das crianças em três grupos, que compareciam em dias alternados (um grupo a cada dia).

Inicialmente, foram aplicados individualmente para cada criança três testes presentes no Instrumento Diagnóstico das Etapas Iniciais da Alfabetização (IDEIA) (NASCHOLD, 2016). Os testes aplicados foram os seguintes:

- **Teste das Letras, Fonemas, Palavras e Frases:** organizado em duas partes. A primeira verifica o conhecimento do nome das letras e/de palavras que iniciam pela mesma letra. A segunda parte envolve a verificação da capacidade metalinguística de analisar e refletir de forma consciente sobre a estrutura fonológica (sons da fala) da linguagem oral;
- **Teste da Leitura de Palavras e Frases:** composto por nove palavras e uma frase, verifica a etapa de leitura em que a criança se encontra, segundo Ehri (2002, 1998, 1992 *apud* NASCHOLD, 2016);
- **Teste de Escrita de Palavras e Frases:** composto pelo ditado de nove palavras e uma frase, verifica a etapa da escrita em que a criança se encontra, segundo Ehri (2002, 1998, 1992 *apud* NASCHOLD, 2016).

2.1 - Diagnóstico inicial da leitura e da escrita das crianças

De acordo com os resultados apresentados na tabela abaixo, a maior parte das crianças não identifica a maioria das letras do alfabeto. Consequentemente, essas discentes não conseguem fazer relação grafema/fonema (letra/som) ou a leitura de palavras, pois se encontram ainda na fase alfabética parcial, quando identificam somente algumas letras nas palavras, geralmente as letras iniciais, que são conectadas a alguns sons ouvidos na pronúncia dessas palavras. (EHRI, 2002, 1998, 1992 *apud* NASCHOLD, 2016):

Tabela 1 - Resultados da Aplicação dos Testes IDEIA

Alunos	Teste das letras, fonemas, palavras e frases	Teste de leitura de palavras e frase	Teste de escrita de palavras e frase	Média geral
Criança 1	8,0	7,0	7,0	7,3
Criança 2	7,5	7,0	7,0	7,1
Criança 3	7,0	7,0	7,0	7,0
Criança 4	7,5	7,0	7,0	7,1
Criança 5	7,0	7,0	7,0	7,0
Criança 6	7,0	7,0	7,0	7,0
Criança 7	6,75	7,0	7,0	6,9
Criança 8	6,0	4,0	4,0	4,6
Criança 9	6,5	4,0	4,0	4,8
Criança 10	6,0	4,0	4,0	4,8
Criança 11	4,0	4,0	7,0	5,0
Criança 12	6,5	4,0	7,0	5,8
Criança 13	4,5	4,0	4,0	4,1
Criança 14	5,0	1,0	4,0	3,3
Criança 15	5,0	4,0	4,0	4,3
Criança 16	4,0	4,0	4,0	4,0
Criança 17	5,0	4,0	4,0	4,3
Criança 18	5,0	7,0	7,0	6,3
Criança 19	3,5	0	4,0	2,5
Criança 20	4,5	1,0	4,0	3,1
Criança 21	3,0	1,0	4,0	2,6
Criança 22	2,5	0	0	1,1
Criança 23	6,0	0	0	2,3
Criança 24	4,75	1,0	4,0	3,25
Média Geral do Teste	5,52	4,00	4,9	4,81

Fonte: Elaborado pelas autoras, (2021)

A partir dos resultados evidenciados foram planejadas atividades que trabalharam os objetivos almejados no trabalho.

2.2 - A história de João e Maria

De início, em atividade remota, realizamos uma sondagem dos conhecimentos prévios das crianças com relação à história que seria trabalhada. Em seguida, foi feita a leitura do livro *João e Maria*, na versão apresentada por Ruth Rocha (2010). Após a leitura foi realizada a discussão sobre a temática da história, momento em que cada criança foi incentivada a falar o que entendeu da história. Depois, trabalhamos as luzes e os sons que aparecem na história *João e Maria*; abordamos a luz natural e artificial, os diferentes tipos de sons, a visão e a audição humana. Pedimos, então, que os discentes buscassem em casa objetos que emitissem diferentes sons e chamamos cada aluno para apresentar como esse som foi reproduzido. A seguir, solicitamos que cada criança identificasse o nome do instrumento que aquele objeto, ao ser acionado, imitava.

2.3 - Os objetos metafóricos e a história

Para esta atividade foi disponibilizado um vídeo da história *João e Maria* contada com objetos metafóricos (<https://youtu.be/tNPy1mEmKxU>). Posteriormente, foi proposto às crianças que também fizessem um vídeo contando a história, conforme seu entendimento. Segundo Naschold (2015, p. 275), “as metáforas são elementos essenciais na compreensão leitora, sejam elas figuras de linguagem, as conceituais ou as corporificadas, não se constituindo em simples elementos enriquecedores do texto, mas elementos importantes para a compreensão do sentido”. De fato, pelos vídeos enviados pelas crianças foi possível perceber que todas elas abordaram os conflitos presentes na história.

2.4 - A história de João e Maria em quadrinhos

Para o desenvolvimento desta atividade utilizamos a história de *João e Maria* em quadrinhos, produzida pela *Revista da Mônica* (MAURICIO, 2017). Iniciamos indagando se as crianças conheciam o gênero história em quadrinhos, e muitos responderam que não. A história foi lida para os alunos, sendo a leitura acompanhada pela exposição dos quadrinhos na tela do aplicativo utilizado para o trabalho remoto. Após a leitura, no diálogo com as crianças, vários discentes se lembraram de outras histórias em quadrinhos com que haviam tido contato.

2.5 - O Portfólio Didático de História Ficcional Infantil

Nesta atividade foi utilizado o Portfólio Didático da História de João e Maria, o qual faz parte dos materiais do Projeto Leitura + Neurociências (NASCHOLD, 2013). Como o tempo era reduzido e o portfólio prevê uma aplicação por tempo maior (cerca de dois meses), selecionamos somente quatro das atividades da proposta, que é formada por um conjunto de folhas grandes em tamanho A3. Cada material vem acompanhado de um subsídio intitulado Caderno de Recortes, onde há diferentes elementos a serem recortados e colados no texto do portfólio. Iniciamos as atividades sob a forma remota e depois passamos a fazê-las presencialmente.

Cada atividade era iniciada pela leitura e explicação aos alunos do que deveria ser realizado, sendo proposta a metacognição linguística (NASCHOLD *et al.*, 2019) no momento da colagem para o encaixe correto nas palavras do texto. De acordo com este referencial, a metacognição linguística do aluno é viabilizada pelo manuseio na montagem e remontagem das partes do texto, em especial, no momento em que acontece “o diálogo entre os diferentes atores do ato pedagógico” (p. 17). Nesta atividade, ao mesmo tempo em que as crianças deveriam refletir sobre o aspecto linguístico do texto da história, era-lhes proposto o desenho da cena.

No desenvolvimento do diálogo entre todos, bem como no trabalho individual de recortar e colar os pedacinhos que faltavam nas palavras, as crianças realizavam análises e verbalizavam as diferentes pronúncias das letras, sílabas e palavras da história. Simultaneamente, eram obrigadas a reler continuamente o texto, fato este extremamente positivo, que lhes facilitava sobremaneira a execução com detalhes do desenho da cena, como pode ser verificado abaixo em três atividades, nas quais o trabalho metalinguístico se centrou tanto nas letras quanto nas sílabas de palavras do texto:

Figura 1 - Atividade Linguística 1 do Portfólio

ATIVIDADE 1

ERA UMA VEZ UM **LE NHADOR** POBREZINHO, **POBRE ZINHO** QUE TINHA DOIS FILHOS: **JOÃOZINHO** MARIA.
QUANDO ELE NÃO ENCONTRAVA **TRA BA LHO**, A **FA MÍ LIA** ATÉ PASSAVA **FOM E**

DESENHAR A CENA

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Figura 2 - Atividade Linguística 2 do Portfólio

ATIVIDADE 2

NUMA DESSAS VEZES JOÃOZINHO ESCUTOU SEUS **PA IS** CONVERSANDO. ELES TINHAM RESOLVIDO LEVAR
A **CR IAN ÇAS** PARA O FUNDO DA **FL C RES TA** E DEIXÁ-LAS ABANDONADAS PORQUE NÃO QUERIAM VER
SEUS PRÓPRIOS **FILH OS** MORREREM DE FOME.

JOÃOZINHO, QUE ERA MUITO ESPERTO, ENCHEU OS BOLSOS COM **PE DRI NHAS** BRANCAS.

ENTÃO, NO DIA SEGUINTE, OS PAIS CONVIDARAM OS MENINOS A IREM PARA O TRABALHO COM ELES.
JOÃOZINHO FOI ANDANDO UM POUCO ATRÁS E FOI ATIRANDO AS PEDRINHAS, UMA POR UMA PELO CAMINHO.

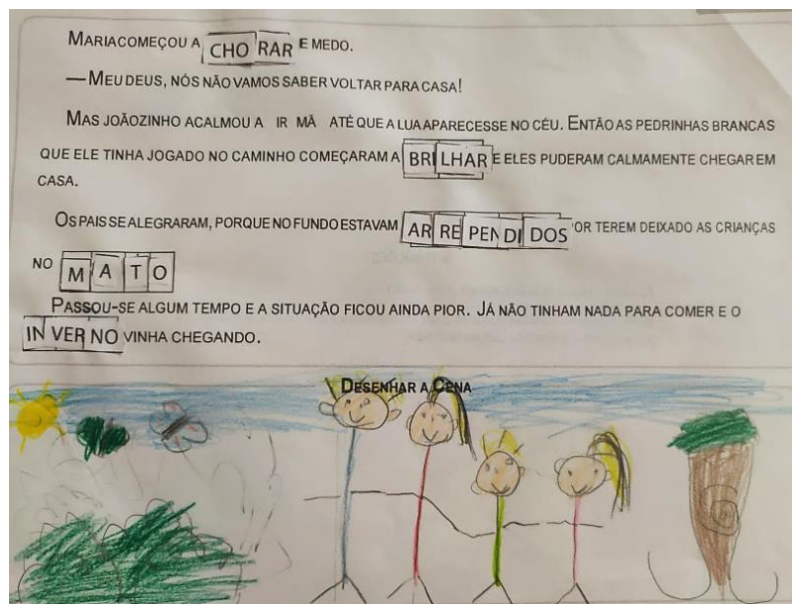
SUA MÃE REPAROU NISSO E PERGUNTOU:

- POR QUE É QUE VOCÊ ESTÁ OLHANDO PRA TRÁS?
- ESTOU OLHANDO MEU **GA TI NHO** QUE ESTÁ SE DESPEDINDO DE MIM...

DESENHAR A CENA

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Figura 3 - Atividade Linguística 3 do Portfólio

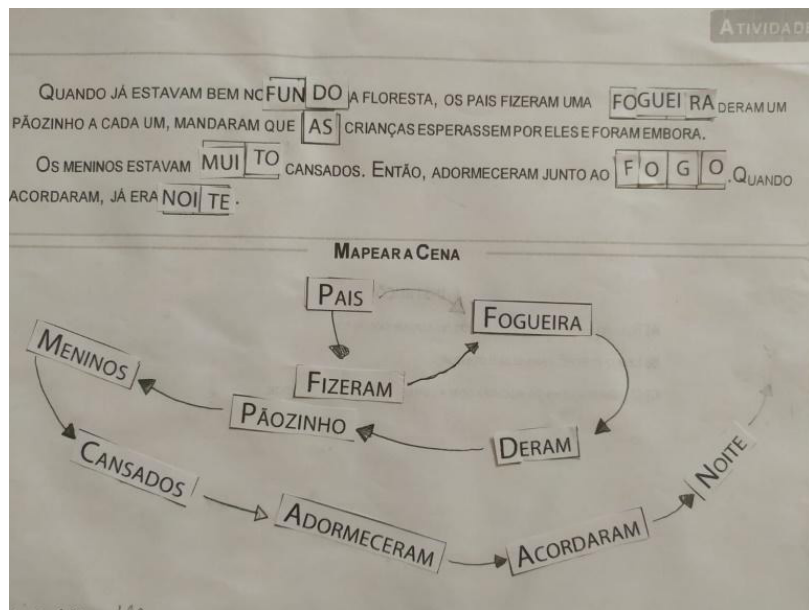


Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Na continuidade, foi proposta às crianças a atividade 4. Verificamos que, mesmo nesta atividade, considerada inicialmente por elas como complexa pelo fato de nunca lhes ter sido proposto o mapeamento da cena de uma história a partir de palavras-chave, elas não mostraram dificuldades na sua conclusão de forma aprofundada e correta. Além de lembrarem a sequência dos acontecimentos da história – por certo, pela tripla contação realizada: com o livro, com os objetos metafóricos e com a *Revista da Mônica* –, as crianças apreciaram muito a atividade, na qual se envolveram ativamente.

Isto se deve ao fato de que o mapeamento da cena, tal como o encaixe correto das palavras no texto, lhes exigiu a realização da metarreflexão fonográfica, semântica, morfosintática e pragmática das palavras no círculo da trama textual, o que lhes facultou a correta apropriação da sequência temporal dos acontecimentos da história. Uma das crianças, surpresa por ter conseguido realizar com êxito a atividade, inicialmente considerada complexa por ela, verbalizou o seguinte: “profe, com essas palavras, dá até pra gente contar resumido a história, fácil, fácil, porque as principais coisas da história que você contou estão aqui nestes pedacinhos que recortei e coleí”. Realmente, esta estratégia, ao levar o aluno a realizar a metacognição linguística, contribuiu visivelmente para a compreensão da história pelas crianças, o que lhes trouxe satisfação e alegria, verbalizadas em frases exclamativas e sorrisos, que nos confirmaram a importância da metacognição linguística no ensino da leitura e da escrita.

Figura 4 - Atividade Linguística 4 do Portfólio



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

2.5 - O Livro Ecológico

Para despertar nas crianças o prazer de ler, foi proposta a elaboração individual de um livro ecológico, conforme os passos a seguir: (1) Apresentamos como exemplo alguns “livros ecológicos” que os alunos do componente de Literatura na Formação do Leitor, do curso de Pedagogia da UFRN, aprenderam a construir; (2) Explicamos e mostramos, nos livros, os materiais que poderiam ser utilizados por cada um na construção “do seu livro ecológico”, caracterizados por serem materiais simples e acessíveis (que as crianças tinham em casa³); (3) Disponibilizamos às crianças diversas publicações de livros de história, para que pudessem manuseá-los e, a partir deles, ter ideias para criar o seu livro; (4) As crianças foram desafiadas a construir o seu livro ecológico; (5) Ao final, cada criança apresentou o seu livro ecológico para a turma.

A construção dos livros pelas crianças foi realizada com empenho, interesse, criatividade e prazer. As figuras a seguir mostram a capa e páginas de alguns dos livros ecológicos produzidos:

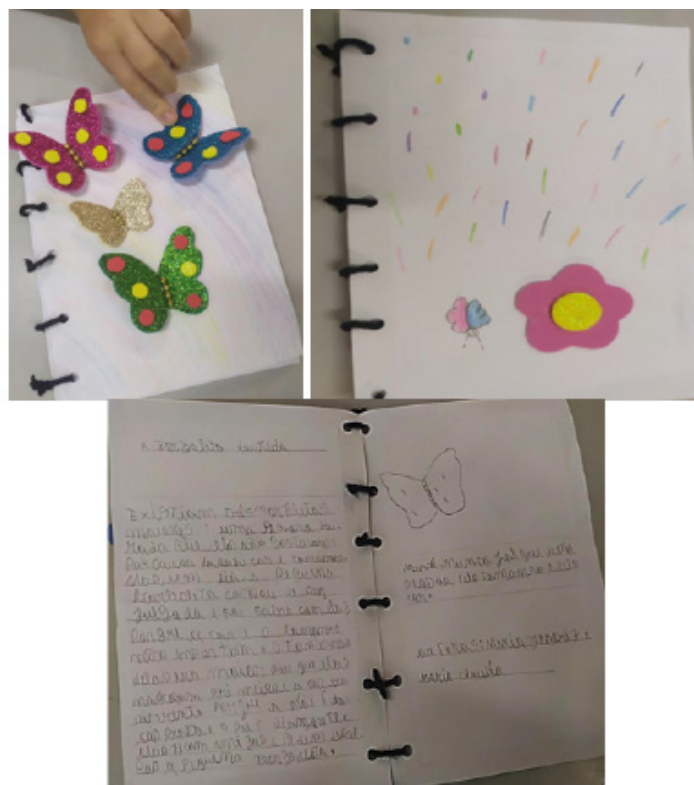
3 Caixas de papelão grosso reutilizáveis para a capa, pedaços de pano e papel colorido, tampinhas, bolinhas, botões etc., para as ilustrações, acompanhado de papel branco, lápis de cor, giz de cera, canetas coloridas e cola que faziam parte do kit de material escolar disponibilizado às crianças para o trabalho.

Figuras 5, 6, 7 e 8 - Livro Ecológico *A Maçã e a Largata*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Figuras 13, 14 e 15 - Livro Ecológico *Borboleta Dourada*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Figuras 16, 17 e 18 - Livro Ecológico *O Arco-íris*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Figuras 19, 20 e 21 - Livro Ecológico *Maria vai com as outras*



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

3 - RESULTADOS

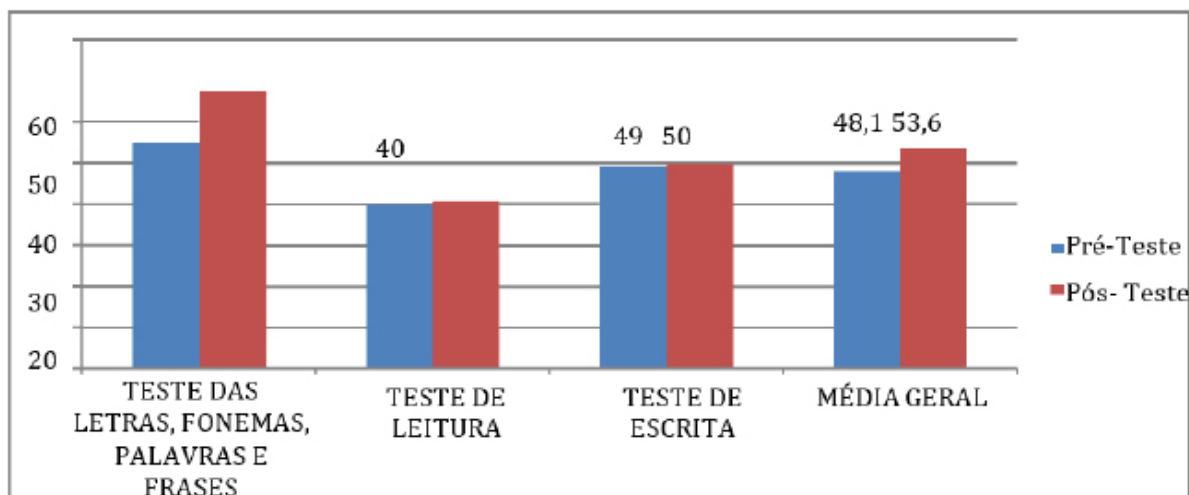
Com base nos dados dos pré e pós-testes, foram elaborados a Tabela 2 e o Gráfico 1, os quais configuram os resultados gerais evidenciados por cada criança, bem como a média geral alcançada.

Tabela 2: Resultados dos Pré e Pós-Testes do IDEIA

ALUNOS (SEXO)	TESTE DAS LETRAS, FONEMAS, PALAVRAS E FRASES	PRÉ E PÓS- TESTE DE LEITURA	PRÉ E PÓS- TESTE DE ESCRITA	MÉDIA GERAL DE CADA CRIANÇA
Criança 1 (M)	8,0/9,5	7,0/7,0	7,0/7,0	7,3/7,8
Criança 2 (M)	7,5/8,5	7,0/7,0	7,0/7,0	7,1/7,5
Criança 3 (M)	7,0/8,5	7,0/7,0	7,0/7,0	7,0/7,5
Criança 4 (F)	7,5/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	7,1/7,3
Criança 5 (M)	7,0/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	7,0/7,3
Criança 6 (F)	7,0/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	7,0/7,3
Criança 7(F)	6,75/8,0	7,0/7,0	7,0/7,0	6,9/7,6
Criança 8 (F)	6,0/7,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,6/5,0
Criança 9 (M)	6,5/8,5	4,0/4,0	4,0/4,0	4,8/5,5
Criança 10 (M)	6,0/7,5	4,0/4,0	4,0/4,0	4,8/5,1
Criança 11 (F)	4,0/6,0	4,0/4,0	7,0/7,0	5,0/5,6
Criança 12 (F)	6,5/7,5	4,0/4,0	7,0/7,0	5,8/6,1
Criança 13 (M)	4,5/6,5	4,0/4,0	4,0/4,0	4,1/ 4,8
Criança 14 (M)	5,0/7,0	1,0/1,0	4,0/4,0	3,3/ 4,0
Criança 15 (F)	5,0/6,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,3/ 4,6
Criança 16 (F)	4,0/6,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,0/ 4,66
Criança 17 (M)	5,0/7,0	4,0/4,0	4,0/4,0	4,3/ 5,0
Criança 18 (F)	5,0/6,0	7,0/7,0	7,0/7,0	6,3/6,6
Criança 19 (M)	3,5/5,5	0/1,0	4,0/4,0	2,5/ 3,5
Criança 20 (M)	4,5/6,0	1,0/1,0	4,0/4,0	3,1/ 3,6
Criança 21 (M)	3,0/5,0	1,0/1,0	4,0/4,0	2,6/ 3,3
Criança 22 (M)	2,5/4,0	0/1,0	1,0/1,0	1,1/ 2,0
Criança 23 (M)	6,0/7,5	0/1,0	1,0/1,0	2,3/ 3,1
Criança 24 (F)	4,75/7,2	1,0/1,0	4,0/4,0	3,25/4,06
MÉDIA GERAL	5,52/6,77	4,00/4,08	5,0/5,00	4,81/5,36

Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Gráfico 1: Comparação dos Resultados Gerais dos Pré e Pós -Testes Linguísticos



Fonte: Arquivo pessoal das autoras, 2021

Analisando os resultados alcançados, verificamos que somente no Teste 1 houve avanços das crianças. Este teste tem como foco as letras e as relações grafema e fonema em palavras e frases. Este avanço justifica-se diante do trabalho que foi planejado e desenvolvido, em especial com o portfólio, durante a pesquisa aplicada. No entanto, verificamos que as crianças, apesar de estarem no 3º ano do Ensino Fundamental, ainda se encontravam nas etapas iniciais do processo de leitura e escrita. Nesta etapa da escolarização elas deveriam estar bem mais adiantadas no que se refere à leitura e à escrita.

A partir do trabalho, as crianças avançaram um pouco. Assim sendo, este resultado abriu a possibilidade de propormos à escola a continuidade das atividades com este grupo de crianças, com um tempo ampliado, uma vez que verificamos que duas semanas é um período muito reduzido para o acontecimento de efetivos avanços linguísticos. Para nossa satisfação, a proposta foi aceita, sendo estabelecido que este trabalho será realizado sob a forma de pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso de uma das autoras do presente estudo, sob a orientação da segunda autora, professora orientadora da pesquisa aqui apresentada.

Na análise dos resultados verificamos que os objetivos propostos para o trabalho foram alcançados, uma vez que (1) todas as crianças participaram ativamente do trabalho; (2) foi realizado um diagnóstico preciso da leitura e da escrita das crianças por meio dos testes linguísticos aplicados; (3) as habilidades em leitura e escrita das crianças foram trabalhadas em atividades didáticas especialmente planejadas para tal; (4) foi incentivado o hábito de leitura das crianças, culminando com a elaboração do livro ecológico, o qual teve o mérito de incentivar de maneira lúdica e prazerosa o hábito de ler das crianças; (5) com os alcances verificados no estudo, foi proposta a alternativa de continuidade do trabalho à escola.

REFERÊNCIAS

- Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002
- NASCHOLD, Angela Chuvas.; PINHO, André; ALCHIERI, João ; PEREIRA, Antônio. **As neurociências da leitura e a educação infantil**. In: SOUSA, Otília; NASCHOLD, Ângela; WANNMACHER, Vera.(Org.).Palavras - revista em linha, v. 2, p. 7, 2019.
- NASCHOLD, Angela Chuvas. **Projeto Leitura + Neurociências** (Coord.). Secretaria de Educação Básica do MEC/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.
- NASCHOLD, Angela Chuvas. **Protocolo de aplicação ideia**: instrumento diagnóstico das etapas iniciais da alfabetização. Natal: Edufrn, 2016.
- NASCHOLD, Angela Chuvas; PEREIRA, Antonio; PEREIRA, Vera Wannmacher; PINHO, Andre Luis Santos. Metáforas, Alfabetização e Pesquisa na Educação Integral de Crianças. In: NASCHOLD, Angela Chuvas (Org.) et al. **Aprendizado da leitura e da escrita**: a ciência em interfaces. cap. 3, p. 275. Natal: Edufrn, 2015.
- ROCHA, Ruth. **João e Maria**. São Paulo. Moderna, 2010.
- SOUZA, Mauricio. **Turma da Mônica: João e Maria**. Girassol. 2017.

