



# Tempos e espaços de formação no PIBID da UFFS: diálogos em contexto pandêmico

Aline Cassol Daga Cavalheiro  
Fabiane de Andrade Leite  
Elsio José Corá  
(organização)



Reitor	Marcelo Recktenvald
Vice-Reitor	Gismael Francisco Perin
Chefe do Gabinete do Reitor	Rafael Santin Scheffer
Pró-Reitor de Administração e Infraestrutura	Charles Albino Schultz
Pró-Reitor de Assuntos Estudantis	Nedilso Lauro Brugnera
Pró-Reitor de Gestão de Pessoas	Claunir Pavan
Pró-Reitora de Extensão e Cultura	Patricia Romagnolli
Pró-Reitor de Graduação	Jeferson Saccol Ferreira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação	Clevison Luiz Giacobbo
Pró-Reitor de Planejamento	Everton Miguel da Silva Loreto
Secretário Especial de Laboratórios	Edson da Silva
Secretário Especial de Obras	Fábio Correa Gasparetto
Secretário Especial de Tecnologia e Informação	Ronaldo Antonio Breda
Procurador-Chefe	Rosano Augusto Kammers
Diretor do <i>Campus</i> Cerro Largo	Bruno Munchen Wenzel
Diretor do <i>Campus</i> Chapecó	Roberto Mauro Dall'Agnol
Diretor do <i>Campus</i> Erechim	Luís Fernando Santos Corrêa da Silva
Diretor do <i>Campus</i> Laranjeiras do Sul	Martinho Machado Júnior
Diretor do <i>Campus</i> Passo Fundo	Jaime Giolo
Diretor do <i>Campus</i> Realeza	Marcos Antônio Beal

# Tempos e espaços

## de formação no PIBID da UFFS: diálogos em contexto pandêmico

Aline Cassol Daga Cavalheiro  
Fabiane de Andrade Leite  
Elsio José Corá  
(organização)

UFFS  
2022

### **Realização**

Universidade Federal da Fronteira Sul (Pró-Reitoria de Graduação) – PROGRAD/UFFS

### **Apoio**

Ministério da Educação – MEC  
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes  
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

### **Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS**

Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD  
Rodovia SC 484 - Km 02, Bairro Fronteira Sul, Chapecó – SC, CEP 89815-899

### **Organização**

Aline Cassol Daga Cavalheiro  
Fabiane de Andrade Leite  
Elsio José Corá

### **Revisão textual e normalização ABNT**

Carlos Otávio | MC&G Design Editorial

### **Projeto gráfico**

MC&G Design Editorial

### **Diagramação e capa**

Glauco Coelho | MC&G Design Editorial

### **Endereço web**

<https://www.facebook.com/UFFSPIBID>

### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

---

T288 Tempos e espaços de formação no PIBID da UFFS : diálogos em contexto pandêmico / Aline Cassol Daga Cavalheiro, Fabiane de Andrade Leite e Elsio José Corá (orgs.). – Chapecó, SC : Universidade Federal da Fronteira Sul, 2022. il.

ISBN: 978-65-5019-051-4 (PDF)

DOI: <https://doi.org/10.29327/5137292>

1. Educação. 2. Formação de professores. 3. Iniciação à docência.  
4. PIBID UFFS. I. Cavalheiro, Aline Cassol Daga (org.). II. Leite, Fabiane de Andrade (org.). III. Corá, Elsio José (org.).

CDD: 371 . 12

---

Ficha catalográfica elaborada pela  
Divisão de Bibliotecas – UFFS  
Franciele Scaglioni da Cruz  
CRB - 14/1585



# Sumário

<b>Prefácio</b> Jaqueline Moll	7
<b>Apresentação</b> Os organizadores	11
<b>Cap. 1 Desafios e possibilidades da formação de professores de Ciências em tempos de ensino remoto</b> Fabiane de Andrade Leite   Andréia Kornowski Barraz   Paula Vanessa Bervian   Tailur Mousquer Martins	19
<b>Cap. 2 O PIBID no curso de Pedagogia da UFFS/Campus Erechim (RS): trajetórias, desafios e possibilidades</b> Adriana Regina Sanceverino   Denise Knorst da Silva   Sylvania Regina Pelenz Irgang   Sonize Lepke	32
<b>Cap. 3 A relação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com formação inicial de professores de Ciências Biológicas</b> Alexandre Carvalho de Moura   Rafaela Fassina Pazinato   Gilza Maria de Souza-Franco   Izabel Aparecida Soares	44
<b>Cap. 4 PIBID e Sociologia: uma (im)possibilidade interdisciplinar</b> Gustavo Giora   Clóvis Schmitt Souza   Tailize Shaffer Camargo	58
<b>Cap. 5 Evasão acadêmica no PIBID: um estudo de caso do subprojeto de Língua Portuguesa da UFFS</b> Aline Cassol Daga Cavalheiro   Márcia Adriana Dias Kraemer   Cláudia Finger-Kratochvil	71
<b>Cap. 6 O Processo de escrita de relatos de experiências como modo de desenvolvimento profissional docente em Ciências</b> Judite Scherer Wenzel   Ilse Maria Dahmer Schardong   Roque Ismael Da Costa Göllich   Tiago Silveira Ferrera	84

<b>Cap. 7</b> Orientação, planejamento e prática no processo de Formação Docente dos Pibidianos de Língua Portuguesa / Campus Cerro Largo	95
Jeize De Fátima Batista   Ana Cecilia Teixeira Gonçalves	
<b>Cap. 8</b> O planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos de Ciências da Natureza no PIBID–Educação do Campo	107
Sinara München   Nycollas Stefanello Vianna   Lisandra Almeida Lisovski	
<b>Cap. 9</b> A escrita do Diário de Bordo em tempos de pandemia: um estudo de caso no PIBID	118
Ruben Alexandre Boelter   Marcia Tschiedel   Rosangela Inês Matos Uhmman	
<b>Cap. 10</b> A formação inicial do Pedagogo por meio do PIBID: movimentos de aprendizagem <i>on-line</i>	127
Maria Lucia Marocco Maraschin   Katia Aparecida Seganfredo	
<b>Cap. 11</b> Geografia escolar e cidadania: formação docente em um contexto pandêmico	141
Paula Lindo	
<b>Cap. 12</b> Iniciação à docência e formação da identidade do Professor de Matemática no PIBID	156
Pedro Augusto Pereira Borges   Nilce Fátima Scheffer   Rosane Rossato Binotto	
<b>Cap. 13</b> A docência em Filosofia: a experiência do PIBID Filosofia no Ensino Médio Integrado	169
Ilton Benoni Da Silva   Giovane Rodrigues Jardim   Giuli Santos Amaral   Kennedy Ramos Desideri	
<b>Cap. 14</b> As contribuições do PIBID Sociologia Campus Laranjeiras do Sul (PR) para pensar o contexto educacional do Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho	180
Fernanda Marcon   Felipe Mattos Monteiro	
<b>Cap. 15</b> Índios, negros e pobres nas aulas de História: por um currículo a contrapelo	192
Andréia Terezinha Kaminski Paida   Guilherme José Schons Halfred Carlos Ribeiro Júnior   José Fhelipe Da Fonseca Santos	
<b>Sobre os organizadores</b>	204



***E por falar em esperança:***  
o diálogo entre a universidade e a escola de educação básica  
a partir do PIBID

*“Afirmo que iniciei a minha aprendizagem sociológica aos seis anos, quando precisei ganhar a vida como se fosse um adulto e penetrei, pelas vias da experiência concreta, no conhecimento do que é a convivência humana e a sociedade”  
(Florestan Fernandes)*

Tomo a epígrafe que abre este prefácio como uma importante reflexão para este belo livro que professores, professoras e estudantes da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) oferecem para a comunidade educacional.

Florestan Fernandes, e outros grandes pensadores/educadores do Brasil, Anísio Teixeira, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Maria Nilde Mascelani, muito nos ensinaram sobre *a educação básica/universidade que precisamos construir para construirmos o país que precisamos ser*, com direito de todas, todos, todes a vida com dignidade.

Nesta frase, Florestan, certamente um dos mais importantes sociólogos do Brasil, que construiu chaves estruturais para a leitura e o entendimento de nossa realidade, nos ensina como o mundo da vida precede o mundo da escola e o atravessa. E nos leva a pensar em como iniciamos nossas aprendizagens para nos tornarmos professores e professoras.

Se revisarmos, com honestidade e profundidade, nosso encontro com a docência, voltaremos aos bancos escolares de nossa infância, adolescência e juventude e ao encontro das memórias profundas de vivências realizadas nos cenários e territórios escolares.

O jeito de nossos professores, de organizar a sala-de-aula, as atividades, os processos avaliativos, a entonação da voz, o modo de estar na escola, marcou a cada um e a cada uma, profundamente, em aspectos que geraram admiração e prazer e também em aspectos que causaram indignação e tristeza.

Refletir sobre esta construção, formalmente realizada nos cursos superiores de Licenciatura e Pedagogia, no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), proposto pela CAPES no ano de 2010, é foco deste livro, que reúne qualificadas reflexões, realizadas no contexto de sua implementação, nos últimos e difíceis anos que a educação brasileira atravessa, não apenas pelos desmandos governamentais, mas também pela pandemia causada pela covid-19, que nos desafiou ao uso dos meios digitais para seguir na tarefa educativa, o que também é abordado em vários capítulos.

Converge para a construção do PIBID ou constitui seu contexto de origem, o conjunto de ações e políticas educacionais que povoaram parte da primeira e da segunda décadas do século XXI. Refiro-me, mais especificamente, ao período de 2007 a 2016, como um tempo de significativas sementeiras para a educação brasileira.

Da proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), com suas múltiplas ações, ao Plano Nacional de Educação (2014), com suas dez metas e estratégias para todos os níveis, modalidades e questões da educação brasileira, como formação/carreira de professores e financiamento, um mundo descortinava-se como possibilidade e esperança.

A ampliação do aporte de recursos para a educação pública, neste período, permitiu um impacto sem igual, na história brasileira, em termos de ampliação do ensino superior público, através de novas universidades, novos *campi* e da reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica, além de ações estruturantes para acesso, permanência e qualidade pedagógica, através da perspectiva de uma educação integral, da educação infantil ao ensino médio.

A interiorização de instituições públicas federais representou a abertura de um universo de novas possibilidades para jovens e adultos de todos os estados da federação e, sem dúvida, para a rede de educação básica, pelos possíveis impactos na formação inicial e continuada de inúmeros professores.

Exatamente neste contexto, a convergência de vontades políticas para a construção de uma educação pública de qualidade, priorizando o lugar e o papel dos professores, permitiu a construção do PIBID como um *inédito viável*, no dizer de Paulo Freire, como uma ação rupturadora da relação vertical entre universidade e escola de educação básica.

É exatamente sobre este aspecto, na perspectiva dos desafios, obstáculos, possibilidades, trajetórias, em relação a formação de novos professores, que os quinze valorosos capítulos que compõem esta coletânea se debruçam.

Oriundos de processos de formação e de pesquisa realizados nos *campi* Chapecó (SC), Erechim (RS), Cerro Largo (RS), Realeza (PR) e Laranjeiras do Sul (PR), neste corajoso desenho institucional interestadual que define a UFFS, os textos explicitam, em seu conjunto, a interação entre a universidade e as escolas de educação básica, em diálogos, escutas e processos de participação, que vão conferindo outra e inovadora perspectiva para a formação inicial dos professores.

As vivências/experiências significativas, realizadas através do PIBID, por estudantes dos cursos de Pedagogia, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Biologia, Sociologia, Letras, Geografia, Matemática, Filosofia, em ações disciplinares ou interdisciplinares, sistematizadas em interessantes diários de bordo, relatos de experiência, escritas reflexivas, abrem horizontes expressivos para a formação docente.

Textos que pulsam vida e apontam elementos da emergência de outro paradigma para a formação de professores, paradigma que retoma matrizes de um “desencastelamento” da universidade, indo ao encontro dos saberes construídos na vida cotidiana das escolas, para o “aprender a ser professor”. Saberes a serem incluídos nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada, tanto em relação aos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, quanto das práticas pedagógicas — planejamento, materiais didáticos, avaliação etc.

Além do foco nas áreas de conhecimento dos distintos cursos, dois textos muito significativos foram incluídos na coletânea. Um deles aborda a evasão acadêmica no PIBID, através de um estudo realizado em diferentes *campi*, com recorte específico na graduação em Letras, e outro, que fecha o livro, trazendo uma importante abordagem humanizadora, a *contrapelo*, no dizer de Benjamin (1987, p. 225), para a formação docente:

Queremos um país que não está no retrato. Essa é a luta contida no samba-enredo de 2019 da Mangueira e à qual nos filiamos no desenvolvimento das atividades do PIBID. Isto é, compreendemos que, de fato, é necessário e urgente tirar a poeira dos porões e abrir alas aos heróis de barracões — os quais se contrapõem aos que estão emoldurados à frente do sangue retinto pisado. Enquanto os livros — e aqui incluímos os manuais escolares disponíveis na escola em que trabalhamos — apagarem que desde 1500 há mais invasão do que descobrimento, caberá a nós, professores que rejeitam a conciliação com uma história para ninar gente grande, gritar: “Brasil, o teu nome é Dandara”.

---

Por fim cabe apontar o modo articulado como os textos abordam os documentos nacionais oficiais das políticas curriculares, sobretudo os Parâmetros Curriculares Nacionais, do final dos anos 1990 e a Base Nacional Curricular Comum, concluída no período pós-*impeachment* da presidenta, democraticamente eleita, Dilma Rousseff.

Constituem certo vazio, exatamente, os documentos curriculares construídos no âmbito do Conselho Nacional de Educação, em debate com amplos setores da sociedade brasileira, no período da criação das novas universidades federais e do PIBID: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e as Diretrizes específicas das etapas da educação básica e de suas modalidades. Certamente este poderá ser um tema de novas pesquisas e publicações, a partir deste profícuo diálogo entre a universidade e a escola de educação básica.

A obra organizada pelas professoras Aline Cassol Daga Cavalheiro, Fabiane Andrade Leite e pelo professor Elsio José Corá, valorosos colegas da UFFS, é um sopro de ar fresco, nos lembrando, nas palavras poéticas de Fernando Pessoa, *que tudo vale a pena se a alma não é pequena*.

É um livro que nos ajuda a compreender que o momento distópico que vive a sociedade brasileira não representa o apagamento dos caminhos que vinham sendo traçados e trilhados no âmbito das políticas educacionais. Mesmo que os órgãos federais recuem, as sementes semeadas ao longo do processo de redemocratização e, especialmente, no último período antes da ruptura de 2016, seguem brotando por todos os cantos deste país de dimensões continentais.

*E por falar em esperança...* convido para a realização desta leitura!

Jaqueline Moll\*

Na entrada das águas de março do ano de 2022.

### Referências:

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

\* Professora titular da Faculdade de Educação e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: química da vida e saúde da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, *Campus* de Frederico Westphalen-RS. Correio eletrônico: jaquelinemoll@gmail.com

A formação de professores no Brasil tem se mostrado, frequentemente, distante da realidade escolar. Apesar de alterações nas práticas pedagógicas dos professores, nas políticas de formação docente e nos programas federais de fortalecimento das Licenciaturas, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica (RP), o percurso formativo, ainda, apresenta muitos desafios.

Nesse contexto, o Projeto Institucional do PIBID da Universidade Federal da Fronteira Sul – PIBID/UFFS/2020, teve como objetivo principal a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, de forma a integrar a universidade e a escola de Educação Básica, oportunizando vivências e experiências de caráter metodológico e tecnológico, assim como de práticas docentes que busquem identificar e superar dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem. Com isso, almejou-se elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação dos professores, bem como fortalecer a escola pública como espaço legítimo de formação de professores, tendo como fio condutor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Política Nacional de Alfabetização, a Base Nacional de Formação de Professores (ainda a ser implementada nas IES), os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos de Licenciatura da UFFS e a Política Institucional de Formação de Professores (Resolução n. 2/CONSUNI-CGAE/UFFS/2017).

Assim, as atividades delineadas no Projeto e em cada núcleo/subprojeto, as quais envolveram estudos, debates e reflexões, aproximação e reconhecimento da realidade escolar, realização de seminários e reuniões, atividades práticas e socialização de resultados para o processo de constituição docente dos bolsistas e voluntários, foram uma oportunidade para o licenciando antecipar experiências do futuro campo profissional, despertar e fortalecer uma qualificada identidade docente, em um processo inicial de se (re)conhecer como professor e de conhecer as várias faces que

compõem essa identidade, fortalecendo sua atuação capaz de sobrepor os obstáculos da área.

Ainda, o projeto Institucional da UFFS/PIBID/2020 estimulou os laços entre universidade e a escola, aproximou as questões teóricas estudadas, pesquisadas e debatidas e os problemas práticos e reais que o mundo da escola revela. Acredita-se que essa articulação e o estar na escola — já nos primeiros semestres da graduação — incentiva a formação, proporcionando um contato escolar orientado (pelos coordenadores de área e pelos professores supervisores), tornando-se uma possibilidade de prática docente que, por sua vez, estimula a esfera teórica e confere experiência na formação. Um círculo virtuoso no percurso formativo de cada participante que contribui para uma maior articulação entre teoria e prática almejada à formação docente.

Os textos reunidos nesta obra são o resultado do esforço coletivo de professores formadores e professores em formação, os quais se empenharam, no âmbito da IES e das escolas, para que as atividades do PIBID pudessem ser construídas de forma colaborativa, mesmo no contexto da pandemia de covid-19.

O primeiro texto da obra, intitulado “Desafios e possibilidades da Formação de Professores de Ciências em tempos de ensino remoto”, versa acerca dos desafios e possibilidades apresentadas pelos participantes do PIBID ao longo do período da pandemia de covid-19. As reflexões socializadas pelos pibidianos em diário de bordo, as quais tornaram-se o foco dos planejamentos das ações no Programa, são apresentadas neste texto. Como resultados, identificaram-se os seguintes desafios: a adaptação a um novo formato de ensinar e de aprender com o uso de ferramentas desconhecidas, a falta de interação entre os participantes e o processo de orientação para escritas reflexivas a distância. E como possibilidades de aprendizagens a partir do processo de afastamento, observou-se o papel da reflexão por meio da escrita nos diários de bordo e a constituição do ser professor atrelada aos conhecimentos tecnológicos pelo compartilhamento de experiências por meio do diálogo formativo nos encontros virtuais.

O texto “O PIBID no curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim – RS: trajetória, desafios e possibilidades” apresenta os desafios e as possibilidades enfrentadas durante o PIBID no Curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim – RS, em contexto de ensino remoto emergencial, em decorrência da pandemia de covid-19. A problemática desse estudo busca responder à seguinte questão: Quais desafios e possibilidades descrevem o desenvolvimento do PIBID na modalidade remota, tendo presente avanços e expectativas construídas a

partir da história do Programa no Curso? Resultados apontaram para a capacidade que todos os sujeitos envolvidos (coordenadores, bolsistas, supervisores, professores) têm ao se reinventar diante de contextos atípicos. A contingência do período desencadeou uma força motriz capaz de materializar novas experiências, redimensionar práticas para um novo contexto, construir outras aprendizagens, provocar questionamentos, instigar a criatividade, criar outras alternativas para as práticas pedagógicas de iniciação à docência.

O capítulo “A relação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência com Formação Inicial de Professores de Ciências Biológicas” refere-se a uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória realizada com acadêmicos e egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFFS – *campus* Realeza - PR. Teve como objetivo analisar a relevância do PIBID na formação inicial de professores de Biologia. Os atuais bolsistas e ex-bolsistas responderam a um questionário semiestruturado contendo questões objetivas e discursivas, a partir dos quais verificou-se um número significativo de bolsistas que afirmam que o PIBID auxilia na formação docente. Dessa forma, a participação no âmbito escolar reflete na vida acadêmica do futuro profissional da educação, contribuindo no processo investigativo e na relação entre universidade e a escola pública.

O capítulo quatro, “PIBID e Sociologia: uma (im)possibilidade interdisciplinar”, possui como objetivo apresentar as oportunidades experienciadas pelos bolsistas do PIBID através de uma prática interdisciplinar. Realidade escolar e experiências externas provocam, de acordo com os autores do capítulo, a construção de uma narrativa em que a interdisciplinaridade aparece como ferramenta de oportunidade para o ensino da Sociologia, demonstrando que as relações encontram espaço para dialogar em outras áreas do conhecimento. Também constatam que existem barreiras entre as eventualidades do PIBID como núcleo interdisciplinar, desafiando o bolsista na construção de uma prática que concentre as exigências curriculares do programa e as alternativas visíveis na escola. Contudo, destacam que o PIBID oferece uma experiência que referencia as possibilidades profissionais através do conhecimento da docência, bem como na construção de análises sociais que servirão de amparo no exercício da profissão. Infere-se, assim, que o bolsista pibidiano conhece, para além do universo acadêmico, a vivência de possibilidades que abarcam a interdisciplinaridade, mesmo com desafios metodológicos encontrados.

O capítulo “Evasão acadêmica no PIBID: um estudo de caso do Subprojeto de Língua Portuguesa da UFFS” aborda o tema da evasão acadêmica no

subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID na UFFS, envolvendo os cursos de Graduação em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, dos *campi* Chapecó-SC, Cerro Largo – RS e Realeza – PR, no espaço temporal relativo à implementação dos editais Capes n. 7/2018 (BRASIL, 2018) e n. 2/2020 (BRASIL, 2020). No estudo questiona-se em que medida se manifesta a evasão, bem como os seus desdobramentos. Por conseguinte, o objetivo geral da investigação é analisar os pressupostos teóricos sobre a temática abordada, bem como os dados gerados na pesquisa documental, a fim de responder à questão problematizadora. Os resultados identificados apontam que, dentre os diversos fatores que incitam a evasão no Programa, destaca-se a falta de investimentos adequados e uma política de Estado que fragiliza o Programa, prejudicando o desenvolvimento de ações que visem a uma formação inicial docente de qualidade.

Na sequência, o capítulo “O processo de escrita de Relatos de Experiências como modo de desenvolvimento profissional docente em Ciências” apresenta um diálogo acerca das experiências com o processo de escrita na formação de professores. Os autores tecem uma contextualização prática e teórica a partir de um processo de escrita de Relatos de Experiências (RE) que foi experienciado pelos integrantes do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) da área de Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) *campus* Cerro Largo – RS, no decorrer do ano de 2021. O objetivo consistiu em identificar os focos temáticos que mais se mostraram salientes nos RE e as dificuldades e as potencialidades que foram experienciadas no processo da sua elaboração. Os dados foram obtidos mediante análise das temáticas dos relatos e de questionários que foram encaminhados aos pibidianos. Os resultados possibilitam indicar que esse processo de elaboração do RE se mostrou importante no desenvolvimento profissional docente numa perspectiva de investigação e autoformação crítica e em Ciências.

O texto “Orientação, planejamento e prática no processo de Formação Docente dos Pibidianos de Língua Portuguesa – *campus* Cerro Largo”, apresenta o processo de orientação, planejamento e prática de ensino de língua desenvolvidos no PIBID, na área de Letras – Português e Espanhol, subprojeto de Língua Portuguesa, da UFFS, *campus* Cerro Largo, durante o período de vigência 2020-2022 – Edital n. 17/PROGRAD/UFFS/2020. No texto, as autoras destacam a promoção de momentos de construção de conhecimentos e de constituição profissional dos licenciandos, por meio de experiências que desenvolvem a autonomia discente. Tendo como suporte uma prática baseada na teoria sociointeracionista de linguagem,

os pibidianos desenvolveram propostas de material didático para interação em sala de aula, contemplando os processos de leitura, interpretação e compreensão textual, atividades de análise linguística e produção textual, propiciando o desenvolvimento de práticas que atribuam (novos) significados à realidade dos estudantes. Assim, com o intuito de refletir sobre esse processo de formação, as autoras apresentam a experiência da prática de planejamento dos pibidianos, salientando os referenciais teóricos norteadores que culminaram em uma atividade pedagógica sociointeracionista.

O oitavo capítulo, “O planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos de Ciências da Natureza no PIBID-Educação do Campo”, apresenta duas atividades desenvolvidas no Núcleo de Educação do Campo do PIBID da UFFS, *campus* de Erechim – RS. A partir das atividades apresentadas os autores destacam a integração estabelecida entre o ensino de Ciências da Natureza e a temática de estudo, sendo que a abordagem do tema agregou conhecimentos específicos associada a questões cotidianas e peculiares da vida no campo, incluindo novos conhecimentos vinculados ao consumo de alimentos ultraprocessados, comumente ingeridos na sociedade.

A continuação da obra elenca no capítulo nono o texto “A escrita do Diário de Bordo em tempos de pandemia: um estudo de caso no PIBID”, que tem por objetivo mostrar, a partir de escritas no diário de bordo (DB) dos bolsistas do PIBID Núcleo Ciências da Natureza, as reflexões e principalmente seus anseios frente à pandemia da covid-19. O capítulo é estruturado com a apresentação de alguns relatos seguido de uma contextualização da problemática. De uma maneira geral, as reflexões dos alunos explicitadas nos DB demonstraram uma influência significativa da pandemia no cotidiano acadêmico, principalmente na relação aluno-escola e aluno-universidade. Os autores reforçam a importância do Diário de Bordo como instrumento facilitador e articulador do processo de formação no PIBID por meio da reflexão.

Ainda, o capítulo “A formação inicial do Pedagogo por meio do PIBID: movimentos de aprendizagem *on-line*” traduz a relação formativa e o percurso planejado e executado pelo subprojeto Pedagogia, da UFFS, *campus* Chapecó – SC, em um período histórico, ético e político marcado pelas contradições da pandemia da covid-19, exercício 2020/2021. O ponto de partida consiste em comunicar que as contradições e dificuldades a priori encontradas se tornaram compromissos éticos diferenciados, tendo em vista as buscas desejadas neste processo de formação inicial para os estudantes e continuada para os professores coordenadores de área e supervisores das redes, vinculados ao programa, como bolsistas e/ou como voluntários.

As produções dos bolsistas, depois de entregues, lidas e devolvidas aos interlocutores, demandaram outros processos igualmente distintos, movimentos formativos, os quais reverberaram na qualificação do processo de participação nas aulas, na melhoria da escrita, articulando as incursões teórico-práticas efetuadas, subsidiando as indagações e problematizações que cercam o cotidiano das salas de aula, as práticas educativas da formação docente e discente, matriciada pelos compromissos da universidade pública.

O capítulo seguinte, intitulado “Geografia Escolar e cidadania: formação docente em um contexto pandêmico”, elege o PIBID como um “terceiro espaço” de formação, tendo em vista que ele integra escola e universidade, mescla seus saberes e fazeres na perspectiva da construção de conhecimentos profissionais. Ter consciência do momento histórico que vivemos, onde estamos e quem somos, é fundamental para construção de nossas e novas reflexões, a saber: 1) o Papel da Geografia diante uma pandemia mundial; 2) A cidadania; 3) Educação como prática de liberdade. O texto possui como intencionalidade demonstrar o processo de construção, bem como os princípios teórico-metodológico que fundamentam as práticas pedagógicas, dos sujeitos que dão vida ao PIBID Geografia, da UFFS, *campus* Erechim, com base em referências como Paulo Freire, Bell Hooks, Doreen Massey, Milton Santos, Roselane Costella e Nelson Rego, que auxiliam os docentes e os futuros docentes a se posicionarem no mundo como profissionais que consideram as múltiplas contradições da realidade vivida.

O próximo texto, “Iniciação à docência e formação da identidade do Professor de Matemática no PIBID”, tem como objetivo refletir sobre as contribuições que as práticas do Programa Tira-Dúvidas em período de pandemia proporcionaram na constituição da identidade profissional dos pibidianos. A ideia referencial sobre a identidade profissional é sua construção dinâmica, em um processo de amadurecimento, mediante transformações pessoais, que ocorrem às custas dos próprios esforços e no espaço das interações sociais. Os autores apontam que o programa contribuiu para a transformação da identidade profissional, proporcionando elementos teóricos e práticos da condução dos processos de ensino e de aprendizagem, desenvolvendo a estrutura emocional e dando relevância aos assuntos do magistério como próprios do trabalho dos professores.

O capítulo “A docência em Filosofia: a experiência do PIBID Filosofia no ensino médio integrado” produz uma reflexão sobre o PIBID e sobre a concepção de docência em filosofia. Dentre essas experiências, o texto destaca a importância do PIBID e a oportunidade de vivenciar a realidade

do ensino médio integrado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *campus* Erechim, e a concepção de formação integral do humano e da educação como experiência formativa, presente tanto nos objetivos como na finalidade dos Institutos Federais. Por fim, o texto reflete sobre a dificuldade de formação de um futuro docente em filosofia em tempos de pandemia na ótica dos estudantes.

O capítulo denominado “As contribuições do PIBID Sociologia, *campus* Laranjeiras do Sul – PR para pensar o contexto educacional do Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho” apresenta o contexto educacional da escola-base do projeto, bem como orienta-se pela coleta de dados a partir de cinco indicadores produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) e oriundos do Censo Escolar: Adequação da Formação Docente, Indicador de Esforço Docente, Nível Socioeconômico (Inse), Taxas de Distorção Idade-série e Taxas de Rendimento. Os dados obtidos foram analisados de forma comparativa entre a escola-base, a média do município em que está situada e a média estadual. A partir dos dados, os autores apontam algumas questões que, conjugadas a outras frentes do estudo, colaboram para pensar a relação entre o desempenho escolar, os níveis socioeconômicos e as condições de trabalho docente. O texto também aponta algumas fragilidades apresentadas pela escola-base em comparação com o município e o estado, sinalizando desigualdades regionais no campo educacional e apontando a importância de políticas de educação sólidas e que dialoguem com as diferentes realidades das instituições de ensino.

Por fim, o texto “Índios, negros e pobres nas aulas de História: por um currículo a contrapelo” apresenta algumas situações didáticas desenvolvidas durante as atividades do PIBID – História e Interdisciplinar da UFFS – *campus* Erechim. O texto elenca a realização de pesquisas quantitativas e qualitativas sobre a realidade escolar e leituras e debates sobre a BNCC, que possibilitaram a construção de rotas de fugas para as perspectivas colonial e eurocentradas que têm dominado as propostas para o ensino das humanidades: reflexões sobre temporalidades, passados vivos e temas sensíveis, o uso de diferentes metodologias e linguagens para a realização das sequências didáticas. Há a menção a atividades realizadas junto aos alunos da educação básica que problematizaram a construção das desigualdades sociais e da pobreza em nosso país, valorizando, sobretudo, saberes e conhecimentos sobre a cultura indígena e afro-brasileira, suas lutas e identidades, elementos fundamentais que devem estar associados à constituição da cultura brasileira.

Com a reunião desses textos nesta obra, esperamos contribuir para o reconhecimento da importância do PIBID e do RP para a formação de professores no Brasil. Ainda, a nossa expectativa é que sirva de estímulo à docência, uma vez que abarca reflexões sobre processos formativos que não se pautam exclusivamente no desenvolvimento da competência individual, mas que fornecem meios para o pensamento crítico e a libertação.

*Os organizadores.*

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO

Fabiane de Andrade Leite<sup>1</sup>  
Andréia Kornowski Barraz<sup>2</sup>  
Paula Vanessa Bervian<sup>3</sup>  
Tailur Mousquer Martins<sup>4</sup>

## 1 Introdução

A formação de professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) por meio de programas de iniciação à docência tem sido temática recorrente em discussões que buscam qualificar os processos de

---

1 Doutora em Educação nas Ciências. Professora Adjunta na Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo. Coordenadora de núcleo no PIBID. Correio eletrônico: fabiane.leite@uffrs.edu.br

2 Licenciada em Física. Supervisora de núcleo do PIBID na Escola Estadual Técnica Guaramano-Guarani das Missões. Correio eletrônico: andreiakornowski@gmail.com

3 Professora da área de ensino de ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Cerro Largo. Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). Correio eletrônico: paulavanessabervian@gmail.com

4 Mestre em Educação nas Ciências. Professor da Educação Básica Estado Rio Grande do Sul - área Ciências da Natureza. Supervisor no PIBID (UFFRS) - *campus* Cerro Largo – RS. Correio eletrônico: tailurmartins@bol.com.br

ensinar e de aprender na Educação Básica. Tais discussões apontam muitos problemas nos cursos de licenciatura, sendo a ausência da prática na formação uma questão central que vem sendo discutida, o que reitera a dicotomia entre teoria e prática, sinalizada em várias pesquisas da área (ZEICHNER, DINIZ-PEREIRA, 2005; ZEICHNER, 2008; PIMENTA, 2010; SAVIANI, 2011).

Defendendo a perspectiva de uma formação imbricada com o contexto escolar, corroboramos as afirmações de Zeichner e Diniz-Pereira (2005), ao indicarem que “não podemos confiar apenas no conhecimento gerado na universidade para a formação profissional e melhoria institucional” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66). Isso não significa responsabilizar as escolas pela formação dos futuros professores, tampouco deslegitimar o papel das instituições de ensino superior. Para tanto, “o processo de compreensão e melhoria de seu trabalho (docente) deve começar pela reflexão de sua própria experiência” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 66). Torna-se necessário que os processos de formação de professores aconteçam no “interior da profissão”, conforme argumenta Nóvoa (2012).

Nesse sentido, temos nos envolvido em processos de formação de futuros professores da área de CNT com foco no desenvolvimento profissional por meio da reflexão da prática vivenciada. Nossas experiências têm-se intensificado nas ações desenvolvidas em Programas de Iniciação à Docência, contextos em que temos a oportunidade de aproximar aspectos teóricos e práticos e, com isso, potencializar o processo formativo. Neste processo, os Programas de Iniciação à Docência constituem-se como espaços híbridos que aproximam os conhecimentos práticos da profissão e os acadêmicos. Ainda, entendemos que a união entre professores da Educação Básica e Superior visam potencializar a formação dos futuros professores, neste terceiro espaço (ZEICHNER, 2010). Este terceiro espaço, resultante da articulação entre os espaços da escola e da universidade (NÓVOA, 2012). Neste sentido, concordamos com o autor:

[...] estamos perante um novo desafio, com enormes consequências: a fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores. Defendo a criação de uma nova realidade organizacional no interior da qual estejam integrados os professores, os formadores de professores (universitários) e os pesquisadores (NÓVOA, 2012, p. 12).

Para tanto, apostamos no desenvolvimento dos programas de iniciação à docência. Entre os programas realizados no Brasil por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tomamos

como foco para esta escrita o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), tendo em vista nossas aproximações em contextos formativos de PIBID há pelo menos cinco anos. As experiências compartilhadas têm sido realizadas no âmbito da formação de professores da área de CNT em núcleos de PIBID desenvolvidos pela Universidade Federal da Fronteira Sul no *campus* Cerro Largo – RS, que envolvem professores em formação inicial, professores da Educação Básica e Superior pela tríade de interação (ZANON, 2003; LEITE; ZANON, 2018).

No que se refere ao PIBID, compreendemos, de acordo com Gimenes (2021, p. 2), que:

[...] o Programa possibilita aos seus participantes o cruzamento de meios que historicamente estão isolados como a emergência de espaços de interlocuções coletivas entre escola e universidade, a produção de práticas interinstitucionais e o financiamento que favorece a construção desses espaços.

Entretanto, as possibilidades de aproximação com o contexto escolar por meio do PIBID foram diminuídas no período da pandemia de covid-19, instalada no Brasil em março de 2020. A impossibilidade do contato presencial com a Educação Básica (EB) dificultou de forma mais efetiva a organização de atividades que pudessem contribuir para aproximar aspectos teóricos e práticos no processo formativo. Considerando tal situação, durante esse período tivemos a realização de um novo edital do PIBID. Com isso, quarenta e oito licenciandos das primeiras fases dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química, do *campus* Cerro Largo – RS, e seis professores supervisores ingressaram no Programa e foram organizados em três núcleos. As atividades iniciaram em outubro de 2020 de modo totalmente remoto e, ao longo de pelo menos um ano permaneceram completamente *on-line*, ou seja, sem contato presencial com a universidade, nem com a escola.

Por entender as potencialidades do PIBID no processo formativo de futuros professores de Ciências, temos nos movimentado, nesse período, em proporcionar momentos de trocas de experiências entre professores de escola (supervisores no programa), formadores da universidade e os licenciandos dos cursos de Ciências Biológicas, Física e Química. Entre as ações desenvolvidas destacamos as escritas reflexivas realizadas em diários de bordo, um dos instrumentos que busca aproximar supervisores e professores formadores com os discentes bolsistas do programa.

Entendemos que a escrita no diário de bordo contribui para o desenvolvimento do professor reflexivo da forma como proposto por Alarcão (2011).

Para a autora, “a noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2011, p. 44).

O processo de acompanhamento das escritas nos diários tem sido realizado de forma permanente, desde o primeiro dia de encontro virtual organizados no Programa. Para tanto, adaptamos o diário para serem realizados de forma individualizada por meio de um arquivo no google drive. Cada estudante participante do PIBID, ao ingressar no Programa, recebe, por meio de um compartilhamento de correio eletrônico, acesso ao seu diário individualizado, em que somente o coordenador do núcleo e o professor supervisor têm acesso.

E foi por meio das escritas realizadas no diário que identificamos os desafios e as possibilidades compartilhadas pelos participantes do Programa nas ações de iniciação à docência de forma remota. As reflexões socializadas tornaram-se o foco de nossos planejamentos e também estão apresentadas neste texto que tem como objetivo identificar compreensões desenvolvidas a partir da participação no PIBID de forma remota acerca da formação profissional. Para tanto, norteamos nossa investigação com o questionamento: Que desafios e/ou possibilidades são compartilhados pelos participantes do PIBID no processo de formação docente no período da Pandemia?

Nesse sentido, organizamos o presente texto em duas partes, sendo a primeira relacionada aos aspectos desafiantes identificados ao longo do processo e, na segunda, discorreremos acerca de aspectos apresentados como possibilidades formativas. No que se refere aos desafios entendemos que se caracterizam por situações de conflitos, problemas enfrentados, enquanto as possibilidades são reconhecidas como contribuições. Cabe destacar que tanto os desafios como as possibilidades são aspectos extremamente significativos no processo e podem desencadear aprendizagens qualificadoras da formação do futuro professor.

## **2 Aprender a ser professor distante da escola: superando desafios**

O contato com a escola, para além da realização dos estágios obrigatórios em processo de formação inicial, tem sido realizado recentemente no Brasil. Somente a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2002) tivemos a inserção de uma carga horária

de quatrocentas horas para atividades práticas, denominadas de Prática como Componente Curricular (PCC), que busca articular teoria e prática pedagógica e, com isso, ampliar a vivência do futuro professor no contexto profissional.

No entanto, reconhecemos que muitos professores em atividade nas escolas de EB brasileiras tiveram suas formações em cursos de licenciatura sem a oportunidade de vivenciar a escola, apenas durante a realização de seus respectivos estágios curriculares obrigatórios. Além da inserção das PCCs, tivemos a implementação do PIBID nos últimos anos, que propiciou a intensificação desse contato e contribuiu para o desenvolvimento de uma vivência formativa de forma mais qualificada, constituindo-se como um “terceiro espaço” conforme pressupostos de Zeichner (2010). Assim, “entendemos que o PIBID, como terceiro espaço, potencializa uma formação construída dentro da profissão” (BERVIAN; SANTOS; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2019, p. 428).

Porém, a inserção do licenciando na escola teve que ser modificada em 2019, com a pandemia da covid-19, em que o licenciando precisou aprender a ser professor distante da escola. Passados um ano e meio desse afastamento e, a partir do acompanhamento do processo de formação por meio do PIBID, observamos relatos que evidenciam os desafios apresentados pelos participantes do Programa. Nos diários identificamos três aspectos marcantes que foram caracterizados como desafios a serem superados pelos pibidianos: a) a adaptação a um novo formato de ensinar e de aprender com o uso de ferramentas desconhecidas; b) a falta de interação entre os participantes; c) o processo de orientação para escritas reflexivas a distância.

No que se refere à aprendizagem no uso de ferramentas tecnológicas, que até então não eram utilizadas com frequência nos processos de ensino e de aprendizagem, observamos relatos que expressam dificuldades tanto nas ações realizadas na universidade como no contexto da educação básica. Compreendemos que as mudanças podem gerar insegurança no processo, conforme apontam Scarinci e Pacca (2011, p. 3). Para os autores, “uma modificação das práticas de sala de aula, supondo que tal mudança se embase em uma concepção diferente de ensino e aprendizagem, envolve a alteração de toda a estrutura de pensamento e ação, e não somente de um subconjunto de práticas”.

Na escrita de L1<sup>5</sup> identificamos tais aspectos:

Em nossa universidade também foi um baita desafio tornar as aulas presenciais em aulas remotas, mas todos nossos professores

---

5 Os participantes estão apresentados no texto com a indicação L1, L2, L3 e assim sucessivamente buscando preservar o anonimato e atender os aspectos éticos.

e nós alunos colaboramos para que isso ocorresse. Foi desenvolvido auxílio para a compra de *notebooks* e equipamentos de informática e isso fortaleceu ainda mais o nosso cenário, por mais que tivemos muitas dificuldades (L1, 2021).

A reflexão realizada pela futura professora apresenta como desafio a mudança da prática, que já vinha sendo feita, ao considerar o formato das atividades, de presenciais para remotas. Nesse sentido, entendemos que as modificações ocorridas durante a pandemia podem contribuir para o desenvolvimento de conhecimentos significativos ao futuro profissional, tendo em vista que a resistência às mudanças, tão presentes na prática docente, já terão sido vivenciadas no contexto do PIBID. Conforme L1, “sair da zona de conforto por vezes é algo difícil, mas são esses desafios que nos engrandecem” (L1, 2021).

Ainda, na escrita dos diários de bordo observamos uma compreensão acerca da importância do trabalho colaborativo e dos auxílios financeiros proporcionados pela instituição, que contribuiriam para a realização do Programa no período. Nessa mesma linha, L4 expõe que:

Estar de maneira virtual e não presencial é um grande desafio para todos nós. Antes da pandemia tínhamos uma vida seguida de rotinas, dia após dia praticamente a mesma, os professores avaliavam nosso desempenho, a maioria deles, com duas a três provas mensais e só, já hoje são trabalhos e mais trabalhos e todos eles com prazos, logo, isso é um desafio e tanto, mais para entregá-los a tempo durante o prazo estipulado sem muito estresse.

As dificuldades vivenciadas, para conciliar as ações do PIBID com as aulas realizadas na universidade, foram externadas por L4 e também por L5 ao comentar que, “Com essa nova adaptação os alunos sentem como se não houvesse um professor, alguém que pudesse conduzir, o conhecimento está sendo construído de uma nova forma, como não tem aquele contato com o professor fica sem saber como anda o aprendizado do aluno” (L4, 2021).

As colocações da licencianda refletem um reconhecimento da importância da presença do professor para os processos de ensinar e de aprender. Mas como fazer com que um professor, formado em um meio analógico, realize uma prática totalmente *on-line*? Para essa pergunta não temos resposta, até porque a forma como a pandemia se instalou na sociedade não nos deu tempo de pensar sequer em um processo de adaptação a uma nova cultura do ensinar. De uma hora para outra, alunos tiveram que aprender a aprender em casa (os que puderam ter acesso por meio da internet), professores foram

colocados a dar aulas em ambientes completamente desconhecidos. O novo nos surpreendeu e se tornou um grande desafio para todos nós.

De acordo com Schlemmer (2010, p. 107), “é fácil perceber que os meios com os quais interagimos atualmente são de outra natureza, o que pode significar que as metodologias anteriormente adotadas já não servem, pois não dão conta de explorar ao máximo o potencial que esses novos meios oferecem”. Com isso, novas metodologias precisaram ser utilizadas para dar conta da demanda que nos foi colocada e essa foi a percepção mais recorrente nas reflexões realizadas nos diários, conforme escrito por L5:

[...] nesse momento de pandemia todos estamos afastados do momento de estar com os amigos e professores, e o assunto mais polêmico é a questão do aprendizado, do ensino remoto, é difícil nesse momento todos aprenderem, acredito que não poder ter essa aproximação aluno e professor está sendo um problema para o aprendizado. Por mais que os professores tentem não é a mesma coisa, o entender do conteúdo está sendo diferenciado, a adaptação foi forçada e tivemos que nos adaptar quer nós querendo ou não (L5, 2021).

Outro desafio evidenciado nas reflexões compartilhadas pelos pibidianos trata do processo de interação entre os participantes. No Programa tivemos que nos reinventar ao buscarmos nos relacionar com os outros, pois entendemos que a falta do olhar e do toque são muito difíceis de serem supridas por outras ações, no entanto, nas ações do Programa buscamos ter mais cuidado na escolha de palavras que proporcionassem envolvimento entre os participantes. Uma das estratégias utilizadas foi proporcionar a leitura das escritas realizadas no diário. O processo de socialização das escritas auxiliou a aproximar mais os participantes, conforme apresentado por L2:

quando relatei como era a minha experiência com o Diário de Bordo senti melhor interação com os demais. Tenho uma dificuldade com a atenção durante as atividades, pelo motivo de que ocorre de forma remota. Com a minha participação pude compreender mais o que acontecia nos Encontros e, com isso, queria me comunicar mesmo sem conhecer presencialmente as pessoas que estão na sala, tornando-se este um desafio enfrentado, tanto a mim, quanto aos outros, desde o início (L2, 2021).

A falta de contato entre os colegas também foi indicado como um desafio por L5. Para a licencianda, “bate aquela saudade de estar na sala de aula, de sair no intervalo e rever o amigo, de conversar com o professor, de ter aquele carinho vindo dele que nos aproxima e nos faz sentir à vontade”(L5,

2021). Nessa mesma linha, identificamos a reflexão apresentada por L3: “Poder ouvir e compartilhar com meus colegas um pouco dessa nova etapa me fez agregar no meu ver como docente, vejo esses encontros como muito educativos e importantes para nós” (L3, 2021).

Ainda, destacamos, como terceiro desafio apresentado nas reflexões, o processo de escrita. Para os participantes do PIBID, realizar a escrita com orientações à distância foi muito difícil, em especial, aos que não estavam acostumados ao formato reflexivo, conforme indicado por L2: “Desenvolvi tardiamente o costume de escrever textos descritivos e assim, os reflexivos tornaram-se mais um desafio” (L2, 2021). Tal colocação foi expressa, também, por L6, ao afirmar: “O meu maior desafio no PIBID em aprender a fazer um artigo de acordo com as normas e escrever para um evento no qual será publicado”.

De acordo com L7, “a escrita reflexiva acaba fazendo com que nossos pensamentos vão mudando e avançando juntamente com a escrita, e através disso também que vemos as melhorias a evolução, e onde devemos melhorar e acrescentar no nosso conhecimento”. Auxiliar a realização de escritas reflexivas pelos futuros professores participantes do PIBID foi uma tarefa na qual mais nos envolvemos como supervisores e coordenadores do Programa, pois temos defendido tal ação como potencializadora do processo formativo. Tal defesa se alicerça nas contribuições de Alarcão (2011, p. 57) ao afirmar que “O ato de escrita é um encontro conosco e com o mundo que nos cerca. Nele encetamos uma fala com o nosso íntimo e, se quisermos abrir-nos, também com os outros. Implica reflexões a níveis de profundidade variados”.

Ao longo dos últimos dois anos os desafios compartilhados, no contexto da formação de professores de Ciências por meio do PIBID, mostraram-se como aspectos que ampliaram nossos conhecimentos e proporcionaram o desenvolvimento de compreensões acerca de estratégias que podem ser realizadas com o intuito de qualificar o processo. Nesse sentido, na sequência, compartilhamos as possibilidades apresentadas pelos seus participantes.

### **3 As possibilidades da Iniciação à Docência no formato remoto**

A partir da análise das escritas reflexivas dos licenciandos, percebemos as seguintes contribuições: o papel da reflexão pela escrita nos diários de bordo e a constituição do ser professor atrelada aos conhecimentos tecnológicos pelo compartilhamento de experiências por meio do diálogo formativo nos encontros virtuais. Portanto, há indícios da (re)significação do

“ser professor” e do próprio processo de “aprender a ser professor”. Consideramos esses aspectos como contribuições resultantes do desafio da iniciação à docência no formato remoto, desencadeadas pela reflexão e a aproximação com professores mais experientes.

Conforme reflete L5, “a pandemia nos fez mudar nossa meta de estudar, de estar presente nas reuniões, mas isso não nos impede de aprender, seja a distância ou presencialmente o professor está em aprendizagem constante, buscando todos os dias conhecimento”. A necessidade da realização do ensino remoto emergencial possibilitou a ampliação do entendimento da presencialidade, o “estar presente” que atualmente tomou outro entendimento, uma presença virtual em diferentes espaços, pois “[...] a presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula geográfica são substituídas por uma presença digital numa sala de aula digital” (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9). Esta situação modificou os processos de ensino e aprendizagem e impactou a formação inicial de professores.

Neste sentido, este cenário mobilizou os licenciandos no processo de aprender a ser um professor “mais inovador”, conforme menciona L1, “me sinto cada vez um pouquinho mais desafiada a descobrir novas metodologias e sair desse contexto tradicional e cansativo em que vivemos.”

No entanto, conforme alertam Moreira e Schlemmer (2020):

[...] a tecnologia sozinha não muda as práticas pedagógicas, sendo que para maximizar os benefícios da inovação tecnológica, principalmente os que se referem as TD [tecnologias digitais], importa alterar a forma como se pensa a educação. Não é uma utopia considerar as tecnologias como uma oportunidade de inovação, de integração, inclusão, flexibilização, abertura, personalização de percursos de aprendizagem, mas esta realidade exige uma mudança de paradigma (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 6).

Esta situação, no mínimo atípica, certamente impulsionou as instituições de ensino e os envolvidos ao menos incluir nas pautas de discussão a inserção das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Assim, os licenciandos, em suas escritas reflexivas, também enfatizaram o papel das tecnologias digitais para a realização do ensino remoto emergencial, conforme menciona L8: “A tecnologia tem mudado a cada dia mais os ambientes educacionais, e agora em meio à pandemia, a tecnologia tem nos auxiliado para que as aulas continuem acontecendo, mas à distância.”

Outro aspecto destacado são as expectativas em relação à produção de recursos didáticos digitais, o contato e a apropriação das tecnologias digitais

com este propósito. Conforme apresentado por L1: “[...] nunca tive contato com nenhuma elaboração de *podcast*, acredito que vai ser uma atividade muito gostosa de fazer além de que será um desafio, onde enfrentaremos ele, junto com os alunos, pois nós também nunca elaboramos nenhum *podcast*” (L1, 2021).

Os licenciandos também refletiram sobre a importância do compartilhamento de experiências para o processo de formação docente. De acordo com L1, “Após o término das apresentações vi o quanto esse compartilhamento de experiências e metodologias é um processo enriquecedor para nós que estamos em constante aprendizado e ainda mais importante ter esse aprendizado agora no início do Programa para que quando entrarmos em sala de aula já termos novas ideias e metodologias para aplicar.”

Neste sentido, Leite e Zanon (2018) enfatizam:

[...] a importância do desenvolvimento de coletivos de professores que pensam e atuam acerca do ensinar e aprender Ciências de forma colaborativa, com a coparticipação de professores em atuação na educação básica, professores formadores e futuros professores (LEITE; ZANON, 2018, p. 14).

A partir dos diálogos realizados nos encontros formativos virtuais, os licenciandos também questionam-se sobre suas ações prospectivas. Conforme apresentado por L6: “[...] enquanto a professora falava passou muitas sensações nos meus pensamentos, pude refletir e como será futuramente depois que tudo isso passar, será que poderei olhar para a sala de aula e ver ela cheia? Os meus alunos serão os mesmos que eram antes da pandemia? A prática da escrita será o grande desafio para nós professores já que as redes sociais dispõem de plataformas que facilitam na execução da mesma”.

Assim, ao analisarmos as escritas reflexivas dos licenciandos evidenciamos o papel fundamental do uso dos diários de bordo como instrumentos de reflexão e

[...] a importância do PIBID como terceiro espaço nas relações e interações entre Universidade e Educação Básica, por permitir aos professores em formação conhecimento do contexto escolar por meio da tríade de interação, da articulação e da aproximação dialógica entre estas duas instituições [...] (BERVIAN; SANTOS; PANSERA-DE-ARAÚJO, 2019, p. 443).

Reiteramos que neste período o compartilhamento do contexto escolar aconteceu de modo remoto. Estes aspectos foram fundamentais para o desenvolvimento do PIBID ao longo da pandemia e do distanciamento dos

espaços físicos institucionais. Embora o foco principal seja a formação dentro da profissão, em contato com os alunos da Educação Básica, os demais objetivos do programa foram contemplados e viabilizaram não apenas a formação inicial dos futuros professores como a formação continuada dos professores da Educação Básica e Superior. Todos os sujeitos professores (re)significaram “o ser professor” a partir dos desafios e das possibilidades deste período distantes das escolas, por meio da interação, do diálogo, da escrita e da reflexão, neste terceiro espaço.

#### **4 Considerações Finais**

As vivências distanciadas por conta da Pandemia de covid-19 nos anos de 2020 e 2021 promoveram marcas formativas no contexto do PIBID. E foi com a perspectiva de compartilhar tais aspectos que relatamos neste texto os desafios e possibilidades identificadas por meio das escritas reflexivas realizadas pelos participantes do Programa.

Destacamos como desafios a adaptação a um novo formato de ensinar e de aprender com o uso de ferramentas desconhecidas, a falta de interação entre os participantes e o processo de orientação para escritas reflexivas a distância. Essas foram marcas desafiadoras na participação do processo de formação compartilhado nesse período e que evidenciam a importância do contato, pelo menos visual, entre formadores, professores e licenciandos. Ao realizar a leitura nos diários percebemos que a falta do ambiente universitário contribuiu para afastar a construção da identidade pibidiana nos participantes. Afinal, durante o processo estamos em nossas casas, ao desligar as câmeras, no encerramento de um encontro, realizamos outros afazeres, tal situação seria diferente se estivéssemos compartilhando do espaço da universidade, os diálogos antes e após os encontros contribuem sobremaneira no processo formativo.

No processo de leitura, também identificamos possibilidades de aprendizagens a partir do movimento de afastamento, relacionado ao papel da reflexão por meio da escrita nos diários de bordo e a constituição do ser professor atrelada aos conhecimentos tecnológicos pelo compartilhamento de experiências por meio do diálogo formativo nos encontros virtuais.

Portanto, vivenciar a formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza por meio do PIBID em meio a uma pandemia não foi tarefa fácil, exigiu acompanhamento e constante retomada dos objetivos do Programa. Identificar possibilidades e desafios que perpassaram as

vivências compartilhadas possibilitou repensarmos ações e reelaborarmos nossas compreensões práticas do quê e como realizar atividades de forma mais qualificada.

## Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BERVIAN, P. V. ; SANTOS, E. G.; PANSERA- DE- ARAÚJO, M. C. P. O PIBID como terceiro espaço: elementos para formação de professores de ciências na profissão. **Interfaces da Educação**, v. 10, p. 423-444, 2019. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/3441>. Acesso em: 28 out. 2021.

GIMENES, C. I. O PIBID e a licenciatura: veredas de uma mesma formação. **Proposições**, Campinas (SP) v. 32, p. 1-25, 2021.

LEITE, F. de.; ZANON, L. B. Estilos de Pensamento de Professores da área de Ciências da Natureza em Processo de Investigação-Ação. **Revista Insignare Scientia**, Cerro Largo, v. 1, n. 1, p. 1-16. jan.-abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/7852/5457>. Acesso em: 27 out. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 27 out. 2021.

NÓVOA, A. Pensar alunos, professores, escolas, políticas. **Revista Educação**, Cultura e Sociedade, Sinop (MT), v. 2, n. 2, p. 7-17, 2012. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/1004>. Acesso em: 27 out. 2021.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Poiesis Pedagógica**, Goiânia, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011.

SCARINCI, Anne L.; PACCA, Jesuína LA. Ensinando o professor a planejar o ensino. **Anais VIII ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências**, 2011.

SCHLEMMER, Eliane. Formação de professores na modalidade *on-line*: experiências e reflexões sobre a criação de espaços de convivência digitais virtuais. **Em Aberto**, Brasília v. 23, n. 84, 2010.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática**: módulos triádicos na licenciatura de Química. 2003. 294 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo v. 35, n. 125, p. 63-80, maio-ago. 2005.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio-ago. 2008.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 27 out. 2021.

# O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFFS/CAMPUS ERECHIM-RS: TRAJETÓRIA, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Adriana Regina Sanceverino<sup>6</sup>

Denise Knorst da Silva<sup>7</sup>

Silvania Regina Pelenz Irgang<sup>8</sup>

Sonize Lepke<sup>9</sup>

## 1 Introdução

O presente estudo buscou retratar o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) no Curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim – RS, Brasil. Intentou-se evidenciar os desafios e as possibilidades da edição desenvolvida por meio de ensino remoto emergencial em decorrência da

---

6 Professora Dr<sup>a</sup> em Educação da UFFS/*campus* Erechim – RS. Coordenadora do subprojeto PIBID/Erechim – RS em função colaborativa. Correio eletrônico: [adriana.sanceverino@uffs.edu.br](mailto:adriana.sanceverino@uffs.edu.br)

7 Professora Dr<sup>a</sup> em Educação da UFFS/*campus* Erechim – RS. Coordenadora do subprojeto PIBID/Erechim – RS. Correio eletrônico: [denise.silva@uffs.edu.br](mailto:denise.silva@uffs.edu.br)

8 Professora Mestre em Educação da UFFS/*campus* Erechim – RS. Coordenadora do subprojeto PIBID/Erechim – RS em função colaborativa. Correio eletrônico: [silvania.irgang@uffs.edu.br](mailto:silvania.irgang@uffs.edu.br)

9 Professora Dr<sup>a</sup> em Educação da UFFS/*campus* Erechim – RS. Coordenadora do subprojeto PIBID/Erechim – RS em função colaborativa. Correio eletrônico: [sonize.lepke@uffs.edu.br](mailto:sonize.lepke@uffs.edu.br)

pandemia de covid-19.<sup>10</sup> O programa caracteriza-se como um espaço de formação e realização de um trabalho colaborativo entre universidades e redes públicas de ensino na formação em serviço. As parcerias estabelecidas são muito importantes para o desenvolvimento profissional dos docentes, tanto da UFFS como dos professores que atuam na educação básica da região. Destaca-se que a oportunidade de imersão que o PIBID possibilita aos acadêmicos estagiários, no contexto escolar, promove a abertura para a criação de diálogos acerca das teorias que fundamentam as práticas docentes nos contextos da educação básica. Essa experiência contribui com a qualificação da formação inicial de professores que atuarão nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

As reflexões que ora empreendeu-se para apresentar este capítulo revela o comprometimento de todos os envolvidos na efetivação do programa, sobretudo os acadêmicos, pibidianos da UFFS/campus Erechim – RS na busca pela experiência na educação e disposição para aprender e contribuir com propostas educacionais eficazes, em contexto educacional na modalidade remota.

Dito isso, apresenta-se a seguir como se constituirá teórica e metodologicamente este capítulo. Metodologicamente, este trabalho é de cunho qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), com o procedimento técnico da pesquisa bibliográfica e documental (LAKATOS; MARCONI, 2001), que dialoga com as técnicas de observação, impressão e escuta dos sujeitos envolvidos (supervisores e bolsistas) no percurso das reuniões de formação. Os documentos analisados são os subprojetos PIBID submetidos pelo Curso aos editais da CAPES nos anos de 2011 a 2017, período de participação do Curso de Pedagogia/UFFS/campus Erechim no Programa, os relatórios finais e o Subprojeto PIBID/Alfabetização em vigência pelo edital CAPES n. 02/2020.

A base teórica que sustenta esse trabalho está ancorada em Gatti (2014); Souza *et al.* (2012), entre outros. A técnica de análise dos dados é a análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A problemática desse estudo pode ser traduzida pela questão: Quais desafios e possibilidades descrevem o desenvolvimento do PIBID na modalidade remota, tendo presente avanços e expectativas construídas a partir da história do Programa no Curso? A análise documental permite caracterizar as propostas e definir uma perspectiva histórica do PIBID no Curso de Pedagogia e, posteriormente, apresenta elementos da iniciação à docência na modalidade remota. O trabalho será desenvolvido a partir

<sup>10</sup> Desde o final do ano de 2019, o mundo enfrenta uma crise após a descoberta de um novo vírus. Trata-se de uma variação de um coronavírus preexistente, denominado novo coronavírus (SARS-CoV-2).

de três eixos de discussão, sendo o primeiro eixo com o tema: O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) o qual abordará as questões de ordem mais geral do programa; o segundo eixo, intitulado: O PIBID no Curso de Pedagogia da UFFS/*campus* Erechim – RS, esse apresentará um panorama dos subprojetos desenvolvidos na UFFS, *campus* Erechim; já o terceiro eixo traz o tema: Reinventando as práticas pibidianas do curso de pedagogia da UFFS, *campus* Erechim – RS, em tempos de ensino remoto emergencial: desafiando os percalços da caminhada, pretende-se estabelecer uma reflexão acerca da operacionalização das ações pibidianas do curso de licenciatura em pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, durante a trajetória de isolamento social em razão da pandemia pelo coronavírus. Por fim, seguem-se as considerações finais.

## **2 O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência teve sua existência assegurada com a da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394/1996 (BRASIL), a partir da indicação do incentivo à formação de profissionais do magistério para a atuação na educação básica pública.

Os principais objetivos do PIBID, conforme editais publicados pela CAPES em diferentes anos a contar de 2007, voltam-se à valorização do magistério, ao incentivo à formação de docentes, aproximação de Universidade e Escolas de Educação Básica, inserção de estudantes na cultura escolar e ampliação de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes.

A oferta de bolsas de iniciação à docência para acadêmicos e para docentes, nos diferentes níveis, tem incentivado e viabilizado o desenvolvimento dos projetos institucionais. A possibilidade de dedicar um tempo específico, com bolsa, para o processo formativo da docência se constitui em diferencial, uma vez que as características socioeconômicas de grande parte dos acadêmicos que buscam as licenciaturas e implicam, na maior parte dos casos, jornadas de trabalho concomitantes à formação inicial. Nesse sentido, a participação no PIBID possibilita aos acadêmicos direcionar um turno do seu dia, aproximadamente, para as atividades formativas da docência.

As primeiras experiências do PIBID nas Universidades ocorreram junto aos primeiros anos da implantação das mudanças curriculares nos cursos de Licenciatura no que diz respeito à adequação dos Projetos Pedagógicos para a exigência da Resolução CNE/CP 02/2002, numa significativa ampliação do tempo destinado a atividades práticas, entendidas como importante dimensão formativa dos futuros docentes (as 1000 horas são reservadas para

atividades práticas). Nessa direção, o PIBID se soma para uma ruptura aos modelos “3+1” dos cursos de Licenciatura, em que os estágios destinavam-se ao final do processo formativo, vigorando uma inserção dos acadêmicos na escola a partir da segunda metade do Curso mediante a realização de estágios curriculares e pela realização de atividades orientadas pelo PIBID.

A dimensão do programa evidenciou-se pelo estudo avaliativo do PIBID, realizado pela Fundação Carlos Chagas. Em 2014, já se revelava a importância que o programa tem para o processo formativo. Nesse estudo, dialoga-se com Gatti *et al.* (2014) ao revelarem que:

[...] o PIBID vem criando condições para um processo de formação consequente para o desenvolvimento profissional dos docentes de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. O papel da docência na educação básica é vital na preservação de nossa civilização e no desenvolvimento das pessoas como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades (GATTI *et al.*, 2014, p. 107).

Portanto, o PIBID representa um avanço na formação de professores e há um reconhecimento da comunidade educacional sobre as contribuições do PIBID quanto à qualificação docente inicial e continuada e quanto ao combate à baixa profissionalização e à pouca atratividade. Nesse sentido, estudos de Souza *et al.* (2012) destacam que:

[...] a cooperação escola universidade é fundamental para a formação de novos docentes: a universidade tem o papel de promover conhecimentos teóricos e metodológicos fundamentais para o exercício da docência, mas a escola também tem um papel importante. Ao conceder um espaço para realização de estágio, ela se dispõe a contribuir com essa formação que vai além desse gesto: significa propiciar aos novos docentes a convivência com o cotidiano da escola, com o movimento da sala de aula e da prática docente, além de destinar um precioso tempo para discutir, avaliar e propor em conjunto. Assim, estabelecer um diálogo contínuo no sentido de conhecer e participar do projeto de prática de ensino, de avaliar a trajetória e traçar possíveis alterações é fundamental para um trabalho conjunto (SOUZA, *et al.*, 2012, p. 17).

A experiência de mais de uma década de ações do PIBID junto aos cursos de Licenciatura nos permite apresentar aspectos acerca do processo, na perspectiva de refletir no que diz respeito ao desenvolvimento dos subprojetos no curso de Pedagogia, os desafios e as possibilidades formativas.

### 3 O PIBID no curso de Pedagogia da UFFS/campus Erechim

O Curso de Pedagogia participa do PIBID desde sua criação, sendo que a primeira edição na adesão da instituição ao Programa ocorreu no ano de 2011. Os subprojetos desenvolvidos nas diferentes edições deram ênfase à alfabetização, à alfabetização matemática e às tecnologias, com vistas a desencadear ações em prol da construção de conhecimentos pelos bolsistas e pela análise da realidade escolar, entrelaçando o espaço da prática educativa com o espaço de formação. Tais conhecimentos podem ser construídos de forma a superar visões de senso comum sobre a escola e a profissão de docência.

A formação pelo PIBID se dá para todos os sujeitos envolvidos da escola e da Universidade e se organiza de modo a atender às necessidades, às expectativas e às potencialidades dos sujeitos envolvidos. Para tal, desenvolve-se um processo situado na própria constituição das práticas alfabetizadoras reflexivas, essas que consideram processos de alfabetização e de letramento da língua portuguesa e da matemática.

Os subprojetos do PIBID da Pedagogia se constituíram sobre eixos norteadores com atividades relacionadas à oralidade, à leitura, à escrita, à produção textual e à alfabetização matemática, para o desenvolvimento do pensamento e da compreensão de mundo de forma reflexiva. Nessa organização, o subprojeto manteve suas características principais por várias edições a fim de priorizar um conjunto de atividades que possam ser agrupadas em três grandes blocos: a) estudo e planejamento: estudos, planejamentos, seminários, atividades organizadas pelo e para o Curso de Pedagogia/Universidade, estudo e criação de materiais didático-pedagógicos: jogos, materiais manipuláveis, maquetes, sequências didáticas, planos de ensino, projetos, entre outros; b) desenvolvimento de ações: atividades no espaço escolar, interação com supervisores e docentes da escola, participação em reuniões pedagógicas, acompanhamento de aulas em turmas de alunos, desenvolvimento de aulas/oficinas/projetos; c) produção reflexiva: ações de reflexão sobre as diferentes práticas, análise, (re)elaborações e divulgação, diários de bordo, problematização das práticas, elaboração de resenhas, resumos e artigos, socialização de experiências, produção de relatórios, entre outros.

A partir do processo histórico de ações do PIBID no Curso de Pedagogia da UFFS, *campus* Erechim, organizou-se o subprojeto para submissão ao edital CAPES n. 02/2020. A presente edição se organizou sobre áreas prioritárias de formação, incluindo a alfabetização, para a qual indicou que:

[...] os subprojetos de Alfabetização deverão observar os princípios, objetivos e diretrizes dispostos na Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo Decreto n. 9.765, de 11 de abril de 2019, de forma a garantir a integração entre as práticas pedagógicas de alfabetização, literacia e numeracia. As atividades desses subprojetos deverão ser realizadas em turmas da educação infantil, do 1.º ao 2.º ano do ensino fundamental I, ou de jovens e adultos (CAPES, 2020, p. 2).

Nesse âmbito, os principais objetivos do Subprojeto Alfabetização 2020 direcionaram-se aos seguintes eixos: relação teoria e prática; apropriação e reflexão sobre a docência; discussão e compreensão da BNCC; integração entre cursos de Pedagogia/UFFS; ampliação das articulações entre os componentes curriculares dos cursos; valorização de práticas docentes interdisciplinares e formação teórico-metodológica.

As concepções formativas na definição dos objetivos consideraram a relevância dos discentes estarem em contato direto com seu futuro campo de trabalho, tanto para firmar seu compromisso com a profissão, sem ilusões românticas, quanto para testar a teoria na prática cotidiana das escolas, considerando diferentes contextos e suas especificidades econômicas, sociais e culturais. Os desafios da docência incluem preparo teórico-prático para a atuação com a diversidade existente entre as escolas, seguindo o princípio da equidade, isto é, tratar os diferentes desigualmente para que se atinja a igualdade.

A preparação teórica e a competência técnica, para o exercício da docência na alfabetização, exigem o domínio do tema, das concepções e dos métodos. Desse modo, oportunizar os estudos, desenvolver e analisar as práticas de alfabetização no PIBID permite ao discente ampliar e qualificar seu acervo. O estudo de materiais didático-pedagógicos, as orientações curriculares e as diretrizes, pautando a elaboração de atividades práticas para a implementação nas escolas, suscita um movimento de reflexão sobre a docência e sobre a alfabetização, possibilitando (re)elaborações sobre as práticas.

A par dos objetivos e das intencionalidades, o subprojeto de Alfabetização se soma à proposta formativa do curso de Pedagogia ao se propor a instrumentalização do aluno bolsista para o diagnóstico, para a análise, para o planejamento e para a intervenção no processo pedagógico de sala de aula, compreendendo a escola como espaço de formação inicial e permanente. Nessa perspectiva, a edição 2020 foi organizada para o desenvolvimento de forma presencial e conforme as características das edições anteriores, sendo as atividades de estudo e o planejamento, o desenvolvimento de ações e de produção reflexiva.

Algumas atividades ilustram a metodologia do subprojeto: organização de espaços de formação sobre referenciais teóricos concernentes ao processo de alfabetização, literacia e numeracia; estudos e seminários sobre a BNCC; elaboração e exploração de Material Didático; participação em Seminários ou Congressos; publicação de textos e artigos; promoção de diálogos formativos entre bolsistas PIBID e comunidades acadêmicas dos cursos de Pedagogia; elaboração de relatórios e de ações de acompanhamento do processo formativo e de avaliação; diálogo em regime de colaboração e a partilha de experiências, procurando estudar o contexto escolar que envolva ações nos diferentes espaços; participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como a participação nas reuniões pedagógicas, a formação continuada, o conselho de classe; a inserção do aluno bolsista em sala de aula; a organização e a realização de feiras do conhecimento nas escolas; a elaboração e o desenvolvimento de oficinas pedagógicas sobre alfabetização, literacia e numeracia; bem como a sistematização e o registro das atividades em diário de campo.

Após a elaboração e a submissão da proposta, em janeiro de 2020, o início das atividades pelo edital CAPES, n. 02/2020, ocorreu no mês de outubro de 2020 na UFFS, momento em que o mundo atravessava a pandemia da covid-19 pelo novo coronavírus (SARS-CoV-2), um dos maiores desafios sanitários em escala global deste século. A reflexão sobre esse processo de implantação, do PIBID/Alfabetização em tempos de ensino remoto, é objeto deste estudo e na sequência é caracterizado e analisado quanto aos desafios e às possibilidades.

#### **4 As práticas pibidianas do Curso de Pedagogia, *campus* Erechim – RS, em tempos de ensino remoto: desafiando os percalços da caminhada**

Justificado pelo contexto de isolamento social durante a pandemia do Coronavírus, o ano de 2020 e 2021 colocou a todos em um contexto diferenciado para a realização das práticas pedagógicas que passaram a se desenvolver de modo remoto. Assim, diante da necessidade de instauração emergencial do ensino remoto, as práticas (pibidianas) precisaram ser reinventadas de modo a se estabelecerem ações em que todos os sujeitos: acadêmicos pibidianos, estudantes, supervisores, professores, coordenadores fossem envolvidos no programa. A complexidade desse processo de reinvenção, de implementação de novas estratégias de ação docente, em

reinvenção, de implementação de novas estratégias de ação docente, em todas as instâncias, no âmbito educacional, levou a todos os envolvidos no processo a enfrentar muitos desafios, para a realização das ações do PIBID.

Entre esses desafios, destaca-se a reinvenção de uma rotina de práticas pedagógicas, de estratégias didáticas por meio de ferramentas digitais, as quais se destacam a seguir: a) reuniões remotas, via webex, semanalmente, com acadêmicos, supervisores e coordenação do subprojeto visando à orientação das ações e à formação por via de oficinas pedagógicas, às rodas de conversas e às palestras temáticas; à socialização das atividades realizadas, às reflexões acerca das experiências; b) criação de grupos de WhatsApp entre coordenação do subprojetos, supervisores e acadêmicos para orientar as ações, os cronogramas de atividades, bem como para a interação dos acadêmicos, supervisores e docentes das unidades escolares, em que o subprojeto é desenvolvido, para a partilha de informações, sugestões de atividades; c) *lives* relacionadas às temáticas pertinentes à docência nos anos iniciais do ensino fundamental; d) diário de bordo digital para o registro das experiências, das vivências, dos desafios enfrentados, das aprendizagens.

Diante do contexto das instituições de ensino com a pandemia da covid-19, as formações realizadas no âmbito do programa precisavam contribuir na elaboração dos saberes e na prática dos envolvidos tanto no ensino remoto, bem como na retomada das atividades presenciais. Nesse sentido, ressaltam-se, entre elas, oficinas de sequências didáticas em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir dos indicadores das áreas de conhecimento, do componente curricular, da unidade temática, do objeto de conhecimento e das habilidades a serem desenvolvidas; da roda de conversa sobre a alfabetização, em diálogo com a BNCC; da palestra sobre sexualidade na infância; do debate acerca dos problemas de dislexia no período de alfabetização e das proposições orientadoras de ação e de alternativas didáticas para o enfrentamento do problema; da roda de conversa sobre as bases teórico-metodológicas da pedagogia emocional, entre outras.

Outro importante elemento a considerar nas experiências que se vem empreendendo no subprojeto em Erechim – RS é que, a despeito dos desafios enfrentados, em tempos de ensino remoto, observa-se a partir dos encontros (via webex) de formação, em reuniões de planejamentos e de avaliação que o PIBID tem exercido influência positiva no que tange à formação, também dos supervisores, visto que eles, ao estabelecerem contato com o ambiente universitário, passam a desenvolver a análise e as reflexões de base teórico-metodológicas sobre sua prática, o que

potencializa, positivamente, as orientações junto aos professores das unidades escolares, envolvidas com o programa e, por sua vez, diretamente, aos acadêmicos sob sua supervisão.

Observa-se que as pesquisas de Gatti *et al.* (2014), sobre o PIBID, ainda que tenham sido realizadas nos tempos em que o programa se desenvolvia de modo presencial, apontam influências positivas. Destaca-se que o Subprojeto PIBID/Erechim – RS para o curso de Pedagogia se caracteriza pela articulação de propostas que perpassam todo um processo coletivo, articulado de planejamento, de organização, de sistematização, de gestão e de avaliação das ações pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem, cuja ênfase, na alfabetização, se dá sob a supervisão e a orientação de docentes das instituições envolvidas. Outrossim, essas ações vão-se construindo, coletivamente, mas visando oportunizar aos acadêmicos o desenvolvimento da sua autonomia.

Sabe-se que o PIBID visa proporcionar aos acadêmicos dos cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas, contudo, em tempos de ensino remoto, essa aproximação encontra muitos percalços. Ainda que haja um esforço por parte de todos os envolvidos: coordenação, escola, supervisores e bolsistas em materializar essa aproximação, as narrativas dos acadêmicos/bolsistas expressam um sentimento de ausência, da necessidade de efetiva imersão no espaço escolar, para estabelecer tal aproximação. Entre vários aspectos que são problematizados acerca das interações durante o processo de ensino-aprendizagem, há, por exemplo, questões inerentes ao próprio processo de alfabetização. São atividades que exigem uma relação presencial, efetiva, inclusive de trabalho individual com os estudantes, como discutidos nos próprios encontros de formação, nas oficinas. Destaca-se, por exemplo, a necessidade de o bolsista, futuro professor, desenvolver a observação e a escuta sensível em conhecer as habilidades dos aprendizes, para que dessa forma possa propor e promover atividades que se apresentem como um desafio, e que desencadeiam possíveis resoluções.

Há também as atividades que compreendem a identificação e a análise acerca da fase da escrita, em que a criança se encontra de modo que possa estabelecer um plano de ação. Essas, entre outras, são questões didático-pedagógicas, que o ensino remoto tem-se constituído limitador. Afinal, diante desse cenário adverso, atípico, passou-se a questionar quais as condições reais, concretas, que as crianças, em fase inicial da alfabetização, têm a respeito da construção do conhecimento sobre a escrita, em um contexto

de sala de aula em que bolsistas/pibidianos se projetaram com o intuito de conhecer como espaço para articular teoria e prática, deixa de ser a escola e passa a ser a casa dos alunos?

Ademais, não se trata apenas de mudança de espaço, mas, sobretudo, de desigualdade socioeconômica das famílias, de acesso às tecnologias que possibilitem as interações. Pesquisa desenvolvida por Dias e Smolka (2021, p. 241) discute essa questão e afirma que “a desigualdade socioeconômica brasileira, neste contexto pandêmico de afastamento das escolas, agudiza a desigualdade nas condições de aprendizagem e nos leva a problematizar a ideia do meio como fonte de desenvolvimento [...]”. O resultado da investigação dessas pesquisadoras acerca da alfabetização em tempos de ensino remoto também “evidencia as profundas contradições na vivência desses tempos pandêmicos” (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 241), mas destaca que:

mesmo que a pandemia tenha afetado drasticamente as condições de aquisição da escrita deste grupo [o grupo investigado], várias crianças indicaram a apropriação de novas formas de comunicação pela necessidade de fazer uso do celular. Ainda sem saber ler e escrever, não deixam de desenvolver formas de leitura e de interpretação dos signos — *emoticons*, *emojis*, setas, mãozinha, sinal de positivo, as cores verde e vermelho etc. — e demonstram fascínio pelos joguinhos que “adestram” os dedos e configuram novos gestos e saberes, sem necessariamente ampliarem as possibilidades de elaboração de conhecimento sistematizado (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 242).

Todavia, as autoras chamam a atenção para o compromisso de se investigar “estes novos modos de leitura de signos que as crianças nos mostram; de orientar o olhar para o que elas fazem e nos dizem sobre os suportes e instrumentos disponíveis na cultura” (DIAS; SMOLKA, 2021, p. 242).

As questões socioeconômicas, os saberes, a cultura e o contexto familiar dos estudantes da educação básica tiveram forte influência na interação possível entre dos pibidianos e dos estudantes. Impedidos de realizar atividades de modo presencial, os bolsistas foram orientados a ter a escuta sensível, organizar atividades remotas que permitissem a interação e tivessem a atenção dos sujeitos.

Essa análise remete, também, ao compromisso de se investigar e, portanto, de orientar o olhar para o horizonte de possibilidades, de aprendizados que se construiu, de experiências que se desenvolveu a partir das práticas orientadas pelas necessidades prementes de se fazer história, a história do PIBID em Erechim – RS, em tempos de ensino remoto emergencial.

## 5 Considerações Finais

O PIBID sempre representou um desafio, pois exige dos bolsistas a efetivação de práticas a partir das compressões teórico-metodológicas discutidas no curso de formação de professores. No entanto, o contexto pandêmico trouxe à tona desafios relacionados ao ensino remoto, às relações estabelecidas com as escolas e com os estudantes, exigindo práticas que estivessem em consonância com as necessidades do período e com o contexto das escolas e dos estudantes. Do mesmo modo, exigiu-se a reinvenção dos coordenadores institucionais, que organizaram práticas e estratégias pedagógicas de modo remoto que colaborassem na formação dos bolsistas, bem como na sua atuação na escola.

A necessidade imposta evidenciou desafios quanto ao ensino remoto, como as dificuldades econômicas e sociais das famílias dos estudantes da educação básica realizar o acesso e a participação das atividades realizadas pelos bolsistas, bem como evidenciou a agilidade e a competência que as escolas, a Universidade e ao PIBID por meio dos seus coordenadores, supervisores e bolsistas os quais reorganizaram as atividades teóricas e práticas para contribuir no processo de alfabetização dos estudantes.

Observou-se a capacidade que todos os sujeitos envolvidos (coordenadores, bolsistas, supervisores, professores) têm ao se reinventar diante de contextos atípicos. A contingência do período desencadeou uma força motriz capaz de materializar novas experiências, redimensionar práticas para um novo contexto, construir outras aprendizagens, provocar questionamentos, instigar a criatividade, criar outras alternativas para as práticas pedagógicas de iniciação à docência.

A forma com que se enfrentam os desafios ao longo do período de 2020 e 2021 no que tange à educação e ao PIBID ressoará no processo histórico de constituição do Programa, especialmente nos cursos de formação de professores que contribuem no processo de alfabetização, literacia e numeracia dos estudantes dos anos iniciais da educação básica.

## Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: 70, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**.

Tradução: Maria João Alvarez; Sara Bahia dos Santos; Telmo Mourinho Baptista.  
Porto: Porto, 1994.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília – DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf). Acesso em: 07 jun. 2017.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior. **edital CAPES n. 02/2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

DIAS, Daniele Pampanini; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 14, 2021. ISSN: 2446-8584.

GATTI, Bernardette *et al.* **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MAYER R.; PIRES, A. (orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-315.

SOUZA, Alba Regina Battisti de; SARLERNO, Laura Peretto; MARTINS FILHO, Lourival José (org.). **De mãos dadas: discussões e vivências sobre a relação escola e universidade**. Florianópolis: da Udesc, 2012. 270 p.

SOUZA, Alex Sandro Rolland. Aspectos gerais da pandemia de covid-19. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.** 21 fev. 2021. (Supl. 1) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/8phGbzmbSsynCQRWjpXJL9m/?lang=pt>. Acesso em: 22 out. 2021.

# A RELAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA COM FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Alexandre Carvalho de Moura<sup>11</sup>

Rafaela Fassina Pazinato<sup>12</sup>

Gilza Maria de Souza-Franco<sup>13</sup>

Izabel Aparecida Soares<sup>14</sup>

## 1 Introdução

Os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) das escolas brasileiras se encontram em constantes mudanças visando atender às necessidades da

---

11 Doutor em Engenharia Agrícola. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. Orientador PIBID. Correio eletrônico: alexandre.moura@uffs.edu.br

12 Licenciada em Ciências Biológicas, Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. Bolsista PIBID em 2016.

13 Doutora em Ciências Ambientais. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. Orientadora PIBID. Correio eletrônico: gilza.biologa@gmail.com

14 Doutora em Agronomia. Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza. Coordenadora/Orientadora PIBID. Correio eletrônico: izabel.soares@uffs.edu.br

instituição, das normativas da educação no país e a busca da excelência na qualidade do ensino, sendo que nas últimas décadas o Brasil tem atingido avanços importantes no crescimento e na maturidade do sistema educacional (MILANI; SILVA, 2014; MARTINS, 2010). De acordo com o Anuário Brasileiro de Educação Básica no período de 2012 a 2018, houve um crescimento de 11,9 % de alunos que concluíram o ensino médio apresentando crescimento significativo na educação básica (FERNANDES, 2013; CRUZ, 2019).

Ao analisar a permanência do aluno na escola, é importante destacar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), conforme citado por Silva (2013), sugere-se que ao trabalhar de forma contextualizada, desenvolvendo e otimizando a criticidade do aluno, ocorra incremento de interesse e sentimento de pertencimento por parte dos professores e alunos. Refletir e evoluir a forma como se trabalha em sala de aula é importante para o desenvolvimento do aprendizado, em sua obra, Freire (2011) afirma que educadores e educandos necessitam de estímulos que despertem a curiosidade e a busca pela informação.

Diante dessa necessidade de incentivar os educandos a buscar novos conhecimentos, o docente precisa tornar as aulas dinâmicas com atividades práticas que potencializem o processo de ensino-aprendizagem. O professor deve problematizar o conhecimento prévio, estimular a investigação e a busca de soluções, proporcionando um melhor desempenho do aluno durante os conteúdos propostos (VIEIRA; ZULIANI, 2012). Explorar os conteúdos de forma didática e lúdica no ensino da Biologia torna-se necessário para a formação da construção do conhecimento (NICOLA; PANIZ, 2017). Durante as aulas de Biologia, conciliar a teoria com a prática, buscando envolver a realidade do aluno, poderá despertar uma maior atenção e interesse do mesmo.

Visando contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e na formação do professor, foi criado pelo Ministério da Educação e conduzido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), juntamente com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que vem fortalecer as práticas desenvolvidas com os alunos durante as aulas de Biologia, tornando-as mais significativas no processo de ensino-aprendizagem juntamente com o professor supervisor da escola, sendo ele da mesma área que o licenciando (PERETTO *et al.*, 2015; SILVA; FALCOMER; PORTO, 2018).

Proporcionar aos pibidianos a aproximação da vivência no âmbito escolar estabelece uma relação entre a universidade e a escola pública, o que torna interessante e eficiente a preparação dos futuros professores, dando

oportunidade ao amadurecimento dos acadêmicos na profissão e fazendo do programa uma forma de melhorar a qualidade na educação (BEZERRA; FERREIRA, 2019).

Integrar a universidade e a escola pública acaba por estabelecer o processo de formação de professores como um meio principal de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão, possibilitando melhorias na educação básica, e consequentemente na universidade. Diversos trabalhos vêm demonstrando a contribuição do PIBID na formação inicial do docente, proporcionando um papel fundamental na inserção do profissional no meio de trabalho (WIEBUSCH; RAMOS, 2012; RAUSCH; FRANTZ, 2013; AMBROSETTI *et al.*, 2013; SILVA JUNIOR; MORAIS; SOUZA, 2015; OBARA, BROIETTI; PASSOS, 2017; WOITOWICZ; SCHLOSSER, 2018).

Desse modo, neste capítulo buscamos apresentar uma análise da importância do PIBID na formação inicial de futuros professores de Ciências e Biologia, vinculados ao PIBID-Ciências (2014-2017) e ao PIBID-Biologia (2018-2020) na Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza.

## **2 Contexto do PIBID Biologia UFFS-Realeza - PR**

O curso de Ciências Biológicas-Licenciatura da UFFS, *campus* Realeza, está localizado em Realeza, um município do sudoeste do Paraná, vinculado ao núcleo educacional de Francisco Beltrão. Analisamos aqui o impacto do PIBID na formação inicial de professores de Ciências e Biologia no período de 2014 a 2020.

A interação do curso de Ciências Biológicas, UFFS *campus* Realeza, com o PIBID se dá a partir de 2014. Desde o primeiro edital que o curso participou em 2013, houve alterações no Programa, quanto à organização dos subprojetos e núcleos, mas a modificação mais importante foi quanto aos discentes. Em 2013, os estudantes aptos à bolsa deveriam, de acordo com a Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013, em seu artigo 36, inciso II: “ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura” (BRASIL, 2013), sem restrições quanto ao tempo máximo de curso. A partir dos editais de 2018, com a implementação do programa de residência pedagógica, um dos critérios, de acordo com a Portaria n. 175, de 7 de agosto de 2018, no artigo 9º, inciso IV, era: “estar regularmente matriculado na primeira metade do curso de licenciatura da IES” (BRASIL, 2018). Com isso, o PIBID passou a atender a parcela de estudantes no início do curso, podendo participar desde o primeiro período.

Com base no exposto, durante o ciclo de 2014-2017, os estudantes vinculados ao PIBID eram os que estavam na segunda metade do curso, muitos já atuando nos estágios e com maior maturidade e domínio de conteúdo. No ciclo de 2018-2020, os estudantes que participaram como bolsistas e voluntários eram da primeira metade do curso, muitos ainda sem ter tido contato com disciplinas da formação de professores. Desta forma, para o último ciclo, as inserções na escola foram voltadas para atender especificidades, como a organização do espaço escolar, catalogação de itens do laboratório, implementação de hortas escolares, revitalização do pátio, entre outras. Mas, também intervenções em dias comemorativos ou de conscientização, como dia da árvore, dia de combate ao fumo etc.

No período de 2014 a 2020, o subprojeto contou com a atuação de cerca de cinquenta estudantes de licenciatura em Ciências Biológicas, seis professores da rede básica de educação e cerca de quinhentos estudantes da educação básica. Durante esse período, o PIBID-Biologia atendeu escolas em quatro municípios do sudoeste do Paraná. Vale ressaltar que durante esse tempo ocorreram alterações no formato do programa na Capes, portanto, no período de 2014 a 2017, os subprojetos estavam nucleados no *campus*, enquanto no período de 2018 a 2020, os subprojetos foram implementados multicampi com núcleos em cada *campus*.

Neste capítulo relatamos a percepção, sobre as trajetórias e desafios da Pedagogia, de trinta participantes do programa, sendo dezenove bolsistas em formação (PIBID 2018-2019) e onze bolsistas que já concluíram o processo (2014-2017), vinculados ou egressos do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Realeza - PR. O estudo se deu através da aplicação de um questionário<sup>15</sup> semiestruturado de natureza quanti e qualitativa, caracterizando-se também por um estudo exploratório que permite uma visão geral de uma determinada ocorrência. O instrumento continha quinze questões, sendo três dissertativas e doze objetivas. As questões foram agrupadas, em que cada grupo corresponde a uma categoria, apresentando um total de cinco categorias (Quadro 1). Para análise das respostas foi mantido o sigilo dos participantes, desta forma são citados no texto com a denominação "P", sendo P1 (pibidiano 1), P2 (pibidiano 2)... e assim sucessivamente.

Para o estudo deste agrupamento, as questões objetivas foram quantificadas individualmente calculando o total de respostas em porcentagem

<sup>15</sup> Estudo aprovado pelo Comitê de Ética por meio do Processo de n. 13251419.30000.5564 sob o Parecer n. 3.336.359.

para comparação dos resultados. As opções concordo fortemente/totalmente importante e concordo/importante foram também agrupadas, determinando que as duas opções propõem os mesmos resultados. As questões discursivas foram analisadas e discutidas, explanando os resultados e concepções dos acadêmicos.

**Quadro 1:** Categorias das questões do instrumento de investigação.

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Questões</b>
<b>1</b>	<b>Aspectos que a participação no PIBID contribui para formação docente</b>	Analisando sua vivência no subprojeto PIBID de Biologia, você o considera importante e significativo para a formação profissional?
		Nas experiências do PIBID no ensino, quais são as principais contribuições para à sua formação humana e profissional?
		Você avalia o PIBID como um fator de melhoria na qualidade da educação básica no Brasil
<b>2</b>	<b>Participação no projeto facilitando ao atual participante a compreensão do que é ser professor, tornando -se relevante para a sua formação inicial</b>	O quanto o PIBID foi importante para seu conhecimento e formação como futuro docente?
		A escola não é baseada somente em professor-aluno conteúdos, provas e trabalhos. Mas ela é construída também por agentes educacionais, bibliotecários, pedagogos, direção, coordenação, etc. Através dessa concepção, o PIBID ampliou minha visão sobre este contexto escolar através do convívio no cotidiano?
		O PIBID permitiu que você vivenciasse situações em sala de aula, como por exemplo desinteresse, desmotivação, timidez, distração, indisciplina? Como foi trabalhar com essas particularidades?
<b>3</b>	<b>Demonstrar a contribuição do PIBID no aprofundamento de conceitos na área Biológica</b>	Sua atuação como bolsista lhe fez perceber a necessidade de se aprofundar em conteúdo da sua área de formação?
		Os conceitos Biológicos aprendidos durante as intervenções do PIBID contribuíram para à sua atividade de educador?
<b>4</b>	<b>Compreender a relação entre a escola e a universidade no processo de formação do professor</b>	As atividades didáticas educativas realizadas no PIBID com os alunos, puderam permitir um maior aproveitamento nos componentes curriculares pedagógicos do curso de Biologia? qual o grau de relevância
		A sua inserção do PIBID na sala de aula, enriqueceu sua percepção e compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, visto que devem ser adaptadas ao contexto social escolar?
		Os conteúdos de origem pedagógica aprendidos durante sua graduação foram importantes na elaboração e execução das atividades do PIBID?
<b>5</b>	<b>Avaliar a função do programa na realização profissional de futuros docentes</b>	Você percebeu mudanças em seu amadurecimento pessoal e profissional durante seu vínculo com o PIBID?
		Ao refletir o papel do professor no âmbito educacional, como você analisa sua atuação como futuro educador ao ter se tornado bolsista do PIBID?
		A participação no PIBID reforçou os meus objetivos de permanecer na docência?
		Descreva uma atividade realizada no PIBID e que contribuiu significativamente para a sua formação como futuro professor de Biologia.

Fonte: os autores.

### 3 Três impactos na formação inicial docente

Os resultados demonstram a importância do programa na construção e na preparação docente e, observando o total dos dados (Tabela 1), a

importância do PIBID para a formação docente é evidenciada para 78,8 % dos bolsistas e ex-bolsistas que qualificam o PIBID como um programa que auxilia na formação do futuro professor de Biologia. Os 14,4 % dos participantes concordam parcialmente com o objetivo do programa e 6 % demonstram indiferença para a sua formação e 0,8 % discordam sobre a relevância do PIBID durante o processo de formação profissional.

**Tabela 1:** Dados dos questionários no agrupamento das categorias: C/I: Concordo/Importante, CF/TI: Concordo Fortemente/Totalmente Importante, CP/PI: Concordo Parcialmente/Parcialmente Importante, IN: Indiferente, D: Discordo, DP: Discordo Parcialmente, DF/NTI: Discordo Fortemente/Não Tem Importância, (-): não houve nenhum voto.

<b>Categorias</b>	<b>C/CF/ TI (%)</b>	<b>CP/PI (%)</b>	<b>IN (%)</b>	<b>D (%)</b>	<b>DP (%)</b>	<b>DF/ NTI (%)</b>	<b>Total (%)</b>
1	84,5	12	3,5	-	-	-	100
2	85	5	8,5	1,5	-	-	100
3	80,5	15	3	1,5	-	-	100
4	65	27	8	-	-	-	100
5	79	13	7	1	-	-	100
<b>Total:</b>	<b>78,8</b>	<b>14,4</b>	<b>6</b>	<b>0,8</b>	-	-	<b>100</b>

Fonte: os autores.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi idealizado com a finalidade de oportunizar melhorias na formação do futuro docente e, ao mesmo tempo, fornecer ao aprendiz uma perspectiva do que ocorre no ambiente escolar, concentra seu objetivo em fomentar o desejo do discente em querer ser professor (PASSOS, 2009) podendo ser identificado como uma proposta de incentivo e valorização do magistério, permitindo aos acadêmicos dos cursos de licenciatura a atuação em experiências metodológicas inovadoras ao longo de seu curso superior (BRAIBANTE; WOLLMANN, 2012; PIEROTE; DIAS, 2016). Assim, 84,5 % consideram importante o PIBID na formação profissional, justificado pelas vivências práticas possibilitadas na execução dos objetivos do Programa. Para 12 % dos participantes o programa possibilita uma observação da realidade docente, no qual os discentes relatam a preocupação em saber reagir nas diversas situações em sala de aula. Somente 3,5 % dos acadêmicos indicaram que não influencia na formação.

Alguns participantes alegam impotência na prática docente devido ao desinteresse de boa parte dos alunos, comprometendo sua atuação como professor e conseqüentemente ocasionando a desmotivação. A partir dessa concepção, é importante ressaltar o contato direto com a escola, podendo trazer respostas para os acadêmicos que estão em dúvida se desejam ou não seguir na profissão, baseado no relato de outros participantes que alegam que a partir dessa vivência escolar puderam desenvolver uma maior conexão com o magistério e o desejo de seguir no ensino.

O programa possibilita a oportunidade de estar em contato com a escola durante a graduação, familiarizando-se com o exercício da docência. Pôde-se constatar que 85 % de bolsistas acreditam que vivenciar a realidade escolar através da aproximação com futuro ambiente de trabalho, pode possibilitar experiências que permitem contribuir no amadurecimento durante a caminhada profissional e no desenvolvimento sobre o que é ser professor, sendo uma ocasião favorável para se construir sua identidade como profissional (CARVALHO; RODRIGUES, 2014).

Estar inserido no PIBID tem uma finalidade positiva, pois estar no ambiente escolar é indispensável e vantajoso para o aprendizado pessoal e profissional. Há também possibilidade de adquirir e enriquecer experiências que podem ser construídas no cotidiano com professores, alunos e demais funcionários da escola (SILVA, 2015).

Ao retratar o dia a dia na escola no decorrer das aulas de Biologia, alguns pibidianos relatam que as expectativas empregadas em algumas atividades foram insatisfatórias. Por diversas vezes, ao serem trabalhados os conteúdos, os alunos demonstraram desinteresse ao conhecimento repassado, causando atraso no desenvolvimento da aprendizagem. Aulas tradicionais tendem a ser maçantes e exaustivas, não despertando o interesse dos estudantes (MORALES; ALVEZ, 2016).

Buscar estratégias transformadoras para incentivar estes alunos já desmotivados como práticas educativas através de jogos, modelos didáticos, experimentos em laboratório e entre outras atividades, se tornam essenciais para construção de conhecimentos, transformando, assim, aulas monótonas mais atrativas. A elaboração e aplicação desses recursos didáticos para 57 % dos participantes pibidianos contribuíram para desencadear o processo de ensino aprendizagem tanto deles quanto dos alunos envolvidos no processo durante as intervenções dos pibidianos. Trazer esta perspectiva nas aulas de Biologia é uma forma de contribuir para o ensino-aprendizagem, uma vez que permite a aproximação entre professor e aluno, possibilitando a troca de experiências e auxiliando no alcance de novos conhecimentos (NICOLA; PANIZ, 2017).

Através das intervenções com aulas expositivas realizadas pelo PIBID, 80,5 % afirmam a necessidade de se aprofundar em conteúdo da sua área de formação para a realização de atividades didáticas, adquirindo novas técnicas de ensino que chamem a atenção do aluno para o conteúdo proposto, fornecendo um ensino diferenciado. Os pibidianos relatam que a utilização de metodologias de forma visual, investigativa e lúdica pode atingir mais alunos do que uma aula tradicional na qual se mantém uma distância dos alunos por meio de aulas teóricas.

Por meio dessas aulas práticas, os pibidianos afirmam que os conceitos biológicos aplicados contribuirão tanto para sua aprendizagem individual como também para sua atividade como educador em relação ao domínio de conteúdo, abrangência de temas transversais e motivação para buscar novas informações. Além disso, os acadêmicos já formados na graduação que participaram do programa declaram que hoje, atuando como docentes, desenvolvem em suas aulas os conhecimentos adquiridos durante esse processo, como descreve o participante 7, sobre as contribuições do PIBID para sua formação humana e profissional:

Auxiliou nas questões de domínio de conteúdo, construção de conhecimento, abrangência dos temas transversais, a motivação para buscar novos conhecimentos, e práticas desenvolvidas, que hoje eu atuando como docente, desenvolvo em minhas aulas (P7).

As experiências obtidas potencializam a atuação dos pibidianos, instigando-os a participarem de ações educativas, estando diretamente ligados neste meio educacional que poderá trazer benefícios para o futuro professor como o processo de ensino-aprendizagem, visto que devem ser adaptados ao contexto social escolar. Contudo é significativo analisar as dificuldades que alguns alunos possuem, investigando uma forma de se atender suas necessidades (PEREIRA; MATOS, 2012).

Como evidencia a pesquisa, 65 % dos bolsistas afirmam que relacionar a teoria com a prática é imprescindível para que proporcione um melhor desempenho durante a preparação das aulas. Os participantes foram parcialmente unânimes ao serem questionados sobre a junção teórico-prático, apenas 8 % demonstraram ser indiferentes a este questionamento.

O ensino e aprendizagem dos pibidianos no decorrer do processo é naturalmente enriquecido através das experiências vivenciadas com a prática docente, em que cerca de 79 % dos integrantes acreditam que houve mudanças profissionais e pessoais. Assim, o progresso do futuro professor

a partir da construção de uma vivência torna-o cada vez mais capacitado e confiante para atuar no processo de ensino e aprendizagem. Como declaram os pibidianos, é fundamental perceber que crescer como ferramenta para a evolução dos alunos é importante para torná-los mais críticos, permitindo fazer escolhas e transmitindo seu ponto de vista nos mais diversos temas (TOSCANO, 2012).

Ao verificar estas mudanças e evolução, foi solicitado que os pibidianos descrevessem sobre atividades desenvolvidas durante sua permanência no PIBID e que tenham contribuído significativamente para a sua formação como futuro professor de Biologia. Os relatos foram sobre as atividades diferenciadas e vivenciadas em sala de aula no momento de intervenção, além dos projetos que foram realizados durante o ano e/ou atividades durante os encontros do PIBID na universidade:

Uma atividade realizada sobre o processo de formação gestacional, onde os alunos puderam visualizar desde a formação do óvulo/espermatozoide até as fases gestacionais, observando tudo o que acontece com o feto (P1).

A atividade que realizamos sobre o tabagismo na idade escolar, montamos uma representação do pulmão em contato com a fumaça (P13).

[...] a realização de atividades extracurriculares com os alunos, pois nas mesmas conseguimos nos aproximar dos alunos e discutir temas importantes na sociedade atual, e com isso percebi que posso trabalhar mais que a biologia em si e que o trabalho educacional considerando questões sociais auxilia os alunos de diferentes maneiras, favorecendo seu desenvolvimento e aprendizagem (P8).

[...] nosso projeto das músicas, na qual, tivemos que nos inserir plenamente para o desenvolvimento. Desde leituras, discussões de como abordar determinado assunto, como isso iria repercutir em nossos alunos e também na escola [...] não estava sendo discutido somente na escola, e sim, os alunos estavam levando as informações para fora da escola. Isso foi muito importante, pois conseguimos atingir outros públicos que nós não tínhamos conhecimento (P7).

A partir destas narrativas, pode-se perceber que o ensino vai muito além das atividades desenvolvidas, possibilita uma relação entre professor e aluno, sendo o pibidiano o responsável por este contexto. Ao estar diante

do cotidiano escolar, é possível uma melhor percepção das dificuldades do aluno ou da turma em geral, sendo capaz de elaborar práticas pedagógicas para um novo ponto de vista na interpretação e compreensão dos conteúdos (FRANCO, 2015).

Ao estarem inseridos nesse meio educacional, 57 % dos pibidianos relataram que o programa proporcionou o desejo de continuar atuando na área. Parcialmente 30 % dos participantes permanecem indecisos com a sua permanência no âmbito da licenciatura. E cerca de 13 % demonstraram indiferença ou discordaram, entendendo-se que não pretendem seguir no meio educacional onde alguns não estão preparados para seguir à docência ou, ainda, não se identificaram com a profissão.

Para todos os participantes do PIBID, no período de 2014 a 2017, estar integrado ao programa de formação inicial possibilitou muitos benefícios principalmente o de permanecer na docência com 82 % e apenas 18 % concordaram parcialmente sobre sua permanência na licenciatura. Ainda, a aproximação com o campo de atuação profissional indicou ser um fator fundamental para a manutenção dos acadêmicos durante a graduação sendo um incentivo na carreira profissional como futuro professor. A conservação e aperfeiçoamento contínuo do programa é relevante para a formação inicial de discentes (BIANCHI, 2016).

Para os pibidianos que ingressaram em 2018-2019, 90 % acreditam na relevância do programa e nas vivências práticas dos temas da área biológica, entretanto declaram encontrar dificuldades para abordar esses mesmos temas nas intervenções na escola-campo. Para 58 % a escolha pelo curso de licenciatura permanece incerta e 42 % interessam-se em seguir na área da educação, mas 84 % expressaram que o PIBID tem colaborado promovido preparação profissional e capacidade de tomada de decisão para o enfrentamento das dificuldades encontradas no ambiente escolar.

Desse modo, a formação docente inicial proporcionada mesmo que, infelizmente para poucos alunos, diminui os desafios do futuro professor iniciante o qual se depara com situações que fogem do programa curricular de sua formação, e isto faz com que seja um momento de sobrevivência, sendo um período de adaptar-se aos alunos, ao currículo, aos colegas de trabalho e a toda comunidade escolar, além de lidar com todas as demais responsabilidades inerentes à profissão (GARCIA 2010).

O ser pibidiano para a maior parte dos participantes do estudo, durante a graduação, é iniciar a trajetória profissional vivenciando as tensões entre a aquisição de conhecimento e a competência profissional na construção

da identidade docente. Além disso, planejar, elaborar, executar recursos metodológicos diferenciados no subprojeto de Ciências Biológicas auxilia e fornece um aperfeiçoamento na área de formação.

#### 4 Considerações Finais

O PIBID contribui e promove a qualidade da formação inicial de professores de Ciências e Biologia. Desta forma, contribui para o desenvolvimento humano e profissional deste acadêmico, transformando a qualidade da educação brasileira. O programa permite a aproximação do bolsista diante da realidade e particularidade do âmbito escolar, bem como da comunidade escolar.

A integração da teoria com a prática trouxe uma melhor compreensão ao relacionar a escola e a universidade no processo de formação do professor, permitindo um maior aproveitamento nos componentes curriculares pedagógicos durante a graduação. O programa permite o progresso pessoal e profissional dos acadêmicos, tornando evidente para eles a necessidade de aprofundamento e busca de conhecimento técnico na área de Ciências Biológicas.

#### Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara *et al.* Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa - ES, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan.-jun. 2013.

BEZERRA, Géssica Oliveira; FERREIRA, Lúcia Gracia. A experiência de ensinar e aprender no PIBID: o ensino de ciências e da biologia. **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá - MT, v. 14, n. 1, p. 545-564, 18 fev. 2019.

BIANCHI, Roberto Carlos. **Relação Universidade-Escola: O PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores**. f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco (PR), 2016.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**, São

Paulo, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012. Disponível em: [http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34\\_4/02-PIBID-90-12.pdf](http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/02-PIBID-90-12.pdf). Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação - **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – CAPES**. Portaria n. 46, de 11 de abril de 2016.

CARVALHO, Ana Isabel Machado; RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Desenvolvimento profissional de professores**: especificidades na transição para a formação de adultos. Lisboa - PT: s.n., 2014. p. 1-172. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa.

CRUZ, Priscila (org.). **Anuário Brasileiro de Educação Básica**. Todos pela Educação. [S. l.]: Moderna, 2019.

FERNANDES, Francisco das Chagas (Coord.). **Educação Brasileira**: indicadores e desafios. Documento de Consulta. Brasília - DF, Conae, p. 1-95, maio 2013.

FERREIRA, Michelly de Carvalho; ROCHA, Vagda. **A prática pedagógica no ensino em Biologia**. Secretaria de Estado de Educação da Paraíba. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Guarabira - PB, 2014. p. 1-85.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 601-614, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra, São Paulo - SP: Villa das Letras, 2011. 143 p.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago.-dez. 2010.

MARTINS, Sidnéia Macarini. A educação brasileira nas últimas décadas: obstáculos e metas dentro e fora da escola. **Travessias**, v. 4, n. 3, p. 329-336, 2010.

MILANI, Natalia Ossoski; SILVA, Melissa Rodrigues da. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: O Projeto Político Pedagógico - PPP como instrumento de comunicação e interação entre a comunidade escolar e a mediação do pedagogo. **Cadernos PDE**, Laranjeiras do Sul, v. 2, p. 1-20, 2014. versão *on-line*.

MORALES, Marcia de Lourdes; ALVES, Fábio Lopes. **O desinteresse dos alunos pela aprendizagem:** uma intervenção pedagógica. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor, PDE. Artigos, Governo do Estado do Paraná - Secretaria da Educação, v. 1, p. 1-18, 2016.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017.

OBARA, Cássia Emi; BROIETTI, Fabiele Cristiane Dias; PASSOS, Marinez Meneghello. Contribuições do PIBID para a construção da identidade docente do professor de Química. **Ciência e Educação**, v. 23, n. 4, p. 979-994, out.dez. 2017.

PASSOS, A. M. **Um estudo sobre a formação de professores de ciências e matemática.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

PEREIRA, Cléia Demétrio; MATOS, Albertina Antunes. O protagonismo acadêmico no cotidiano escolar da educação básica: reflexões sobre a formação inicial de professores. *In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – (SIMFOP)*, 4., 2012. Tubarão - SC. **Anais [...]** . p. 1-10.

PERETTO, Elisandra *et al.* Influência do PIBID nas aulas de Ciências e Biologia. **Unoes & Ciência-ACHS**, v. 6, n. 2, p. 181-186, 2015.

PIEROTE, E. M. V. F.; DIAS, A. M. I. Aprendizagem da docência e o PIBID: o que dizem as pesquisas. *In: DIAS, A. M. I.; MAGALHÃES, E. B.; FERREIRA, G. N. L. A Aprendizagem como Razão do Ensino:* por uma diversidade de sentidos. Fortaleza: Imprece Editorial, 2016. p. 151-170.

RAUSCH, Rita Buzzi; FRANTZ, Matheus Jurgen. Contribuição do PIBID à formação inicial de professores na compreensão de licenciandos bolsistas. **Atos da Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n. 2, p. 620-641, maio-ago. 2013.

SILVA JUNIOR, Francisco das Chagas da; MORAIS, Pauleany Simões de; SOUZA, Givaldo Rocha de. Formação inicial de professores, significado do PIBID e atuação do licenciado em informática na escola pública. *In: COLÓQUIO NACIONAL: Eixo Temático III – formação de professores para a educação profissional*, 3., 2015, Natal-RN. **Anais [...]** p. 1-10.

SILVA, Delano Moody Simões da; FALCOMER, Viviane Aparecida da Silva; PORTO, Franco de Salles. As contribuições do PIBID para o desenvolvimento dos saberes docentes: A experiência da Licenciatura em Ciências Naturais, Universidade de Brasília. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 20, p. 1-22, 2018.

SILVA, Janaina Alves da. **A contribuição do PIBID no processo de formação do pedagógico**. 2015. 75 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/128197>. Acesso em: 11 dez. 2021.

SILVA, ML da. **A importância do ensino contextualizado na biologia**. Monografia. Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes na Área de Licenciatura em Biologia. FGF, Itapajé, CE, 2013.

TOSCANO, Paula Cristina Mendonça. **Acompanhamento do professor principiante em sala de aula**: Estudo de Caso. Escola Superior de Educação João de Deus, Mestrado em Ciências da Educação: Especialidade de Supervisão Pedagógica, p. 1-192, 2012. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/2354>. Acesso em: 23 nov. 2021.

VIEIRA, Fabiana Andrade da Costa. **Ensino por investigação e aprendizagem significativa crítica**: análise fenomenológica do potencial de uma proposta de ensino. 2012. 144 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Ciências. Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/102039>. Acesso em: 10 out. 2021.

WIEBUSCH, Andressa; RAMOS, Nara Vieira. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. *In*: ANPED SUL: Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul - RS, **Anais [...]** p. 1-15.

WOITOWICZ, Eliete; SCHLOSSER, Marli Terezinha Szumilo. Atuações do PIBID na formação inicial de professores de geografia. **Boletim de Geografia**, Maringá - PR, v. 36, n. 1, p. 30-47, 2018.



## PIBID E SOCIOLOGIA: UMA (IM)POSSIBILIDADE INTERDISCIPLINAR

Gustavo Giora<sup>16</sup>

Clóvis Schmitt Souza<sup>17</sup>

Tailize Shaffer Camargo<sup>18</sup>

### 1 Introdução

A proposta do presente texto toma como objeto de reflexão o conjunto de atividades desenvolvidas pelo subprojeto PIBID Interdisciplinar em História/Filosofia/Sociologia do *campus* Erechim para apresentar os principais elementos que organizaram as ações realizadas ao longo dos anos de 2020 até 2022. Internamente, o capítulo está dividido em quatro seções. Na primeira, são apresentados os elementos históricos e teóricos de

---

16 Doutor em Ciência Política pela UFRGS. Professor Adjunto III da UFFS. Coordenador de Área do PIBID Interdisciplinar em História/Filosofia/Sociologia do *campus* Erechim da UFFS. Correio eletrônico: gustavo.giora@uffs.edu.br

17 Doutorando em Sociologia pela UFSC. Professor Adjunto da UFFS. Colaborador de Área do PIBID Interdisciplinar em História/Filosofia/Sociologia do *campus* Erechim da UFFS. Correio eletrônico: clovis\_sm@uffs.edu.br

18 Graduanda em Ciências Sociais pela UFFS. Bolsista do Núcleo de Sociologia do PIBID Interdisciplinar em História/Filosofia/Sociologia do *campus* Erechim da UFFS. Correio eletrônico: taiescheffercamargo@gmail.com

aproximação da área das ciências humanas no ensino médio. Na sequência são descritos o processo de construção da “desnaturalização” dos envolvidos e constituição coletiva do olhar do educador. Na terceira seção, nos voltamos para reflexão a respeito dos limites, obstáculos e possibilidades de construção coletiva de um saber situado. Na última seção são apresentados os elementos finais propostas no trabalho.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se mostrado, ao longo dos anos, uma política pública importante de formação inicial e continuada de professores para educação básica. Um dos principais objetivos do programa é fomentar mudanças na relação entre Universidade e Escola Pública no que diz respeito à formação docente, sobretudo na associação entre teoria e prática.

O contato com a escola pública não fica restrito apenas ao cumprimento da grade curricular, a partir do Estágio Curricular Supervisionado (ou Estágio Curricular Docente), haja vista que o projeto propicia aos licenciandos, ainda nos primeiros períodos do curso, a iniciação à docência, o desenvolvimento de atividades planejadas previamente que envolvem diferentes momentos e situações do cotidiano escolar. Por isso, desde o início, os bolsistas circulam pelo ambiente das escolas, coletam informações a respeito da estrutura e organização das rotinas escolares, auxiliam nas atividades didáticas, realizam eventos, desenvolvem leituras e discussão a respeito dos desafios do ensino-aprendizagem, entre outras ações.

O conteúdo das disciplinas de graduação é potencializado a partir de preocupações e questionamentos dos bolsistas. A todo o momento questionamentos sobre as possibilidades de organização, composição e reflexão da, e na escola, que aparecem nas discussões dos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – lei n. 9.394/96 trouxe importantes inovações para o debate sobre a formação docente no Brasil. Segundo Weber (2003), destaca-se a substituição da expressão profissional do ensino pela expressão profissionais da educação. Enquanto a primeira remete a uma visão conteudística, a segunda expressão destaca não só os conteúdos e as tecnologias a serem ministrados em processos formativos, indo além. Coloca-se em debate o relacionamento da escola com o seu entorno mais amplo, a avaliação e a gestão. São inovações significativas como essas que colaboram para que a dimensão política e social da atividade educativa tome o espaço escolar como um ambiente de criação e produção de inovações didático-metodológicas. Por isso, a preocupação educacional é construir uma relação mais horizontal entre o mundo

acadêmico e o escolar. O contato mais direto e prolongado dos estudantes com a realidade da educação básica, propiciado pelo PIBID, contribui no diálogo crítico a respeito do conhecimento fornecido nos cursos de graduação e as exigências que a profissão demanda no seu dia a dia.

Sob a orientação de docentes da universidade (coordenador e colaborador) e de um professor da escola (supervisor), o conhecimento fornecido no interior dos cursos de licenciatura e a “realidade” contida nas escolas não são elaborados como instâncias distantes que se encontram somente em momentos de execução do estágio curricular. Pelo contrário, as ações conduzidas pelos agentes envolvidos no PIBID produzem um saber experiencial que contribui para o fazer didático e a produção de um conhecimento socialmente comprometido.

Por sua vez, a produção de um saber experiencial auxilia na construção do saber transmitido nas disciplinas dos cursos de graduação. De modo que o diálogo entre conhecimentos acadêmicos e conhecimentos experienciais vai costurando um fluxo constante de trocas e partilhas.

A presença do projeto PIBID no interior dos cursos de graduação coloca em discussão os princípios epistemológicos a respeito do conhecimento produzido na universidade e, da sua relação com a sociedade. No que pese a área da Sociologia, a presença da disciplina no currículo escolar foi marcada por momentos de presença e de ausência no ambiente escolar (OLIVEIRA, 2016). Mais recentemente, no ano de 2008, a disciplina retorna ao ensino médio, como disciplina obrigatória, nas três séries. Assim, o debate que se seguiu ao retorno foi permeado por intensa reflexão acerca do modelo de ensino a ser adotado nas escolas.

Através das Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia, introdução da Sociologia no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), advento dos projetos do PIBID e da presença de fóruns de debate sobre a sociologia nas escolas, muita reflexão tem sido produzida no esforço de compreensão, sistematização e análise do campo da disciplina de sociologia no interior do currículo em suas múltiplas dimensões: conteúdos, construção de ferramentas didáticas, identidade profissional etc.

Até o momento não há uma definição de conteúdos mínimos para disciplina de sociologia no ensino médio. Nas Orientações Curriculares Nacionais e nos Parâmetros Curriculares estão indicados caminhos possíveis. Através da articulação entre teorias, conceitos e temas, os professores encontram uma base para ancorar a elaboração das suas atividades didáticas. Contudo, o fundamental no processo de ensino-aprendizagem é o professor se fazer compreender de modo que as teorias e os conceitos

se mostrem úteis, contextualizados e capazes de fazer sentido para a realidade do estudante.

No ano de 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que altera a organização do currículo do ensino médio nas escolas brasileiras. Disciplinas como Sociologia, Filosofia e Artes deixam de ocupar uma posição como disciplina com carga horária específica e passam a ser tratadas de forma interdisciplinar.

A proposta é distribuir os conteúdos dessas áreas pelo interior de um dos cinco itinerários formativos (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação técnica e profissional (FTP). A definição do itinerário adotado em cada escola é uma decisão da comunidade escolar e deve considerar as competências e as habilidades dos estudantes.<sup>19</sup>

## 2 A construção do olhar escolar

O núcleo de Sociologia do subprojeto PIBID Interdisciplinar em História/Filosofia/Sociologia do *campus* Erechim da UFFS se alinha com as preocupações de produzir um conhecimento sociológico no ambiente escolar com rigor metodológico e socialmente relevante. Para isso, as ações do projeto, de maneira permanente, buscam apresentar aos bolsistas os pressupostos teórico-conceituais que sustentam o conhecimento sociológico como área específica.

Esse saber se faz pautado por uma metodologia científica reconhecida pela área. Assim, questões referentes ao uso da teoria e sua capacidade explicativa, condução e interpretação de dados, etc., são alguns dos compromissos que o estudante vai construir durante a iniciação das reflexões realizadas no subprojeto.

A tarefa de reflexão e adoção de rigor metodológico, por vezes, entra em conflito com certas avaliações de mundo dos bolsistas. Não raramente, os debates realizados pelos integrantes do Núcleo de Sociologia foram mobilizados por interesses pessoais ou pela predileção por determinadas concepções teóricas em detrimento de outras. Por exemplo, havia, por parte de alguns bolsistas, a associação da sociologia com a promoção da cidadania ou o desejo de produzir “estudantes mais críticos e reflexivos” como se coubesse, exclusivamente, à sociologia essa tarefa no interior da escola.

---

19 Contudo, a discussão a respeito dos efeitos práticos das alterações em curso a partir de 2021 ultrapassam os objetivos deste capítulo.

O processo de deslocamento entre os interesses pessoais e os caminhos escolhidos para discussão de assuntos dessa natureza no ambiente da escola foram trabalhados com os bolsistas do subprojeto. Como pano de fundo, discutem-se os requisitos necessários para existência de uma área do conhecimento autônoma.

Os estudos no campo da sociologia da educação (SOUZA, 1982; SARANDY, 2004; SILVA, 2006; TAKAGI, 2013) têm discutido a valorização do conhecimento científico-acadêmico em função da sua classificação. Como fica expresso nas formulações dos documentos oficiais (diretrizes curriculares e parâmetros), não há uma definição clara a respeito dos conteúdos que fazem parte da disciplina de sociologia. Se por um lado a falta disso contribui com a fragilidade da disciplina no interior do currículo escolar, coloca uma oportunidade de construção de um tipo de conhecimento que esteja envolvido com a realidade dos estudantes do ensino médio de outro.

Na escola a partilha de um conjunto de códigos e de um corpo comum de categorias de pensamento entre os agentes é o ponto de partida para organização das atividades na escola, pois diferentes atores, vindos de lugares diferentes, passam a lidar com situações comuns e maneiras comuns de abordar tais problemas. Nesse sentido, o saber da sociologia se coloca como um discurso que contribui para desnaturalizar certas avaliações de mundo.

Embora o discurso sociológico, de forma muitas vezes idílica, concorra para diminuição das inúmeras desigualdades sociais, a Sociologia é um discurso que visa a facilitar a compreensão de outros discursos e práticas<sup>20</sup>. Logo, compete à Sociologia a compreensão das relações sociais e dos sentidos produzidos pelos indivíduos. Não lhe compete apontar o que está “errado” ou indicar o que deve ser realizado para sua “melhoria”, pois o tratamento científico de temas sociais no ambiente do ensino médio precisa ser acompanhado por estratégias teórico-metodológicas que oportunizem a associação dos saberes científicos da área com o contexto dos estudantes.

Para Silva (2007), trata-se da capacidade do professor recontextualizar os conteúdos, as teorias e as reflexões do campo das ciências sociais para o ambiente dos adolescentes. Logo, não se trata de reproduzir os

---

20 A noção do discurso está ancorada nos questionamentos a respeito do estatuto de verdade da ciência moderna. Como descreve Bourdieu *et al.* (1999) a sociologia é uma área do conhecimento que tem a capacidade de decifrar os processos de dominação e legitimação do poder nas sociedades de capitalismo avançado, mas não tem condições de impor a sua visão sobre o mundo social. Seu objetivo é apresentar um discurso, sustentado por evidências, que se projeta publicamente para rivalizar com os discursos produzidos por outros agentes.

conhecimentos elaborados na universidade no ambiente da escola. Mas, antes disso, reelaborar os conceitos do campo das ciências sociais para o cotidiano dos estudantes e, para dar conta disso, é importante a composição destes conhecimentos com os campos disciplinares da educação.

Para dar conta dos objetivos, o projeto foi organizado em dois momentos. O primeiro contemplou atividades de planejamento em grupo, levantamento de informações sobre as condições do ensino de sociologia nas escolas, realização de grupos de estudos, leitura e análise dos documentos pertencentes à escola. O segundo momento contemplou as etapas de planejamento e execução de diversas ações no ambiente escolar, observação das práticas de ensino nas escolas, realização de eventos, seminários, ciclos de debates, dentre outras que promoveram a interação entre os alunos das escolas.

Através do permanente exercício do planejamento, execução, discussão e replanejamento das ações desenvolvidas pelo grupo PIBID, as ações realizadas assumem a importância da tradução dos conteúdos do saber sociológico para o ambiente dos estudantes. Conceitos são a “porta de entrada” da teoria sociológica, um horizonte de conhecimento que é mobilizado nas atividades para que o discurso da sociologia possa se fazer ouvir e, quando possível, confrontar os valores existentes na comunidade escolar.

Uma sólida formação profissional e o exercício de reflexão sobre as práticas instrumentalizam os professores com ferramentas teórico-metodológicas adequadas para naturalizar, historicizar e contextualizar os fenômenos sociais. Assim, reflexões como: “Qual a contribuição da sociologia aos estudantes do ensino médio?” ou “Como os conhecimentos, as teorias e os métodos apreendidos nas disciplinas da licenciatura em ciências sociais se inserem nas atividades promovidas pelos bolsistas no ambiente escolar?” são ingredientes do exercício de reflexão mobilizado no interior do projeto.

Questionamentos dessa natureza dialogam com a noção do saber do professor. Como destaca Tardif (2012), o saber docente deve ser plural, inscrito no interior dos saberes da formação profissional e dos saberes disciplinares, curriculares e das experiências. Nesse sentido, quanto maior a exposição dos estudantes aos saberes que envolvem a profissão de professor, mais forte são os vínculos entre o que é “ensinado na universidade” e o que “o chão da escola” exige.

Logo, o grupo de bolsistas foi desafiado a perceber a realidade do espaço escolar inserido dentro de uma moldura mais ampla. Uma moldura que toma os sujeitos da comunidade escolar como personagens que constituem

sentido a partir das práticas que realizam. Mas isso impõe a necessidade de conhecimento mais complexo, um conhecimento interdisciplinar.

A construção de um conhecimento interdisciplinar, entre outros processos sociais, é de fundamental importância na análise e resolução dos problemas da escola. Certo é que tem ocorrido um debate epistemológico sob uma perspectiva interdisciplinar, em vista de uma maior compreensão e domínio das problemáticas que a escola impõe. Isso vem materializado na busca de um conhecimento que possibilite a construção de uma percepção ampla de processos e procedimentos.

Japiassu (1976) entendia a interdisciplinaridade como “intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa”. Nesse sentido, o conhecimento interdisciplinar é uma relação de reciprocidade, de mutualidade, de um diálogo entre os interessados na superação das fronteiras disciplinares. Para Pontuschka (1993), é fundamental nesse processo o respeito pelas diferentes falas, forma de pensar e o esforço honesto de todas as partes em tentar entender o objeto concreto em torno do qual todos se debruçam. Portanto, temos que a interdisciplinaridade depende da colaboração dos pesquisadores frente a consecução de uma prática coletiva, para a produção de conhecimento novo, nem sempre unitário, mas essencialmente crítico.

Certo é que não se pode erigir a interdisciplinaridade à condição de metaciência, mas compreendê-la como um paradigma metodológico cujo objetivo é uma busca coletiva das diversas áreas do conhecimento, numa perspectiva de se buscar respostas a novos problemas por meio das trocas de dados, de informações, de resultados e metodologias (FAZENDA, 1979).

Para Carneiro (1994), a prática da interdisciplinaridade deve ser considerada sob duas formas: um esforço comum de pesquisa conjugando diversas áreas e uma participação de diversas áreas do conhecimento em um campo comum de pesquisa. Na primeira acepção temos um sentido cooperativo entre aqueles que decidem partilhar seus resultados em prol da falseabilidade construtiva com os demais. Ao passo que a segunda trata de constituir pesquisa e prática interdisciplinar, em torno de objetivos comuns sobre o mesmo objeto de estudo.

Contudo, esse ideário universalista, que busca uma espécie de unidade do conhecimento é inegavelmente subjacente à divisão do trabalho epistemológico o que, apesar dos esforços, vem se mostrando uma barreira de difícil superação. Certo é que programas como o PIBID tratam, em alguma medida, da busca do saber interdisciplinar decorrente da necessidade verificada na

escola em compreender as condições e o sentido de sua existência no tempo presente sob mais de uma perspectiva. Para, então, atuar sobre fenômenos sociais que não se limitam (e não podem ser limitados) pela setorização das análises e interpretações.

### 3 Obstáculos e Possibilidades

Se de um lado temos que a interdisciplinaridade é um avanço tanto epistemológico como metodológico, é notório que vários obstáculos se lhe antepõem. Obstáculos epistemológicos, institucionais, culturais, metodológicos, materiais e de formação profissional. Nesse sentido é que o PIBID, em sua modalidade interdisciplinar, tenta dar sua contribuição na superação dessa barreira.

Inegável, para não dizer flagrante, certa resistência das instituições de ensino, sobretudo da universidade, com seus limites institucionais, muitas vezes travestidos de argumentos epistemológicos, a fim de evitar instituir ou, ao menos, estabelecer aproximações, comunicações, confrontos e integração entre as disciplinas curriculares e, mais ainda, entre as ciências. Ainda que muito da fragmentação do conhecimento seja reflexo da própria divisão do trabalho e, portanto, inafastável da nossa contemporaneidade, um dos grandes diques de contenção é o comodismo. Como expresso por Fazenda (1979), é mais fácil trabalhar intelectualmente sob forma parcelada do que entrar em um processo dialógico de ideias, sejam próprias ou alheias.

Morin (2015) afirma que a educação sofre por seguir o caminho errado, mais precisamente cometendo alguns erros, como as falhas no conhecimento que não abordam as experiências dos estudantes e o esquecimento de conteúdos importantes, possibilitando ao estudante apenas compreender o contexto antes de apresentar as partes.

No contexto do PIBID, a interdisciplinaridade apresenta lacunas ao mesmo tempo que proporciona momentos de práticas que o currículo da graduação não aborda. O contato com a realidade e comunidade escolar, bem como a inserção no ambiente profissional do licenciando, são experiências que agregam o currículo e buscam auxiliar nas fraquezas do ensino tradicional, setorizado. A relação das práticas dos bolsistas, buscando as experiências de vivência na e da escola, são meios interdisciplinares que a própria conceitualização tenta abarcar. Os desafios apresentados pela realidade escolar fazem parte de um contexto de análise social relevante para a formação, dado que apenas a tentativa de construção do pensamento crítico, esse voltado aos

debates da sociologia enquanto disciplina do ensino médio pelos próprios bolsistas, se encontra em defasagem quando confrontado com a realidade.

A interdisciplinaridade não se institui, portanto, pela perda da competência específica de cada disciplina ou de uma ciência; mas sim por uma articulação suficiente de competências que, concatenadas produtivamente, formam uma mandala de reflexão conjugada. O conjunto construído através do conhecimento teórico, no período da graduação, e as possibilidades práticas recorrentes da participação dos programas que estimulem o discente a inserir-se profissionalmente na escola tendem a motivar as experiências possíveis na vida acadêmica.

Diante disso e com análises reais do contexto escolar, a formação encontra seu nível de desenvolvimento curricular e prático, apresentando o “ser” da profissão através do contato direto com a sala de aula. Entretanto, o problema existente neste contexto está sob a impossibilidade de uma área interdisciplinar ideal. Existem possibilidades de laços entre diferentes áreas e experiências na escola, aumentando as teorias e conceitos debatidos na sociologia enquanto disciplina do ensino médio. Mas, no PIBID e na prática docente, o conhecimento do ambiente de exercício da profissão, ainda é problemática a compreensão de uma área interdisciplinar, mesmo que ela vise colaborar no desenvolvimento profissional – e, muitas vezes, pessoal – do bolsista.

A fim de superar o distanciamento entre os diversos campos de conhecimento, a interdisciplinaridade deve ser entendida como convergência das ciências na colocação dos problemas de interesse comum por meio de uma linguagem igualmente comum, ainda que em perspectiva de confronto, mas também de complementação metodológica, de compartilhamento de conceitos, de estruturas de conteúdos e de axiomas e pressupostos. Mas isso não é fácil de se alcançar quando, mesmo em um projeto pibidiano entendido como interdisciplinar, essa característica metodológica muitas vezes se limita à nomenclatura, deixando os diversos núcleos (História, Filosofia e Sociologia), operando de forma atomizada e sem conexões reais e eficientes.

Nisso, o entendimento da interdisciplinaridade pelos coordenadores de área, em especial, precisa, antes de mais nada, vir dissipado do comodismo e do temor em transpor a ideia de especialização de cada área. Isso fica mais flagrante quando percebemos que os supervisores nas escolas há muito já operam em projetos interdisciplinares, revelando mais uma lacuna entre a formação acadêmica e a prática profissional que o PIBID vem a preencher e, de certa forma, denunciar.

Certo é que obstáculos relacionados à formação profissional acabam reforçados pelas mais variadas diferenças curriculares estabelecidas e institucionalizados nos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs) nas diversas áreas de conhecimento, que acabam por consagrar a velha grade disciplinar e uma especialização estanque como princípios intocáveis. Por isso os desafios enfrentados dentro do programa proporcionam aparato suficiente para aprofundar o debate dentro de sala de aula com os estudantes e para desmistificar a visão crítica que muitos bolsistas acabam criando no início da graduação, sendo esse apenas o início de uma jornada em busca de uma prática interdisciplinar. Especialmente quando se entende a amplitude a que o sistema educacional está submetido, os limites institucionais apresentados na BNCC de 2018 e as novas possibilidades para a ministração das aulas, sem uma definição clara por parte dos órgãos representativos, a interdisciplinaridade encontra um novo desafio que esgueva dos bolsistas.

Contudo, as tentativas de inovar em termos metodológicos colidem com os obstáculos materiais, ou de disponibilidades operacionais, sejam fruto de um planejamento inadequado (relativamente a questões de espaço e tempo), sejam de recursos técnicos e econômico-financeiros. Ainda assim, os diferentes caminhos possíveis aos bolsistas, bem como as visões amplificadas dos professores supervisores (ainda que por questões contingenciais), estão disponíveis para auxiliar no caminho. Resta enfrentar a realidade, buscando as soluções para os desafios surgidos ao longo da trajetória do bolsista, um verdadeiro exercício interdisciplinar, que exige aprofundamento conceitual, didático e metodológico, para além do conhecimento próprio da epistemologia da sociologia.

Temos que o acesso a esses espaços privilegiados de formação docente, como PIBID, são meios que permitem a compreensão e valorização da escola, transversalmente pelo contato direto. A integração com outros materiais, teorias, conceitos e diversas possibilidades para exploração, que transformam a experiência de observação e conhecimento da realidade escolar em uma possibilidade de experiência profissional relevante. Nesse contexto, o bolsista passa a compreender o seu papel como sujeito-agente que executa as relações sociais presentes na teoria, amplia as perspectivas e atinge a significância presente no contexto total da sociologia.

Recordemos que Weber (2001) entende a instituição escolar como a preparação do indivíduo para viver em sociedade, transformando-o em cidadão atuante e sociável. Para os bolsistas do PIBID, esse espaço pode ser visto como um meio através do qual transitam para preparar seu

conhecimento, adquirido no currículo acadêmico, na aplicação prática na escola em seu futuro profissional. A compreensão do real significado de um projeto interdisciplinar é, por conseguinte, uma das estratégias básicas para que se percebam as relações da Sociologia com as demais áreas, avaliando e efetivando as contribuições a ser compartilhadas.

A partir desta nova atitude, pode-se pensar em superar os obstáculos metodológicos, que se opõem à efetivação de um projeto interdisciplinar. Por isso o PIBID pode, também, ser uma experiência com amplitude social, refletindo diretamente na formação do professor de sociologia através da experiência prática e no contato direto com a vida escolar em sua totalidade, incluindo a comunidade externa. Sendo assim, a interdisciplinaridade está posta como uma possibilidade no futuro e que enfrenta adversidades em suas trajetórias.

#### **4 Considerações Finais**

A contribuição das ações realizadas pelo subprojeto PIBID Interdisciplinar em História/Filosofia/Sociologia do *campus* Erechim são o resultado do envolvimento de todos os bolsistas e voluntários que se dedicaram de forma ímpar e não mediram esforços para aprender coletivamente o que significa conduzir uma ação interdisciplinar.

As atividades de discussão, grupos de estudo e ações desenvolvidas no ambiente escolar foram eventos significativos no processo de compreensão da realidade social da escola. A vontade em desenvolver variados processos sobre os conteúdos da área de ciências sociais junto aos estudantes do ensino médio foi acompanhada pelo exercício reflexivo de entendimento das diferenças entre o espaço de ensino-aprendizagem realizado na universidade e o tipo de exigências presentes no ensino médio. Durante a execução do subprojeto as expectativas dos envolvidos foram ajustadas ao ambiente da escola. Uma realidade plural e permeada pelo convite por ações de troca com vias de mão dupla: os estudantes do ensino médio e os bolsistas do projeto tiveram experiências que ampliaram o seu olhar e entendimento a respeito dos processos sociais de vida em sociedade.

## Referências

BOURDIEU, Pierre; CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSARON, Jean-Claude. **O ofício do Sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. Interdisciplinaridade: um novo paradigma do conhecimento? **Educar em Revista**, Curitiba, n. 10, p. 99-109, 1994.

EDUCAR EM REVISTA. Curitiba: Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, v. 17, n. 17, 2001. Semestral. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2070>. Acesso em: 19 out. 2021.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo: Loyola, 1979.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

OLIVEIRA, Amurabi. A expansão conservadora dos cursos de formação de professores em Ciências Sociais em Santa Catarina. **Repocs**, v. 13, n. 25, jan.-jun., p. 87-104, 2016.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Ousadia no diálogo**. São Paulo: Loyola, 1993.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAKAGI, C. T. T. **Formação do professor de Sociologia do ensino médio: um estudo sobre o currículo do curso de Ciências Sociais da Universidade de São Paulo**. 2013. 232 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SARANDY, Flávio M S. **A sociologia volta à escola: um estudo dos manuais de sociologia para o ensino médio no Brasil**. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SILVA, Illeizi Luciana Fiorelli. **Das Fronteiras entre Ciência e Educação Escolar**: as configurações do ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Estado do Paraná (1970-2002). Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, Natal, v. 8, n. 2 jul.-dez., p. 403-427, 2007.

SOUZA, Shelley Muniz Azambuja Neves. **A defesa da disciplina Sociologia nas políticas para o ensino médio de 1996 a 2007**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

WEBER, Max. **Ensaio de sociologia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WEBER, S. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

# **EVASÃO ACADÊMICA NO PIBID: UM ESTUDO DE CASO DO SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA DA UFFS**

Aline Cassol Daga Cavalheiro<sup>21</sup>

Márcia Adriana Dias Kraemer<sup>22</sup>

Cláudia Finger-Kratochvil<sup>23</sup>

## **1 Introdução**

Este estudo tem por tema a evasão acadêmica no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID na Universidade Federal

---

21 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Professora adjunta do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *campus* Chapecó - SC. Coordenadora de área do PIBID Língua Portuguesa do *campus* Chapecó - SC. Correio eletrônico: [aline.daga@uffs.edu.br](mailto:aline.daga@uffs.edu.br)

22 Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina – UEL. Professora Adjunta do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *campus* Realeza, PR. Coordenadora da área do PIBID Língua Portuguesa do *campus* Realeza, PR. Correio eletrônico: [marcia.kraemer@uffs.edu.br](mailto:marcia.kraemer@uffs.edu.br)

23 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Professora adjunta do Curso de Letras – Português e Espanhol – Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, *campus* Chapecó - SC. Colaboradora na coordenação de área do PIBID Língua Portuguesa do *campus* Chapecó - SC. Correio eletrônico: [cf-k@uffs.edu.br](mailto:cf-k@uffs.edu.br)

da Fronteira Sul – UFFS, com foco no subprojeto de Língua Portuguesa, envolvendo os cursos de Graduação em Letras – Português e Espanhol – Licenciatura, dos *campus* Chapecó (SC), Cerro Largo (RS) e Realeza (PR). O período em estudo, de 2018 a 2021, corresponde à implementação dos editais Capes n. 7/2018 (BRASIL, 2018) e n. 2/2020 (BRASIL, 2020).

A questão problematizadora da investigação indaga em que medida se manifesta a evasão acadêmica no subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID da UFFS, bem como os seus desdobramentos, no espaço temporal focalizado na pesquisa. Como hipótese, pressupõe-se que, apesar de o Programa estar consolidado como uma alternativa pertinente de incentivo à carreira do magistério nas áreas da Educação Básica — por favorecer a construção de conhecimentos específicos, tanto para professores em formação inicial (discentes pibidianos), quanto continuada (docentes supervisores) e permanente, ao materializar princípios como a escuta, o diálogo, a participação e o movimento de ação-reflexão-ação —, ainda não garante a permanência dos estudantes, fato relacionado a diversas variáveis que serão apresentadas no percurso deste capítulo.

Em função dessa premissa, o objetivo geral da investigação é analisar os pressupostos teóricos sobre a temática abordada, bem como os dados gerados na pesquisa documental, a fim de compreender em que medida a evasão acadêmica no subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID da UFFS acontece e seus reflexos para a progressão do Programa na instituição. Nessa esteira, os objetivos específicos correspondem a: estudar a literatura especializada no que tange à evasão universitária no Brasil; investigar os documentos oficiais da UFFS sobre a evasão acadêmica no PIBID, para o exame das razões presentes nos termos de desistência dos pibidianos do subprojeto de Língua Portuguesa relacionado aos dois últimos editais da Capes em cotejo com a reflexão acerca dos dados teóricos sobre evasão acadêmica.

Justifica-se o estudo em função de que, embora se observe a progressão do acesso e da mobilização pela educação superior, há carência de políticas profícuas que fomentem a permanência discente nas Instituições de Ensino Superior - IES e nos programas de ensino, de pesquisa e de extensão que, por conseguinte, também são prejudicados por essa realidade (SOARES, 2009). Além disso, a desistência, ao longo do percurso de formação, seja de graduação ou de programas de incentivo à iniciação à docência, traduz-se em prejuízos sociais relacionados ao investimento de capital financeiro e humano, bem como de disponibilidade dos atores desse processo: alunos, professores, instituição, sistema educacional e sociedade de forma geral (LOBO, 2012).

Diante do desafio de analisar fenômenos sociais como o da evasão, utilizam-se procedimentos metodológicos tomados sob a lógica do método dialético, cujo olhar, de acordo com Cavalcanti (2014, p. 987), “[...] busca captar o objeto na sua totalidade, desde uma perspectiva histórica de mudanças e contradições”. A análise de processos é um dos princípios fundamentais desse método. Outro traço fundamental é a busca pela explicação dos fenômenos em substituição à descrição, o que evidencia a necessidade de superação de técnicas meramente descritas e de identificação de nexos mais imediatos e superficiais. Assim, para Vygotski (2012 [1931]), o objetivo é a explicação da essência da realidade concreta, abarcando os nexos internos, a fim de evidenciar a gênese do fenômeno em tela.

No intuito de caminhar “[...] das representações primárias e das significações consensuais em sua imediatez sensível em direção à descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real [...]” (MARTINS, 2015, p. 10-11), o texto organiza-se em outras três seções: a primeira apresenta um panorama geral acerca da evasão universitária no Brasil; a segunda expõe a análise de informações geradas em documentos oficiais da UFFS sobre a evasão acadêmica no PIBID, em se tratando do subprojeto de Língua Portuguesa da UFFS, no sentido de superar o que é apenas visível aos olhos, e a terceira abarca as considerações finais.

Para isso, por meio de pesquisa documental, utiliza-se como fonte os relatórios do PIBID fornecidos pela coordenação institucional do Programa na UFFS e declarações de desistência dos estudantes que abandonam as atividades. O intuito, portanto, é compreender a gênese desse fenômeno, na tentativa de, a partir do desvelamento dos motivos apontados pelos pibidianos em relação à desistência de participação no Programa, refletir sobre os elementos constitutivos da evasão no PIBID de Letras.

## **2 O fenômeno da evasão**

Mesmo enfrentando vários desafios nos últimos cinco anos, desde a posse do Governo Temer até a atual gestão, pode-se considerar que a democratização do Ensino Superior no Brasil, no início deste milênio, tem-se materializado, por meio da progressão econômica e social experienciada no país, embora de forma gradual, juntamente com a implementação de ações e de políticas voltadas à expansão educacional (SOARES, 2009).

Com aparente melhora da qualidade de vida dos brasileiros, mensurada por indicadores como os do Índice de Qualidade de Vida Humana – IQVH

(qualidade da habitação, condições de vida, renda, saúde e segurança ambiental e serviços sanitários), ou do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (longevidade, educação e poder de compra) elaborado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), também há procura por aperfeiçoamento profissional a partir de curso superior. A esfera acadêmica passa a ter um lugar de destaque na sociedade, favorecendo a expansão da biotecnologia, o desenvolvimento socioeconômico e a geração de empregos (ETXKOWITZ, 2009).

Com a ampliação de oferta de vagas nas universidades, em função de um quadro educacional promissor, por outro lado, há também o abandono da graduação, resultando na evasão universitária. O termo evasão tem raiz etimológica no latim (*evasio, ōnis, evāsum, evadēre*), significando, em seu sentido restrito, “[...] ato ou processo de evadir; fuga, escapada.” (HOUAISS, 2021). É um axioma de sentido negativo e, na perspectiva escolar-acadêmica, quando materializado na prática, desvela a derrota das instituições de ensino em manter os estudantes vinculados à educação formal.

Muitas pesquisas, debates, reflexões são oriundos dessa questão-problema, transcendendo inclusive o mapa nacional, uma vez que atinge os sistemas educacionais de todo o mundo. A evasão universitária gera “[...] desperdícios sociais, acadêmicos e econômicos. [...] é uma fonte de ociosidade de professores, funcionários, equipamentos e espaço físico (LOBO E SILVA FILHO *et al.*, 2007, p. 642).

Essa realidade resulta em pesquisas muito próprias e pertinentes acerca da evasão nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), tendo-se formado, em 1996, uma Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Instituições Públicas, vinculada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES). Além disso, o Censo da Educação Superior realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), entre outros indicadores, é um bom parâmetro para se entender como se descortina o panorama de ingresso, de egresso e de evasão nas IES. Em pesquisa realizada pelo INEP, em 2017, publicada em 2018, identifica-se que o número de matrículas nos cursos de graduação, nas universidades federais do Brasil, nos últimos dez anos, expandiu para mais de 100 % (INEP, 2018). Contudo, a evasão mantém-se nas duas últimas décadas com índices na ordem de 22 %, em média, sendo que, em algumas áreas, chegam a 50 %.

Com efeito, refletir acerca da evasão acadêmica em uma IES torna-se salutar, uma vez que possibilita institucionalizarem-se ferramentas de

diagnóstico e de acompanhamento do fenômeno, mapeando os casos, descrevendo-os e estabelecendo suas características de situacionalidade e de similaridade nas diferentes manifestações: nos cancelamentos, nos trancamentos, nas transferências, nas desistências, entre outros (LOBO; SILVA FILHO *et al.*, 2007). Por meio do resultado dessa investigação, podem ser diagramadas tabelas e produzidos gráficos que mensurem a situação, para otimizar estratégias e dirimir essa problemática, com foco nos pontos de melhoria.

A literatura da área, como a respaldada nesta seção, tem associado alguns fatores à evasão, em especial, elementos ligados ao próprio estudante; ao curso de graduação e à instituição, bem como a variáveis socioculturais e econômicas. Um dos casos é a oferta tanto de novas vagas quanto de novos cursos, ampliando as possibilidades de escolha e favorecendo a troca de uma faculdade por outra, por vezes em IES diferentes ou na mesma universidade (VELLOSO; CARDOSO, 2008). Outro aspecto é o fato de que, em alguns cursos, principalmente os de licenciatura e os noturnos, a maior parte das vagas são preenchidas por ingressos oriundos de escola pública e de classes menos privilegiadas, os quais trabalham no período diurno e, por vezes, não conseguem conciliar a dedicação ao trabalho e aos estudos. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo relativo às IES no mundo contemporâneo.

Embora a evasão não possa ser explicada unicamente pela origem escolar e social do egresso, justifica parcialmente as dificuldades de acadêmicos que demonstram embaraço ao desenvolver atividades curriculares por não apresentarem conhecimentos prévios necessários. Ao considerar, por exemplo, as habilidades de leitura e de escrita, esses saberes precedentes (ou ausência deles) interferem no conjunto do processo de ensino e de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento no Ensino Superior.

Logo, é indiscutível o fato de que as IES têm fatores de evasão distintos entre si; no entanto, a partir dos estudos empreendidos nas últimas décadas, as causas mais frequentes podem ser elencadas como: a) falta de adaptação do ingressante ao estilo do ensino superior; b) falta de maturidade; c) formação básica deficiente; d) dificuldade financeira; e) precariedade dos serviços oferecidos pela IES; f) decepção com o processo didático-pedagógico docente; g) dificuldades com transporte, alimentação e ambientação na IES; h) mudança de curso; i) mudança de residência (LOBO, 2012).

Velloso e Cardoso (2008) reiteram que o índice de evasão mais elevado, nesses casos, predomina entre os alunos cotistas que precisam conciliar o

estudo com o trabalho. Essa dificuldade é acrescida pela insegurança no que tange à opção de curso, outro fator contribuinte. Os autores enfatizam que, no período acadêmico, a evasão demonstra inconstância, com maior incidência entre o segundo e o terceiro ano da graduação e que o problema se agrava nas licenciaturas (INEP, 2018; SALES JUNIOR, 2013).

Para dirimir essa adversidade, é necessário, conforme Lobo (2012), haver um esforço conjunto da gestão universitária, pois a permanência do acadêmico exige, além de estratégias de gerenciamento da crise, suporte pedagógico à disposição do aluno, avaliação institucional, com foco na permanência dos estudantes e na qualidade de ensino, com vistas a mapear o distúrbio, a fim de pleitear “[...] mudanças na cultura acadêmica, no trabalho docente, na gestão das instituições, nas definições curriculares e, acima de tudo, na estruturação da educação superior.” (BAGGI; LOPES, 2011, p. 367).

Em vista dos aportes teóricos apresentados, compreende-se a importância dos estudos em relação à evasão acadêmica, pois o número de evadidos é muito significativo; logo, são necessárias investigações *in loco*, a fim de procurar entender o fenômeno e, por analogia, propor soluções que amenizem as consequências desse resultado negativo para as IES brasileiras.

### **3 O cenário nebuloso do PIBID: tentando entender as causas da evasão**

A UFFS, criada em um cenário de políticas públicas que visa à expansão e à democratização do Ensino Superior no Brasil, instalada nos três estados da região sul do país, não demorou para sofrer com o fenômeno da evasão, fato que ocorre desde o início das atividades formativas na instituição. Em seu primeiro ano de funcionamento, em 2010, a UFFS já atingia a marca de 51 % de evasão em seus cursos de graduação (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014). De 2010 a 2019, de acordo com uma pesquisa em âmbito de mestrado que investigou o fenômeno da evasão acadêmica na UFFS (VIDI, 2020), os resultados apontam para um índice de evasão geral da graduação também nessa faixa percentual, de 51,30 %.

Em se tratando dos cursos de licenciatura, que são maioria no âmbito da instituição, o índice médio de evasão, no mesmo período indicado anteriormente, é de 57,80 %. Nesse contexto, os cursos de Letras abarcam 55,40 % de evasão, com uma pequena variação nesse percentual entre os cursos de Letras dos *campi* Chapecó (62,96 %), Cerro Largo (48,56 %) e Realeza (47,79 %).

No que se refere à permanência/desistência no PIBID, analisam-se dados referentes ao subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID da UFFS, considerando os Editais de 2018 e 2020. Em relação ao subprojeto regido pelo edital de 2018, cujas atividades iniciaram em agosto de 2018 e finalizaram em janeiro de 2020, 37 estudantes desistiram de participar das atividades, sendo quatro do núcleo de Realeza, dez do núcleo de Cerro Largo e vinte e três do núcleo de Chapecó. No que tange ao atual subprojeto, vinculado ao edital de 2020, os dados dos primeiros doze meses de atividades revelam um total de 29 desistências: 8 do núcleo de Realeza, 9 do núcleo de Cerro Largo e doze do núcleo de Chapecó.<sup>24</sup>

Ao se analisarem os dados de desistência, considerando os três semestres de desenvolvimento de atividades em cada núcleo, percebe-se que, no caso do edital de 2018, o número maior de desistências ocorre no último semestre de vigência do Programa. Caso siga essa tendência, a evasão no subprojeto vinculado ao edital de 2020 será maior do que o número do edital anterior. Ao longo desta seção, haverá o destaque de alguns elementos que podem justificar esses dados. Ainda, cabe salientar que os resultados de desistência por núcleo seguem variação parecida com a que se observa nos dados de evasão entre os cursos de Letras dos *campi* Realeza, Cerro Largo e Chapecó, de acordo com o mencionado.

Inicialmente, é necessário evidenciar-se que a atual crise política e econômica no Brasil coloca o PIBID também na rota dos cortes orçamentários. Depois de um período que, de acordo com Campelo e Cruz (2019), foi de relativa estabilidade e expansão (2007-2014), em 2015, o Programa passa a ser impactado diretamente com as reduções financeiras na área da Educação, sofrendo, inclusive, ameaça de extinção. O edital n. 7/2018 denota um retrocesso e altera o formato do Programa (CAMPELO; CRUZ, 2019). Dentre outras questões, muda-se o critério de seleção dos bolsistas, limitando a participação aos estudantes que estivessem na primeira metade do curso e reduzindo o número de bolsas para supervisores e coordenadores de área, o que aumenta a média de atendimento de licenciandos por supervisor. Além disso, a partir desse edital, não há mais verba para manutenção nem para custeio dos subprojetos (compra de materiais didático-pedagógicos, livros, participação em congressos, entre outros).

No que tange ao número de bolsas de iniciação à docência, também se percebe uma redução nesse quesito ao longo do tempo. Entre 2015 e 2017,

---

24 Como este texto foi produzido em 2021, ainda não tínhamos dados do último semestre do Programa.

por exemplo, há uma redução de 14,8 % (CAMPELO; CRUZ, 2019). Enquanto o edital de 2018 disponibiliza vinte e quatro bolsas de iniciação à docência por núcleo, em um total de até quarenta e cinco mil cotas de bolsa, o edital n. 2/2020 apresenta uma queda, possibilitando apenas dezesseis bolsas por núcleo, com um total de até 30.096 cotas de bolsa, o que significa uma redução de 33,12 % nesse período.

O processo de enfraquecimento e de desconstrução de um programa tão importante para a formação de professores no Brasil revela que não há em cena um projeto político que almeje investimento nessa área. Em consequência, isso impacta de modo muito negativo a qualidade da formação de professores. O cenário de atraso no pagamento de bolsas<sup>25</sup> e o trancamento do sistema para inclusão de novos bolsistas, o que se repete desde 2015, gera insegurança e desmotivação, prejudicando o pleno desenvolvimento das atividades formativas. Além disso, essa é uma das principais razões que faz com que os estudantes desistam de participar do PIBID, uma vez que o não recebimento da bolsa (R\$ 400,00) impacta de modo bastante significativo nas suas condições de sobrevivência, fazendo com que tenham de optar por ingressar no mercado de trabalho. Apesar de, no caso dos dois editais analisados, o estudante poder participar do Programa mesmo vinculado a um trabalho remunerado, na maioria das vezes, torna-se impossível conciliar as atividades, evidenciando-se a desistência.

Assim, em um cenário em que o país é assolado constantemente por crises financeiras, aspectos relacionados ao emprego e à renda, para atendimento de questões básicas de sobrevivência, sobrepõem-se à necessidade de estudo. de acordo com Britto (2017, p. 13):

[...] quanto mais estiverem dispensadas da necessidade de produzir para garantir a sobrevivência imediata, quanto menos estiverem ocupadas com a sobrevivência, mais as pessoas podem realizar-se numa dimensão que não é da ordem do necessário, mas da ordem da especulação, da indagação e da produção de humanidade: o conhecimento, a arte, a religião, a erótica.

Com a análise dos termos de desistência referentes aos núcleos do subprojeto de Língua Portuguesa vinculados aos Editais n. 7/2018 e n. 2/2020 da Capes, constata-se que o trancamento de matrícula no curso ou a transferência para outro curso ou instituição aparece como o segundo motivo de desistência

---

25 Cabe destacar que a escrita deste capítulo aconteceu exatamente em um contexto de atraso de pagamento das bolsas por parte da Capes, em outubro de 2021.

mais citado. Conforme mencionado, desde 2018, o PIBID abarca estudantes que estão na primeira metade do curso de graduação, então, a maioria deles ingressa no Programa quando ainda está na primeira ou na terceira fase do curso. Trata-se de um público que se encontra em um momento de familiarização com a esfera acadêmica e de descoberta em relação aos seus interesses. Nesse sentido, são estudantes que estão em processo de compreensão inicial acerca da docência e da natureza de um curso de licenciatura, o que pode fazer com que não se identifiquem com a proposta do PIBID. Além disso, na opinião de Diniz-Pereira (2021), o contato dos licenciandos com o contexto escolar deveria acontecer após o terceiro semestre da graduação. Para o autor:

[...] é fundamental garantir um distanciamento estratégico da escola no primeiro ano de realização dos cursos de licenciatura para que os licenciandos aprendam a desnaturalizar uma série de coisas que existem e acontecem na instituição escolar – trata-se da desconstrução de um olhar ingênuo e enviesado para a construção de um olhar profissional crítico sobre a escola. (DINIZ-PEREIRA, 2021, p. 13)

No que se refere às desistências ocorridas em 2020 e 2021, cabe uma reflexão sobre as implicações da pandemia da covid-19. Devido ao contexto pandêmico e à alternativa do ensino remoto adotada na instituição, os estudantes, participantes do atual projeto do PIBID (edital n. 2/2020), não são favorecidos com um convívio em cultura acadêmica, carentes, portanto, de uma socialização cultural que é muito importante no percurso acadêmico. Também, há ofertas de outros programas de ensino, de pesquisa, de extensão e de cultura que se podem mostrar atraentes aos acadêmicos, favorecendo a migração.

Outros motivos, em menor número, apontados pelos estudantes, referem-se a tratamento de saúde e a problemas pessoais. Ainda, há o caso de estudantes que foram desligados pela coordenação de área do Programa pelo fato de não cumprirem com as atividades mínimas exigidas, não atendendo ao que é estabelecido em cada edital como obrigações dos bolsistas.

A partir dessa síntese de circunstâncias que impulsionam a evasão no PIBID, entende-se que “[...] sem uma política nacional firme, com foco na qualidade formativa de novos professores, continuamos patinando quanto as possibilidades de uma renovação educacional necessária ao país e seus cidadãos” (GATTI, 2014, p. 43). Com efeito, é preciso que o Programa passe de uma ação governamental a uma política pública de Estado, sendo planejado, por meio de ações eficientes e eficazes, com investimentos de curto, médio e longo prazo, em todas as suas instâncias, a fim de que se estabeleça

como um projeto permanente de promoção e de incentivo à docência na formação inicial dos estudantes brasileiros das licenciaturas.

#### **4 Considerações Finais**

A contribuição do PIBID para a redução da evasão nos cursos de licenciatura é apontada em vários estudos (RABELO, 2016), no entanto, ao mesmo tempo que o Programa colabora para a manutenção dos alunos no curso, é afetado internamente pelo fenômeno da evasão.

Há que se considerar que nem sempre a desistência de projetos de ensino, de pesquisa ou de extensão pode ser computada como fracasso ou insucesso, pois a evasão sinaliza também para o movimento natural de transformação, de busca por melhores condições, por realização pessoal e/ou profissional. Além disso, deve-se salientar que, embora o índice de evasão no PIBID seja significativo, há mais permanência do que desistência, o que demonstra ainda a credibilidade do Programa, por meio do esforço da gestão institucional, das coordenações de núcleos, das supervisões nas escolas e dos acadêmicos que, superando as adversidades, mantêm-se atuantes nas ações do PIBID.

Logo, percebe-se que, dentre os diversos fatores que incitam a evasão no Programa, destaca-se, no período avaliado, a falta de investimentos adequados, bem como de seriedade por parte da política de governo, o que gera o desmonte da Educação e atinge o PIBID. Esse panorama resulta em fragmentação da estrutura organizacional e de gestão do Programa, refletindo na instabilidade, na desmotivação e na descredibilidade das ações propostas, tornando-as menos atraentes em relação a outros possíveis empreendimentos dos acadêmicos.

Assim, enquanto o PIBID continuar frágil, do ponto de vista político e legal, a evasão acadêmica no Programa tende a se acentuar, o que prejudica o desenvolvimento de ações que visem a uma formação de qualidade. A iniciação à docência é um momento muito importante do percurso formativo para o professor, mas o cenário nebuloso do PIBID que se apresenta nos últimos anos enfraquece projetos comprometidos com o ensino como atividade intelectual e criadora.

## Referências

BAGGI, Cristina Aparecida dos Santos; LOPES, Doraci Alves. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Revista Avaliação**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 7/2018**. Brasília (DF): s.n., 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital n. 2/2020**. Brasília (DF): s.n., 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. O engodo subjetivista e a formação do leitor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 8-23, Maio/Agosto, 2017.

CAMPELO, Talita da Silva; CRUZ, Giseli Barreto da. O edital Capes n. 07/2018 e a reconfiguração do PIBID: sentidos de docência em disputa. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 15, n. 33, p. 69-90, jul.-set. 2019. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5277/3961>. Acesso em: 23 out. 2021.

CAVALCANTI, Alberes de Siqueira. Olhares epistemológicos e a pesquisa educacional na formação de professores de ciências. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 983-998, out.-dez. 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-19, jul.-set. 2021.

ETZKOWITZ, Henry. **Hélice Tríplice – Universidade – Indústria – Governo**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2009.

GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164/79909>. Acesso em: 16 set. 2021.

HOUAISS, Dicionário Eletrônico. Evasão. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#>. Acesso em: 10 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior**: divulgação dos principais resultados. Brasília (DF): Inep, 2018.

LOBO, Maria Beatriz Carvalho de Mello. Panorama da Evasão no Ensino Superior Brasileiro: aspectos gerais das causas e soluções. *In*: HORTA, Cecília Eugenia Rocha (org.). **Evasão no ensino superior brasileiro**. Brasília (DF): Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2012. p. 9-58.

LOBO E SILVA FILHO, Roberto Leal *et al.* A Evasão no Ensino Superior Brasileiro. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-649, set.-dez. 2007.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: TULESKI, Silvana Calvo; CHAVES, Marta; LEITE, Hilusca Alves (orgs.). **Materialismo Histórico-Dialético como fundamento da Teoria Histórico-Cultural**: método e metodologia da pesquisa. Maringá: EdUEM, 2015. p. 29-42.

RABELO, Leandro de Oliveira. **Contribuições e limites do PIBID para permanência de alunos na licenciatura e como suporte para o início da docência**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Física) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

SALES JUNIOR, Jaime Souza. **Uma Análise Estatística dos Fatores de Evasão e Permanência de Estudantes de Graduação Presencial da UFES**. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública) – Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Universidade Federal do Espírito Santo. 2013.

SOARES, Wagner Barreto. **Uma Análise do Processo de Expansão do Ensino Superior no Brasil: impacto em Sergipe (1995 – 2005)**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional e Gestão de Empreendimentos Locais) – Programa de Pós-Graduação em Economia. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, SE, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Relatório evasão nos cursos de graduação da UFFS**. Grupo de Pesquisa em Educação Popular – GRUPEPU. Pró-Reitoria de Graduação. Universidade Federal da Fronteira Sul. Edição 2014.

VELLOSO, Jacques Rocha; CARDOSO, Claudete Batista. Evasão na educação superior: alunos cotistas e não-cotistas na Universidade de Brasília. *In*:

REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31., 2008, Caxambú, RJ. **Anais [...]** Caxambú, RJ: Anped, 2008.

VIDI, Louseane. **A Evasão nos Cursos de Graduação da Universidade Federal da Fronteira Sul**. Florianópolis - SC. Dissertação (Mestrado em Administração) – Programa de Pós-graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, 2020.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Nuevo Aprendizaje, 2012. Tomo 3.

# O PROCESSO DE ESCRITA DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS COMO MODO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE EM CIÊNCIAS

Judite Scherer Wenzel<sup>26</sup>

Ilse Maria Dahmer Schardong<sup>27</sup>

Roque Ismael da Costa Güllich<sup>28</sup>

Tiago Silveira Ferrera<sup>29</sup>

## 1 Introdução: um olhar para o contexto formativo

Apresentamos um contexto formativo vivenciado no Programa de Iniciação à Docência (PIBID) dos núcleos que integram o PIBID Interdisciplinar da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT) que é desenvolvido

---

26 Doutora em Educação nas Ciências. Professora na UFFS. Coordenadora de núcleo da área de Ciências da Natureza do PIBID *campus* Cerro Largo - RS. Correio eletrônico: juditescherer@uffs.edu.br

27 Mestranda do PPGE (UFFS/ *campus* Cerro Largo - RS). Supervisora do PIBID na Escola Estadual Professor Pedro José Scher. Correio eletrônico: ilse.schardong31@gmail.com

28 Doutor em Educação nas Ciências. Professor na UFFS, coordenador do PPGE. Colaborador do núcleo da área de Ciências da Natureza do PIBID, *campus* Cerro Largo - RS. Correio eletrônico: roquegullich@uffs.edu.br

29 Doutor em Agronomia. Supervisor do PIBID na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Afonso Rodrigues. Correio eletrônico: tsferrera.bio@gmail.com

na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Cerro Largo (CL) – RS e foi aprovado no edital CAPES 2/2020. A UFFS iniciou as suas atividades no ano de 2010 e o *campus* CL tem sediado o PIBID desde o ano de 2011, iniciando na área de CNT com o PIBID Ciências (2011 - 2014) e, em seguida, com núcleos de PIBID Biologia, Física, Química e Interdisciplinar. Com a atual edição do PIBID, estamos completando dez anos de experiências formativas em nossa Instituição.

Essa caminhada nos possibilita afirmar a importância desse Programa para o fortalecimento das nossas licenciaturas, para a qualificação da relação Universidade e Escola e para a melhoria das práticas de formação de professores como um processo de desenvolvimento profissional docente (DPD), que potencializa o processo formativo dos professores coordenadores (formadores da universidade), professores supervisores (Educação Básica) e dos professores em formação inicial: bolsistas e voluntários (licenciandos).

O PIBID no contexto da área de CNT do *campus* Cerro Largo, desde a sua primeira edição, tem como fundante o processo de formação pela via da Pesquisa (DEMO, 1998; MALDANER, 2000; MORAES, RAMOS, GALIAZZI, 2002), da Investigação - Ação (IA) (CARR; KEMMIS, 1988, ALARCÃO 2010) e da Investigação-Formação-Ação (IFA) (GULLICH, 2013). Tendo em vista o DPD temos desenvolvido práticas de escritas reflexivas em diários de formação (DF), escritas de relatos de experiências (RE), práticas de leituras com a realização de seminários de livros, palestras formativas e estudos orientados de referenciais da área em um movimento coletivo que prioriza o compartilhamento de práticas e o movimento intenso do processo de escrita, como ação estruturante da pesquisa e formação de professores.

A formação ancorada na investigação proporciona outras formas de compreender o ensino e a aprendizagem, numa perspectiva mais dialógica, aprendente e com significado, uma investigação educativa ou pesquisa-ação. Temos priorizado uma formação que, em seu processo interativo, potencialize o que Nóvoa (2017) aponta como sendo uma interposição profissional, ou seja, o sentir a profissão, a experiência da sala de aula, a participação no contexto de ensino e o estudo teórico acerca do ser professor e da prática de ensino, tendo em vista as especificidades da profissão docente, noutras palavras, o DPD (IMBERNÓN, 2010).

Destacamos, ainda, que no nosso contexto formativo são estabelecidas outras múltiplas interações que envolvem uma articulação entre Programas Institucionais vigentes no *campus*, como o Programa de Educação Tutorial (PETCiências), o Programa Residência Pedagógica (PRP) e ainda com a

Pós-Graduação, pois os mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC), desde o ano de 2019, também têm participado das formações e atuado de forma colaborativa junto aos Programas, seja por meio de intervenções formativas com palestras e oficinas ou como supervisores do PIBID.

Também integram a organização mensal as atividades formativas desenvolvidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM), como por exemplo, os Ciclos Formativos em Ensino de Ciências. Os Ciclos são um Programa de Extensão que apresenta encontros de formação todas as últimas terças-feiras do mês e que está vigente no *campus* CL desde o ano de 2010. Os Ciclos, assim como o PIBID, priorizam a tríade formativa (ZANON, 2003) na qual professores em formação inicial (licenciandos), professores da Educação Básica e professores formadores da Universidade compartilham experiências de forma interativa, em um processo dinâmico e coletivo em que todos tem vez e voz.

Essas múltiplas interações são constitutivas do processo formativo que é vivenciado no PIBID da área de CNT e se mostram potencializadoras da constituição/formação dos professores (DPD). Ressaltamos que o processo de escrita é constitutivo da própria essência do PIBID da CNT de CL. Nesta edição, devido ao contexto da pandemia da covid-19<sup>30</sup> e as restrições sanitárias, a escrita do DF tem sido realizada de forma digital. Buscamos pela prática da escrita desenvolver e qualificar o posicionamento crítico e reflexivo na busca da qualificação da profissionalização docente que visa ao posicionamento do professor autor que vai, pelo movimento reflexivo, se tornar um investigador da sua prática.

Ao indicarmos a escrita do RE, acreditamos que a escrita no DF auxilia no processo da escrita do RE, pois, ao elaborá-lo, é possível revisitar a prática descrita no DF e ampliar a elaboração para um RE em um movimento prático-teórico de investigação, formação e ação em Ciências (IFA/IFAC), cada vez mais reflexivo e mais crítico.

No presente capítulo, apresentamos um diálogo teórico acerca da escrita na formação de professores. Atentamos para uma experiência de prática de escrita de RE que foi experienciada pelos integrantes do PIBID no decorrer do ano de 2021. E, como resultados, apontamos alguns focos temáticos que mais se mostraram nos RE e as dificuldades e as potencialidades que foram experienciadas no processo de elaboração.

30 Uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>.

## 2 Perspectiva teórica e aspectos da prática

### 2.1 A prática da escrita na formação do professor

O processo de escrita sobre a prática pedagógica e a formação auxilia o professor a desenvolver um movimento de reflexão na, sobre e para a prática (ALARCÃO, 2010), pois ao escrever ele revisita a sua prática, seja de ensino ou de formação, e inicia um processo investigativo. Radetzke (2018, p. 03) nos desafia a compreender que o processo de escrita do professor se torna arte. “Arte porque convida outros a dialogarem no compartilhar de uma experiência. Arte porque carrega emoções e sentimentos. Arte porque acentua desafios. Enfim, arte a ser discutida e (re)construída.”

Nesta direção, compreendemos que a prática da escrita para se tornar essa arte defendida por Radetzke (2018), que mobiliza conhecimentos e que se torna constitutiva do ser professor, precisa ser apreendida nos diferentes espaços formativos. Segundo Alarcão (2010), tende a perdurar pela vida adentro, quando iniciada desde a formação inicial. Ainda, com Porlán e Martin (1997), indicamos que esse processo de escrita atinge diferentes níveis, que são: descritivo, analítico-explicativo e valorativo-reflexivo.

Inicialmente a escrita se caracteriza como uma descrição, prevalece o relato dos procedimentos, a descrição da organização metodológica ou de aspectos da formação, mais tarde ela tende a progredir para explicações da realidade e dos procedimentos, além da contagem das vivências, adquirindo um certo senso de análise, para posteriormente tomar forma de valoração e crítica, ou seja, o nível reflexivo propriamente dito (WUST; MEGGIOLARO; GÜLLICH, 2021). Nas palavras de Porlán e Martin (1997, p. 67), “lo importante es superar el nivel de simple relato y entrar en el análisis de las causas y consecuencias”. É importante que sejam atingidos os outros níveis de escrita, em que o professor durante a escrita faça uma análise sobre a prática, amplie os seus questionamentos trazendo um diálogo teórico a fim de redirecionar a sua prática pedagógica e a sua compreensão acerca dos processos de ensinar e aprender.

Person, Bremm e Gullich (2019) afirmam que:

[...] os professores que escrevem e refletem sobre as suas ações e práticas no diário de formação conseguem estabelecer mudanças e transformações significativas em seus ensinamentos, buscam sempre melhorar e investigar suas ações e, assim, tornam-se mais autônomos e conscientes sobre suas ações formativas (PERSON, BREMM, GULLICH, 2019, p. 146).

É com essa intencionalidade, de possibilitar a escrita reflexiva que inserimos no PIBID a prática da escrita com uso de diferentes instrumentos, seja no DF, na escrita de RE. A defesa da escrita como modo de promover a capacidade de argumentação traz a compreensão de Ramos (2012, p. 22) de que “[...] saber argumentar é vital para que nos tornemos sujeitos, inserindo-nos com consciência no discurso em que estamos imersos, com competência para participar e também decidir.”

O pibidiano, ao se autorizar a escrever e a publicar um RE, estará qualificando a sua capacidade de aprender com os outros, a capacidade de dialogar, de interagir e de aprender com as críticas dos colegas. É um movimento formativo que contempla os aspectos de reflexão e de pesquisa acerca da própria prática. E esses aspectos são compreendidos como fundantes da profissionalização do professor, ou seja, esta pesquisa/autoformação (IFAC) é também o próprio processo de DPD. Assim, para este capítulo a atenção está para o processo de escrita de RE que segue explicitado na sequência.

## 2.2 A prática da escrita no contexto formativo vivenciado

Os RE foram submetidos para a 17.<sup>a</sup> edição do Encontro de Investigação na Escola (EIE).<sup>31</sup> Os participantes do PIBID foram desafiados a realizar a escrita de um RE que aborde algo que tenha sido vivenciado no Programa. O processo de escrita foi acompanhado e orientado pelos professores supervisores das escolas e coordenadores da Universidade. O EIE em seu percurso histórico tem como participantes professores que atuam nos diferentes níveis de ensino, da Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Superior, professores em formação inicial, bem como pós-graduandos, sendo que a condição para a participação do evento é ser autor e/ou coautor de um RE.

Esse evento, de acordo com Cacciamani (2012), apresenta algumas características, como por exemplo, o autor principal participa da avaliação dos relatos em um movimento de trocas de leituras, seja ele licenciando, professor da Educação Básica ou professor universitário. A dinâmica de apresentação dos relatos é em rodas de socialização, em um diálogo formativo, em que todos os participantes da roda já tiveram acesso ao relato do colega. Os relatos após a leitura, avaliação e discussão na roda são reescritos para a publicação final. Ou seja, o EIE tem como proposta a formação em um movimento reflexivo por meio da escrita, da leitura, da discussão e da

31 O Encontro ocorreu na modalidade *on-line* nos dias 09 a 12 de novembro de 2021 e foi promovido pelo *campus* CL em parceria com o Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), *campus* Santa Rosa – RS.

reescrita dos relatos de experiências. Neste sentido, o movimento formativo que o EIE contempla e que é também desenvolvido no contexto da UFFS pelos Ciclos Formativos no Ensino de Ciências é compreendido por Bremm e Güllich (2020a, 2020b) como um macroprocesso central à formação em Ciências, denominado de Sistematização de Experiências (SE). E é devido a essa proposta formativa que escolhemos esse evento para a submissão e escrita dos RE.

Ao olharmos para os relatos que foram elaborados pelos pibidianos em colaboração com os professores supervisores da escola e dos coordenadores da Universidade foi possível identificar três importantes focos temáticos: a proposição de práticas de ensino (16: 29), as vivências formativas (8: 29) e a escrita em DF (5: 29). Em relação à prática de ensino, os relatos contemplaram proposições de práticas que foram planejadas e/ou vivenciadas no decorrer do Programa. Destacamos que muitas propostas foram desenvolvidas com base em proposição de experimentação, das tecnologias digitais pelo uso de softwares, de simuladores e de jogos. Tais estratégias visam um Ensino de Ciências com mais significado e os pibidianos apontam para a importância da interação e do uso de diferentes recursos e estratégias/metodologias de ensino.

Quanto ao foco das vivências formativas, foram apresentadas algumas de suas temáticas, que foram trabalhadas no decorrer do Programa, como por exemplo, a temática da inclusão, a questão da parentalidade na Ciência e do uso da linguagem no Ensino de Ciências foram destacadas. Identificar tais focos mostra a importância dos encontros formativos, dos estudos e das leituras que são encaminhadas, pois é preciso essa apropriação teórica para avançar na compreensão de temáticas que são necessárias no âmbito da formação do professor, e o PIBID tem se mostrado um espaço muito importante para essa formação.

E, por último, destacamos o foco que contemplou os relatos com a temática da escrita em DF, no qual os pibidianos apresentam o movimento de escrita como constitutivo da sua trajetória formativa e assim indicam um posicionamento de reflexão sobre a própria escrita. Reiteramos a importância dessa vivência, pois a prática da escrita precisa ser aprendida e a escrita no DF, as leituras desses materiais e a socialização de algumas escritas são um movimento que é vivenciado no PIBID e que nos relatos se apresentou também como um destaque da formação. Esse procedimento de escrita e reescrita de conceitos científicos, metodologias de ensino, conhecimentos pedagógicos, conhecimentos curriculares e da própria história de formação é um movimento formativo que faz parte da formação no PIBID. E, na

compreensão de Wenzel (2014), todo o movimento de orientação, de colaboração que é vivenciado na escrita potencializa a reescrita e assim, auxilia tanto no processo de melhor aprender e de melhor ser professor.

Visando um acompanhamento e uma melhor compreensão do processo de escrita vivenciado, realizamos um questionário com os pibidianos. As questões contemplaram: 1) Você já havia escrito ou ajudado na escrita de um relato? 2) Qual a importância das escritas para sua formação? 3) Como você avalia a importância da temática abordada em seu relato? 4) Quais as facilidades e/ou dificuldades que você encontrou em seu processo de escrita? 5) Na elaboração da escrita você se sentiu pesquisando sua prática ou investigando sua prática enquanto escreve? Por quê?

Ao analisarmos as respostas do questionário identificamos que 100% dos pibidianos acreditam ser importante o processo de escrita para sua formação. Sendo que 80 % dos respondentes nunca havia escrito ou ajudado na escrita de relatos de experiência e 90% acredita ser importante a relevância da temática que escreveu. Isso reflete dois apontamentos importantes: o primeiro é o fato da integração dos pibidianos recém ingressantes nos cursos de licenciatura já terem contato com a escrita e a publicação de relatos; o segundo consiste no movimento da (re)significação das temáticas de Ensino de Ciências abordadas que implica em um diálogo prático-teórico (formação em contexto - formação inicial) e com isso possibilita qualidade no processo de formação profissional/DPD desses pibidianos que, em um processo coletivo de escrita são desafiados a planejar, a elaborar e a refletir acerca da sua prática de ensino, de sua formação e de suas aprendizagens, como um processo de investigação e autoformação (IFAC).

Quanto às facilidades no processo de escrita, destacamos nas respostas a importância de outros espaços formativos vivenciados na licenciatura como as Práticas de Ensino que constituem componentes curriculares que fortalecem os conhecimentos específicos do professor. Também foi indicada a importância do template como ferramenta que auxilia na organização da escrita. “O assunto era bem interessante e já foi discutido em aulas de prática de ensino”; “Facilidade na hora de escrever sobre uma situação que estamos passando” e “O template ajudou muito nesse processo, pois assim temos um norte na escrita”.

A escrita é um processo contínuo de construção em que a facilidade em escrever depende de leituras já realizadas, da forma de escrita, uma vez que o leitor está ausente no processo de escrita e o que escrevemos precisa ficar compreendido (MARQUES, 2001). Esse conhecimento e prática de escrita vai se formando no decorrer de toda vida do professor, no caso dos relatos, pois

é uma eterna hermenêutica de pensar e repensar sobre o assunto e colocar em palavras as ideias, em um movimento de escrita (MORAES, GALIAZZI, RAMOS, 2002).

Tendo em vista toda a especificidade do processo de escrita, os pibidianos indicaram algumas dificuldades encontradas para a escrita dos relatos. Salientaram alguns itens: “A minha dificuldade foi a não familiaridade com o modelo de relato”; “Me expressar da melhor maneira a ser compreendida”; “Contextualizar as ideias”; “Maior dificuldade e na organização das ideias”; “Como eu nunca havia tido contato com um relato, não sabia como iniciar a escrita, se o que eu já havia escrito estava de acordo”; e “Os processos de reescrever, algumas ideias que algumas vezes ficou atrapalhado para expor”. Esses apontamentos refletem uma angústia que faz parte do processo de escrita, em virtude da especificidade da forma de expressão escrita ser diferente da expressão falada (oralizada), principalmente a quem escreve pelas primeiras vezes, há a angústia de se fazer a escrita com clareza e com entendimento para os leitores. Para Alarcão (2010), ao iniciar um processo de escrita é difícil saber por onde começar, sobre o quê escrever? E, neste sentido, está o Programa PIBID como espaço e tempo de possibilitar a experiência de escrever para investigar, para refletir e para formar. Há essas dificuldades em alocar as ideias e a sequência de acontecimentos, em especial nos relatos, pois tem que se ter o passo a passo para compressão e entendimento dos leitores e que isso seja feito de forma fluida.

Os pibidianos em suas respostas indicam a sua impregnação com o processo investigativo, pois ao responderem acerca da relação da escrita com a pesquisa ou com a investigação da prática docente, apontaram o seguinte: “Me senti investigando, pois, era uma prática que tinha acabado de conhecer e não tinha sido aplicado em sala de aula”; “Pesquisando minha prática, pois estamos coletando dados, fazendo pesquisas, ou seja pesquisando mais sobre o assunto” e ainda “Me sinto investigando porque busco sistematizar todos os saberes que aprendi durante este processo”.

Logo, aqui denota-se que os que estão inseridos nas práticas sentem-se investigando em contexto (IFAC) e aos que ainda não estão de fato sentem-se pesquisando de modo mais geral. Conforme destaca Lunardi e Emmel (2021), a IFA provém da IA crítica, que objetiva a pesquisa da própria prática docente para a transformação e melhoria do contexto educacional no qual o professor está inserido. Ao refletir e conceitualizar a experiência profissional, o docente se forma e se constitui como pesquisador, e no contexto aqui apresentado, por estar direcionado ao ensino e à aprendizagem de Ciências da natureza.

### 3 Considerações Finais

Ao olharmos para todo o processo de escrita que foi vivenciado percebemos que o processo possibilitou aos pibidianos, professores supervisores e aos coordenadores de área a oportunidade de vivenciar um movimento reflexivo na perspectiva da IFA/IFAC, pois todo o processo de elaboração do RE instiga um movimento investigativo, implica um acompanhamento da prática e/ou da formação vivenciada em um movimento de reescrita e, assim, novos olhares acerca do que foi escrito e experienciado são possíveis, em um macroprocesso de SE.

O movimento de elaboração de RE se mostrou importante e as respostas dos licenciandos indicaram aspectos relevantes que qualificam o desenvolvimento profissional do professor/DPD, numa perspectiva de investigação e autoformação crítica em Ciências. Com isso, afirmamos que é primordial que os Programas formativos, como o PIBID, auxiliem os professores em diferentes estágios formativos a melhor compreender a sua atividade de ensino e o seu papel no contexto em que atuam (escolar/universitário), tendo em vista qualificar o Ensino na área de CNT, e ressaltamos a importância do financiamento e apoio para o Programa.

### Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. da C. O papel da sistematização da experiência na formação de professores de ciências e biologia. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 41, p. 319-342, 2020a.

BREMM, D.; GÜLLICH, R. I. da. Sistematização de experiências: conceito e referências para formação de professores de ciências. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 553-573, 2020b

CACCIAMANI, Jackson Luís Martins. **Os Encontros sobre Investigação na Escola: articulação entre a formação acadêmico-profissional e a produção de currículo pela escrita da sala de aula**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de

Pós-graduação em Educação em Ciências – Química da Vida e Saúde (PPGEC). Universidade Federal do Rio Grande (FURC), 2012.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la enseñanza:** investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1998.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **Investigação-formação-ação em ciências:** um caminho para reconstruir a relação entre livro didático. Appris. Curitiba: Brasil, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNARDI, L.; EMMEL, R. investigação-formação-ação em ciências biológicas: análise de concepções de estudantes sobre metodologias em ensino. **Revista Vivências**, Erechim - RS, v. 17, n. 33, p. 139-154, jul.-dez. 2021.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de química:** professores pesquisadores. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

MARQUES, M. O. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí: Unijuí, 2001.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (orgs.). **Pesquisa em sala de aula:** tendência para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2002. p. 11-20.

NÓVOA, A. S. da. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n.166, p. 1106-1133 out.-dez. 2017.

PERSON, V.; BREMM, D.; GÜLLICH, R. A formação Continuada de Professores de Ciências: Elementos Constitutivos do Processo. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, v. 10, n. 3, p. 141-147, 30 out. 2019.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor.** Sevilla: Díada, 1997.

RADETZKE, F. S. O escrever reflexivo na constituição do Ser Professor. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 1, n. 3, 17 fev. 2019.

RAMOS, M. G. Educar pela Pesquisa é Educar para a Argumentação. *In*: MORAES, R.; LIMA, V. M. do R. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002, p. 21-64.

WENZEL, J. S. **A escrita em processos interativos: (Re)significando conceitos e a prática pedagógica em aulas de química**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014, 264p.

WUST, N. B.; PAZ MEGGIOLARO, G.; DA COSTA GÜLLICH, R. I. Os diários e a reflexão dos professores: investigação, formação e ação em ciências. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 381–401, 2021.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**. Lisboa: Educa, 1993.

ZANON, L. B. **Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática: módulos triádicos na licenciatura de Química**. 2003. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

# ORIENTAÇÃO, PLANEJAMENTO E PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PIBIDIANOS DE LÍNGUA PORTUGUESA – *CAMPUS CERRO LARGO*

Jeize de Fátima Batista<sup>32</sup>  
Ana Cecília Teixeira Gonçalves<sup>33</sup>

## 1 Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto de incentivo e valorização da formação docente, visando promover espaços de diálogos e aprendizagens entre licenciandos, escola e alunos, como também aproximação entre universidades e escolas. Para tanto, o PIBID oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação

32 Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa, Linguística e Práticas de Ensino da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Cerro Largo. Coordenadora do PIBID, edital 2020. Endereço de Correio eletrônico: jeize.batista@uffs.edu.br

33 Doutora em Letras. Professora de Língua Portuguesa, Linguística e Práticas de Ensino da Universidade Federal da Fronteira Sul – *campus* Cerro Largo. Coordenadora do PIBID, edital 2018. Endereço de Correio eletrônico: acgteixeira@uffs.edu.br

Básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, bem como suscitando reflexões a partir das experiências vivenciadas.

Os bolsistas participantes são escolhidos mediante a realização de processos seletivos organizados em cada instituição. Eles podem conter prova escrita (objetiva ou discursiva), entrevistas e carta de intenções. Segundo a Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES):

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa a proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica (CAPES, 2019).

Nesse sentido, a Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus Cerro Largo*, cumprindo com sua responsabilidade no que tange à formação de novos profissionais de ensino, possui quinze pibidianos vinculados ao Curso de Letras, que participam do Programa. Os alunos são orientados por duas coordenadoras da área de Língua Portuguesa (docentes da universidade) e duas supervisoras (docentes das escolas públicas, onde os bolsistas exercem suas atividades práticas).

Como o PIBID é voltado para licenciandos em fases iniciais do Curso, percebe-se um nível de desenvolvimento intelectual, reflexivo, crítico e analítico por parte dos discentes que participam de formações, realizam leituras, fichamentos, debates, seminários, diários de bordo, a fim de apreender os aspectos teóricos que fundamentam o ensino da Língua Portuguesa, conhecimentos necessários para, em um segundo momento, dar início ao processo de observações das aulas de Educação Básica, planejamento e desenvolvimento prático das atividades. Sem dúvida, o PIBID é um dos maiores programas de apoio à formação docente, além de promover espaços para trocas de saberes entre universidade e escola.

Partindo disso, este capítulo busca apresentar a experiência da prática de planejamento dos pibidianos, desenvolvida com base na abordagem sociointeracionista, em que o ensino da língua é alicerçado em sua funcionalidade (no uso), em contextos específicos que relacionam atividades sociais com atividades de linguagem, ou seja, mediante o estudo dos gêneros

textuais (ANTUNES, 2009). Sob esse viés, os textos funcionam como instrumentos que possibilitam a discussão de diferentes temas sociais, fazendo com que a aula de língua torne-se um espaço rico de interação, de questionamentos, de reflexão e de construção de aprendizagens.

Para tanto, este capítulo divide-se da seguinte forma: em um primeiro momento, aborda-se o ensino de Língua Portuguesa a partir de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem; subseqüentemente, discorre-se sobre as diferentes dimensões do processo de formação: a construção de aspectos teóricos, o planejamento e a prática pedagógica; por fim, tecem-se as considerações finais, nas quais se destaca a experiência de formação.

## **2 O ensino de Língua Portuguesa numa perspectiva sociointeracionista**

O ensino de Língua Portuguesa, desde as últimas décadas do século XX, é alvo de debates e questionamentos. É nessa fase, aliás, que se iniciaram críticas voltadas, em especial, à abordagem de ensino da gramática normativa, a qual se voltava para aspectos estruturais da língua. Franchi (2006, p. 48) conceitua esse tipo de gramática da seguinte forma:

[...] conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores. Dizer que alguém sabe gramática significa dizer que esse alguém conhece essas normas e as domina tanto nocionalmente quanto operacionalmente.

Nesse ínterim, é interessante destacar que se focaliza uma variedade de língua apenas, isto é, aquela que, conforme Bagno (2007), mais se aproxima da norma-padrão: a variedade de prestígio. Assim, segundo Mendonça (2003, p. 235), tem-se “um caráter prescritivo e discriminatório: para a gramática normativa, é errado todo o uso da linguagem que esteja fora dos padrões linguísticos estabelecidos como ideais”.

As principais discordâncias com relação a esse ensino tradicional fundamentavam-se, sobretudo, na falta de clareza quanto à delimitação dos objetivos do estudo de conteúdos gramaticais. Além disso, questionava-se a escolha da norma-padrão escrita como variedade exclusiva de ensino. Ademais, chamava-se a atenção para as descobertas dos estudos da linguística contemporânea, que evidenciavam a necessidade de tomar como ponto de partida, no ensino de língua materna, unidades maiores, como o texto (BRITTO, 1997).

Vale salientar que essas discordâncias resultaram em um movimento bastante relevante para a área instituído por volta dos anos 1980, isto é, desencadearam um processo de reformulação do ensino de Língua Portuguesa, em que se passou a questionar aspectos teóricos e metodológicos relacionados à atividade educacional de língua materna.

Nesse contexto, Geraldi (1984), ao falar sobre as deficiências apresentadas pelos alunos no que diz respeito à utilização da língua, ressalta que é de extrema importância observar que todo procedimento metodológico desenvolvido na atividade de sala de aula vincula-se a uma opção política à qual subjaz uma teoria. Essa relação teórico-metodológica é essencial para a configuração da prática docente:

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos (GERALDI, 1984, p. 40).

Diante disso, o autor propõe que uma postura educacional diferenciada daquela tradicional deve entender a linguagem como um espaço em que se constituem as relações sociais, ou seja, como uma forma de interação:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 1984, p. 41).

A partir desse novo viés, busca-se um ensino de língua cujo objeto deixe de ser a gramática normativa. Diversamente, objetiva-se ampliar esse foco, trabalhando-se com a noção de interação. Nesse caso, o ensino de língua materna toma como ponto de partida o texto e os contextos nos quais são produzidos os diversos textos que constituem nossa vida – os gêneros. Assim, não se trata mais de trabalhar, em sala de aula, questões de norma, de nomenclaturas, de exceção da regra, a partir de exercícios mecânicos de repetição e de memorização; não se trata mais de focalizar a gramática da língua. Ao contrário, toma-se o texto como unidade de trabalho e, por meio dele, exploram-se as diversas possibilidades de análise, relacionando-se aspectos linguísticos, pragmáticos e extralinguísticos.

O estudo da gramática, nesse ínterim, funciona como alternativa de ampliar as capacidades discursivas do aluno; ela é uma ferramenta importante,

cujo conhecimento deve auxiliar em atividades de leitura, de interpretação, de reflexão e de produção textual. Com isso, conforme Antunes (2009, p. 15), a partir de seu trabalho, o professor deve buscar:

[...] alfabetizar, fazer crescer o letramento dos alunos e ampliar as competências mais significativas para as atividades sociais, interativas e de encantamento, relativas aos usos literários ou não das línguas (atividades de fala, escuta, leitura, escrita, análise).

Essa nova abordagem não apresenta apenas uma mudança no objeto e na perspectiva teórico-metodológica do ensino de língua materna. Ao entender a linguagem como forma de interação social, muda-se também o entendimento que se tem sobre o próprio sujeito-aluno: não se trata mais de pensar no aluno como interlocutor passivo, como alguém sem conhecimento prévio, desconsiderando sua bagagem de mundo; de maneira oposta, pensa-se no estudante como um sujeito ativo socialmente, que tem uma história de vida e que está em processo de constituição da sua cidadania. Desse modo, as atividades de linguagem nas aulas de Língua Portuguesa devem focar na formação crítica do sujeito: a partir da leitura, da interpretação, da reflexão sobre diferentes temas sociais, os quais são apresentados aos alunos por meio de diversos gêneros textuais, busca-se desenvolver a competência discursiva e, conseqüentemente, a formação da cidadania:

Se o texto é o objeto de estudo, o movimento vai ser ao contrário: primeiro se estuda, se analisa, se tenta compreender o texto (no todo e em cada uma de suas partes — sempre em função do todo) e para que se chegue a essa compreensão, vão-se ativando as noções, os saberes gramaticais e lexicais que são necessários. Ou seja, o texto é que vai conduzindo nossa análise e em função dele é que vamos recorrendo às determinações gramaticais, aos sentidos das palavras, ao conhecimento que temos da experiência, enfim (ANTUNES, 2009, p. 110).

Tendo em vista esse entendimento de ensino, o qual prevê atividades contextualizadas e um sujeito-professor e um sujeito-aluno atuantes socialmente, é que se organizam as atividades do PIBID: de um lado, focalizando a formação do professor, as orientações, bem como os planejamentos feitos pelos pibidianos focam nessa perspectiva sociointeracionista de linguagem; de outro, como resultado dessa concepção, as atividades desenvolvidas em sala de aula, pelos pibidianos, materializam-se em leituras, debates, reflexões sobre temáticas sociais que fazem parte da realidade dos estudantes da Educação Básica. Sob esse enfoque dialético,

em que há uma relação direta entre escola, universidade e sociedade, tanto a formação do professor, como a do aluno da Educação Básica, tem como prioridade a cidadania e, nesse âmbito, a aula de língua materna e os textos que a constituem têm papel nodal.

Nesse sentido, os diferentes gêneros textuais podem ser considerados importantes instrumentos para a construção dos saberes. Sua utilização, todavia, não pode estar limitada a um mero trabalho de apresentação e conhecimento de estruturas linguísticas; o uso do texto não pode ser reduzido a identificações de esquemas, de personagens ou transcrições (leia-se cópia) de falas e/ou trechos em atividades que se dizem de interpretação; em síntese, o texto não pode servir de pretexto para o ensino de gramática:

Evidentemente, na perspectiva linguística da interação interpessoal, o que se sobressai não é o texto estático, produto acabado, posto sobre a página, como se fosse algo que se esgota na materialidade linguística que comporta. O texto que propomos como objeto de estudo da escola preocupada com a formação do cidadão é o texto que é construção e interpretação de um dizer e de um fazer; é o texto que estabelece um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes em um aqui e em um agora definidos. É o texto vivo, que circula, que passa de um interlocutor para outro, que tem finalidades, que não acontece apenas para servir de treino (ANTUNES, 2009, p. 38-39).

Desse modo, o planejamento da prática pedagógica, respeitando os fundamentos teóricos estudados nas formações do PIBID e no decorrer do Curso de Letras, parte do uso do texto, entendendo-o como unidade de ensino:

[...] no componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com os gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BRASIL, 2017, p. 134).

Em vista disso, as atividades pedagógicas dos pibidianos pautam-se em uma perspectiva teórico-metodológica sociointeracionista, a qual privilegia a abordagem da língua tendo em vista sua utilização, que se dá em contextos específicos, em que há uma relação entre atividades sociais e atividades languageiras. Sob essa lógica, as aulas de Língua Portuguesa planejadas pelos pibidianos devem proporcionar a leitura e a interpretação, atividades essenciais para a formação do sujeito, assim como devem focar no ensino contextualizado de gramática e na produção (e refacção)

de textos. Partindo dessa lógica, a seguir, discorre-se sobre as diferentes dimensões do processo de formação dos pibidianos.

### **3 O pibidiano em formação: teoria, planejamento e prática**

O PIBID organiza-se da seguinte forma: no primeiro semestre são promovidos encontros de formações, a partir de leituras de artigos, fichamentos, diário de bordo, seminários, debates, palestras, eventos, oficinas, entre outros. A partir do segundo semestre, os licenciandos iniciam o processo de imersão no ambiente escolar, fazendo observações das aulas, acompanhando as supervisoras, realizando a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Após as observações e o contato com as turmas, iniciam-se as orientações com as coordenadoras para pensar o planejamento: temática social explorada, uso do texto, qual gênero, atividades de pré-leitura, leitura (interpretação e compreensão), pós-leitura, produção textual e reescrita/refacção do texto. Nessa lógica, de um lado, os pibidianos, em um primeiro momento, apresentam sua proposta de prática pedagógica e, em uma etapa posterior, partem para sua efetivação; de outro, as coordenadoras intermediam esse processo, orientando as atividades dos bolsistas, prezando, sempre, pela construção da autonomia do professor em formação; no final, o planejamento é apresentado ao supervisor, professor que trabalha na escola em que o PIBID é desenvolvido, a fim de que dê sua contribuição.

Assim que os planos estão aprovados, tanto pela coordenadora, quanto pela supervisora, os pibidianos iniciam as práticas nas turmas. Como dito anteriormente, os participantes do PIBID estão em fases iniciais do Curso de Letras, assim se opta por dividi-los em grupos, para que possam pensar a relação teoria-prática por meio de um viés coletivo, até se sentirem mais seguros e autônomos.

Outro ponto importante a considerar é que o planejamento sempre parte de uma temática social, que pode abordar questões sobre o meio ambiente, sobre preconceito, racismo, discriminação, ou pode trabalhar aspectos relacionados à convivência social, como empatia, respeito, equidade, responsabilidade etc. Esse assunto sobre o qual gira em torno a aula é compreendido como algo importante, uma reflexão que vale a pena ser realizada nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, o objetivo é fazer do contexto de sala de aula um espaço em que se propicia o debate a respeito de fatos sociais relevantes, que precisam estar no centro das discussões a fim de promover a

formação da cidadania dos estudantes. Com isso, privilegia-se “a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, 2009, p. 33).

Nessa acepção, os gêneros são considerados instrumentos a partir dos quais se abordam os temas sociais, uma vez que contribuem para que a aula de língua materna seja um ambiente de interação, em que se instigam questionamentos, reflexões, como também a construção de posicionamentos e de argumentos que os sustentem. Assim, elegem-se saberes relativos à linguagem que sejam compreendidos como essenciais para a formação cidadã e para o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo:

[...] garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para a participação social e o exercício da cidadania, pois é por meio da língua que o ser humano pensa, comunica-se, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimento (BRASIL, 2017, p. 63).

No que se refere aos procedimentos metodológicos da prática, como já mencionado, a aula organiza-se em diferentes momentos: estratégias de pré-leitura, de leitura e de pós-leitura. Segundo Solé (1998, p. 70), essas três etapas são de extrema importância para o processo de interação que se estabelece entre texto e leitor, uma vez que podem ser consideradas determinantes para a compreensão:

[...] no primeiro momento se permite situar o leitor diante da leitura, instigando-o a assumir papel ativo no processo; durante, permite construir uma interpretação que auxilie na resolução de problemas; e depois da leitura, predispõem-se em unificar as etapas anteriores de forma concreta.

Assim, em um primeiro instante, trabalha-se com as estratégias de pré-leitura, ocasião em que há um incentivo sobre a atividade de leitura que será realizada posteriormente. Aqui, há um processo de levantamento de hipóteses sobre os textos que serão lidos (exploração do título, do gênero etc.); ademais, pode-se apresentar os autores dos textos ou realizar dinâmicas para inserção do assunto. Nesse sentido, “cresce o significado do interesse pela análise, pelas perguntas, pelas hipóteses, muito mais do que pelas respostas” (ANTUNES, 2010, p. 52).

Posteriormente, trabalha-se com as estratégias de leitura. Nessa etapa, é possível levar para os alunos diferentes textos que versem sobre a temática

escolhida (argumentativos, informativos, literários etc.), tendo em vista o objetivo do plano.

Por fim, parte-se para as estratégias de pós-leitura, compreendidas como um momento de integração. Nessa parte, o tema é explorado por meio de questões de interpretação e de rodas de conversa, debate, reflexão. Caso se julgue necessário obter mais informações sobre o assunto da aula, outras atividades podem ser desenvolvidas. Cumpre ressaltar que, para o desenvolvimento do trabalho, o uso de gêneros multimodais (vídeos, imagens, textos, infográficos etc.) é de grande valia.

As atividades de leitura e de interpretação — ou de análise de textos, como propõe Antunes (2010) — têm como foco o desenvolvimento de competências não só relacionadas à compreensão e à análise, como também para o uso da linguagem (fala e escrita). Trata-se de uma perspectiva funcional de análise textual, a qual pretende:

[...] desenvolver nossa capacidade de perceber propriedades, as estratégias, os meios, os recursos, os efeitos, enfim, as regularidades implicadas no funcionamento da língua em processos comunicativos de sociedades concretas, o que envolve a produção e a circulação de todos os tipos de “textos-em-função” (ANTUNES, 2010, p. 51).

Com isso, busca-se ultrapassar um entendimento mecânico de interpretação, atividade compreendida como um conjunto de perguntas sobre um determinado texto trabalhado em sala de aula: “perguntas de mera localização de informações explícitas — cujas respostas são de inteira obviedade —, até aquelas que, para serem respondidas, independem da leitura do texto” (ANTUNES, 2010, p. 50). Ou ainda, questões de cunho gramatical, por meio das quais o texto é usado como pretexto para se estudar a gramática normativa da língua.

Outra capacidade de linguagem trabalhada é a produção textual. Nesse ponto, cabe ressaltar que o professor (no caso, o pibidiano, professor em formação) deve propiciar o desenvolvimento de atividades que auxiliem no processo de internalização do gênero que é solicitado na produção. Assim, antes da elaboração de um texto, os alunos leem, interpretam e se apropriam das características sociodiscursivas do gênero em análise por meio do contato com diversos exemplares. Esse trabalho de caracterização é muito importante, uma vez que os conhecimentos construídos irão orientar a produção dos estudantes (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Ainda sobre a produção de textos na escola, vale destacar que o grande desafio do professor é fugir da artificialidade do uso da linguagem e propor

atividades de produção que tenham funcionalidade para o aluno (criação de panfletos para serem distribuídos na comunidade, produção de textos para uma amostra literária, um debate sobre temas polêmicos etc.), como destaca Geraldi (1984, p. 65): “Afiml, qual a graça em escrever um texto que não será lido por ninguém ou que será lido apenas por uma pessoa (que por sinal corrigirá o texto e dará nota para ele)?”.

Uma vez finalizado o texto, sua avaliação se dá por meio de uma perspectiva textual-interativa, em que se usam bilhetes orientadores cujo objetivo principal é promover uma reflexão sobre o texto produzido (RUIZ, 2001). Nesse enfoque, o autor torna-se leitor do próprio texto e, a partir das observações contidas nos bilhetes, busca o melhoramento de sua produção.

A atividade de análise linguística também ganha espaço no planejamento. Contudo, busca-se fugir do tratamento tradicional que se dá a esse assunto, uma vez que a gramática é estudada a fim de que se ampliem as competências discursivas dos estudantes:

[...] o texto é que deve ser o centro, o objeto dos estudos, das análises, das descrições. A gramática, evidentemente, está presente como componente funcionalmente essencial e insubstituível. O que se tem que descobrir é, exatamente, essa funcionalidade de cada recurso gramatical” (ANTUNES, 2010, p. 55).

Para isso, por exemplo, busca-se refletir sobre a função que pode ter uma pontuação, uma palavra ou uma expressão, no todo que é o texto e sobre a intenção do autor ao utilizar essas formas linguísticas.

É pautando-se nessa abordagem teórico-metodológica de ensino de Língua Portuguesa, que os pibidianos elaboram seus planos, tendo como ponto de apoio a orientação das coordenadoras e supervisoras do programa.

## **4 Considerações Finais**

Neste capítulo, objetivou-se abordar o processo de formação dos alunos participantes do PIBID, na área de Letras, da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus Cerro Largo*, e refletir a respeito da abordagem teórico-metodológica em que se fundamentam as atividades de orientação, planejamento e prática pedagógica que integram o Subprojeto Língua Portuguesa.

É interessante destacar que o objetivo do PIBID é propiciar um contexto de interação entre Educação Básica e Educação Superior, cujo resultado é a formação do professor e sua constituição profissional, de forma autônoma e reflexiva. Assim, o licenciando em Letras tem a oportunidade de estar inserido no ambiente

escolar desde os primeiros semestres do Curso, conhecendo e se integrando a esse contexto. Esses momentos de interação são, sem dúvida, de extrema relevância para a configuração do trabalho que os pibidianos desempenharão.

Nesse sentido, partindo de uma perspectiva sociointeracionista de linguagem, a formação dos pibidianos se dá por meio de atividades que concebem o texto como ponto de partida do trabalho educativo, priorizando um ensino contextualizado e significativo. Diante disso, sob a supervisão da coordenação de área e dos professores das escolas participantes, os pibidianos, desenvolvem seus planejamentos contemplando os processos de leitura, interpretação e compreensão textual, atividades de análise linguística e de produção textual (e reescrita), propiciando o desenvolvimento de práticas que atribuam (novos) significados à realidade dos estudantes.

Muitas dificuldades surgem nesse processo: deixar de lado uma concepção tradicional de língua, que vê a gramática como eixo norteador do ensino; tomar, de fato, o texto como objeto, explorando, em sua análise, não só as dimensões linguísticas, mas principalmente as pragmáticas e extralinguísticas; entender a gramática a partir de uma abordagem contextualizada, em que funciona como recurso para a interpretação e para a produção; enfim, conseguir relacionar, com efeito, a concepção teórica de linguagem como interação social com os procedimentos metodológicos utilizados para se trabalhar a Língua Portuguesa. Tudo isso representa um desafio para os pibidianos. Contudo, observa-se que a participação no programa tem colaborado para a formação de um sujeito-professor mais crítico e reflexivo, que busca explorar a relação existente entre língua e sociedade; relação tão óbvia, mas tão distante de muitas salas de aula em nosso país.

Desse modo, com o intuito de refletir sobre esse processo de formação, buscou-se apresentar a experiência da prática de planejamento dos pibidianos, salientando-se os referenciais teóricos norteadores que culminam em uma atividade pedagógica sociointeracionista.

## Referências

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: outra escola é possível. São Paulo: Parábola, 2009.

ANTUNES, I. **Análise de textos**: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.

BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília – DF: 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1997.

FRANCHI, C. **Mas o que é mesmo gramática**. São Paulo: Parábola, 2006.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**: Leitura & produção. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

MENDONÇA, Marina C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. N. (orgs.). **Introdução à Linguística**: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez. 2003. v. 2.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

# O PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE MATERIAIS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DA NATUREZA NO PIBID–EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sinara München<sup>34</sup>

Nycollas Stefanello Vianna<sup>35</sup>

Lisandra Almeida Lisovski<sup>36</sup>

## 1 Introdução

A Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) foi construída a partir da reivindicação de movimentos sociais por uma educação pública de ensino superior na região da fronteira sul do Brasil, o que culminou com sua criação em 2009 (UFFS, 2021). A UFFS conta com seis *campi* nos três estados do sul do Brasil, um dos quais é o *campus* Erechim no estado do Rio Grande do Sul, o

34 Doutora em Educação em Ciências. Professora na UFFS. Coordenadora de área do núcleo Educação do Campo *campus* Erechim - RS. Correio eletrônico: sinara.munchen@uffs.edu.br

35 Mestre em Educação em Ciências. Doutorando em Educação em Ciências. Colaborador do núcleo Educação do Campo *campus* Erechim - RS. Correio eletrônico: nycollasvianna@gmail.com

36 Doutora em Educação Científica e Tecnológica. Professora na UFFS. Coordenadora de área do núcleo Educação do Campo *campus* Erechim - RS. Correio eletrônico: lisandra.lisovski@uffs.edu.br

qual atende atualmente mais de mil e quinhentos estudantes em onze cursos de graduação e quatro de pós-graduação em nível de mestrado. A formação de professores é contemplada de forma direta em seis cursos de licenciatura e um curso de Mestrado Profissional em Educação.

Uma das licenciaturas oferecidas é o curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza, que forma professores na área de Ciências da Natureza com ênfase na realidade das escolas e dos povos do campo. Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo concretizaram-se através da criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), os quais constituem-se como espaço de formação de professores e de produção de conhecimento acerca da docência, voltados à Educação do Campo e às escolas do/no campo (MOLINA, 2015).

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo estão organizados para formar professores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, das escolas das áreas rurais. Esses cursos visam atender a falta de professores e contribuir com aspectos identificados nesses contextos, como a fragmentação curricular, os vínculos enfraquecidos entre o currículo escolar e a realidade dos povos do campo e a organização das escolas a partir de modelos urbanos (BRICK; BORGES, 2017).

O curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza - Licenciatura iniciou na UFFS em 2013, foi institucionalizado em 2017, e oferta, desde então, quarenta vagas anuais em regime de alternância, com dois tempos formativos articulados: o Tempo Universidade, período vivenciado na UFFS, e o Tempo Comunidade, vivido na localidade de origem dos estudantes. A formação habilita a atuação na área de Ciências da Natureza, para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio (UFFS, 2019).

No contexto desse curso o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) núcleo Educação do Campo está vinculado, o qual iniciou suas atividades em outubro de 2020, com duas professoras coordenadoras e um professor colaborador, oito bolsistas e dois voluntários, e a professora supervisora da escola parceira do PIBID. A escola foi escolhida por localizar-se no campo e pela sua proximidade com o *campus* da UFFS.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales está localizada no distrito de Capo-Êrê em Erechim, distante 21 km do centro da cidade e a 08 km do *campus* da UFFS. A escola existe desde 1953 e atualmente oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, com 125 matrículas ativas no ano de 2017 (PPP, 2017). A característica da comunidade é de pequenos e

médios agricultores, baseados em economia primária, principalmente na produção de cereais e pecuária (PPP, 2017). Há um decréscimo do número de estudantes nos últimos anos devido à baixa taxa de natalidade e esvaziamento do campo, o que também impacta no número de matrículas na escola.

A filosofia da escola contempla elementos vinculados à vida no campo:

Educar para contribuir na construção do conhecimento, no desenvolvimento de potencialidades e na formação humana de cidadãos ativos, autônomos e participantes, capazes de lutar por seus ideais, reconhecendo o campo como um espaço sustentável, de valorização da vida e da solidariedade (PPP, 2017, p. 04).

O núcleo do PIBID-Educação do Campo está situado nesse contexto, em articulação com a escola do campo para desenvolver atividades vinculadas à disciplina de Ciências da Natureza relacionadas à vida no campo.

Neste capítulo abordamos a formação inicial de professores, a articulação com o PIBID e a importância no processo formativo a partir de ações desenvolvidas pelo núcleo. É dado enfoque, nesta escrita, para o planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino com a temática Alimentação, direcionadas ao ensino remoto.

## **2 A importância no PIBID na formação inicial de professores**

A formação de professores é compreendida como um processo contínuo, permanente, organizado e sistematizado que perpassa toda a carreira docente, ou seja, envolve tanto a formação inicial quanto a formação continuada de professores. No entanto, neste momento o foco da atenção será na Formação Inicial.

Concordamos com Lisovski (2006) quando afirma que a Formação Inicial de professores possui características próprias e um tempo de duração definido (marcada por um início e por um fim), possui um limite de conhecimentos (conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos, ...) que podem ser ensinados e apreendidos. Assim, um dos grandes objetivos da Formação Inicial é auxiliar os licenciandos a construir um conjunto de conhecimentos sólidos que lhes possibilitem iniciar o Trabalho Docente com toda a sua complexidade e enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Neste sentido, a Formação Inicial pode ser decisiva não apenas para a formação, mas também para o desenvolvimento profissional do futuro professor. Cabe às Instituições de Ensino Superior (IES) contribuir não apenas

com a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos e estabelecer relações com a sua produção, com a ciência e com outros conhecimentos, com o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade política, social e cultural. É necessário que os licenciandos tenham contato próximo com a escola, com a sua dinâmica de organização e funcionamento, com os elementos constitutivos do Trabalho Docente (Trabalho didático, gestão escolar, formação continuada, pesquisa, supervisão docente), com as condições existentes na escola para que o Trabalho Docente seja realizado.

Neste contexto, acreditamos também no papel da Escola de Educação Básica (EEB) como co-formadora dos futuros professores que nela atuarão. Desde a resolução CNE/CP 1/2002 e a resolução CNE/CP 2/2002 as escolas são consideradas espaços formativos do professor. A escola além de ser um espaço que precisa ser conhecido e compreendido pelo futuro professor é um espaço de aprendizagem.

A referida resolução antecipou o contato dos futuros professores com as escolas campo de estágio por meio da implantação de quatrocentas horas de Práticas como Componentes Curriculares que deveriam iniciar desde o primeiro semestre do curso de licenciatura e de quatrocentas horas de Estágio Curriculares Supervisionados que deveriam iniciar a partir na segunda metade do curso.

Integrando as políticas nacionais de formação de professores e com a finalidade de incentivar e valorizar o magistério foi criado no ano de 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e em 2011 o Programa Residência Pedagógica, ambos criados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Essas iniciativas, além de antecipar o contato dos licenciandos com as escolas, buscaram promover ações articuladas entre às IES e às EEB, no que tange a formação de professores e superar a dicotomia existente entre teoria e prática. Orientações adequadas neste período formativo podem contribuir para a construção de experiências significativas e aquisição de confiança, propiciando maior dedicação ao longo da carreira.

O saber da experiência se constrói à medida que as experiências são vivenciadas ao longo das Práticas como Componente Curriculares e do desenvolvimento dos Estágios Curriculares Supervisionados. A construção desse saber é potencializada ainda mais aos licenciandos que possuem a oportunidade de participar do programa PIBID.

O PIBID no Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza da Universidade Federal da Fronteira Sul - *campus* Erechim privilegia e

fortalece a interação entre os licenciandos, os professores regentes que atuam na EEB e os professores coordenadores de área e colaboradores.

Nos encontros semanais do núcleo, os atores que constituem o grupo discutem, constroem e mobilizam saberes relacionados ao conteúdo de ensino, saberes pedagógicos, saberes curriculares, saberes práticos, e sistematizam conhecimentos. As atividades incluem o conhecimento da realidade da escola, de seus alunos e da comunidade na qual está inserida, planejar e implementar intervenções, identificar dilemas e condicionantes, avaliar e fazer reflexões sobre as intervenções desenvolvidas, e propor soluções para os problemas encontrados.

No primeiro encontro do programa, foi aplicado pela coordenação do núcleo um questionário aos participantes, dentre as questões buscou-se saber qual importância que os pibidianos atribuíam ao planejamento de aulas e como acreditavam que uma aula deveria ser organizada. Com relação ao planejamento de aulas, todos os respondentes acreditam que são importantes para organizar os conteúdos a serem trabalhados, assim como, para tornar a aula mais dinâmica e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Constatamos, ainda, que os licenciandos ao ingressar no PIBID acreditam que as aulas precisam ser organizadas envolvendo a participação ativa dos alunos, levando em consideração seus conhecimentos prévios e o contexto em que vivem. Destacaram a importância de relacionar os conteúdos a serem trabalhados com o cotidiano dos alunos.

Convém ressaltar que, a partir das percepções iniciais dos licenciandos que integraram o grupo do PIBID, foi organizado um plano de estudo com o objetivo de estudar e compreender o Trabalho Escolar e o Trabalho Docente. Neste sentido, destacamos o importante papel do professor organizador do currículo escolar. Esses estudos foram realizados durante o primeiro semestre de encontros semanais.

Planejar uma aula também é planejar o currículo escolar. Quando planejamos uma aula, realizamos escolhas (conteúdo de ensino que serão abordados e como serão abordados, metodologias de ensino privilegiadas, assim como, os materiais e recursos que serão utilizados para facilitar o processo de aprendizagem). Esse protagonismo precisa ser estimulado desde o início dos cursos de licenciatura para que possa perdurar ao longo da carreira docente.

A partir do segundo semestre, os integrantes do grupo foram desafiados a planejar oficinas e a produzir materiais didáticos a serem utilizados durante a implementação das mesmas.

## 2.1 Planejamento e desenvolvimento de materiais didáticos

As propostas foram planejadas para desenvolvimento de modo remoto, sendo que em agosto de 2021 as atividades das escolas estaduais retornaram gradativamente ao ensino presencial, no entanto, a universidade seguia com as atividades de forma remota. Devido ao impasse dos formatos entre universidade e escola, mantiveram-se as atividades de forma remota naquele momento. Assim, o núcleo organizou suas atividades considerando o contexto do ensino remoto, sendo um dos desafios encontrados no início do planejamento, visto que, além das dificuldades de acesso às ferramentas digitais por parte dos estudantes, era necessário trabalhar com a sobrecarga de demandas dos discentes.

O ensino remoto implicou alterações nas atividades iniciais. Dessa forma, o núcleo que iniciava suas atividades precisou organizar o planejamento considerando o afastamento geográfico e a aproximação através das mídias. Dessa forma concorda-se com Barton e Lee (2015) ao apontarem que a virtualidade pode afetar aquilo que pode ser feito facilmente e o que pode ser feito convencionalmente. Os primeiros encontros síncronos, utilizando a plataforma Webex, ocorreram semanalmente e utilizaram-se de estudos dirigidos para apresentação do programa, da proposta de trabalho do núcleo e de um estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os estudos dirigidos foram importantes, pois contribuíram com aquilo que aponta Nérici (1992), que é fornecer um “balizamento didático” para o educando efetivar a sua aprendizagem. Assim, estudaram-se temáticas como a importância do PIBID na formação de professores, a formação de professores do campo, as metodologias de ensino e a utilização de atividades práticas nas escolas de educação básica.

Após esses momentos de estudos teóricos acerca da docência, iniciou-se o planejamento das atividades que seriam desenvolvidas na escola-campo do núcleo. Deve-se considerar que planejar é importante em tudo que norteia a vida pessoal de qualquer sujeito, dessa forma, planejar na educação é de suma importância, pois qualquer atividade, para se ter sucesso, necessita ser planejada (SCHMITZ, 2000). Sendo assim, o “planejamento é uma espécie de garantia dos resultados” (SCHMITZ, 2000, p. 101), sendo necessário que se tenha zelo por essa etapa do processo formativo dos pibidianos e futuros professores.

Dessa forma, todas as atividades que foram desenvolvidas junto aos estudantes na escola, mencionadas no próximo tópico dessa escrita, nasceram das discussões iniciais do núcleo. Conforme apontam Moura *et al.* (2016), o planejamento escolar prevê metodologias para chegar aos objetivos; assim, o ato de planejar não é meramente dispor conteúdos a serem

abordados em aula, e, sim, organizar todo o processo, inclusive determinando a metodologia que tenda a apresentar melhores resultados no processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, os encontros remotos síncronos que ocorreram entre outubro de 2020 e maio de 2021 foram de organização dos bolsistas em dois grupos, sendo que estes seriam responsáveis pela estruturação das atividades, pensando desde o roteiro que seria desenvolvido nas oficinas, até os conteúdos abordados e metodologias que seriam utilizadas. A seguir, avança-se em apresentar as temáticas de trabalho dos grupos de pibidianos.

As propostas didáticas foram desenvolvidas entre junho e agosto de 2021, durante o segundo módulo, organizado em dois grupos compostos por bolsistas e voluntários, a partir da temática Alimentação com foco em dois subtemas, Alimentação Saudável e Plantas Alimentícias Não Convencionais (PANC).

As atividades foram desenvolvidas com aproximadamente quarenta estudantes, das turmas de 6º a 9º anos. Os estudantes estavam na escola presencialmente com a professora supervisora Simone, e os pibidianos, de forma remota, desenvolveram as atividades com auxílio de projeção da tela via projetor multimídia, para que assim os estudantes pudessem vê-los. Cada grupo desenvolveu as atividades em quatro períodos por turma, dois de introdução conduzidos pela professora supervisora, e dois de desenvolvimento com os materiais didáticos.

O grupo 1, com o tema das PANC, iniciou as atividades a partir de um mural interativo utilizando a plataforma padlet, com imagens de determinadas PANC questionando-os se as conheciam, por qual nome e o uso dado às mesmas. Os estudantes indicaram conhecer várias das PANC apresentadas, algumas das quais faziam uso através de chás, como alimento e outras consideradas como pragas em culturas como a soja. Após essa problematização e iniciação ao diálogo sobre o tema, foi exibido um vídeo que abordava as PANC e posteriormente foi entregue aos estudantes uma cartilha impressa sobre as PANC. A cartilha caracteriza as PANC, indica os usos terapêuticos de cada uma delas e traz receitas culinárias que as envolvem. A Figura 01 apresenta a cartilha, a qual explora a planta conhecida popularmente como dente-de-leão.

Figura 1: Capa e uma das páginas da Cartilha “Conhecendo o mundo das PANC”



Fonte: Os autores.

No intervalo das aulas, ocorre o momento do lanche, que, neste dia, foi preparado especialmente articulado à temática das PANC, um risoto de frango com buva. Os estudantes, em sua maioria, apreciaram o prato, que não é comum em seu cotidiano, embora a buva esteja presente no contexto da comunidade, considerada como invasora ou planta daninha.

O grupo 2, com o tema Alimentação Saudável, focou a proposta e os materiais nos alimentos industrializados, com a utilização de materiais considerando o ensino remoto. Dessa forma, o grupo preparou um podcast utilizando a plataforma Anchor e um vídeo de animação com o auxílio do canva. Na proposta foram abordadas as principais diferenças na composição e produção de alimentos in natura, minimamente processados, processados e mega processados, além dos riscos associados ao consumo demasiado desses alimentos e orientações sobre uma alimentação mais saudável.

Durante o desenvolvimento da atividade com os estudantes da escola, o grupo iniciou compartilhando com a turma o podcast e realizou a reprodução do mesmo durante a aula fazendo pausas em momentos específicos para debate e classificação de alimentos que os alunos consomem em seu dia a dia. Foi realizado com os estudantes um teste de alimentação saudável que visou indicar a relação alimentar dos estudantes com os diferentes tipos de alimentos e seu processamento. Após esse momento exibiu-se o vídeo de animação, que contemplou os limites diários de ingestão de açúcar e sal, comparando com a porção desses elementos contidos nos alimentos processados e megaprocessados e apresentaram-se algumas doenças associadas ao consumo demasiado de sal e dicas para evitar o seu excesso.

O grupo 1, além de planejar e desenvolver a proposta de ensino pautada nas PANC, elaborou neste período um material didático que foi a cartilha sobre as PANC intitulada “Conhecendo o mundo das PANC”. Este material foi disponibilizado de forma impressa para a escola e também está disponível de forma digital. O grupo 2 também desenvolveu para a proposta de ensino alguns materiais didáticos, um deles um podcast<sup>37</sup> intitulado “Alimentos ultraprocessados” disponível em diversas plataformas de áudio e um vídeo de animação. A elaboração das propostas de ensino e dos materiais didáticos foram ações que contribuíram no processo formativo dos pibidianos e também da professora supervisora, visto que o tema Alimentação está diretamente vinculado ao cotidiano dos estudantes e as abordagens dos grupos foram complementares à medida que abordaram as PANC como alternativa de alimentos disponíveis, saudáveis e desconhecidos popularmente e os alimentos ultraprocessados, os quais são amplamente conhecidos e consumidos por crianças e adolescentes.

### 3 Considerações Finais

Neste capítulo abordamos algumas ações desenvolvidas no âmbito do núcleo do PIBID-Educação do Campo vinculado ao *campus* Erechim da UFFS, com destaque para a importância do planejamento e desenvolvimento de propostas de ensino e materiais didáticos como constitutivos do ser professor de Ciências. A partir da experiência relatada destacamos a integração estabelecida entre o ensino de Ciências da Natureza, a temática Alimentação, os sujeitos da escola do campo e a formação inicial e continuada de professores. A abordagem do tema Alimentação agregou conhecimentos específicos relacionados às Ciências da Natureza associada a questões cotidianas e peculiares da vida no campo, incluindo novos conhecimentos vinculados às PANC e ao consumo de alimentos ultraprocessados, comumente ingeridos na sociedade.

A experiência descrita reforça a relevância do PIBID na formação inicial e continuada de professores, em especial articulada a Licenciatura em Educação do Campo, pois contribui de forma significativa no processo formativo de licenciandos e professores na área de Ciências da Natureza. Além das ações propiciarem a aproximação com a docência e o cotidiano escolar através da elaboração das propostas de ensino e de materiais

37 Disponível em: <https://anchor.fm/cbez/episodes/Alimentos-ultraprocessados-e13vgtt>

didáticos e seu desenvolvimento a partir de ferramentas digitais, possibilitou aos licenciandos a vivência de um momento específico que é o ensino remoto, o que contribuiu para sua constituição como docente frente às adversidades da atuação profissional.

## Referências

BARTON, Davi e LEE, Carmem. Aprender online todos os dias. *In*: BARTON, Davi; LEE, Carmem. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Parábola, 2015, p. 165-182.

BRICK, Elizandro Maurício; BORGES, Marcelo Gules. A ideia de área de conhecimento: contribuições para pensar a peculiaridade da formação inicial nas Licenciaturas em Educação do Campo no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ABRAPEC, 2017. p. 1-10.

LISOVSKI, Lisandra Almeida. **Organização e Desenvolvimento do Estágio Curricular na Formação de professores de Biologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

MOLINA, Monica C. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 31, n. 55, p. 145-166, jan.-mar. 2015.. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MOURA, D. S. A. de; ALVARENGA, M. A. Do C.; OLIVEIRA, L. T. G. de; GIMENES, E. F. F.; ASIS, R. M. de. A importância do planejamento para as aulas de educação física e o PIBID como intermediador dessa experiência. **Itinerarius Reflectionis**, v. 12, n. 1, p. 1-10, 2016.

NÉRICI, I. G. **Didática geral dinâmica**. 11. ed. São Paulo: Atlas, 1992

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Escola Estadual de Ensino Fundamental Roque Gonzales. **Projeto Político-Pedagógico**, Erechim, 2017.

SCHMITZ, Egídio. **Fundamentos da Didática**. São Leopoldo – RJ: Unisinos, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS). **A Instituição:** História. 2021. Disponível em: [https://www.uffs.edu.br/institucional/a\\_uffs/a\\_instituicao/historia](https://www.uffs.edu.br/institucional/a_uffs/a_instituicao/historia). Acesso em: 20 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) **Projeto político-pedagógico do curso Interdisciplinar em Educação do Campo:** Ciências da Natureza - Licenciatura. 2019. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccieccner/2013-0001>. Acesso em: 15 out. 2021.

# A ESCRITA DO DIÁRIO DE BORDO EM TEMPOS DE PANDEMIA: UM ESTUDO DE CASO NO PIBID

Ruben Alexandre Boelter<sup>38</sup>

Marcia Tschiedel<sup>39</sup>

Rosângela Inês Matos Uhmman<sup>40</sup>

## 1 Introdução

O Diário de Bordo (DB) consiste em uma ferramenta didático-formativa no qual podem ser descritas as impressões das rotinas dos educadores, bem como de licenciandos na formação inicial e continuada. Um dos benefícios da adoção do DB é que ele possibilita refletir sobre a prática docente relacionada à dinâmica do trabalho realizado em contexto educativo. Para Porlán e Martín (1997, p. 19-20), o DB pode ser entendido como “[...] um guia de reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre seu

38 Mestre. Professor Adjunto do Curso de Ciências Biológicas - Licenciatura. Coordenador PIBID - Núcleo Ciências da Natureza UFFS *campus* Cerro Largo (RS). Correo eletrônico: ruben.boelter@uffs.edu.br

39 Mestra em Desenvolvimento e Políticas Públicas (UFFS). Professora da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul. Supervisora do PIBID na EEEB Eugênio Frantz, Cerro Largo (RS). Correo eletrônico: marcia\_tschiedel@yahoo.com.br

40 Doutora em Educação nas Ciências pela Unijui. Professora do Curso de Química Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) e Colaboradora do PIBID, *campus* Cerro Largo. Correo eletrônico: rosangela.uhmann@uffs.edu.br

processo de evolução e sobre seus modelos de referência”. Trabalhar com o DB possibilita rever concepções e práticas em torno de determinados temas que se encontram internalizadas na nossa práxis pedagógica.

Para tanto, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a escrita do DB é uma das atribuições exigidas aos bolsistas. Sendo que o PIBID da UFFS foi aprovado pelo edital PIBID. Edital n. 2/2020, integrando dezesseis bolsistas por núcleo na área de Ciências da Natureza. O DB constitui-se como ferramenta de formação, pois através dele é possível o registro das memórias, saberes, aprendizagens, dúvidas e angústias ao longo da trajetória formativa não só no PIBID, mas também no Curso de Graduação. E, com a chegada da pandemia de covid-19, infelizmente foram paralisadas as atividades presenciais nas universidades e escolas. O que nos levou a uma série de desafios para que o processo de ensino fosse mantido, no qual trabalhamos de forma remota com o auxílio das Tecnologias Digitais (TD), constituindo-se um dos recursos utilizados nos sistemas de ensino, tanto nas universidades quanto nas escolas.

A utilização das TD como um dos recursos digitais possibilitou continuarmos com o desenvolvimento das atividades remotas no PIBID, assim como nas escolas pelo uso de plataformas de ensino *on-line*. No entanto, para aqueles que não tinham acesso, foram disponibilizadas atividades impressas que foram retiradas pelos pais/responsáveis nas escolas e/ou enviadas por correio eletrônico aos mesmos.

Desde o período da pandemia, muitos foram/estão sendo os desafios, momentos de dúvidas, incertezas, medo, desânimo, mas, sobretudo, de muita superação para que ocorresse o aprendizado. Para muitos docentes e estudantes, o uso da internet foi fundamental para o acesso às redes sociais, bem como o envio/recebimento de correspondência eletrônica, via e-mails. Sendo assim, com a necessidade de permanecer em casa e ao mesmo tempo manter o atendimento dos estudantes, muitos (tanto alunos como professores) tiveram que se reinventar, buscando recursos de ensino envolvendo as TD, até então nunca utilizados, tais como a gravação de videoaulas dentre outros, visto que a interação de forma física junto aos alunos não era mais possível como espaço formal de educação.

No intuito de evidenciar o registro das impressões e sentimentos dos bolsistas e professores no período de pandemia que ocorreu de forma remota, buscamos apresentar neste capítulo alguns recortes dos DB dos bolsistas em discussão e análise a seguir, no qual os recortes (em itálico) serão representados pela letra “A” seguido por um número (1, 2...) no sentido de preservar as identidades, mantendo os preceitos éticos da pesquisa.

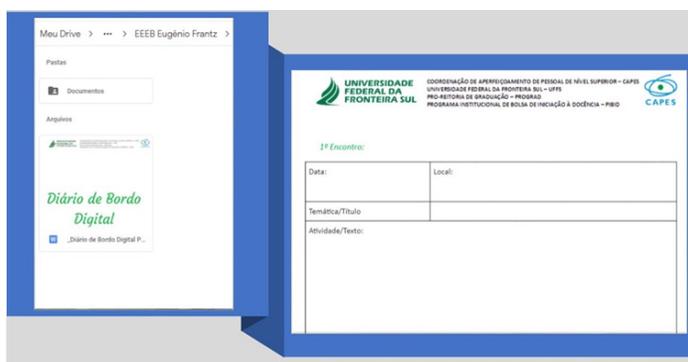
## 2 Um olhar para o Diário de Bordo do PIBID de Cerro Largo – RS

O PIBID foi instituído como política pública voltada à formação de professores e configura como uma oportunidade de partilha de experiências e práticas docentes, objetivando melhorias na qualidade de ensino. Nesse sentido, o PIBID destaca-se como uma política pública educacional, englobando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n. 9.394/96, a partir da lei n. 12.796/2013 (FERRAZ *et al.*, 2015). Assim, o Programa busca realizar ações de maneira conjunta na formação de professores, envolvendo docentes em processo de formação inicial, formadores e docentes da Educação Básica.

Desde março de 2020, as ações do PIBID, como as reuniões, formações e atividades escolares presenciais foram suspensas em virtude da pandemia e passaram a ocorrer de forma remota. Para tanto, as atividades foram ancoradas, principalmente por projetos já consolidados na área do ensino, como do Programa de Extensão Ciclos Formativos em Ensino de Ciências e o Ciência na Escola da UFFS, *campus* Cerro Largo. Tais Programas vêm proporcionando momentos de formação por meio de palestras (na forma de lives) com diversos assuntos, relacionados a temáticas voltadas ao ensino e a formação docente. Momentos em que os pibidianos participam das atividades com seus supervisores e coordenadores em ambiente remoto.

Todas as atividades de formação também foram/são descritas de forma reflexiva e crítica no DB. Para tanto, o DB foi organizado de forma *on-line* na plataforma Google Drive (Figura 1), sendo disponibilizado aos bolsistas e demais integrantes do PIBID.

**Figura 2:** Modelo de DB *on-line* utilizado pelos pibidianos - Núcleo da UFFS, *campus* Cerro Largo



Fonte: Os autores.

Neste sentido, destacamos alguns recortes das escritas feitos pelos bolsistas no DB do PIBID do núcleo de Cerro Largo - RS, sobre as expectativas, anseios, dúvidas, dificuldades e medos vividos durante o período de isolamento físico, vivido no ensino remoto, bem como os ensinamentos e aprendizagens proporcionadas. Para melhor sistematizar, selecionamos a seguir alguns recortes do DB que representam reflexões dos pibidianos sobre suas vivências em meio à pandemia.

No recorte do aluno A1, ele expressa a dificuldade de permanecer no PIBID e conciliar o trabalho, falando de suas superações e principalmente de não ter desistido do PIBID, explicitado nesse trecho: “[...] *a minha vitória foi não ter desistido do pibid e nem da universidade, pois estou conseguindo com muita organização e foco, conciliar os dois*”. Ele também escreve sobre a importância da escrita reflexiva oportunizada pelo DB, como relata nesse trecho: “[...] *na escrita do diário, fui percebendo como eu gostaria de estar no curso que eu estou fazendo e aqui neste programa, então se eu tivesse largado tudo isso para trabalhar*”.

Na escrita percebemos a importância de cada momento reflexivo, a exemplo de A1, ocasionado pela situação pandêmica atual, descrevendo a preocupação em conciliar as atividades PIBID com o trabalho.

Em um trabalho referente à percepção sobre educação em ambiente remoto dos alunos participantes do PIBID e Pró Licenciaturas do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, alunos relataram a falta de separação entre o tempo particular daquele destinado aos estudos ou trabalho (SANTOS *et al.*, 2021). Ainda, segundo esses autores, o impacto negativo do ensino remoto aos estudantes está relacionado a diversos fatores, como a dificuldade em estabelecer uma rotina de estudos devido à falta de locais em suas residências que ofereçam condições adequadas ao aprendizado; às novas responsabilidades que muitos tiveram que assumir, como cuidar irmãos mais novos, realizar atividades domésticas, entre outras. Sendo que alguns tiveram que se inserir no mercado de trabalho formal ou informal para complementar a renda familiar.

A pandemia vem mostrando cada vez mais as desigualdades da sociedade brasileira, seus impactos são duros e evidentes em múltiplas dimensões e, principalmente, na educação (GUIMARÃES *et al.*, 2021).

Atentamos para mais um recorte do DB que diz o seguinte: *Por mais novato que eu seja, acredito que já posso afirmar que os encontros com a professora [supervisora] Márcia são muito importantes e em minha concepção, põe em prática, muitas vezes, a parte teórica em que são propostos estudos nos encontros de terça-feira. Ainda que, sem vínculo direto com meu colégio de atuação, pude perceber*

*de forma mais próxima a realidade do mesmo, parte de seu funcionamento, as dificuldades presenciadas, as angústias e principalmente, os entraves que nós, pibidianos, vivenciamos para o exercício prática da docência no colégio. Além disso, é possível perceber como o contato com os estudantes é extremamente necessário e faz toda diferença quando em contato com o professor, visto que consegue mediar com mais proximidade e segurança os conteúdos a serem desenvolvidos. Dessa forma, como o exercício dos pibidianos se aperfeiçoa com esse contato discente, observa-se a maneira monótona e as poucas e quase, determinadas possibilidades que se encontra a situação atual e como esta acarreta uma formação mais qualificada e certa. Por mais que isso ocorra, o planejamento de atividades ainda ocorre, mas que por sua vez, não conseguem ser ministrados por nós devido à situação em que nos encontramos frente a liberação de um e-mail para a participação remota, tanto quanto, a contemplação da vacina para todos para atuação de forma presencial. Sabe-se que dependemos de mais alguns fatores, mas que por si só, estes dois merecem mais destaque pelo fato de serem mais facilmente realizados e efetivados, ainda que dependam de muita burocracia e, desta maneira, não seja possível atender o nosso esperado: atuar nas escolas. Assim, torna-se visível mais um poder que o professor teve que ter para conseguir acompanhar as demandas da melhor forma possível levando em conta sempre, o aperfeiçoamento do estudo. Sim, desde o início deste cenário pandêmico o professor teve de se reinventar, ou seja, mudar suas práticas de ensino, adequar suas metodologias, alterar seus planejamentos para que, desta forma, fosse possível dar continuidade a formação de inúmeros discentes que necessitam de uma formação contínua e suficiente. Logo, é neste cenário que nós, pibidianos, tivemos que nos adaptar e seguir, mesmo que de forma distante e remota no exercício de nossa função, seja por meio da elaboração de vídeos, questionários e atividades que, por mais que não aplicados por nós, nos exigem determinação e comprometimento no desenvolvimento da prática docente. Porém, apesar destes entraves, esse contexto nos proporciona vivenciar situações inesperadas e diferentes que, por muitas vezes, nos fazem sair da zona de conforto e obrigam a buscar e procurar novos trilhos e caminhos a seguir, não perdendo, de forma alguma, a essência do aprendizado (A2).*

Neste recorte, o pibidiano A2 ressalta a importância das reuniões com o seu supervisor, principalmente por complementar as atividades de formação proporcionadas pela instituição. Assim, entendemos a necessidade do diálogo, pois, de acordo com Galiuzzi (2003, p. 259), é imprescindível “[...] entender a aprendizagem como um processo sempre incompleto, inacabado, progressivo e complexo”, no qual pibidiano, supervisor e coordenador interagem no diálogo, nas ações e nas reflexões de forma colaborativa, entendendo que: “[...] dialogar sob diferentes perspectivas permite um

entendimento contextualizado frente às ações desencadeadas pelos seres humanos que se estendem do contexto específico ao global” (UHMANN, VORPAGEL, GÜNZEL, 2018, p. 250).

O aluno ainda comenta que precisou adaptar-se a novas condições de trabalho e que as reuniões com seu supervisor ajudaram a entender, mesmo não atuando de forma presencial, o funcionamento das escolas, projetos pedagógicos e seus problemas.

Neste sentido, os dois excertos retirados do relato do DB, A1 e A2 reforçam a importância do contato do bolsista com a escola, corroboradas pelas narrativas que, mesmo de forma remota, as reuniões com o supervisor, aproximam de certa forma, o aluno da escola. Notamos que esse contato com seu supervisor fez com que o aluno se sinta mais pertencente ao ambiente escolar.

Nesse sentido, Oliveira e Barbosa (2021, p. 8) perceberam em seu trabalho “O PIBID em tempos de pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto” que a experiência dos bolsistas pré-isolamento com relação ao contato com os alunos em ambiente escolar é muito rica, possibilitando assim a entrada de um futuro profissional mais preparado para a convivência nas escolas da rede pública. Segundo esses autores, a falta que este contato faz com a geração atual do PIBID impede a compreensão e uma melhor vivência dos pibidianos com o meio escolar e, que esse contato no ambiente escolar é essencial. Vislumbra-se a necessidade de explorar o contexto escolar como um todo, numa busca sem receita e sem deslumbramento, a fim de traçar um plano de ações pedagógicas que estabeleçam relações de diálogo entre a prática e teoria, com a devida reflexão sobre a ação nas relações intersubjetivas, no desenvolvimento das estratégias de ensino (UHMANN, 2013, p. 46).

A3 descreve o seguinte em seu DB: *Bom, desde que entrei na universidade sonhava em poder logo ir pra sala de aula e realizar o sonho de ensinar, não via hora de estagiar, quando conheci o programa PIBID vi que não precisava esperar até o quinto semestre da faculdade para entrar em sala e ter o primeiro contato com os alunos, mas no ano em que conheci o programa veio a pandemia da covid-19, então começou as aulas on-line e tudo virou de pernas pro ar. Com a covid veio também inseguranças de como seria as coisas daqui pra frente, as crises de ansiedade, o medo de perder pessoas especiais, o medo do futuro pois ninguém sabia direito como proceder, e a vontade de estar em sala de aula deu lugar ao medo de estar na mesma, não sabíamos como esse vírus agia, foi tão difícil nos adaptar ao modo on-line, mas ao mesmo tempo me proporcionou momentos especiais do lado das pessoas que eu amo, mostrou-me que o que vale mesmo é a saúde, o amor e a família. O cenário cada vez*

*ficava mais precário as pessoas não tomavam ciência do que estava acontecendo ao redor delas, e a com as pessoas se aglomerando mais difícil ficava a volta às aulas e a minha vontade de estar em sala só aumentava, minha curiosidade de como seria estar em sala de aula, mas com a visão de professor não mais de como aluno, como seria as coisas, será que ia dar tudo certo, são incógnitas que ainda me pairam na cabeça. Já se passaram dois anos de pandemia e as coisas ainda não mudaram muito, pelo menos já temos uma luz no fim do túnel, as vacinas já foram eficazes e a população já está sendo vacinada, não vejo a hora de poder estar vacinada e assim estar mais perto de poder entrar em sala de aula como pibidiana e como aluna na UFFS.*

No início da reflexão do aluno A3, percebemos que há uma expectativa pelas atividades proporcionadas pelo PIBID no espaço escolar e logo depois uma frustração pelo cancelamento destas atividades em função da pandemia, como salienta nesse excerto: *“conheci o programa veio a pandemia da covid-19, então começou as aulas on-line e tudo virou de pernas pro ar”*. Ele também demonstra por meio de sua escrita, a preocupação e a ansiedade pelos problemas ocasionados durante a pandemia covid 19.

Maia e Dias (2021) em seu trabalho analisaram os níveis de depressão, ansiedade e estresse em estudantes universitários no ano de 2020 e concluíram que eles apresentaram níveis significativamente mais elevados de depressão, ansiedade e estresse comparativamente aos que integraram o estudo no período normal. Os autores sugerem um impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes.

*A4: O cenário aos poucos vai se normalizando as aulas presenciais já estão voltando aos poucos, mas nós alunos da UFFS ainda não temos permissão para atuar em sala, uma notícia boa é que nesse tempo já fui vacinada, tomei minha primeira dose, já é um avanço, agora devemos esperar e ver quais serão as próximas recomendações e que seja algo bom e que possamos retornar nossa rotina um pouco mais normalidade.*

O aluno A4, em sua escrita no DB, demonstra o otimismo quanto ao possível retorno às atividades presenciais, proporcionado pelo avanço da imunização da população. É notória a expectativa e a ânsia dos bolsistas para a ida às escolas. Tanto para eles como para os Supervisores do Programa, é fundamental conhecer a realidade das escolas, interagir com os estudantes, planejar e realizar atividades que proporcionem maior interação, diálogos, escritas, devolutivas e discussões. Essas inserções nas escolas de atuação dos bolsistas são fundamentais na formação dos futuros docentes, uma vez que possibilitam compreender melhor a própria formação, bem como a prática do professor e seus modos de intervenção no contexto educativo,

pois almejamos ter: “visibilidade do percurso da formação, de cada sujeito, na dinâmica das interações em que dimensões do subjetivo se entrecruzam com dimensões intersubjetivas, nas tramas sistematicamente tecidas, que dão vida e mobilizam o espaço escolar” (UHMANN; ZANON, 2012, p. 12). Com isso, consideramos a relevância social do professor, supervisor e coordenador ao interagir com os pibidianos na perspectiva de intervir orientando o processo de ensino no percurso formativo.

### 3 Considerações Finais

A abordagem realizada neste capítulo teve o intuito de realizar um breve resgate em torno das escritas produzidas no DB sobre o difícil momento enfrentado pelos bolsistas do PIBID durante a pandemia da covid-19. Durante esse tempo, muitas foram as situações de medo, angústia e dificuldades de todo tipo. Muitas pessoas do nosso convívio, entre familiares, colegas de trabalho, professores e bolsistas foram acometidos pela doença e muitas também foram as perdas. Familiares, amigos, colegas, conhecidos que não resistiram a força desse vírus devastador e desconhecido, perdendo suas vidas, trazendo muita dor e sofrimento. Sendo assim, essas vivências e sentimentos estiveram muito presentes no cotidiano de todos durante esse período e constituem um momento importante para que se façam avaliações e se construam aprendizagens diante de todas as dificuldades impostas pela pandemia.

As dificuldades possibilitaram também um crescimento em muitos aspectos, tanto para estudantes como para os professores que tiveram que buscar novos recursos para manter o ensino e a aprendizagem mesmo longe do ambiente escolar. Novos desafios surgem a todo momento e ainda estamos passando por uma série de regras e cuidados com a higiene e distanciamento físico, necessários para evitar o contágio pelo vírus, ainda que muitos adolescentes já tenham recebido pelo menos uma dose da vacina.

### Referências

FERRAZ, D. F. *et al.* O tema PIBID nos ENPECs. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2015, Águas de Lindoia. **Anais [...]**. Águas de Lindoia, 2015. Disponível em: <https://goo.gl/pblhXq>. Acesso em: 12 nov. 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar Pela Pesquisa: Ambiente de Formação de Professores de Ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.

GUIMARÃES, L. *et al.* iniciação à docência em tempos de pandemia: uma imersão nas redes sociais para o ensino de ciências. **Revista Amor Mundi**, Santo Ângelo, v. 2, n. 6, p. 65-72, 2021.

MAIA, B. R.; Dias, P. C. Ansiedade, depressão e estresse em estudantes universitários: o impacto da covid-19. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, p. 1-8, 2020.

OLIVEIRA, L. M.; BARBOSA, M. I. O PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. Pelotas. **Anais [...]** Encontro Gaúcho Educação e Matemática: a educação matemática do presente e o do futuro: resistências e perspectivas. 2021.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diário del profesor**. Sevilla: Díada, 1997.

SANTOS, J. C. *et al.* Percepção sobre educação em ambiente remoto dos alunos participantes de programas de iniciação à docência (PIBID e Pró-Licenciaturas) do Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS). **Research, Society and Development**, v. 10, n. 14, 2021.

UHMANN, R. I. M.; VORPAGEL, F. S.; GÜNZEL, R. E. Livros Didáticos de Química em foco na Educação Ambiental e Alimentar. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 35, n. 1, p. 242-259, abr. 2018.

UHMANN, R. I. M.; ZANON, L. B. Ações pedagógicas no ensino de física com foco na educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 29, p. 1-15, 2012.

UHMANN, R. I. M. **Interações e Estratégias de Ensino de Ciências**: com foco na Educação Ambiental. Curitiba: Appris, 2013.

# A FORMAÇÃO INICIAL DO PEDAGOGO POR MEIO DO PIBID: MOVIMENTOS DE APRENDIZAGEM ON-LINE

Maria Lucia Marocco Maraschin<sup>41</sup>

Katia Aparecida Seganfredo<sup>42</sup>

## 1 Introdução

Considerando as peculiaridades e compromissos de uma universidade pública, que nasce para fazer frente às demandas reprimidas relativas à formação de professores para a Educação Básica, no final da primeira década do século XXI, nasce e se estrutura a Universidade Federal da Fronteira Sul-UFFS. Paralelamente a este movimento, nascia, desde meados de 2008, uma das melhores e mais eficientes políticas públicas de incentivo ao ingresso e a permanência em cursos de licenciatura no país, por iniciativa da Capes: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

<sup>41</sup> Doutora em educação. Professora colaboradora no subprojeto Pedagogia da UFFS, titular nas disciplinas de Linguagens, Alfabetização e Letramentos, no Curso de Pedagogia da UFFS. Correio eletrônico: maria.maraschin@uffs.edu.br

<sup>42</sup> Doutora em Educação. Coordenadora de área do subprojeto Pedagogia, coordenadora do Curso de Pedagogia. Correio eletrônico: katia.seganfredo@uffs.edu.br

De acordo com o relatório da Unesco, presidido por Delors (1996), a educação no século XXI seria partícipe de uma relação de interdependência global e planetária decorrente das novas tecnologias, poderia vir a ser um dos grandes fenômenos deste tempo de globalização. O que o autor não traduzia, naquele momento, talvez fossem as recorrentes exclusões também geradas em decorrência de processo aparentemente inclusivo, caracterizado pelo uso intensivo das novas tecnologias.

A introdução efetuada situa a vigência deste programa na UFFS desde meados de 2011, quando a universidade nascente vinculou-se a este exercício formativo, sob o compromisso de que por meio da relação teoria e prática junto e a partir dos lócus de atuação dos estudantes vinculados a cursos de licenciaturas, as escolas teriam sua formação inicial de professores em parceria com as redes e unidades escolares, buscando nelas referenciais para refletir acerca do espaço, lugar e possibilidades de atuação. Concebendo a escola e as reflexões que dela emanam a reconhecemos como instituição social, atenta as peculiaridades dos sujeitos que a ela adentram e permanecem, quando cuidados! Há de se destacar que a perspectiva de cuidado defendida e assumida, na condição de universidade pública e popular, por meio do subprojeto Pedagogia, de acordo com Boff (2012), é como se deduz, o cuidado está ligado a questões vitais que podem significar a destruição do nosso futuro ou a manutenção de nossa vida entre este pequeno e belo planeta (p. 39).

O recorte de inserção neste pequeno e belo planeta dá-se por meio dos desafios demandados à alfabetização na perspectiva do letramento em tempos de pandemia, debruçando toda a atenção possível no processo de formação inicial e continuada de professores, atentos a esta singularidade.

## **2 O percurso formativo do Curso de Pedagogia: objetivos, compromissos e práticas possíveis**

Na perspectiva do cuidado necessário à conjuntura vigente, assumimos alfabetização e o letramento subsidiado pelas implicações da BNCC, como desafio inerente aos processos educativos em curso, provenientes de demandas de atenção, no concernente a aproximação desejada pelos discentes quanto as escolas de educação básica e seu cotidiano. A vinculação ao PIBID ancora-se na ansiedade de conhecer, de estar junto e de aprender com quem lá está atuando. Este exercício de inserção e aproximação fora construído por meio de diálogos de diferentes naturezas, com interfaces teórico/práticas, buscando conexão real com o exercício profissional na Educação Básica, mediado pelo acesso aos lócus de formação/atuação sem ilusões.

A construção e a implementação efetuada, nas condições possíveis, dadas as condições imposta pela pandemia, foram sendo construídas, igualmente por meio dos diálogos acerca da diversidade de lugares, espaços, sujeitos, condições e possibilidades de aprendizagem; referenciadas por uma sólida formação teórica, com ancoragem na legislação, nas diretrizes curriculares referenciadas pelas políticas públicas com diálogos interdisciplinares, no *campus*, no *intercampus* e junto às demais instituições vinculadas ao programa em suas diversas perspectivas formativas.

Além dos objetivos assinalados, este processo de formação inicial, atento ao processo de desenvolvimento de um perfil de profissional com oralidade fluente, com capacidade de argumentação oral, escrita, crítico reflexiva, sensível às causas e demandas provenientes dos espaços de interlocução provisionados, atentos à criatividade e à inventividade e comprometidos com a causa da educação pública, identificam-se com os compromissos históricos da UFFS e as políticas públicas nela defendidas:

É sob o manto dessas políticas, objetivos, intenções e decisões que estudantes pibidianos da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) desenvolveram e desenvolvem, no decorrer da última década, um expressivo conjunto de atividades voltadas à formação docente [inicial e continuada] na perspectiva de qualificar: a) o seu processo de formação como estudantes de cursos de licenciatura; b) as próprias licenciaturas em que estão vinculados e; c) por extensão, a educação básica, seja pela motivação que irradia à escola, seja pelos impactos que o PIBID produz nesse movimento colaborativo (FERREIRA; MARASCHIN; CAMBRUSSI, 2013, p. 5).

O movimento formativo e colaborativo em destaque, planejado e desejado para a vigência do PIBID, no exercício 2020/2022, deparou-se com um cenário impensável, permeado pelo ensino remoto. As interlocuções, as trocas, os diálogos, antes presenciais, próximos aos professores da educação básica, da escola, da sala de aula das crianças, passaram a ser virtuais mediados pelas tecnologias como recursos auxiliares.

A mobilização institucional, interinstitucional, interprojetos, fora feita via *lives*, via plataforma virtual, coletiva e em pequenos grupos, núcleos, dentre outras possibilidades, como também fora igualmente mediada e subsidiada por produções acadêmicas, provenientes de reflexões efetuadas pelos professores e estudantes que nos antecederam por meio dos subprojetos relativos ao Curso de Pedagogia e suas interfaces:

É meritório destacar, que, desde o primeiro momento, a articulação teórico-prática se configurou como diferencial na expectativa dos envolvidos, dadas as singularidades que marcam a escola e o CEI contemporâneos, constituídos por diferentes perfis profissionais e de sujeitos/estudantes. Os exercícios efetuados oportunizaram a inserção de estudantes na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre as ações educativas, inerentes as práticas pedagógicas vivenciadas, entretecida por instrumentos, saberes e peculiaridades. A particularidade fundante neste exercício, advém de processos esporádicos realizados por meio de estágios curriculares obrigatórios, peculiaridades dos cursos de licenciatura. [Que por meio do PIBID, possuem regularidade e permanência; diferencial incomparável!] (MARASCHIN; BELTRAME, 2018, p. 124-125).

Em razão disso, as vivências e elaborações possibilitadas pelo PIBID, na segunda década do século XXI, permitiram principalmente o estar na sala de aula, junto às crianças/estudantes e os professores supervisores, oportunizando a ambos um processo de conhecimento e autoconhecimento com ganhos substanciais, provenientes das práticas individuais e coletivas, pelo reconhecimento da importância do trabalho coletivo em pequenos grupos, fundamentadas em vivências heterogêneas e singulares. No entanto, neste exercício do programa, com o distanciamento social imposto, as dificuldades se tornaram perceptíveis, impondo um processo formativo distinto, vez que as interlocuções possíveis passaram a ser mediadas pelas tecnologias.

Fundamentados nas prerrogativas de Vigostky (1989), compreendemos que todas as funções do processo de desenvolvimento/aprendizagem humano aparecem duas vezes: primeiro no social, depois no individual; não desejávamos nesta incursão prescindir da vivência experiencial *in loco*, oportunizada em práticas e processos anteriores. Muito embora de acordo com o autor o trabalho em grupo nos possibilita interlocuções, nos oportuniza maiores e melhores condições de aprendizagem, de forma virtual, não foi a mesma coisa. Embora a organização em pequenos grupos atenuou as dificuldades e permitiu dirimir a ansiedade vivida, lacunas ainda podem ser destacadas, principalmente a de estar na sala de aula e nele sentir-se partícipe!

A aproximação junto às unidades escolares neste processo educativo/formativo deu-se igualmente por meio de diálogos virtuais, práticas de apresentação e escuta e inicialmente pela leitura e análise do Projeto Político Pedagógico disponibilizado para acesso e posterior discussão, tendo em vista compreender a identidade institucional e seus compromissos com os interlocutores. No documento citado, *a priori*, buscamos compreender os aspectos conjunturais, os movimentos teórico/metodológicos, as práticas avaliativas

e os compromissos curriculares reiterados na e para com a alfabetização e o letramento, considerados eixos articuladores do subprojeto. Por meio deste exercício com os gestores, colaboradores e demais profissionais envolvidos, focamos a formação inicial e continuada na relação universidade escola, dando destaque a construção de uma relação de pertencimento e disponibilidade proveniente da comunidade escolar e seu entorno.

### **3 Uma caminhada diferente: formação *on-line***

Nesta perspectiva, buscamos também compreender os processos e formas de planejamento, os diagnósticos em curso, as buscas e escutas realizadas pela unidade escolar, para melhor inteirar-se das demandas da comunidade escolar que a constitui, com o compromisso de nos apropriarmos destes exercícios, bem como sinalizarmos a construção de outras possibilidades. Para os estudantes e professores coordenadores de área e supervisores, este exercício oportunizou construir referenciais, de análise e de caracterização da comunidade escolar, entendidos como instrumentos e princípios fundantes para o ato educativo nos diferentes níveis e áreas de ensino, bem como para os projetos de gestão a eles vinculados.

Tendo em vista ampliar o processo de pertencimento ao *lôcus* formativo em estudo, foram realizados seminários internos com os pibidianos para socializar as percepções construídas sobre e a partir das características peculiares de cada escola e de cada rede, bem como a identificação dos processos de alfabetização e suas práticas em execução, subsidiados pelas experiências já vivenciadas e sistematizadas pelos exercícios que nos antecederam, por meio do PIBID, pela análise documental efetuada e pelos relatos que perpassaram estes momentos. Reiteramos, outrossim, que estes exercícios decorrem de processos distintos, igualmente válidos, subsidiados por referenciais teórico práticos, vinculados a incursões profissionais e experienciais igualmente distintas e validadas para a análise em curso.

Outro aspecto importante, meritório de estudos sistemáticos, foram os movimentos curriculares que perpassam a história da educação brasileira nas últimas décadas. Iniciamos pelas discussões históricas dos currículos reiterados pelas cartilhas e pelos livros didáticos, em seus movimentos históricos, éticos e políticos. Adentramos posteriormente às práticas e processos relativos aos Parâmetros Curriculares Nacionais, situados na última década do século XX e posteriormente ao proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais relativas ao início do século XXI, atentando para as políticas e

processos de formação de professores, as Propostas Curriculares vigentes nas redes, e atualmente a Base Nacional Comum Curricular a BNCC. Nesta proposição, além das publicações recentes, tivemos a colaboração de uma servidora da rede municipal de ensino por meio de uma live, a qual traduziu as percepções e realizações da caminhada empreendida na construção desta nova orientação curricular, convidando os estudantes e demais profissionais envolvidos a adentrarem a incursão em destaque, para melhor compreendem os desafios de sua implementação.

Situamos nesta reflexão algumas problematizações que precisam ser consideradas, uma vez que nada no currículo e ou em suas interfaces formativas, trazidas para o interior das unidades escolares, pode ser considerado neutro e/ou inocente quando abordamos questões relativas ao currículo da escola, de suas definições e inserções. De acordo com Sacristán (2013, p. 09), “O currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas”. Cabe-nos aqui ressaltar que talvez seja esta uma lacuna mais silenciada no interior das instituições, em paralelo com as múltiplas inclusões curriculares vigentes, provenientes de diferentes instâncias.

Em razão disso fizemos opções por várias metodologias e estratégias de estudo, para melhor compreendermos as possibilidades e as contradições às quais nos vinculamos quando fazemos determinadas escolhas nos processos educativos. De acordo ainda com Sacristán (2013, p. 09), “[...] O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar”. Em razão disso, na sequência abordamos as implicações da BNCC para o currículo da educação básica. Conforme afirmamos anteriormente, as opções e articulações da BNCC possuem vínculos, explicitam certezas, no entanto carecem de explicitação visto as mazelas que carregam consigo, em decorrência dos vínculos implícitos e explícitos com as políticas neoliberais<sup>43</sup> vigentes.

---

43 Segundo Gentili (2002), o neoliberalismo prioriza a privatização e implementa suas propostas políticas, aniquilando o horizonte ideológico de nossas sociedades e destruindo a noção de uma educação republicana de excelência para todos. Os mecanismos neoliberais pretendem repassar uma responsabilidade que é do Estado para a iniciativa privada, transformando a escola em necessidades do mercado: o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma reforma de política cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [...] Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para

Articulados aos compromissos inerentes à formação docente inicial e continuada descritos neste subprojeto no concernente à construção de possibilidades, atentas às singularidades da alfabetização e do letramento, mediadas pelas múltiplas vozes e linguagens, buscamos desvelar as contradições exercitando a interlocução com os professores alfabetizadores que em sala de aula vivenciam/vivenciaram os desafios do ensinar em tempos de pandemia. Particularmente buscamos junto aos supervisores compreender como as crianças em fase de alfabetização, cuja inserção no universo linguístico, fora limitada ao ambiente familiar, em decorrência do distanciamento social, muitas vezes desprovido de recursos de diferentes específicos para as apropriações necessárias e indispensáveis ao processo ensejado, se portaram e/ou vivenciaram este processo e quais desafios lhe foram impostos neste processo.

Na interface das leituras, discussões, seminários, práticas didáticas, diários, relatórios, análises crítico analíticas, socialização de pesquisas, escutas atentas às supervisoras, é que foram sendo construídas as condições técnicas e didático/pedagógicas fundantes em um percurso formativo distinto, em relação àqueles que habitualmente vínhamos participando. Dada a conexão atenta à realidade e necessidade da escola e da sala de aula, constantemente situada pelos professores da Educação Básica, partícipes neste estudo.

Destaca-se, igualmente, que a concepção de percurso formativo advém de um processo constitutivo e constituinte da formação humana, por meio de e da educação integral. Processo esse, materializado nas e pelas especificidades da escola. Cuja prerrogativa de formação integral intenciona o desenvolvimento de todas as possibilidades/capacidades humanas objetivadas por intermédio do processo histórico (MARASCHIN; TROMBETTA, 2019, p. 141).

O percurso histórico elencado neste processo formativo ancorou-se em discussões institucionais e discussões específicas do subprojeto inerentes aos compromissos dos cursos de graduação articulados em *campus* distintos,

---

garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2002, p. 244-245). O discurso ideológico neoliberal garante sua influência sobre as massas, apregoando a incapacidade do Estado de oferecer serviços de qualidade como a educação, segurança e saúde, garantidos pela Constituição Federal. Além disso, essa lógica predatória do capital financeiro internacional prega o incentivo à privatização e à terceirização de serviços públicos, introduzindo ideologias para que a classe dominante perpetue seus interesses. O neoliberalismo direciona e regula as ações do Estado, fortalece a iniciativa privada, o mercado, o livre comércio e o capitalismo contemporâneo e dita uma suposta necessidade de reestruturação da escola pública, uma ideologia defendida pelas classes dominantes em razão das regras determinadas pelas leis do mercado em favor das demandas da iniciativa privada.

porém atentos às peculiaridades de uma instituição multicampi. Coletivamente, participamos, mobilizamos e articulamos discussões subsidiadas pelas conferências institucionais planejadas e assumidas coletivamente, tais como as *lives* descritas a seguir: a) Escola contemporânea em tempos de BNCC; b) Elementos para uma crítica curricular às competências emocionais; c) Formação de professores e docência questões em debate; d) Desafios para ensinar em tempos de pandemia; e) FUNDEB/Financiamento da Educação Básica; f) Aprendizagem e sono; g) Educação sexual na infância em contexto escolar; h) Educação em tempos de crise: ações urgentes de enfrentamento a exclusão escolar; i) As licenciaturas em tempos e contratempos; j) Ambientes pessoais de aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores autores e recursos didáticos. Estes exercícios formativos, foram articulados pelos compromissos expressos no projeto institucional cujas temáticas apresentadas, forjaram problematizações, mobilizaram estudantes e docentes para a prática da pesquisa, fortalecendo a atitude investigativa demandada ao professor contemporâneo. Professor este que vê e assume a sala de aula como um lugar que justifica as razões para nela estar e permanecer, contribuindo para efetivar o que Foucault (1994, p. 31) destaca quando diz que é preciso que “[...] o aluno possa sentir a sala de aula, como um lugar, onde as razões para ler e escrever, são intensamente vividas”.

As conferências/*lives* propostas se configuraram em exercícios de reflexão permanente que perpassaram os compromissos de todos os subprojetos dos núcleos, bem como os compromissos institucionais que matriciaram a existência desta universidade desde sua implementação. Em razão disso é que articulamos a construção de possibilidades por meio da relação teoria e prática, propiciando a construção e a percepção da importância de ambientes alfabetizadores diversos e diversificados, cujos significados possam ser constatados nas cores, nas formas, na diversidade de linguagens, signos, significados, advindos das diferentes áreas do conhecimento, atualmente evidenciadas.

Mantida a sequência organizativa das discussões inerentes ao subprojeto de Pedagogia, retomamos o recorte formativo que transversalizou as discussões e o processo de desenvolvimento e aprendizagem relativo a alfabetização e ao letramento, adensadas pelas leituras de algumas obras, tais como "A importância do ato de ler de Paulo Freire" (1980), obra através da qual o autor esclarece que a leitura da palavra é precedida pela leitura do mundo, reitera ainda a importância e a valorização da conexão existencial de cada sujeito no e para o processo de aprendizagem, chamando atenção para a natureza política do ato e do processo educativo, dentre outros aspectos. Feita a leitura

individual, com registro e análise dos entendimentos, foi realizado seminário, com apresentação dos entendimentos individuais e coletivos.

A obra "Guia Teórico do alfabetizador", da linguista Miriam Lemle (2001), problematiza o tema da alfabetização; trata das capacidades necessárias para a alfabetização; apresenta alguns impasses relacionados a variação e a variedade linguística, apresentando proposições formativas, tendo em vista superar o preconceito linguístico presente na nossa sociedade, dentre outros aspectos; a obra "Alfaetrar", de Magda Soares (2020), inicia dizendo que toda a criança pode aprender a ler e escrever e que para isso o comprometimento é essencial na materialização de um conjunto de procedimentos articulados, mediado por experiências reais, coordenadas e apresentadas pela autora junto a professores que experienciam práticas exitosas de aprendizagem na alfabetização/letramento. O destaque, que dá ancoragem a este exercício de leitura individual, discussão coletiva, com sinalização de possibilidades e absorções das experiências trazidas pelas obras, evidencia a necessidade de ampliar sistematicamente os conhecimentos definidos para este compromisso e seus interlocutores. Suas contribuições e discussões articularam movimentos formativos relativos ao currículo, ao planejamento e às demandas cotidianas da sala de aula, as quais imprimiram a necessidade de um diálogo constante com os processos de avaliação *in loco* e em larga escala, apresentados como desafios intensos ante o analfabetismo funcional.

Dentre as práticas, processos, instrumentos e dinâmicas contemporâneas da e para a alfabetização/letramento, apresentados e discutidos neste movimento em apresentação, outros instrumentos de cunho relevante foram utilizados tendo em vista a articulação, a observação, a análise e o estudo sistemático das práticas, processos e demandas da alfabetização/letramento na contemporaneidade. A leitura de artigos, o uso de lives e filmes selecionados intencionalmente para refletir as temáticas e problemáticas educacionais, abordando a inclusão, a atenção e o cuidado as dificuldades de aprendizagem, a linguagem da arte e suas singularidades, a produção escrita, as boas práticas de gestão do processo pedagógico; o domínio de classe e as intencionalidades educacionais; dentre outras questões identificadas foram fundamentais à aprendizagem docente inicial e continuada em tela.

Subsidiados por este movimento de formação inicial e continuada, atinente aos diferentes interlocutores, buscamos, na parceria com estudante do mestrado em Educação da UFFS, refletir sobre as singularidades e implicações das demandas pedagógicas, particularmente as inerentes à Pedagogia Histórico Crítica e suas contribuições. Datada dos anos 70/80 e comprometida

com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, olha para o processo de formação docente, subsidiada por uma matriz de referência vinculada ao marxismo, ao materialismo histórico dialético e à teoria histórico cultural, vinculando-se ao momento histórico, cujo sujeito precisa ser visto como ser humano em processo de humanização:

Nesta perspectiva a compreensão do materialismo, nos permite identificar que a materialidade das coisas e dos processos, interfere sobremaneira nas ações e posturas humanas. Contudo, em razão disso, a discussão e compreensão, das bases do materialismo nos levam a compreender que, o materialismo é toda concepção filosófica que aponta a matéria como substância primeira e última de qualquer ser, coisa ou fenômeno do universo (ALVES, 2010, p. 1).

Em razão disso, é importante destacarmos que a transformação da sociedade desejada não está desvinculada da dinâmica de sua constituição, bem como das necessidades que vão surgindo em decorrência das construções e elaborações históricas em movimento, paralelamente às contradições vivenciadas, dado o cenário da inserção das tecnologias educacionais nos diferentes níveis educacionais, como recurso, não como substitutiva do professor e da ação docente. Há de se destacar, outrossim, que os compromissos com a aprendizagem/desenvolvimento humano, com a aprendizagem da escrita, da leitura, com as incursões culturais e as elaborações que delas derivam vem reconfigurando as práticas educativas, resgatando a pedagogia histórico crítica como pedagogia oficial, dadas as contradições presentes na sociedade contemporânea e as transformações que se fazem necessária para o melhor entendimento da complexidade em curso.

Cabe-nos destacar que, mais do que nunca, novas e inteligentes interações precisam ser materializadas. “Interações que vão muito além do simples contato das pessoas entre si, uma vez que exigem mobilização, por parte dos sujeitos, agindo significativamente, questionando certezas, negociando pontos de vista, explicitando contradições etc.” (SC/SED, 1998, p. 37).

Na interação com as múltiplas vozes e linguagens que cercam o processo educativo da e na alfabetização, nela situamos seu caráter interdiscursivo, aspecto inerente as suas funções sociais e as elaborações cognitivas consequentes:

Neste sentido a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprender a ouvir, a entender o outro pela leitura, aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (Mas esse dizer significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprender sobre a escrita (SMOLKA, 1991, p. 63).

A retomada das contribuições da Pedagogia Histórico Crítica e seus vínculos com a Teoria Histórico Cultural reverberam em favor das demandas que objetivam fortalecer os compromissos com a função social da escola, com a docência comprometida com as realidades e necessidades dos sujeitos educandos em todos os níveis de ensino, com a construção e manutenção dos subsídios e referenciais éticos, produzidos pela humanidade como repertório cultural e suas atualizações, marcadas por um complexo de vozes que precisam ser ouvidas e refletidas à luz de uma humanização, que atente para as questões éticas, relacionais, ambientais, dentre outras.

Em outras palavras, o compromisso com a transformação envidado por meio deste exercício formativo, subscreve a sala de aula como espaço, lugar, contexto que se articula por meio de textos e contextos vinculado à alfabetização e o letramento como compromissos ético/políticos, os quais dentre outras perspectivas objetivam a superação das contradições, dificuldades vivenciadas em decorrência da pandemia, no concernente aos exercícios do fazer docente e discente de forma substancial em relação a outros períodos e experiências históricas vivenciados no percurso formativo.

Comprometidos, ante as contradições que emergem deste campo de disputas, expresso pelas políticas curriculares, pelos currículos, pelas opções metodológicas, adentramos aos entendimentos e processos de práticas de planejamento, assumindo-os como movimentos imprescindíveis, dadas as intencionalidades que os caracterizam, em relação à aprendizagem das crianças.

Indubitavelmente, a escola que temos e os desafios que a cercam na conjuntura vigente nos induziu a discutirmos a importância do planejamento e os processos educativos consequentes, dentre as múltiplas práticas docentes acessadas, compreendendo-as enquanto atos político-pedagógicos, dadas as intenções que as explicitam, tanto pelo professor quanto pelos objetivos que se propõe alcançar. Por meio de lives, estudos teóricos, elaborações escritas e discussões em pequenos e no grande grupo, abordamos os conceitos de planejamento e sua influência no processo de ensino e aprendizagem, bem como sua relação com as estratégias pedagógicas utilizadas pelo(a) professor(a). Neste contexto, adentramos as Políticas Nacionais de Alfabetização, a Política Nacional do Livro Didático, interrogando acerca de seus impactos na sala de aula e para além dela. Tecemos considerações acerca da importância de uma análise crítica sobre as contribuições e avaliações do livro didático, como instrumento pedagógico disponível indiscriminadamente neste país. Contudo, vale destacar que objetivamos um processo de formação crítica, que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 39).

Com o isolamento social, devido à pandemia pelo coronavírus SARS-CoV-2, as atividades remotas impuseram desafios às escolas, à universidade e ao desenvolvimento do PIBID, que tem centralidade na iniciação à docência e na formação continuada dos professores, em especial porque os princípios pedagógicos que o constituem reforçam uma formação pedagógica a partir da vivência na escola e a permanente relação teoria-prática. Embora privados das vivências presenciais na escola, desenvolvemos diferentes experiências, troca de saberes, problematizações e aprendizagens diversas neste contexto remoto. Entendendo o PIBID em sua relação com o contexto educacional atual, destacamos que configurou-se como uma oportunidade de aproximação do contexto real da escola, das incertezas e dificuldades que junto chegaram com o novo normal, exigindo uma reconstrução da atuação docente, como um exercício possível!

#### **4 Considerações Finais**

A caminhada descrita e vivenciada no âmbito do subprojeto e do Programa PIBID sinaliza que, diante de obstáculos, prospectamos caminhos distintos com ferramentas igualmente distintas, adequando-as de modo que reverberaram em favor da construção de possibilidades de troca, junto às unidades escolares, os professores e estudantes da Educação Básica e da Educação Superior no acolhimento de concepções e de respostas, em atenção aos cenários vigentes, quanto ao sentido do uso da ferramenta como recurso de viabilidade e equidade.

O cenário pandêmico forjou práticas e processos coletivos e colaborativos, os quais, além de problematizarem nossas convicções e certeza, ativaram a capacidade criativa, com mudanças focadas na atitude investigativa, no reconhecimento dos diferentes modos de ensinar e de aprender, inerentes às

categorias historicidade, mediação, a contradição, a totalidade, eixos formativos do materialismo histórico dialético e da Pedagogia Histórico Crítica.

Contudo, a caminhada e o esforço traduzido vêm forjando novas habilidades, novos saberes, constituindo novos percursos, resgatando a valorização docente, a construção de uma identidade profissional socialmente ressignificada e valorizada, revendo tradições e reafirmando processos e valores culturais significativos e com novos significantes para a contemporaneidade em curso.

## Referências

ALVES, A. M. O método materialista histórico-dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, n. 9, p. 1-13, 2010.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis: Vozes, 2012.

FERREIRA, Jeferson; MARASCHIN, Maria Lucia M.; CAMBRUSSI, Morgana (orgs.). **Iniciação à docência**: experiências, significações e perspectivas. Curitiba: CRV, 2013.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GENTILI, Pablo. Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 228-252.

LEMLE, Miriam. **Guia Teórico do Alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARASCHIN, Maria Lucia M.; TROMBETTA, Vanda Mari. O pibid no curso de pedagogia: desafios e possibilidades. *In*: CORÁ, Elsie José; LEITÃO, Leonardo Rafael dos Santos (orgs.). **O PIBID no percurso formativo**: relatos de diferentes experiências. Tubarão - SC: Copiart, 2019.

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

SACRISTÃ, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado Da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEM, 1998.

SMOLKA, Ana Luiza B. A prática discursiva em sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço em análise. **Caderno CEDES**, Campinas, n. 24, p.51-65, 1991.



## GEOGRAFIA ESCOLAR E CIDADANIA: FORMAÇÃO DOCENTE EM UM CONTEXTO PANDÊMICO

Paula Lindo<sup>44</sup>

### 1 Introdução

O presente texto foi construído a partir das inquietações de uma professora, geógrafa, moradora de uma cidade interiorana, que vivencia as contradições cotidianas da vida acadêmica, escolar e práticas de um subprojeto de Geografia do Programa de Iniciação à Docência (PIBID).<sup>45</sup>

O PIBID foi criado em 2007 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), são quase quinze anos de história. Há muitas publicações e pesquisas que foram produzidas e compartilhadas ao longo dos anos. Trabalhos que descrevem, revelam e nos conduzem a pensar

---

44 Doutora em Geografia. Docente do Magistério Superior. Coordenadora do subprojeto do Núcleo Geografia, *campus* Erechim. Correio eletrônico: paula.lindo@uffs.edu.br

45 Agradeço as contribuições de todas e todos estudantes (Ana Julia Barbosa, Caestiane Lisboa, Camila Oliveira, Cristófer Engel, Érico Lima, Francis Felipetto, Felipe Stefanoski, Gabriel Oliveira, Joaquim Colussi, João Paulo Costa, Juliana Oliveira, Loren Borges, Márcio Lourenço, Matheus Rebelo, Nelci Banaczeski, Tanael Bloss, Vanessa Nascimento e Widler Michaud), das supervisoras (Martha Bispo e Sílvia Longo) que participaram da construção e desenvolvimentos das atividades do PIBID (2020-2021) e que viabilizaram a construção destes pensamentos. Também, agradeço a leitura e os apontamentos do colega Éverton Kozenieski e da Cristina Otsuschi.

sobre as contribuições desta política pública na formação inicial e continuada de professores, no trabalho conjunto entre universidade e escola de Educação Básica, nos diálogos sobre a estrutura curricular dos cursos de licenciatura, nos desenvolvimentos de metodologias de ensino e aprendizagem e na permanência dos estudantes bolsistas nos cursos de licenciatura.

O programa se efetiva por meio de editais que são promovidos pela CAPES, para as instituições de Ensino Superior que podem concorrer à entrada no programa. Nesse processo, portarias e o Decreto n.º 7.219, de 2010 exercem importante papel na normatização do programa. As ideias deste capítulo são elaboradas a partir da aprovação do “Projeto UFFS” no edital MEC/CAPES/FNDE n. 02/2020 e das experiências desenvolvidas, no período de um ano, no subprojeto de Geografia.

Após ter aprovados os projetos institucionais do PIBID, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) iniciou, no mês de outubro de 2020, as atividades dos núcleos. Logo, as experiências e reflexões aqui apresentadas foram elaboradas, mais especificamente, a partir das atividades do Subprojeto de Geografia, dos núcleos Erechim e Chapecó, realizadas de out. 2020 a out. 2021. Também cabe ressaltar o contexto de crise sanitária global e o cenário político catastrófico de um governo “autoritário”, centralista, conservador. Trata-se, sem dúvida, de uma combinação perversa de desmonte de diversas políticas públicas que visam garantir Direitos Sociais e uma pandemia, covid-19, que dura quase dois anos, com 4.992.422 de mortos no mundo e 607.462 no Brasil (registro de 30/10/2021, no site da Universidade da Johns Hopinks). Uma conjuntura que trouxe novas e desafiadoras ameaças à população e, especialmente, ao público escolar (como a reformulação da BNCC, *homeschooling*, militarização das escolas, fechamentos de turmas e turnos de escola pública).

Temos acompanhado, nos últimos anos, mais especificamente durante o governo Bolsonaro, cortes orçamentários e ação governamental no sentido de destruir o Sistema Único de Saúde, a Educação Pública, o Sistema Único de Assistência Social. O desmonte do regime fiscal, emenda constitucional 95, de 2016, conhecido como “teto de gastos”, congelou os investimentos em 20 anos. Segundo o IPEA, serão 900 bilhões de perda em possíveis investimentos. Trata-se do acirramento das contradições do modo de produção capitalista que se territorializam e expressam: na espoliação de direitos, na precarização do trabalho e no genocídio.

Os Programas de Formação de professores, como PIBID e Residência Pedagógica (RP), se efetivam diante desta conjuntura política e econômica,

que ameaça à democracia do país. Mergulhados neste cenário político, econômico e sanitário, o objetivo deste capítulo é demonstrar o processo de construção, bem como os princípios teórico-metodológico que fundamentam as práticas pedagógicas, dos sujeitos que dão vida ao PIBID Geografia, da UFFS, *campus* Erechim, diante da realidade descrita.

Assumimos um compromisso político-pedagógico em desconstruir uma suposta ideia, ingênua, sobre a neutralidade do processo educativo ou da existência de práticas docentes “naturais”, avulsas da realidade, desconectadas de um todo. Ter consciência do momento histórico que vivemos, onde estamos, nos observar e perguntar quem somos, foi fundamental para construção de nossas reflexões.

Nós, coordenadora do subprojeto e professoras supervisoras, somos, praticamente, as primeiras pessoas de nossas famílias a cursar ensino superior. A geração de nossos bolsistas, quase que na totalidade, também são os primeiros a acessarem a universidade pública. Nosso grupo é composto por filhos da classe trabalhadora, estudantes de escola pública, negros, indígenas, imigrantes (haitiano), transsexuais, homossexuais, moradores de periferias de grandes e pequenas cidades e alguns de outras regiões (Norte/Nordeste), alguns com mais de 50 anos. Isso mostra a importância do processo de democratização do acesso ao ensino superior público, da inclusão das classes populares, os desafios da permanência e das expectativas em relação aos estudos e as condições de inserção dos estudantes no PIBID.

Referências como Paulo Freire, Bell Hooks, Doreen Massey, Milton Santos, Roselane Costella e Nelson Rego nos auxiliam a nos posicionar no mundo como docentes e futuros docentes que consideram as múltiplas contradições da realidade vivida. A intenção, deste texto, é descrever e conduzir o leitor a refletir sobre as práticas docentes realizadas, como respostas às configurações provenientes do fazer-pensar pedagógico em um contexto histórico no qual as atividades presenciais na UFFS e nas escolas públicas foram suspensas devido à pandemia.

## **2 Geografia no contexto pandêmico**

Uma das grandes discussões na formação de professores no Brasil é o distanciamento existente entre as instituições que formam estes profissionais e a realidade escolar. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona ao licenciando condições de vivenciar a escola e aproximar os estudos da graduação a realidade desta:

Teoria e prática, formação inicial e mundo profissional devem ser tomados como domínios integrados na constituição do saber profissional que é exigido pela ação de ensinar. A docência, por seu caráter multifacetado, traz subjacente a si elementos técnicos, científicos, éticos, estéticos, políticos e sociais constantemente modificados e que, por conseguinte, modificam os saberes e as formas de mobilizá-los e integrá-los no exercício profissional (PAIM; MARTINS, 2018, p. 03).

Nesta perspectiva, o PIBID pode proporcionar aos estudantes, supervisores e coordenadores o exercício de reflexão teórico-prática, o desenvolvimento de autonomia, atitude investigativa, protagonismo docente. Compreendemos o PIBID como um terceiro espaço de formação porque integra escola e universidade, mescla seus saberes e fazeres na perspectiva de constituir saberes profissionais, tanto dos licenciandos bolsistas, quando dos professores de carreira na educação básica pública ou dos coordenadores da universidade, que superem a dicotomia conhecimentos acadêmicos versus conhecimentos escolares (LINDO, SOUZA, PAIM, 2017). O programa demonstra que os alunos das escolas públicas podem desejar, planejar e acessar a Universidade. Temos relatos de alunos que participaram de outras edições do PIBID, nas escolas, e que ingressaram na UFFS. Também, há ex-pibidianas que agora atuam como supervisoras. Isso demonstra a importância e potência dos programas de formação docente.

O subprojeto do curso de Geografia, *campus* Erechim e Chapecó, a partir das orientações previstas na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), de 2017, desenvolveu ações para que os bolsistas pudessem se inserir, ainda que em um contexto pandêmico, no cotidiano escolar, por meio da apropriação de saberes, metodologias de ensino e discussões teóricas sobre o trabalho decente e a ciência Geográfica. Buscamos constantemente superar as recordações que guardamos das aprendizagens de Geografia na escola que eram sem sentido, por darem ênfase à descrição dos fenômenos e à memorização das informações. Nossa intenção é superar uma Geografia de característica enciclopédica, sem sentido (muito presente no imaginário do senso comum e ainda nas escolas), e desconstruir a ideia que se cristaliza quando um estudante afirma que a Geografia acadêmica nada tem a ver com a Geografia Escolar.

O caminho seria procurar desenvolver uma disciplina capaz de oferecer sentido ao espaço em que se vive, em que as discussões teóricas são transformadas em práticas pedagógicas consistentes, respeitando os estudantes e

seus interesses. Seria? Por que o verbo está no futuro do pretérito? Porque os desafios impostos durante os primeiros doze meses do subprojeto nos conduziu para outros caminhos. E será nos últimos seis meses que tentaremos implementar o plano original. Pela primeira vez na história do PIBID todas as atividades foram desenvolvidas na modalidade de ensino híbrido. Diante das novidades, sentimos necessidade e obrigação de pensar, pesquisar e discutir sobre: 1) O Papel da Geografia diante à covid-19; 2) A cidadania; 3) Educação como prática de liberdade.

Há tempos temos questionado sobre a importância e o impacto de Ensino de Geografia na atualidade e diante de um mundo em pandemia não poderia ser diferente. A covid-19 comparece como um desafio à humanidade. E como já dissemos (LINDO, KOZENIESKI e SOUZA, 2020), as ciências estão sendo demandadas a apresentarem contribuições no entendimento das dinâmicas de transmissão do vírus, tratamento e cura. Geógrafos têm contribuído significativamente, desde março de 2020, com a produção de mapas e com a análise espacial do vírus e da doença, o que vem recebendo significativo destaque midiático. Os mapas divulgam o conhecimento geográfico e reforçam as contribuições desta ciência à sociedade. A representação cartográfica é instrumental primordial, porém, não único para elaboração de saberes sobre os territórios onde o vírus se espalha. Daí a necessidade de dialogar como professores de Geografia poderiam enfrentar os desafios impostos pela pandemia na escola.

Não conseguimos nos dedicar, exclusivamente, sobre as dinâmicas do cotidiano escolar, em conteúdos de Geografia e metodologia ativa sem antes compreender a situação dos alunos e professores na escola. Nos primeiros meses ouvimos supervisoras e bolsistas relataram sobre os desafios da mudança repentina do ensino presencial para o ensino *online* e discutimos sobre nove questões, a saber:

1) Os usos das plataformas – de repente, muitas escolas passaram a utilizar ferramentas digitais como *Zoom*<sup>®</sup>, *Skype*<sup>®</sup>, *Google Meet*<sup>®</sup>, entre outros sendo que muitos professores e estudantes jamais tinham tido contato prévio com elas;

2) Domínio de técnicas e tecnologias – a necessidade de professores aprender como gravar e editar vídeos, além de se preocupar e compreender com a maneira de transmitir conteúdo via as plataformas e manter uma comunicação adequada;

3) Dificuldade de acesso a equipamentos como computador e *internet* – supervisoras precisaram investir em *internet* com mais qualidade, bolsistas

com acesso precário a *internet* e equipamentos e muitos alunos da escola sem acesso;<sup>46</sup>

4) Ambiente de estudo e trabalho não adequados – residências pequenas, presença de familiares, sem silêncio para concentração nos estudos, ausência de sala, mesa, cadeira de estudos/trabalho;

5) Evidência das desigualdades – aumento do desemprego,<sup>47</sup> falta de renda familiar para comprar de equipamentos e *acesso internet*, violência doméstica, violência psicológica;

6) Estresse, ansiedade e aumento de doenças psicológica – durante muitos encontros esse era a temática principal. A falta de preparo e apoio profissional para lidar com tantas perdas, angústias, incertezas;

7) Evasão Escolar – muitos estudantes abandonaram a escola neste período, bem como 50 % dos bolsistas<sup>48</sup> do subprojeto de Geografia do Núcleo Erechim.

8) Covid-19 no Brasil, no Mundo e em Erechim – estudos.

## 2.1 Geografia e BNCC no PIBID

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo, que legisla sobre os conteúdos e diretrizes pedagógicas do currículo escolar na escala nacional de acordo com a BNCC (2018), a área de Ciências Humanas deve propiciar aos alunos a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais e de atuar de forma ética, responsável e autônoma diante de fenômenos sociais e naturais. Nos anos finais do Ensino Fundamental temos que aprofundar os questionamentos sobre os sujeitos, os grupos humanos, as culturas e os modos de organizar a sociedade; as relações de produção e de poder; e a transformação de si mesmos e do mundo. O desenvolvimento das habilidades voltadas para identificação, classificação, organização e comparação, em contexto local ou global, é importante para a melhor compreensão de si, do outro, da escola,

46 Segundo dados da UNICEF (2021), cerca de 4,8 milhões de crianças e adolescentes, de 9 a 17 anos não têm acesso à internet em casa. Isso corresponde a cerca de 17 % de todos os brasileiros nessa faixa etária. Segundo dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), em 2020: mais de 1,8 milhão de alunos não possuíam equipamentos eletrônicos para estudar, e cerca de 6 milhões não tinham acesso à *internet*.

47 Segundo IBGE, durante o segundo trimestre 2021, o Brasil tinha 14,4 milhões desempregados (desocupados), a taxa de desemprego (desocupação) era de 14,1 %. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>

48 Motivos de desistência: Abandono do curso de Geografia; trabalho para garantir renda familiar, falta de tempo para desenvolver as atividades do PIBID; cuidados com familiares doentes; completaram dezoito meses de bolsa (novo regramento do edital).

da comunidade, do Estado, do país e do mundo. Dá-se, assim, um passo importante para a responsabilização do cidadão para com o mundo em que vive (BRASIL, 2018).

A Geografia nos Parâmetros Curriculares Nacionais é a “área do conhecimento que está comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações” (BRASIL, 1998, p. 26). A Base Nacional Comum Curricular, corrobora essa afirmação:

Estudar Geografia é uma oportunidade para compreender o mundo em que se vive, na medida em que esse componente curricular aborda as ações humanas construídas nas distintas sociedades existentes nas diversas regiões do planeta. Ao mesmo tempo, a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2018, p. 357).

É necessário, constantemente, ultrapassar as práticas de ensino que se fundamenta em transmitir conhecimentos em troca e em busca de um ensino que se fundamente na construção de conhecimentos pelos alunos junto com os professores. Daí, a Geografia só ter sentido se for concebida como práxis (“agir e refletir sobre o mundo a fim de modifica-lo”) para compreender as dinâmicas do espaço vivido e se fornecer formas dos sujeitos entenderem que podem participar da produção e transformação do espaço. A nossa intenção no PIBID foi oferecer aos bolsistas e supervisoras o ato de pensar geograficamente sobre a organização dos grupos sociais, dos povos nos lugares e, principalmente, “rever suas próprias perspectivas a partir da lógica do Outro” (MASSEY, 2008). Para tal é necessário identificar as relações de poder, os grupos sociais, as disputas, as ações de territorialização em diferentes escalas e compreender que tais relações são desiguais, ter clareza que o mundo é construído a partir de intencionalidades e rever suas próprias formas de pensar o mundo, reposicionar suas afirmativas.

O debate sobre “o espaço do cidadão” e a “educação como prática de liberdade” são o eixo que estrutura as ações da coordenadora, supervisoras e bolsistas do Programa, para que possamos alcançar objetivos mais específicos como: a integração entre educação superior e educação básica; a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos professores

de Geografia; aproximação dos licenciandos da dinâmica escolar e das vivências do cotidiano de um ensino; participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter remoto e interdisciplinar que buscam identificar os problemas do processo de ensino-aprendizagem a distância. Tudo isso movido pela Geografia. Geografia, afinal do que se trata?

Você já teve que desenhar ou pintar mapas do Brasil em sala de aula? Já precisou exercitar o cérebro e memorizar estados e capitais? E aqueles conteúdos de relevo, florestas e climas, lembra de algo? Você se recorda do livro didático de geografia? Meus professores da Educação Básica e do Ensino Médio propunham atividades que consistiam em elaborar resumos dos capítulos e depois responder algumas perguntas, cujas respostas bastava copiar do texto. E isso não é Geografia! Essa foi a triste experiência de muitos estudantes com o que se convencionou chamar de Geografia aqui no Brasil. Será que é por isso que a Geografia ainda não foi arrancada, por completo, dos currículos escolares como a Filosofia e Sociologia?

Esta discussão nos remete ao pensamento de Yves Lacoste em “A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra” (1988 [1976]). O autor já revelou as relações de poder institucionalizadas na prática geográfica. Ele identificou um caráter dual quanto à produção e reprodução do conhecimento geográfico: denominadas, de um lado por “Geografia dos Professores” e de outro por “Geografia dos Estados Maiores”. A “Geografia dos Professores” fazia alusão ao modo desinteressado/desinteressante pelo qual a geografia escolar apreende os fenômenos geográficos, descolado da prática social, de seus conflitos e representações.

Observamos, que em pleno século XXI, apesar de tantas discussões teórico-metodológicas, o “amontoado” de conteúdos é comum e chato aos estudantes. Um mosaico de informações desconexas e sem movimento. A “Geografia dos Estados Maiores” revelava o estreito vínculo entre política e conhecimento espacial: a geopolítica, a arte de pensar a soberania do Estado-nação, defender seus interesses, isto é, as aspirações burguesas de dominação e expansão, também conhecido pelo eufemismo “desenvolvimento”. A afirmação era que aqui se produzia um conhecimento geográfico efetivo aos fins desejáveis. Lacoste (1988) afirmava que a “Geografia dos Professores” é uma ideologia da “Geografia dos Estados Maiores” e serve para mascarar o real conteúdo do conhecimento geográfico, a saber, o pensar estratégico do espaço.

Ao percorrer o ambiente escolar, principalmente antes da pandemia, e observar aulas de futuros professores, notamos que as Geografias de

Lacoste (1998) ainda se fazem presentes. Por vezes, uma Geografia sem sentido e conteudista prevalece. Por isso, constantemente afirmamos a importância de construir uma Geografia que possibilite os estudantes diagnosticar problemas, reconhecer invisibilidades, identificar conflitos, conceber alternativas em busca de soluções para a realidade analisada. Para tal acreditamos que esse pensar tenha como ponto de partida os sujeitos (cidadão), de seus respectivos conflitos e territorialidades. A Educação Geográfica surge como proposição teórico-metodológico que nos auxilia a problematizar a organização espacial e as respectivas relações sociais. Segundo Rego e Costella (2019, p. 15):

Ao problematizar o que não é visto como problema e desproblematizar o que é visto somente como problema, além de ressignificar vivências, ressignificamos lugares. O estudo do espaço geográfico, com seus territórios, paisagens e lugares, permite problematizar o que é imediatamente visível em imagens e outras representações acerca dessas dimensões geográficas enquanto se busca o invisível de relações não imediatamente perceptíveis e que, no entanto, constituem essas dimensões. O trabalho educativo pode ser guiado pelo objetivo de apurar o olhar para desbravar o mundo. O conteúdo estará a serviço desse objetivo no momento em que o professor tiver a meta de construir-se como educador continuamente autorrenovado, muito mais do que como instrutor.

Diante das dificuldades, angústias e incertezas impostas a nós docentes e estudantes pela realidade pandêmica, depois de alguns meses, escolhemos problematizar sobre o papel da Geografia na atualidade. Não vivemos uma realidade pronta, o mundo está em constante transformação (pela força da Natureza e/ou pelas ações da sociedade). A Geografia analisa as relações humanas com a Natureza a partir da dimensão espacial. A partir da localização e distribuição dos fenômenos sociais e naturais é possível compreender a produção e organização do espaço. Podemos compreender o espaço como o suporte material da vida humana e, ao mesmo tempo como as possibilidades/condição, considerando-o “um elemento crucial em nossa ordenação do mundo, posicionando-nos e a outros humanos e não humanos em relação a nós mesmos” (MASSEY, 2008, p. 157).

Nós professores precisamos deixar claro aos estudantes e aos bolsistas que vivemos em um mundo cheio de contradições relativas tanto às disjunções socioespaciais produzidas no âmbito da vida urbana e rural, cuja sociabilidade se assenta cada vez mais nas lógicas da sociedade de consumo. Envoltos por desigualdades, de diversas ordens, oriundas do

desenvolvimento do capitalismo como modo de produção dominante. Essas contradições demarcam o modo como a vida social se desenvolve, bem como os posicionamentos científicos necessários ao seu enfrentamento. Em outras palavras, é necessário ter clareza de quem somos, de onde estamos, falamos do que significa ser cidadão em um país como o Brasil. Para que seja possível compreender e agir diante dos escritos da BNCC, em relação a contribuição da Geografia para Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 360):

Essa é a grande contribuição da Geografia aos alunos da Educação Básica: desenvolver o pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza. Para tanto, é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania.

Já que a noção cidadania aparece com tanta frequência e como finalidade na BNCC, decidimos compreender seu significado na Educação Geográfica. Cabe lembrar que deste documento não há uma definição para cidadania. Ela é utilizada como se fosse autoexplicativa. Será que basta a definição do Dicionário Houaiss (2009, p. 463), para exercer a cidadania via ensino de conteúdos de Geografia? Cidadania é definida como “qualidade ou condição de cidadão”; Cidadão: “indivíduo que, como membro de um Estado, usufrui de direitos civis e políticos, por este garantido e desempenha os deveres, que, nesta condição lhe são atribuídos”.

Estas discussões surgiram no desenvolvimento do PIBID-Geografia, diante de um mundo em pandemia, devido aos desafios de nos organizarmos via remota, em telas. Nasce da dificuldade de viver a realidade escolar com tantas ausências, ao questionarmos conteúdos e práticas pedagógicas em um novo cenário que parecia esvaziar o discurso geográfico, por parecer incapaz de oferecer instrumentos analíticos aos futuros professores e supervisoras, para que fosse possível enfrentar a tarefa de interpretar a realidade social e construir conhecimento sobre ela.

## **2.2 Geografia e Cidadania, do que se Trata?**

Compreendemos que uma Geografia Cidadã não poderia fechar os olhos para o mundo que vivemos e invisibilizar os efeitos da realidade

pandêmica da covid-19, pois a pandemia escancarou desigualdades, injustiças, violências, exclusão social. Todos(as) os(as) alunos(as), pais e mães, professores(as) bolsistas, coordenadores(as) e diretores(as) experimentaram as dores, dificuldades e a reorganização espacial da pandemia. Uma Geografia Cidadã deve educar para o exercício de direitos, para identificação dos conflitos, para o fim de privilégios, da exploração, da injustiça. A luta pela cidadania não se esgota com a elaboração e implementação de leis e o ensino de Geografia deve auxiliar os estudantes estarem alertas para garantir e ampliar a cidadania.

O geógrafo Milton Santos, em 1987, publicava a obra “O espaço do cidadão”. Este texto nos ensina sobre a cidadania e sobre o significado de ser um “cidadão integral” em um país de tantas desigualdades socioespaciais como o Brasil. Para o autor, ser cidadão está intimamente relacionado a dois tipos de componente, o cultural e o territorial. O componente cultural nos leva a questionar: “Que civilização que se quer?”, “Qual o modo de vida que se deseja para todos?”, “Qual a visão comum de mundo e sociedade, do indivíduo enquanto ser social e das suas regras de convivência?” O componente territorial está vinculado a “uma instrumentação do território capaz de atribuir a todos habitantes bem e serviços indispensáveis” (SANTOS, 2014, p. 20). Independentemente de onde se mora, deve se observar se há uma gestão efetiva do espaço, ou seja, “uma adequada gestão do território, pela qual a distribuição geral dos bens e serviços públicos seja assegurada para todas as pessoas”.

Ler o mundo em que vivemos significa constatar: o aumento das desigualdades sociais e econômicas; as dificuldades de acesso aos serviços básicos de saúde, transporte público e saneamento básico; o aumento de pessoas desempregadas, da miséria, da fome; aumento da evasão escolar. E, diante disso, o que esperamos dos docentes de Geografia em relação ao exercício da cidadania? Primeiro que tenham ciência da violência que fere direitos e perpassa o cotidiano das pessoas (mulheres, negros, LGBTQI+, crianças, idosos, etc). Ter consciência dos direitos dos cidadãos e aprender que podemos nos organizar e lutar quando somos violados, quando nos tornamos “cidadão mutilados”. Segundo compreender que educação não é mercadoria, que aluno não é consumidor/usuário.

Santos (1996) explica que existem privilégios para algumas partes da população e que, desta forma, não existem cidadãos plenos no Brasil, pois uma parte da sociedade não procura direitos de cidadão, e, sim, privilégios. Daí, se escancaram as desigualdades sociais e a falta de cidadania.

Tonet (2005) escreve um brilhante artigo para demonstrar diferença entre as categorias da cidadania e da emancipação humana. Segundo o autor,

O termo cidadania se tornou, hoje, uma espécie de lugar-comum. E ele também foi incorporado pelo discurso pedagógico, inclusive o de esquerda. É comum ouvir-se falar, por estes autores, em educação cidadã, educar para a cidadania, formar cidadãos críticos. Embora haja diferenças entre os diversos autores acerca do conteúdo deste termo, pode-se dizer que, de modo geral, ele é tomado como sinônimo de liberdade. Vale dizer, contribuir para a formação de cidadãos seria contribuir para a formação — sempre processual — de indivíduos cada vez mais livres e humanos (TONET, 2005, p. 470).

Bell Hook (2017) recupera os ensinamentos de Freire sobre a importância de insistir na educação como prática de liberdade, o que a encorajou criar estratégias para “conscientização” em sala de aula. Assumimos o PIBID convictas de que nós (professores e bolsistas) tínhamos de ser participantes mais ativos, não consumidores passíveis, diante de “ideologia fatalista, imobilizante, que anima discurso neoliberal” (FREIRE, 2015, p. 22”). E, como nos ensinou Freire (1986), só há uma saída para enfrentar essa realidade: “ensinar pensar certo”. Superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancaísmo”. Lembrar que a luta por um futuro prescinde de esperança. Não se trata de uma esperança romantizada porque sabemos que as coisas podem até piorar, mas a realidade só pode ser transformada se interviermos para melhorá-la.

Acreditamos que práticas e/ou ações pedagógicas serão libertadoras se houver consciência de classe, exercício de cidadania, clareza do currículo que executamos e podemos construir. A “Educação como prática da liberdade” precisa alcançar as escolas, as universidades, as diferentes dimensões da sociedade e deve combater o neofascismo.

### 3 Considerações Finais

Pensar a Geografia e à docência diante da condição pandêmica tem sido o grande desafio para todos os envolvidos com PIBID. A pandemia pelo coronavírus SARS-CoV-2, mais do que um fenômeno biológico de graves implicações para a saúde e o corpo humano, revelou-se como um fenômeno social com intensas inter-relações entre sujeitos e lugares. A pandemia se revelou, de muitas maneiras e formas, como um fenômeno geográfico e multiescalar (do corpo biológico ao corpus social, do local ao global).

Cabe registrar que uma das primeiras medidas tomadas pelos líderes políticos de todo o mundo, no começo da pandemia de covid-19, em março de 2020, foi o fechamento das escolas. Iniciamos o PIBID em outubro de 2020, com atividades síncronas e assíncronas (pibidianos/bolsistas, alunos, professores em tela). Os estados da federação brasileira tiveram que adotar várias medidas preventivas para evitar a disseminação do vírus. Nos vimos diante de um cenário totalmente novo, obrigados a nos adaptar a esse momento atípico, preocupados com a necessidade de dominar (da noite para o dia) técnicas e tecnologias digitais, com os ambientes virtuais e reais adequados (ou não) para estudo, com a adaptação dos conteúdos para modalidade remota, com a evasão escolar, os impactos psicológicos do ensino a distância e com os mais 600 mil mortos (pais, mães, irmão, avós, amigos, conhecidos, sujeitos com histórias e sonhos), pela doença, após 20 meses de crise sanitária no Brasil.

Em um mês de atividade do subprojeto, detectávamos as diferenças gritantes entre nossas experiências passadas (presenciais) e as atuais, impostas pela lógica do isolamento social. Optamos por fortalecer nossa consciência teórico-metodológica neste um ano de PIBID, por isso, nos fundamentamos na “Educação Geográfica” e na “Pedagogia Crítica” como caminhos possíveis para: i) formar sujeitos capazes de construir conhecimento; ii) educar para a cidadania; iii) para contribuir com a formação de cidadão atuantes e conscientes do seu papel, pois o conhecimento geográfico permeia a vida em sociedade.

A Geografia expressa movimento. O espaço geográfico está em permanente mudança e as transformações sociais nos possibilita pensar sobre o movimento, a aceleração do tempo e a compreensão do espaço. Sem nos esquecer, como já afirmou Santos (1996) que os tempos são múltiplos, e na dialética do espaço, há de se levar em conta o “tempo lento” e o “tempo da aceleração”. O “tempo da aceleração” constitui o tempo que se implanta a partir dos processos socioeconomismos hegemônicos. O tempo lento nasce do cotidiano de milhões de pessoas que reproduzem suas vidas na condição de subsistência. Estes tempos são expressões de processos da dinâmica social, que segregam, fragmentam, excluem, promovem desigualdades.

O estudo do espaço geográfico, com suas paisagens, lugares, territórios, regiões, redes em diferentes escalas, pela perspectiva da Educação Geográfica, permitem problematizar o que é imediatamente “visível” em fotografias, imagens, mapas, gráficos e outras representações acerca dessas dimensões geográficas enquanto se busca o invisível das relações não imediatamente perceptíveis.

A iniciação à docência, neste subprojeto, buscou desenvolver uma Educação Geográfica guiada por questionamentos, pelos “porquês”, pela pesquisa e

continuaremos na tentativa de construir conhecimento e aprendizagens. Buscamos construir nossas práticas e olhares para compreender os sujeitos em seus respectivos contextos históricos, ler o mundo e dar sentido a “Educação Libertadora”.

Não é fácil romper com a “educação bancária” e efetivar a “educação libertadora”, com um ensino humanizado, no qual o aluno e o professor são complementares, interdependentes. Ainda difícil sobreviver a lógica neoliberal da escola mercadoria, professores como prestadores de serviço e alunos consumidores. A saída parece estar na consciência da situação concreta de opressão e dos opressores para sonhar com a “Educação como prática de liberdade”.

## Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HOOKS, Bell. **Ensinando Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF/Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Elaborado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LACOSTE, Yves. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.

LINDO, Paula; KOZENIESKI, Everton de M.; SOUZA, Reginaldo J. Mapas temáticos e covid-19 na escala intramunicipal: desafios e possibilidades. **Revista Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, v. 47, n. 2, p. 55-78, 2020 (2021).

LINDO, Paula; SOUZA, Reginaldo J.; PAIM, Robson. O PIBID como “Terceiro Espaço” na Formação de Professores de Geografia. *In*: BITTENCOURT, Ricardo Luiz de (org.). **PIBID como estratégia de formação de professores**. Rio de Janeiro: Eulim Mares, 2017. v. 1, p. 148-175.

MASSEY, Doreen. A mente Geográfica, **Revista GEOgraphia**, Dossiê Doreen Massey, Niterói, v. 19, n. 40, p. 36-40, maio-ago., 2017.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço – uma nova política da espacialidade**. Bertrand do Brasil, Rio de Janeiro, 2008.

PAIM, Robson O.; MARTINS, Rosa. E. M. W. Aprendizagens da docência: contribuições do PIBID na formação inicial de professores. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 4, p. 521-541, 2018.

REGO, Nelson; COSTELLA, Roselane Z. Educação geográfica e ensino de geografia, distinções e relações em busca de estranhamentos. **Revista Signos Geográficos**, v. 1, p. 15-15, 2019.

SANTOS, Milton. Por uma Geografia Cidadã: por uma epistemologia da existência. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 21, p. 7-14, ago., 1996.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: EdUSP, 2014.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 469-484, 2005.

UNICEF. **Cenário da exclusão escolar no Brasil**: um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na educação. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

# INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO PIBID

Pedro Augusto Pereira Borges<sup>49</sup>

Nilce Fátima Scheffer<sup>50</sup>

Rosane Rossato Binotto<sup>51</sup>

## 1 Introdução

A iniciação à docência de futuros professores de Matemática é a meta do Subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *campus* Chapecó – SC, edição de 2020, o núcleo de Matemática no

---

49 Pós-Doutor em Educação Científica e Tecnológica e doutor em Engenharia Mecânica. Professor do magistério superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), coordenador de área do Subprojeto de Matemática, *campus* Chapecó - SC, do PIBID-UFFS. Correio eletrônico: pedro.borges@uffs.edu.br

50 Pós-Doutora em Educação Matemática e doutora em Educação Matemática. Professora do magistério superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), vice-coordenadora de área do Subprojeto de Matemática, *campus* Chapecó - SC, do PIBID-UFFS. Correio eletrônico: nilce.scheffer@uffs.edu.br

51 Doutora em Matemática. Professora do magistério superior da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), colaboradora de área do Subprojeto de Matemática, *campus* Chapecó - SC, do PIBID-UFFS. Correio eletrônico: rosane.binotto@uffs.edu.br

qual foram desenvolvidas, além de outras, atividades em escolas públicas com atendimento aos estudantes, um acompanhamento complementar às aulas de Matemática, que nomeamos de Programa Tira-Dúvidas, como alternativa de inserir os pibidianos no ambiente escolar, mesmo que de modo remoto. Para além da eficiência neste acompanhamento de apoio à aprendizagem, os relatos mostraram elementos particulares de cada futuro professor, emergindo naqueles momentos. Desde a insegurança para ensinar Matemática na Educação Básica, do sentir-se reconhecido como professor, do sentir-se ajudando alguém, do gostar de ensinar, até o querer continuar ensinando, ficou evidente que alguma outra variável, além do conhecimento dos conteúdos, teorias de aprendizagem e metodologias de ensino, faz parte substancial da formação de um professor.

Entender como alguém decide ser professor ou constrói sua identificação com o magistério parece ser tão importante quanto instrumentalizá-lo tecnicamente. Assim, partimos da hipótese de que há algo de pessoal na decisão de ser professor, que está relacionado tanto à área do conhecimento, quanto ao ato de ensinar. Ambas as relações são intrínsecas ao sujeito. A primeira é uma identificação com o conhecimento, porque tem afinidade, facilidade, gosto, prazer, admiração ou sucesso. A segunda é a identificação com uma missão de comunicar-se com o outro, de ser reconhecido pelo benefício de ensinar, de transformar o domínio do conhecimento em um valor social e necessário para a humanidade.

Evidentemente, a opção pelo magistério tem outros condicionantes, tal como o reconhecimento social, como qualquer profissão. Porém, aceitos os desafios de tais condições, ao escolher ser professor, o sujeito, de alguma forma, ao longo de sua história, desenvolve sua própria identidade de professor, concomitantemente à sua formação pessoal, como refere-se Nóvoa: “[...] ser professor obriga a opções constantes, que cruzam nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (NÓVOA, 1992, p. 9).

Este capítulo apresenta uma reflexão realizada com um grupo de pibidianos do núcleo de Matemática, norteadas pela seguinte questão: Que tipos de contribuições as práticas de acompanhamento do Programa Tira-Dúvidas proporcionaram à identificação com o ato de ensinar e à identidade profissional dos pibidianos como professores de Matemática?

Reunimos, na segunda seção deste trabalho, posicionamentos sobre a identificação e a construção da identidade do professor de Matemática e com base neles,

sintetizamos os eixos de análise da pesquisa.<sup>52</sup> Na terceira seção, descrevemos os recursos metodológicos empregados para a coleta e análise de dados e, na quarta, apresentamos a análise dos dados sob a luz desses eixos.

## 2 A identidade do professor de Matemática em formação

A formação do professor é tomada como um processo complexo, longo, contínuo, intrínseco, social e multivariável. Envolve questões de ordem pessoal: capacidades cognitivas, de relacionamento, gostos e desejos. É um processo longo e contínuo, porque é para toda a vida profissional. É também um processo de amadurecimento individual e social ao mesmo tempo, porque, assim como a atuação de cada professor transforma o ambiente escolar, as rotinas, os cursos, a partilha de informações e experiências transformam o indivíduo.

Nesse sentido, para Huberman (1995), de modo geral, como em outras profissões, a formação do profissional da educação passa por diferentes fases: exploração, estabilização, diversificação, serenidade, distanciamento afetivo e, por fim, o desinvestimento. Os primeiros contatos com a profissão ocorrem ainda nas vivências escolares como estudante, a partir da observação dos próprios professores: “[...] embora nem sempre esse processo seja consciente, os professores que tivemos ao longo da vida, influenciam, muitas vezes em nossa escolha profissional, em nossa atuação e no tipo de professor que somos ou almejamos ser [...]” (AMARAL, COSTA e FALCÃO, 2020, p. 297).

Ao considerar o desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática, Santos e Couto (2020) o destacam como um processo de estruturação da pessoa que o vivencia. Essa posição é resultado de posturas dos professores frente aos desafios que afetam sua capacidade de se integrar a um projeto maior de educação e salientam que tudo o que acontece com o objetivo de melhorar o fazer pedagógico pode ser entendido como ação de desenvolvimento profissional. Assim, o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende da história de suas vidas profissionais e pessoais, de políticas públicas e contextos escolares nos quais realizam suas atividades docentes. Particularmente, para que a identificação do ser professor se consolide, vale a experiência com diferentes frentes de atuação oferecidas pela profissão, tais como o ministrar aulas particulares, o ensinar alguma criança da família ou o contato com professores mais experientes e em atividade.

52 Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, CAAE: 50898721.80000.5564, Número do Parecer: 4.990.198 em 09 de setembro de 2021.

Na fase de exploração, conforme Huberman (1995), ser professor ainda é uma opção provisória. Uma vez feita a escolha pela licenciatura, mesmo que ainda parem dúvidas, a inserção no contexto escolar e em rotinas de trabalho em educação, em leituras e práticas pedagógicas conduzem para a fase de estabilização, aspecto que a vivência proporciona. Momento em que o sujeito, aos poucos, apodera-se de conhecimentos técnicos e práticos que lhe dão segurança nas ações e, por sua atuação, os outros o veem como professor. Essas duas fases, no nosso entendimento, são próprias do período de formação universitária, com experiências, leituras, debates, práticas pedagógicas nas escolas.<sup>53</sup>

Nesse sentido, entendemos que a identificação do jovem com a educação é um elemento-chave para que o educador se estabeleça no ambiente escolar e desenvolva sua identidade. Mas o que é a identidade do profissional do professor? como ela é formada e se transforma?

Em Oliveira, são apontados princípios e valores como elementos constitutivos da identidade docente:

A identidade faz parte de uma construção de princípios e valores, através de inúmeras socializações as quais são construídas ao longo da vida do sujeito. Entende-se também que é um conjunto de características próprias de um sujeito, portanto, é aquilo que o identifica (OLIVEIRA, 2017, p. 4341).

Imbernón acrescenta que a identidade “[...] é modificável, sendo a união de representações, sentimentos, experiências, biografias, influências, valores, etc., o que vai mudando” (IMBERNÓN, 2010, p. 80).

Para esses autores e para Amaral, Costa e Falcão (2020), a formação da identidade profissional é um processo dinâmico, uma construção, uma transformação pessoal, que ocorre às custas dos próprios esforços e no espaço das interações sociais. São as experiências pessoais, o percurso formativo e a atuação docente que constituem o ser professor.

Considerando a ideia de Oliveira (2017) e dos demais autores citados, de que a identidade do professor é aquilo que o identifica, classificamos, neste estudo, os elementos da identidade em eixos que, evidentemente, estão

53 A fase de diversificação é quando o professor experimenta múltiplas funções na escola e/ou na vida, tais como coordenações, conselhos, direção (diversificação); a serenidade é quando a preocupação com os detalhes de fatos e procedimentos (pois existe um certo domínio desses) dá lugar à condução de processos ao que se quer de fato: o envolvimento dos alunos, a interação ou, para alguns, a desilusão. O “não estudar mais”, a acomodação à rotina e o desinteresse pelas ações de educação são próprios da fase do desinvestimento. O leitor encontrará uma descrição detalhada dessas fases em Huberman (1995, p. 34-44).

relacionados entre si: Princípios e valores; Relacionamentos sociais; Características pessoais; Relação com o conhecimento e Recursos pedagógicos.

Conseqüentemente, os princípios e valores são as crenças e sínteses de seus estudos sobre o que é uma sociedade humana, e mais, como a educação e, particularmente, como sua vida e seu trabalho se conectam no mundo moderno. Dessa compreensão, consciente, coerente ou não, brotam a sua ética, seus compromissos, seus relacionamentos sociais, afetivos e seus posicionamentos políticos e profissionais.

Assim, o modo como o professor conversa, compartilha ideias, se comunica, ouve seus colegas e estudantes constitui sua identidade de relacionamento social. Por isso, ser um professor autoritário, impositivo ou democrático é mais do que uma escolha: é uma consequência da autoconfiança, dos medos, das inseguranças, das convicções, dos orgulhos, das ambições, das relações com o poder e da humildade.

As características pessoais dos professores podem ser divididas em aparentes e simbólicas. As aparentes são a imagem física, os tipos de roupas, os gestos, o comportamento tímido ou extrovertido e a linguagem. As características simbólicas são as afetivas, decorrentes dos relacionamentos, das simpatias e antipatias, das cobranças, das avaliações, dos desentendimentos e superações, que ficam de alguma forma na memória dos estudantes.

A relação com o conhecimento, entendemos, é outro eixo da identidade do professor de Matemática. Particularmente, o saber específico é o que o distingue dos colegas de outras áreas. Para além do aspecto técnico do domínio conceitual e das habilidades operatórias com a linguagem simbólica, entender a Matemática nas suas características dialética, algorítmica e como conhecimento útil para a humanidade<sup>54</sup> constitui uma identificação epistemológica.<sup>55</sup> Essa relação não se consolida sem uma admiração, um reconhecimento da beleza e do prazer em conjecturar e demonstrar proposições. Na medida em que o estudante aperfeiçoa seu conhecimento matemático, consolida sua identificação com os procedimentos próprios da área, o que passa a fazer parte da sua forma de pensar, de analisar os fatos e, principalmente, para os objetivos deste trabalho, marca fortemente sua maneira de ensinar.

---

54 A Matemática algorítmica é entendida como uma investigação que gera resultados matemáticos (tais como raízes de números e zeros de funções, por exemplo) e a dialética como uma ciência da argumentação lógica (DAVIS; HERSCH, 1985, p. 215).

55 Para Charlot as relações epistêmicas são aquelas que dependem de como o sujeito entende o que é o saber, a sua estrutura e suas características (CHARLOT, 2000, p. 68).

Os recursos pedagógicos que o professor utiliza, entendemos, são decorrentes dos outros eixos da identidade profissional, citados anteriormente. A escolha do professor pelo binômio aulas expositivas e livro didático, pode ser justificada pela praticidade. Porém, mesmo nessas condições, o tipo de exposição, a argumentação, a maneira de explorar os conceitos e propriedades são recursos pedagógicos próprios de cada um. Tais escolhas, consciente ou inconscientemente, estão vinculadas às concepções de educação e sociedade, às características pessoais e aos tipos de vivências no contexto escolar.

Além disso, concordamos com Pimenta (2012), que os eixos da identidade profissional, se transformam dinamicamente ao longo do tempo em função de experiências, estudos e influências historicamente estabelecidas, nas vivências do professor.

### **3 Metodologia de coleta e análise de dados**

Este estudo insere-se na perspectiva qualitativa quanto ao tipo de dados e tem como material de análise as manifestações de nove pibidianos integrantes do núcleo de Matemática que participaram do Programa Tira-Dúvidas atendendo estudantes do Ensino Fundamental II, do contexto de duas escolas públicas, uma municipal e outra estadual, do município de Chapecó - SC.

A coleta de dados foi realizada a partir de um questionário sobre experiências vivenciadas na iniciação à docência. Esse instrumento foi disponibilizado e respondido via Google Formulários e, na sua parte I, contemplou a relação com a Matemática, na parte II a decisão de ser professor e, na parte III, a experiência no Programa Tira-Dúvidas.

A organização e análise dos dados foi desenvolvida a partir da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016), compreende as fases de: (i) Pré-Análise, em que se definem os materiais a serem analisados, formulam-se hipóteses e objetivos e elaboram-se indicadores, a fim de interpretar o material coletado; (ii) Exploração do Material, em que os dados obtidos são organizados por meio de categorias, sendo o momento da descrição analítica; e (iii) Tratamento dos Resultados em que há inferência e interpretação, na qual os dados obtidos são analisados a partir da categorização.

Na análise dos dados, foram consideradas quatro categorias sintetizadas a partir dos eixos descritos na seção anterior:

- (a) Crenças e princípios sobre educação, sociedade e Matemática;

- (b) A identificação com a Matemática e o seu ensino;
- (c) As características pessoais da atuação como professor no meio escolar; e
- (d) Atuação e recursos pedagógicos.

Na próxima seção, apresentamos a exploração do material e a análise das manifestações dos pibidianos de acordo com as categorias dadas.

## 4 Transformações da identidade profissional e iniciação à docência

O estudo contou com a participação de pibidianos do Programa Tira-Dúvidas, no ano de 2021, atuando na resolução de atividades de Matemática, solicitadas pelas professoras supervisoras<sup>56</sup> e discutindo coletivamente as experiências.

As respostas ao questionário foram examinadas, classificadas e analisadas com base na questão em estudo e nas categorias propostas na seção anterior.

### 4.1 As relações entre Educação, Sociedade e Matemática

Podemos observar que existem relações entre a educação e a sociedade, no ideário de um pibidiano, ao afirmar que “[...] a área da educação é um pilar fundamental pra sociedade”.

A importância dada à educação como elemento de transformação das pessoas é observada no relato: “O poder que ela tem de transformar vidas, compartilhar conhecimento e melhorar os seres humanos, e consequentemente o mundo, é inexplicável [...]”. Uma pibidiana coloca-se à disposição para participar dessa tarefa transformadora: “Eu acredito que a educação é um meio de mudar o mundo, então decidi ser professora para fazer parte desta história.”

A possibilidade de transformar a relação dos estudantes com a Matemática é entendida pelos pibidianos, como uma missão específica do professor. É o que se observa em: “[...] essa profissão é muito importante, temos uma responsabilidade tremenda já que podemos afetar negativamente na vida dos estudantes, em contraposição temos a oportunidade de mudá-la positivamente.”

Outros participantes da pesquisa entendem a atuação do professor como uma espécie de missão qualificada por um saber pedagógico que viabiliza o desenvolvimento cognitivo e a capacidade de resolver problemas, de todos os estudantes: “[...] cabe a um docente de Matemática preparar

56 Às supervisoras, Professoras Josi Bazzo Coradi e Josiane de Souza, nossos agradecimentos.

quaisquer que sejam seus alunos para que os mesmos tenham um raciocínio lógico e habilidades em resolução de problemas desenvolvidos.”

Essas concepções das relações entre escola, sociedade e Matemática estão praticamente em um nível de senso comum, mas poderão ser aperfeiçoadas com leituras efetuadas no decorrer do curso de licenciatura.

Algumas concepções de Matemática carregam a crença de que ela é basicamente cálculos, certeza e exatidão: “Desde sempre tive muita facilidade com cálculos e passei a ter muito interesse nessa área; a matemática nos leva no caminho certo; Matemática são [...] coisas exatas, que dão certo [...]” Porém, para outros, observamos indícios de ampliação dessas ideias, com uma visão mais voltada à lógica e investigação da verdade de proposições: “Sempre me dei bem com números e tive ainda mais certeza do que queria quando os números deixaram de ser algo específico e passaram a envolver um nível maior de lógica e demonstração.”

Com essa categoria podemos dizer que os pibidianos mencionam três características para a Matemática: quando se referem à Matemática como cálculos, a entendem como algorítmica, associada a habilidade de fazer contas. Ao constatarem que os algoritmos são proposições e sua validade precisa ser justificada, perceberam que fazer Matemática significa criar proposições e demonstrá-las. Por fim, os usos da Matemática em outras áreas ou no cotidiano, justificam do ponto de vista social, todo esse esforço de criação científica. Nessas concepções, também identificamos forte influência de elementos das discussões ocorridas no núcleo, iniciadas a partir da leitura de Davis e Hersch (1998, p. 215), bem como no processo de elaboração das atividades de ensino.

#### 4.2 A identificação com a Matemática e o seu ensino

A identificação com o conhecimento matemático durante os primeiros anos escolares foi manifestada de diversas formas pelos pibidianos. Os termos e expressões, “entender”, “afinidade”, “gostar de estudar” e “boa relação” foram bem frequentes, como podemos observar em: *Sempre gostei de fazer atividades matemáticas em sala de aula, casa; Sempre gostei da matemática, tinha afinidade com a matéria e isso me fez querer conhecer mais sobre ela.* Porém, para outros, ela nem sempre foi objeto de admiração e prazer, mas de dificuldades iniciais, seguidas de dedicação, estudos e superações: *Não gostava da matemática, com as abordagens dos professores comecei a aprender e compreender o que é a importância da matemática na nossa vida.*

Observamos, nas respostas, que a identificação com a Matemática veio de experiências escolares, associadas ao sucesso em executar exercícios,

resolver problemas e ajudar os colegas. Os talentos pessoais, como habilidade de cálculo, combinados com o reconhecimento social, formaram um quadro de sucesso que promoveu a identificação. Durante a graduação, essa identificação tende a se aperfeiçoar, com o aprofundamento do estudo dos conceitos matemáticos e da formação pedagógica que potencializará o atendimento aos outros. As atividades do núcleo PIBID e particularmente o Programa Tira-Dúvidas contribuíram para essa identificação, ao desenvolver planejamentos pedagógicos, nos quais os estudantes ampliaram sua compreensão da Matemática a ser ensinada.

#### 4.3 Características pessoais da atuação como professor no meio escolar

Esta categoria contempla os aspectos da identidade física dos pibidianos, modos típicos de atuação em aula, que certamente não sofreram alteração significativa no curto espaço de tempo analisado na pesquisa. Mesmo assim, consideramos que ocorreram transformações na identificação com a carreira profissional, na passagem de jovens aspirantes a professores com alguma experiência inicial. Na medida em que essa passagem se efetiva, potencializada pelo amadurecimento natural, alguma influência pode ocorrer no modo de falar e relacionar-se com os outros. É a transição da fase de exploração para a fase de estabilização, descrita na segunda seção, com base em Huberman (1995).

A experiência com o Programa Tira-Dúvidas teve alguma influência no desenvolvimento do equilíbrio emocional e no reconhecimento como professor. O nervosismo nas interações em classe é natural, não apenas nas primeiras experiências. A insegurança é significativa e, com o passar do tempo, tende a diminuir, com o ganho de confiança, como diz um pibidiano: “Nas primeiras aulas o nervosismo era maior, mas depois fomos ganhando confiança e tudo ficou mais leve e mais fácil.”

O reconhecimento como professor ocorre no meio social, na medida em que estudantes, familiares, amigos e colegas percebem o sujeito como professor. Não parece ser um processo imediato, já que o próprio sujeito precisa aceitar-se como professor, contemporizando suas expectativas de atenção, realização pessoal e afirmação como profissional. Nos seguintes depoimentos, percebemos que a experiência foi significativa nesse sentido: “[...] tive poucas experiências ensinando, mas gosto da sensação de estarem me escutando, me dando atenção para o que eu estou falando e também quando perguntam algo para eu responder, algo que eu sei.”

Essas contribuições nos colocam em sintonia com Gadotti (2003) quando se refere à profissão de professor como uma carreira que está renascendo. Segundo o autor: “[...] o professor não está morrendo, sua função não está desaparecendo, mas ela está se transformando profundamente, adquirindo uma nova identidade.” (GADOTTI, 2003, p. 4).

Para ele, isso não é nada novo, pois cada geração de professores constitui sua própria identidade docente no contexto em que vive.

#### 4.4 Atuação e recursos pedagógicos

Na manifestação *Auxiliar não dando as respostas ou dando pronto mas sim dando algumas dicas para a resolução, e perguntando: como você fez esse exercício?*, observamos uma preocupação que transcende a simples resolução de exercício como tarefa a ser cumprida, pela busca de fundamentação dos procedimentos realizados, significação dos conceitos e verificação, pelo diálogo, sobre o entendimento. Esse tipo de postura é diferente daquela do professor-treinador de métodos de resolver problemas. Ao contrário, parece estar se formando, nessa atuação, um educador que instiga seus alunos a pensarem com autonomia, a criarem alternativas e a entenderem o que fizeram.

No planejamento de acompanhamento do Tira-Dúvidas, o pibidiano percebeu a necessidade de, inicialmente, saber o que os estudantes já estudaram, para atuar no reforço aos conceitos. Essa característica é própria do professor que não está interessado apenas em passar conteúdos, mas em conectá-los a outros já conhecidos, como nesta manifestação de um pibidiano: “[...] o nosso planejamento todo foi pensado já nas dificuldades que esses alunos estão tendo com a falta de aulas presenciais, devido à pandemia da covid-19. Pensamos o nosso planejamento desde fazer um resgate em conceitos básicos, e sempre perguntando para eles: o que é? os alunos já viram isso? pra que usa? como resolve?”

A experiência de explicar e não ser entendido foi vivenciada: *Acho que, quando eu explicava de uma forma e eles diziam que não tinha ficado claro, eu tentava explicar de outra forma, mas falar a mesma coisa.* A prática de refazer o discurso, mudar a linguagem, usar desenhos e símbolos alternativos certamente começou a ser desenvolvida para superar os impasses de entendimento entre professor e alunos.

As dificuldades com o modo remoto de ensino foram de ordem prática, como falta de energia e sinal: “Tivemos dificuldade em relação à *internet* ou então falta de luz..., coisas desse tipo [...]. E também pela dificuldade de acompanhamento visual das ações e reações dos alunos: A insegurança pelo fato de ser remoto e

não se poder ver e sentir o que estavam fazendo e saber se estavam entendendo.”

O modo como os pibidianos atuaram lembra Gadotti (2003 p. 15), quando se refere ao novo professor como um profissional que aprende em rede (ciberespaço da formação), sem hierarquias, cooperativamente (sabendo organizar o seu próprio trabalho). Como um aprendiz permanente, um organizador do trabalho do aluno; consciente, mas também sensível. Ele desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito da sua própria formação.

## 5 Considerações finais

As respostas dos pibidianos obtidas nos dados expressaram seus posicionamentos, crenças, expectativas e revelaram possíveis contribuições do Programa Tira-Dúvidas com relação à transformação da identificação com o magistério e da constituição da identidade profissional. Nesse sentido, destacamos:

(i) Sobre o caráter dinâmico da formação da identificação e da identidade profissional: ambas são funções do tempo e das experiências de vida. A participação no Programa Tira-Dúvidas do PIBID foi apenas uma etapa desse processo que contribuiu significativamente para a formação técnico-pedagógica de futuros professores de Matemática. O desenvolvimento da capacidade de explicar ocorreu de maneira prática, evidenciando-se quando os pibidianos constatarem que os estudantes os estavam entendendo, mesmo nas condições de ensino remoto. O contato com os estudantes também contribuiu para a formação da estrutura emocional. A experiência mostrou que é comum estar inseguro e nervoso nos momentos iniciais das aulas e que, na medida em que a exposição flui, o equilíbrio emocional se estabelece. Assim, o professor passa a administrar esse ciclo, não com a tensão da surpresa paralisante, mas com o domínio de um fenômeno conhecido. No decorrer da vida profissional, outras experiências serão adicionadas produzindo novas transformações.

(ii) Sobre o *status* da reflexão na formação da identidade: as reuniões e reflexões coletivas sobre o ocorrido nas experiências, sensibilizaram os pibidianos. As práticas pedagógicas não se limitaram à descrição das interações com os estudantes. O questionamento sobre como transcorreram as aulas mostrou aos futuros professores a relevância de interpretar o real, pensar alternativas, trocar ideias, escutar a opinião dos outros, fazendo dos dados obtidos na prática, objetos de interesse profissional e de pesquisa acadêmica.

(iii) Sobre a relação entre sociedade, Matemática e educação: o entendimento dessa relação é a base para a formação do professor. Dada sua complexidade, as observações do real, mesmo que importantes, não são suficientes.

Leituras especializadas e reflexões são necessárias. Transformar a sociedade pela educação não pareceu ser uma ideia vaga, visto que alguns pibidianos colocam-se como atores comprometidos com esse processo. É como se eles encontrassem seu lugar no mundo como cidadãos professores conscientes, necessários e significativos para a sociedade. A Licenciatura, as reflexões do núcleo e as conversas com os colegas promoveram uma identificação e uma identidade profissionais fortalecidas por saberes pedagógicos e específicos, que conferiram competências aos pibidianos, reconhecidas por seus pares, familiares e estudantes. Assim, o Programa Tira-Dúvidas, pelo exercício da prática e da reflexão sobre esta, transformou identificações pessoais em competências e com isso, deu contribuições significativas para a constituição da identidade de professores de Matemática conscientes da sua inserção social e do contexto escolar a ser campo de trabalho desse profissional da educação.

Seguindo com Gadotti (2003, p. 20), o professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, como ser que busca sentido o tempo todo, para toda e qualquer profissão, para o professor é também um dever profissional. Faz parte de seus saberes profissionais continuar indagando, junto com seus colegas e estudantes, sobre o sentido do que estão fazendo na escola. Assim, ele estará sempre em processo de construção de sentido.

## Referências

AMARAL, B.; COSTA, M.; FALCÃO, G. M. B. Identidade de professores iniciantes: Trajetórias Formativas à Luz de Cartas Narrativas. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 295-307, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. da 1. ed. Ed. rev. e ampl. São Paulo: 70, 2016.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DAVIS, P. J.; HERSH, R. **A experiência matemática**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1985.

GADOTTI, M. **Boniteza de um Sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo

Hamburgo: Feevale, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 31-60.

NÓVOA, A. Notas sobre a formação (contínua) de professores. *In*: **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, T. L. F. F. Formação e identidade do professor de matemática. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 13., 2017, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba: PUCPR, 2017. p. 4.341-4.352.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, L. M.; COUTO, M. E. S. Desenvolvimento profissional de professores de matemática: a visão da gestão escolar. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 17, p. 280-297, 2020.

# A DOCÊNCIA EM FILOSOFIA: A EXPERIÊNCIA DO PIBID FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Ilton Benoni da Silva<sup>57</sup>

Giovane Rodrigues Jardim<sup>58</sup>

Giuli Santos Amaral<sup>59</sup>

Kennedy Ramos Desideri<sup>60</sup>

## 1 Introdução

Este texto objetiva produzir uma reflexão sobre a experiência do PIBID Filosofia – *campus* Erechim, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), no processo de formação de docentes de Filosofia em sua imersão na vida escolar junto ao

---

57 Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor Associado da UFFS - *campus* Erechim. Coordenador do Núcleo PIBID-Filosofia, *campus* Erechim da UFFS. Correio eletrônico: benoni.erechim@uffs.edu.br

58 Doutorando do PPG em Memória Social e Patrimônio Cultural da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL); Mestre em Ética e Filosofia Política (UFPeL). Docente do IFRS *campus* Erechim. Supervisor do Núcleo PIBID-Filosofia, *campus* Erechim da UFFS. Correio eletrônico: giovane.jardim@erechim.ifrs.edu.br

59 Graduanda de Licenciatura em Filosofia. Estudante. Bolsista do Núcleo PIBID – Filosofia, *campus* Erechim da UFFS. Correio eletrônico: giuli.santos@estudante.uffs.edu.br

60 Graduando de Licenciatura em Filosofia. Estudante. Bolsista do Núcleo PIBID – Filosofia, *campus* Erechim da UFFS. Correio eletrônico: kennedy5620171@outlook.com

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *campus* Erechim. A reflexão percorre, sistematicamente, três pontos: 1. a concepção do “ser professor de Filosofia” pensada e implementada pelo Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura da UFFS; 2. o papel decisivo do PIBID na formação acadêmica de docentes de Filosofia e, 3. a necessidade de compreender as particularidades do ensino integral através da visão do próprio núcleo de pibidianos, na relação com a proposta pedagógica do IFRS e a realidade pandêmica.

Em outras palavras, a reflexão aqui produzida é uma espécie de olhar recorrente, que se baseia nas diversas etapas da experiência que os estudantes da área da educação (Filosofia), em conjunto com seus tutores, desenvolvem em projetos e ações formativas diversificadas, com participação ativa nas aulas do IFRS, focando no ensino médio integrado e o papel da Filosofia nesse meio, correlacionada aos cursos profissionalizantes daquele educandário. O que se pretende, portanto, é analisar as bases, o alcance e as peculiaridades dessa trajetória, em um esforço de objetivar as intenções do PIBID Filosofia que, através da participação dos seus diversos atores, desenvolve experiências de formação didática para qualificar a iniciação à prática da docência do licenciando em Filosofia, com base em sustentação teórica e crescente domínio e segurança em seu trabalho.

## **2 A formação de professores de Filosofia e o papel do PIBID**

A formação para a docência exige um enredo sofisticado e criativo de caminhos e ações que a qualifiquem e a tornem significativa e socialmente fecunda. Um programa com essa magnitude e pretensões precisa ser pensado e engendrado por e para muitos atores, além de ser implementado como série e rede de políticas, instituições, programas e projetos. Abordamos, aqui, alguns desses aspectos presentes em uma experiência relativamente exitosa, não sem percalços e limites, de formação de professores. Nos referimos à experiência de acréscimo de qualificação da formação docente oportunizado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciado por estudantes e professores do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura ofertado no *campus* Erechim – RS da UFFS que, nessa edição (2020-2022), tem como lócus de atuação e estudos o IFRS – *campus* Erechim, em uma relação especial de aprendizados com o seu ensino médio integrado.

Nos aproximemos de um dos pilares desse enredo. O Curso de Graduação em Filosofia do *campus* Erechim tem um projeto em implantação há

pouco mais de uma década, em uma instituição, a UFFS, que tem, dentre seus princípios basilares, o compromisso com a educação básica e a formação de professores. Esse curso tem como uma de suas metas mais destacadas, o que pode ser constatado em seu Projeto Pedagógico, a preparação do estudante de graduação para a docência, focando na sua conscientização a respeito da complexa realidade da educação contemporânea e no papel que a área da Filosofia assume enquanto movimento reflexivo acerca das múltiplas dimensões dessa realidade e das relações complexas que a determinam e a demandam. Desse modo, além de qualificar o futuro profissional para uma concepção transformadora da cultura, o curso desenvolve um processo formativo que visa a estimular os estudantes à valorização do conhecimento filosófico e dos bens culturais historicamente desenvolvidos, bem como fomentar o surgimento de uma atitude investigativa que possa resultar na multiplicação de tal conhecimento. Isso tudo confluindo na perspectiva da docência que os tempos atuais e futuros exigem.

O que se quer destacar aqui, em um olhar atento ao referido Projeto Pedagógico, é que se pode identificar, claramente, neste documento, a concepção da interlocução de saberes e práticas, isto é, uma correlação dialética e de complementaridade entre os referenciais teóricos do currículo e os componentes curriculares de caráter prático. É possível afirmar, desde já, que essa concepção de formação docente se coaduna muito bem com os objetivos do PIBID. Esse modo de pensar e realizar a preparação dos futuros docentes visa a produzir, de forma articulada e complementar, um profissional atento e conhecedor da tradição de seu campo de atuação, que tenha preparo para desenvolver alternativas novas à sua prática docente, que esteja em condições para refletir sobre problemas éticos, estéticos, epistemológicos e políticos da sociedade do seu tempo.

O referido curso de Filosofia forma, essencialmente, professores para atuarem na educação básica. Assim, além da carga horária dos componentes curriculares estritamente de âmbito filosófico do Domínio Específico do Curso, é prevista, também, de forma complementar e articulada, a realização de estágios de docência e a oferta de componentes curriculares de caráter pedagógico e didático que preparam os estudantes para o exercício da docência. É justamente nessa perspectiva que o PIBID é assumido na UFFS desde o seu início, de modo muito entusiasmado e responsável na Filosofia, passando a ser mais um importante e decisivo elo dessa proposta de formação de professores, com forte vínculo e integração com as redes e escolas de educação básica.

Aqui, é necessário acrescentar, em sintonia com o que se disse no início do texto, que o que se pretende nessa empreitada educacional é a mobilização de um enredo criativo, qualificado e qualificador que, ao tratar de processos de formação humana, mais do que em qualquer outro processo, precisa ser bem arquitetado e nada pode ser desconsiderado. Por exemplo, pouco ou nada disso faria muito sentido, se não fosse pela promulgação da Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008 (BRASIL, 2008), que tornou obrigatória a presença da disciplina de Filosofia para as séries do ensino médio, criando um cenário novo e muito estimulante para a disciplina, sua presença nas escolas e a crescente demanda por profissionais qualificados para a docência na área. No entanto, esses traços do enredo mal começaram a produzir bons resultados na cena da docência em Filosofia e de sua presença na educação básica, e já sobreveio uma nova reforma do Ensino Médio, que sinaliza com um embaralhamento dos atores e que, possivelmente, retirará ou enfraquecerá a necessidade da presença de professores de Filosofia nas escolas, apesar de certa manutenção de conteúdos da disciplina nos programas escolares, agora esmaecidos em suas especificidades, transversalmente distribuídos e com tempos e espaços curriculares indefinidos, nas chamadas grandes áreas e suas tecnologias.

Como se trata de um projeto de curso amplamente discutido e em permanente exame crítico, apesar dessas idas e vindas no cenário das políticas públicas e das legislações relacionadas à educação básica, seus currículos e à formação de professores para esta, a concepção teórica e pedagógica original do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura do *campus* Erechim continua a mesma desde a concepção inicial e sua implementação, fundada em dois pilares fundamentais: a sólida formação filosófica e a consistente formação de professores de Filosofia para a educação básica. Isto é, o objetivo central do curso sempre fora, e continua sendo, a formação de competentes professores de Filosofia para a educação básica, visualizando uma crescente e qualificada presença dessa área e seus professores nas redes e nas escolas. Essa proposta sempre exigiu, e continua exigindo, para a constante atualização do perfil de formação focado na docência da educação básica, uma organização curricular do curso, solicitando que sua matriz seja cada vez mais voltada para a formação de licenciados qualificados para a vivência efetiva de sua prática em sala de aula, na escola e nas redes de educação básica.

Para obter êxito nesse processo, o curso de graduação permanece atento às novas diretrizes nacionais e institucionais, que ampliaram a concepção de docência que deve ser pressuposta nos projetos de formação de professores para a educação básica. Desse modo, o PPC do curso contempla o ensino, a

gestão escolar, a coordenação pedagógica e a produção e difusão do conhecimento, o que coloca a exigência de efetivo fortalecimento da articulação dos processos formativos do curso com as instituições de educação básica, dando ênfase à indissociabilidade entre teoria e prática, articulando os componentes curriculares específicos aos componentes curriculares Comuns e Conexos, além de associá-los à prática do Estágio Curricular Supervisionado e a métodos de ensino específicos da área de saber que abrange a Filosofia. É nesse sentido que o PIBID, mais do que um Programa, é um farol que indica os caminhos que precisam ser trilhados e fortificados nos processos de formação docente, produzindo essa sintonia e complementaridade entre as dimensões teóricas e práticas da docência, que dialeticamente se retroalimentam.

### **3 A Filosofia no Ensino Médio integrado: prática e aprendizado**

Na sequência de nossa reflexão, após identificarmos a concepção de docência e de formação docente no âmbito do Curso de Filosofia da UFFS, faremos agora uma aproximação à instituição de ensino, *locus* das experiências dos pibidianos. Antes de tudo, é preciso dizer que, em função da pandemia da covid-19, foi possível acompanhar de forma remota as atividades e os projetos de ensino, extensão e pesquisa junto ao IFRS. Acompanhou-se as atividades das disciplinas de: Ética e Sociedade, ministradas nos cursos superiores em Design de Moda, Engenharia Mecânica, Engenharia de Alimentos e Tecnologia em Marketing; a disciplina de Ética na Informática do Curso Técnico de Informática concomitante ao ensino médio; e as disciplinas de Filosofia I e II no Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio. Vale ressaltar, considerando o momento atual de pandemia, que as atividades tiveram como foco a observação, pesquisa e as discussões sobre este último curso e que nos deteremos para pensar práticas e aprendizados no âmbito da Filosofia e de sua presença na educação técnica e tecnológica.

Mas que instituição é essa em que foi possível implementar as ações formativas preconizadas no PIBID Filosofia? Trata-se do IFRS, criado no Rio Grande do Sul, no ano de 2008, no contexto da criação de trinta e oito Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Atualmente com dezessete *campi* nos quais se propõe, dentre suas diversas finalidades, conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023 (MEC, 2019, p. 46), consta “I – ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental

e para o público da educação de jovens e adultos”. Esta finalidade compõe o primeiro item do artigo 7.º da Lei n. 11.892 (BRASIL, 2008), que cria os Institutos Federais no Brasil. Em 2019 o *campus* Erechim do IFRS começou a ofertar a modalidade do ensino médio integrado, com a implantação do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática. Em 2020, foi finalizada e aprovada a oferta de um segundo curso nesta modalidade, o Integrado em Mecatrônica. De acordo com o PDI, até o ano de 2023, serão implantados ainda os cursos Integrados ao Ensino Médio nas áreas de administração e de alimentos.

Desta forma, para compreender a Filosofia nessa modalidade de ensino, faz-se necessário, também, refletir sobre a concepção de formação integral do humano e da educação como experiência formativa que está presente tanto nos objetivos como na finalidade dos Institutos Federais, principalmente em se “formando e qualificando cidadãos”. Embora a distinção entre mercado de trabalho e mundo do trabalho não seja suficiente para afastar uma perspectiva de subordinação da educação profissional e tecnológica em relação aos arranjos produtivos, a formação e qualificação não se esgota na preparação de mão de obra qualificada, mas de cidadãos para o exercício de sua liberdade nas vidas política, estética e ética.

A presença da Filosofia, embora diminuída em termos da carga horária em componentes curriculares, no âmbito das ciências humanas e nas demais áreas do conhecimento humano e científico, é compreendida como imprescindível no contexto de uma educação humanizadora. Se compararmos a grade curricular do ensino médio integrado com outras modalidades de ensino médio, é necessária uma ponderação quanto à carga horária e a distribuição dos componentes curriculares entre as áreas do conhecimento. No integrado não se tem uma soma entre a Base Nacional Comum Curricular e as disciplinas da área profissional que compõe o Catálogo Nacional dos cursos Técnicos, mas uma organização em que dialogam, não apenas enquanto conteúdos, mas, especialmente, a partir de pontos integradores e de experiências formativas, além da indissociabilidade com o ensino e a extensão por meio de projetos, núcleos, dentre outras atividades curriculares e extracurriculares.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Ensino Médio Integrado em Informática do IFRS – *campus* Erechim apresenta uma grade curricular em que a disciplina de Filosofia está presente nos três anos de duração do curso, não só como parte da base comum, mas também nos pontos integradores com outros componentes que caracterizam nas ementas as dimensões da interdisciplinaridade. Exemplificam esta relação, os pontos

integradores com as disciplinas de matemática (lógica), educação física (a questão do belo; colonialidade), as disciplinas da área profissional, como por exemplo com a disciplina de Algoritmos e Lógica de Programação (lógica e raciocínio abstrato), dentre outras. A grade curricular, assim, é decorrente de uma concepção de educação, e não o contrário, e deve articular as práticas e as aprendizagens.

Desta forma, mesmo em um período de pandemia e de adaptação do ensino às atividades pedagógicas não presenciais, o Núcleo de Filosofia acompanhou as atividades desse curso integrado e, a partir dele, procurou refletir sobre o lugar da Filosofia na escola e, principalmente, como a escola precisa pensar a Filosofia ao pensar a educação e se questionar para o que se educa. No objetivo geral, estão presentes: “educação humana integral”, “mundo do trabalho”, “respeito aos direitos humanos”, “visão ética e democrática” etc. Assim, a partir da experiência de acompanhamento dos docentes e discentes, os integrantes do Núcleo de Filosofia procuraram compreender a proposta pedagógica, bem como dialogar e discutir sobre os percursos necessários para tornar objetivos bem escritos em objetivos realizáveis, concretos e formativos.

Embora presente em diversas dimensões e espaços deste curso em sua dimensão integrada, a Filosofia se encontra em três disciplinas de oferta anual, com quarenta horas-aula cada, organizadas com o objetivo de introduzir, aprofundar e ampliar:

[...] o estudo das Filosofias no contexto do questionamento sobre o ser, o saber e o poder, de forma a propiciar a investigação filosófica enquanto experiência formativa do humano, tendo a sua condição de pluralidade como referência para pensar e agir no mundo (IFRS, 2019, p. 36).

Ao compararmos as ementas destas disciplinas de Filosofia I, Filosofia II e Filosofia III com disciplinas de outras instituições, alguns elementos podem ser destacados, como, por exemplo: a) Filosofias, no plural, ou seja, o trato da Filosofia Ocidental sempre na interlocução com as Filosofias Asiática, Africana e Ameríndia; b) a abordagem das Epistemologias do Sul, da Decolonialidade; c) a história da Filosofia no Brasil, a relação com a produção cultural, educacional; e d) a relação da Filosofia com a Literatura Nacional e Latino-americana. Nesse sentido, as Filosofias estão presentes como um exercício de pensar e de pensar-se, em um percurso de introduzir, aprofundar e ampliar conceitos e reflexões sobre o ser, o saber e o poder,

de forma que o conhecimento não é um dado a priori, mas o resultado desta construção dialógica entre discentes, docentes, monitores e pibidianos, de descobrir e descobrir-se.

Sidinei Cruz Sobrinho e Reginaldo Leandro Plácido (2020, p. 9), em *Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio*, enfatizam que a interdisciplinaridade é um elemento pedagógico que insere o ensino médio integrado na contramão do entendimento hegemônico sobre a educação e a escola, sobre o conhecimento e, assim, de que:

[...] deve-se considerar que o currículo do ensino médio integrado tem como desafio enfrentar contradições que a fragmentação das ciências [...] e a divisão especializada, hierárquica e controlada do trabalho [...] levaram para a escola por meio do “código coleção”, o currículo na forma hegemônica como o conhecemos.

Nessa perspectiva, a Filosofia, no contexto do ensino médio integrado, precisa, por um lado, afirmar-se em suas particularidades, enquanto um campo do conhecimento humano, e defender a carreira e a formação de professores, além da presença destes no seu ensino, não cedendo à fragmentação, hierarquias e divisões. Integrado e interdisciplinaridade não são somente finalidades desta modalidade de ensino, mas sim o percurso, a experiência, o pressuposto de que uma educação integral do humano, que é plural e diverso, singular e único, precisa da complementaridade de múltiplos olhares, abordagens e reflexões. Na proposta dos Institutos Federais, a partir do ensino médio integrado, podemos compreender que a:

[...] concepção de educação defendida pelos IFs é a da formação integral, que parte do “Trabalho” como princípio educativo, a interdisciplinaridade como método e a pesquisa como princípio pedagógico, integrando, de modo indissociável, a formação técnica e a formação (CRUZ SOBRINHO; PLÁCIDO, 2020, p. 244).

A prática e o aprendizado do Núcleo de Filosofia, neste período, estiveram centrados na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na identificação da presença da Filosofia em diferentes componentes curriculares dos cursos ofertados no ensino superior, em vista de compreender a relação entre a ideia de verticalização da formação proposta. A partir do acompanhamento e da vivência com o ensino médio integrado foi possível refletir não só sobre esta modalidade proposta pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, mas sobretudo de pensar a implementação desta experiência pedagógica em Erechim e na região,

bem como dos desafios que esta proposta possui na tentativa de interligar, e não dicotomizar, profissionalização e humanização. Em outras palavras, o necessário saber fazer e a autonomia, assim tendo a profissionalização não como servidão, mas como formação integral do educando e o pleno desenvolvimento de suas condições de possibilidades, para a singularidade na pluralidade do mundo humano e comum.

#### **4 Experiência dos pibidianos: trajetória com Ensino Médio integrado e o atual cenário de pandemia**

É notório que, desde meados de 2020, as metodologias de ensino sofreram grandes mudanças ao redor do mundo. A educação saiu das salas de aula e adentrou as casas dos estudantes e professores com ferramentas de educação não presencial. Essa mudança drástica teve muitas consequências a nível mundial, em particular, no Brasil, onde um grande fator a ser ressaltado é que a maioria das instituições brasileiras não tiveram qualquer experiência com as aulas remotas até então. Além disso, não se teve investimento suficiente para a adequação ao ensino remoto, o que impactou negativamente a todos, principalmente, a rede pública. Devido ao fato de serem atividades pedagógicas não presenciais, a experiência dos pibidianos no projeto é, de certa forma, única. Tanto para os participantes quanto para o histórico do PIBID, sendo a primeira vez que o projeto ocorre em modalidade remota. Por essa razão, uma das situações que deve ser mencionada é o fato de ter que lidar com o ambiente virtual, tanto na formação acadêmica quanto na participação no projeto, sem qualquer tipo de conhecimento prévio de como seguir ou de que forma agir. Além do mais, os pibidianos tiveram que experimentar os dois lados do ensino não presencial: o do aluno, que tem receios de ligar a câmera ou o microfone para participar; e, nas observações das aulas *on-line* do Ensino Médio Integrado do IFRS, da visão do professor de enfrentar o silêncio em sala virtual. Tal *silêncio* já é presente na vida acadêmica dos participantes, em que se tornou comum a baixa participação, ainda mais intensificada no regime remoto. Ademais, é possível vislumbrar as dificuldades de transpor um projeto pedagógico desenvolvido para metodologias não presenciais. Sem preparo prévio, essa modalidade de ensino, que não é o mesmo que Educação a Distância (EAD), traz o desafio da participação, interação, do comprometimento dos estudantes com as atividades propostas e, concomitantemente, com a distância dos demais, além de

estar em seu ambiente familiar, com todas as distrações pensáveis. Assim, o silêncio dos discentes nas atividades reforçam que a disciplina de Filosofia “exige uma postura interativa entre a filosofia e a didática” (CERLETTI, 2008, *apud* FERREIRA; BRISKIEVICZ; FERREIRA, 2018).

Levando em consideração as observações realizadas durante as aulas remotas, é notável a ausência de uma boa parte dos alunos, o que resulta em algo prejudicial para os pibidianos: a falta de experiência de como um professor de Filosofia pode instigar a reflexão dos estudantes no ambiente escolar. Em virtude disso, a necessidade desse elemento essencial para a prática de ensino em Filosofia, prejudica a formação, tanto acadêmica quanto docente. O ato de se pensar, de instigar, de refletir, vai muito mais além de questionar algo ou trazer um determinado assunto para a sala de aula.

## 5 Considerações Finais

Sendo assim, o PIBID assume um papel de mediador entre o desempenho e teoria, trazendo os meios necessários para o entendimento inicial de “o que é ser professor” e as suas responsabilidades, formas de agir e pensar, além de incumbir os participantes a terem um papel ativo nas atividades propostas nos núcleos. Ademais, são pensadas atividades que reforçam a necessidade de aprender muito além de somente a prática docente em si.

Considerando que as atividades abordam obrigações profissionais, grades curriculares e leis, os discentes estabelecem uma compreensão, desde o início, do lugar da Filosofia na educação e percebem, também, as dificuldades de ser professor, independentemente da área, no atual cenário da educação. Os discentes aprendem a ser capazes de se posicionar e tomar medidas que requerem maiores saberes, o mesmo que o PIBID se propõe a oferecer. Por esse motivo, o programa é uma chave fundamental para a formação como futuro docente.

## Referências

BRASIL. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Brasília**: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 13 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: [https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018\\_Arial.pdf](https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/PDI-FINAL-2018_Arial.pdf). Acesso em: 11 nov. 2021.

CORÁ, Elsio *et al.* **PIBID UFFS**: subprojeto História, Filosofia e Sociologia. Chapecó - SC. In: PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - PIBID-UFFS. Edital CAPES n. 02/CAPES/2020. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul, 2020, p. 16-23.

CRUZ SOBRINHO, Sidinei; PLÁCIDO, Reginaldo Leandro (orgs.). **Educação profissional integrada ao ensino médio**. João Pessoa: IFPB, 2020.

FERREIRA, Amauri Carlos; BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; FERREIRA, Soraia Aparecida Belton. Desafios na tessitura do filosofar: a prática da docência no ensino médio. **Educação em Revista**, v. 34, n. 1, p. 93-112, jun. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Missão, visão e valores. Erechim**: IFRS, 2020. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/institucional/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 11 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Resolução n. 086**, de 17 de outubro de 2017. Erechim: IFRS, 2017. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/OD-Alterada-Publica%C3%A7%C3%A3o-Portal-1.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática – Integrado ao Ensino Médio**. Erechim: IFRS, 2019. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/erechim/wp-content/uploads/sites/3/2019/09/PPC-T%C3%A9cnico-em-Infom%C3%A1tica-integrado-ao-ensino-m%C3%A9dio-vers%C3%A3o-final-1.pdf>. Acesso em: 11 out. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO FRONTEIRA SUL (UFFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Filosofia – Licenciatura**. Erechim: UFFS, 2021. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cclfer/2021-0003>. Acesso em: 13 out. 2021.

# AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID SOCIOLOGIA *CAMPUS* LARANJEIRAS DO SUL – PR PARA PENSAR O CONTEXTO EDUCACIONAL DO COLÉGIO ESTADUAL JOSÉ MARCONDES SOBRINHO

Fernanda Marcon<sup>61</sup>  
Felipe Mattos Monteiro<sup>62</sup>

## 1 Introdução

A Sociologia – e mais especificamente o campo da Sociologia da Educação – há muito tem contribuído para a análise dos contextos educacionais a partir de diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, o que envolve importante produção de dados no sentido de embasar políticas públicas, além de reflexões a respeito do desempenho educacional,

---

61 Professora Doutora. Professora Adjunta. Coordenadora de área. Correio eletrônico: fernanda.marcon@uffs.edu.br

62 Professor Doutor. Professor Adjunto. Coordenador de área voluntário. Correio eletrônico: felipe.monteiro@uffs.edu.br

desigualdades sociais e sistema educacional, culturas juvenis, educação e trabalho, entre outros temas. Nesse sentido, o núcleo do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia da UFFS *campus* Laranjeiras do Sul-PR, vinculado ao subprojeto “Filosofia, História e Sociologia”, teve como um de seus objetivos centrais realizar uma reflexão a respeito do contexto educacional da região onde está situada a escola-base de atuação do núcleo, com o intuito de fundamentar as práticas pedagógicas do projeto e articular os dados obtidos às reflexões sociológicas mencionadas.

O Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho pertence ao Núcleo Regional de Educação (NRE) de Laranjeiras do Sul, que inclui 10 municípios da região centro-sul do Paraná<sup>63</sup>, de acordo com o Caderno Estatístico do Município de Laranjeiras do Sul (2021), publicado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), a população estimada do município em 2021 é de 32.167 habitantes, sendo que em 2010, 81,3 % da população estava domiciliada na área urbana. Chama a atenção que, embora o município apresente Índice Ipardes de Desempenho Municipal (IPDM) alto na área de Educação (0,8515) em 2010, o desempenho do município em termos de renda, emprego e produção agropecuária era médio baixo (0,4341)<sup>64</sup>. Já o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do município em 2010 era de 0,706, considerado alto se comparado a outros municípios da região, haja vista que em 2010, dos vinte municípios com pior IDH no estado, onze estavam na região central, três deles sob abrangência do NRE de Laranjeiras do Sul. A própria Instalação do campus da UFFS em 2010, fruto da demanda e luta dos movimentos sociais neste território, representou o desejo de contribuir para o desenvolvimento regional e melhoria dos índices socioeconômicos e educacionais.

O curso de Licenciatura em Ciências Sociais foi um dos cursos de graduação mais indicados pela comunidade regional em uma das primeiras audiências públicas realizadas pela universidade, ainda em 2013, confirmando a demanda da região por formação qualificada na área e por profissionais voltados para a atuação junto às comunidades indígenas e camponesas, tão presentes e atuantes nesse contexto. Assim, o núcleo do PIBID de Sociologia do curso de Licenciatura

63 Os municípios pertencentes ao NRE de Laranjeiras do Sul são: Cantagalo, Diamante do Sul, Espigão Alto do Iguaçu, Laranjeiras do Sul, Marquinho, Nova Laranjeiras, Porto Barreiro, Quedas do Iguaçu, Rio Bonito do Iguaçu e Virmond.

64 De acordo com o IPARDES, com base no valor do índice, os municípios foram classificados em quatro grupos: baixo desempenho (0,000 a 0,400); médio baixo desempenho (0,400 a 0,600); médio desempenho (0,600 a 0,800); e, alto desempenho (0,800 a 1,000).

em Ciências Sociais, já em sua primeira turma, prontamente debruçou-se sobre a realidade local e procurou desenvolver suas atividades pedagógicas atreladas à pesquisa e reflexão sobre o contexto educacional na região.

## **2 Informações pedagógicas e contextuais – a Escola-Base e a comparação com o município e o estado**

Diante do contexto de pandemia da covid-19 e necessidade de desenvolvimento do trabalho de forma remota, o projeto do núcleo de Sociologia demandou o planejamento de uma série de ações de natureza distinta, desde a produção de conteúdo sobre Sociologia para as redes sociais – tendo em vista a produção de material pedagógico de apoio aos temas trabalhados pela professora supervisora em sala de aula –, observação de aulas por meio virtual e análise dos conteúdos articulados pela BNCC ao currículo do novo Ensino Médio — passando pela necessidade de analisar de modo crítico a própria composição desse currículo — além de uma análise de como a escola se apresenta em termos de estrutura, condições pedagógicas e especialmente a relação com o seu entorno. Neste texto, trataremos justamente deste último ponto, apresentando algumas análises realizadas pelo projeto a partir de indicadores consolidados a respeito de questões estruturais da escola-base, comparando-os com outras escolas do município e do estado. Importante destacar que se trata de uma das etapas do trabalho, haja vista o projeto ainda estar em andamento, devendo contribuir para outras reflexões importantes sobre o contexto educacional da região. Nossa intenção é apresentar uma fotografia específica de determinados elementos, no sentido de contribuir para a composição de um quadro mais geral do que buscamos conhecer e de como desejamos contribuir para a formação de professores na Educação Básica.

Para tanto, recorreremos a um número de 5 indicadores produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), tendo como fonte os dados oriundos do Censo Escolar.<sup>65</sup> São eles: Adequação da Formação Docente; Indicador de Esforço Docente; Nível Socioeconômico (Inse); Taxas de Distorção Idade-série; e Taxas de

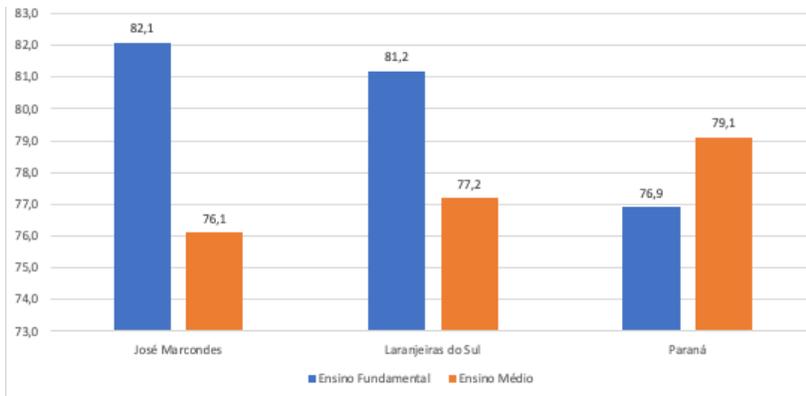
---

65 Uma das preocupações do nosso projeto consiste em capacitar os bolsistas para trabalhar com indicadores sociais e educacionais, considerando sua importância para a formação de professores em conjunto com a lógica de investigação e de pesquisa no campo das Ciências Sociais. Por isso, este trabalho teve como uma de suas etapas uma oficina para capacitar os estudantes na utilização de dados sociais, além de conhecer os indicadores disponibilizados pelo Censo Escolar, considerando as informações mais importantes a respeito das escolas e dos estudantes do Colégio Estadual Marcondes Sobrinho.

Rendimento.<sup>66</sup> Esses indicadores, quando possível, foram analisados comparativamente. Isto é, no sentido de produzir uma perspectiva um pouco mais ampla sobre o contexto educacional da escola-base foram apresentados os dados da escola, a média das escolas do município de Laranjeiras do Sul e a média das escolas do estado do Paraná. Queremos com isso compreender e evidenciar tanto as especificidades quanto o que é comum a outras realidades da experiência contextual e pedagógica do Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho.

O primeiro dado trata da “Adequação da Formação Docente”, que aponta o percentual de “docentes com formação superior de licenciatura na mesma disciplina que lecionam, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído”<sup>67</sup>. Portanto, a informação indica o percentual de professores que ministram aulas de acordo com sua formação.

**Gráfico 1:** Adequação da formação docente (2020)



Fonte: Indicadores Educacionais - Educação Básica (MEC - INEP)

66 Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>. Acesso em: 08 nov. 2021.

67 Fonte: Nota Técnica n. 020/2014 - Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Diretoria de Estatísticas Educacionais de 21 de novembro de 2014. Este indicador é configurado a partir de 5 categorias de adequação da formação dos docentes em relação à disciplina que leciona: o grupo 1 trata do já exposto no texto, o grupo 2 apresenta o percentual de “Docentes com formação superior de bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica”, o grupo 3 trata do percentual de “Docentes com licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou com bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona”; o grupo 4 trata do percentual de “Docentes com outra formação superior não considerada nas categorias anteriores”; no grupo 5, temos o percentual de “Docentes que não possuem curso superior completo”. Essa informação pode ser acessada Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf). Acesso em 08 nov. 2021.

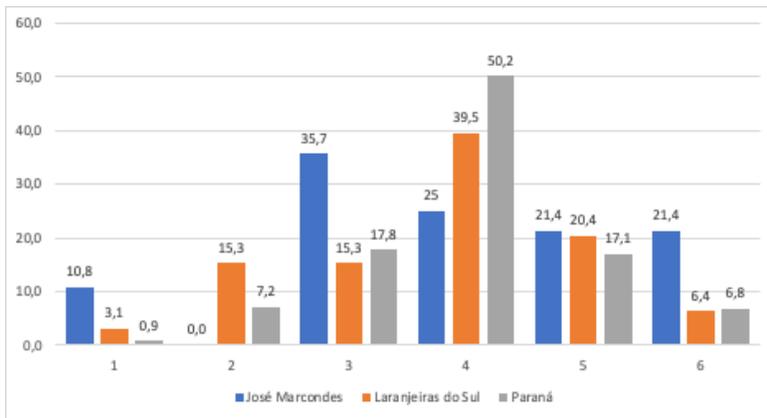
Embora não seja o nosso objetivo, apresentamos para essa informação uma comparação entre o percentual da adequação da formação docente considerando tanto o ensino fundamental quanto o ensino médio, haja vista que a disciplina de Sociologia não faz parte do currículo do ensino fundamental. Os dados revelam que a adequação da formação é maior quando se trata do ensino fundamental. de acordo com o estudo realizado por Carmo et al. (2015) a respeito do desempenho acadêmico de estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio e sua relação com o indicador de formação docente (IFD), “[...] em 2013, das 100 escolas de melhor desempenho, a média do IFD foi de 72,6; já entre as 100 escolas de menor desempenho, a média do IFD caiu para 38,2” (CARMO *et al.*, 2015, p. 12). Nesse sentido, nota-se a importância desse indicador para os níveis de desempenho acadêmico dos estudantes, em qualquer etapa da educação básica. Tendo em vista que o último concurso público para a carreira do magistério do estado do Paraná ocorreu em 2013, a falta de professores formados na área tem levado as escolas a preencherem essas vagas com processos seletivos simplificados (PSS) para contratação de professores substitutos e com professores que não possuem a formação adequada às disciplinas ministradas:

Sobre a atuação do professor, a LDB, em seu artigo 62, exige a formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, para o docente que atua na educação básica (ensino fundamental II e ensino médio), sendo as exceções a educação infantil e o ensino fundamental I, que podem ter a atuação de profissionais com formação em nível médio, na modalidade Normal. Entretanto, não há na legislação educacional a exigência da atuação docente exclusivamente na disciplina de sua formação. Isso deixa uma margem para que as escolas e redes de ensino submetam largamente os seus professores às atividades de ensino em disciplinas fora de sua formação, às vezes até mesmo em áreas bastante diferentes (CARMO *et al.*, 2015, p. 15).

Tendo em vista que a formação de professores é uma política pública, devemos acrescentar uma reflexão sobre a descontinuidade dessas políticas e a sequência de reformas que correspondem muito mais aos anseios políticos de gestões governamentais específicas do que ao desenvolvimento de uma política educacional de Estado, sólida e fundamentada em dados sobre a realidade educacional do país. Nesse sentido, é preciso pensar o índice de adequação da formação docente atrelado à realidade das políticas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. O enfraquecimento de programas como o PIBID e o Parfor representam exatamente a não regularidade das políticas educacionais no Brasil que tanto afetam o índice de adequação da formação docente e a qualidade da educação básica.

De qualquer modo, com relação ao ensino fundamental, a escola-base vinculada ao núcleo do PIBID de Sociologia apresenta um percentual de adequação da formação docente superior ao dado consolidado do município de Laranjeiras do Sul e do estado do Paraná. No entanto, o quadro não é o mesmo com relação ao ensino médio, quando o percentual de 76,1 % de adequação da formação de professores da escola-base é inferior ao do município de Laranjeiras do Sul (77,2 %) e ao do estado do Paraná (79,1 %). Vale ressaltar o fato de o município ter um percentual menor que o do estado do Paraná, o que indica uma desigualdade regional em um aspecto tão importante da formação básica.

**Gráfico 2:** Indicador de esforço docente - ensino médio (2020)



Fonte: Indicadores Educacionais - Educação Básica (MEC - INEP)

Outra informação importante refere-se ao “indicador de esforço docente”<sup>68</sup>. Trata-se de um indicador que “[...] mensura o esforço empreendido pelos docentes

68 Fonte: Nota Técnica n. 039/2014 - Ministério da Educação - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Diretoria de Estatísticas Educacionais de 17 de dezembro de 2014. Cada nível apresentado no gráfico descreve as seguintes informações: Nível 1 - Docente que tem até 25 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 2 - Docente que tem entre 25 e 150 alunos e atua em um único turno, escola e etapa; Nível 3 - Docente que tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa; Nível 4 - Docente que tem entre 50 e 400 alunos e atua em dois turnos, em uma ou duas escolas e em duas etapas; Nível 5 - Docente que tem mais de 300 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas; e Nível 6 - Docente que tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas etapas ou três etapas. Para mais detalhes sobre a composição do indicador, ver: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_esforco/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_esforco.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforco/nota_tecnica_indicador_docente_esforco.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

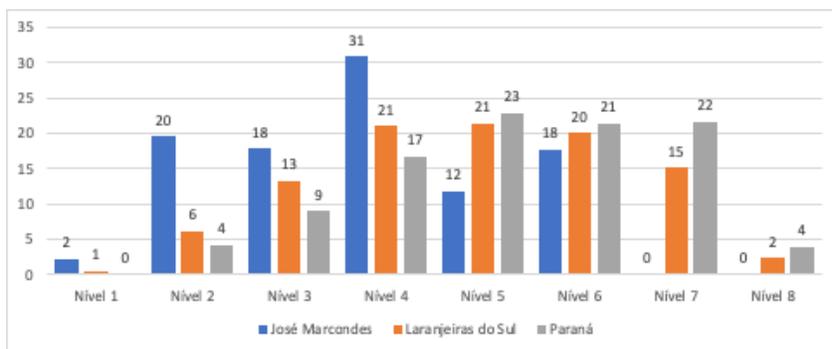
da Educação Básica brasileira no exercício da sua profissão” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014c, p. 1). São dados importantes, pois sabemos que a atuação em mais de uma escola e em diferentes turnos, além da carga horária excessiva e maior número de estudantes por turma, geram uma série de custos para os docentes e a comunidade escolar. Os docentes acabam tendo dificuldade para criar vínculos com as escolas em que atuam, além da sobrecarga de trabalho e deslocamento influenciarem diretamente em seu bem-estar e saúde laboral, além de tempo adequado para estudo e elaboração de aulas. De acordo com o Gráfico 2, a escola-base possui um número significativo de docentes atuando no nível 3 de esforço docente, isto é, aquele em que o/a docente tem entre 25 e 300 alunos e atua em um ou dois turnos em uma única escola e etapa. No entanto, a escola também possui um número alto de professores atuando nos níveis 4, 5 e especialmente no nível 6, em que o/a docente tem mais de 400 alunos e atua nos três turnos, em duas ou três escolas e em duas ou três etapas. Em comparação com o município de Laranjeiras do Sul e o estado do Paraná, a escola-base possui cerca de 3 vezes mais professores atuando nessa situação. Com isso, quase 70 % dos docentes da Escola-Base se encontram nos grupos 4, 5 e 6, e bem próximo da metade (42,8 %) nos grupos 5 e 6. Além disso, levando em consideração as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei n. 13.005/2014, faz-se urgente a implementação de planos de carreira para os profissionais do magistério, tendo em vista o cumprimento da jornada em um único estabelecimento escolar, como indica a meta 17.3 do PNE:

17.3 - Implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar (BRASIL, 2014).

A escola-base do projeto atualmente localiza-se no bairro Alberti, mas teve origem na Escola Municipal Vereador Florindo Pellizzari, situada na Vila São Miguel. Em 1994, a escola foi transferida para o Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC) “Irmã Dulce”, localizado no bairro São Francisco. A partir de 1996, os CAIC’s tornaram-se responsabilidade do governo estadual, e com a Resolução n. 738/98 de 26 de março de 1998 ficou autorizado o funcionamento da Escola Estadual José Marcondes Sobrinho CAIC IRMÃ DULCE ensino de 1º grau, com a oferta de 5ª a 8ª série. Em 1998, ocorreu a implantação do 2º grau noturno, através da Resolução n. 470/98 de 11 de fevereiro de 1998, passando a denominar-se Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho – Ensino de 1º e 2º graus. Trata-se de uma escola que

historicamente atendeu estudantes de baixa renda e em 2008 instituiu o ensino noturno para as três últimas séries do ensino fundamental, passando a atender estudantes que precisavam conciliar o trabalho e os estudos. A sede própria da escola foi concluída apenas em 2016, o que também representa um longo processo de fragilidade em termos de estrutura adequada para o desenvolvimento das atividades de ensino. Nesse sentido, é importante observar os dados relativos ao indicador socioeconômico do Ensino Médio da escola, apresentados pelo Gráfico 3:

**Gráfico 3:** Nível de indicador socioeconômico - ensino médio (2019)



Fonte: Indicadores Educacionais - Educação Básica (MEC - INEP)

O nível de indicador socioeconômico não mensura apenas a renda familiar, mas o acesso a bens de consumo, bem como a escolaridade dos pais. Cada nível representa uma condição que foi construída por meio das informações coletadas no questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). As perguntas realizadas são: Qual é a maior escolaridade de sua mãe (ou mulher responsável por você)? ou pai (ou homem responsável por você)? Dos itens relacionados a seguir, quantos existem na sua casa? Geladeira, Computador (ou notebook), Quartos para dormir, Televisão, Banheiro e Carro. Na sua casa tem: Rede *wi-fi*? Mesa para estudar (ou escrivaninha)? Garagem? Forno de micro-ondas? Aspirador de pó? Máquina de lavar roupa? Freezer (independente ou segunda porta da geladeira)? Essas perguntas ajudam a compor um indicador baseado em níveis, no qual o nível 1 representa o mais baixo e o nível 8 o mais alto em termos de condições socioeconômicas.<sup>69</sup>

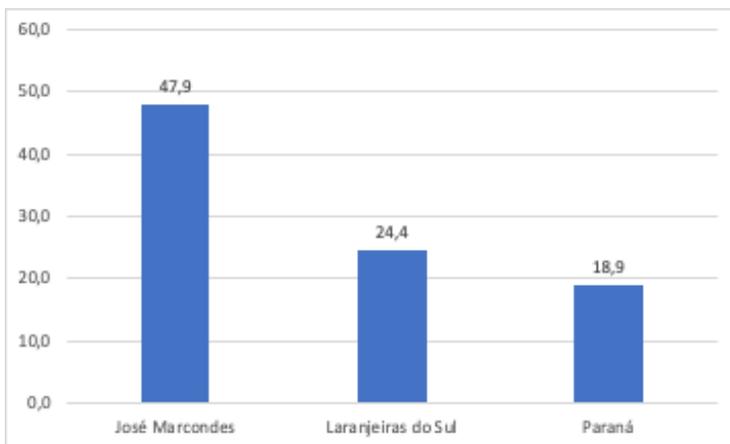
<sup>69</sup> Para mais detalhes sobre a descrição dos elementos contidos em cada nível, acessar a Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019 Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/indicador\\_nivel\\_socioeconomico\\_saeb\\_2019\\_nota\\_tecnica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_nota_tecnica.pdf)

Pode-se observar que os estudantes do Ensino Médio da escola concentram-se nos 4 níveis socioeconômicos mais baixos do indicador. Entre os níveis mais altos, a escola possui menos estudantes do que o município e o estado, configurando-se como uma instituição de ensino que atende estudantes com maior vulnerabilidade social. Sabemos que os níveis socioeconômicos refletem a desigualdade de desempenho escolar para além da questão da renda familiar. No campo da sociologia, a referência de Pierre Bourdieu (1998; 2000; 2007) é bastante importante na ampliação da análise, haja vista que fatores como escolaridade dos pais e acesso a bens culturais pela família influenciam diretamente na incorporação, pelos estudantes, de um *habitus* ligado aos estudos e sua valorização.

Como assinala o autor, o custo do tempo investido em formação escolar é bastante desigual entre aqueles que possuem um capital cultural herdado “no seio da família” e aqueles em que o tempo dedicado aos estudos não é visto como positivo, ou seja, como “tempo investido”. A escolha entre terminar o ensino médio e rapidamente integrar-se ao mercado de trabalho ou investir tempo no ensino superior - acarretando sacrifícios, renúncias e privações em nome de um “afã de saber”, socialmente constituído – é ela própria um bem cultural a que poucos têm acesso (MONTEIRO; MARCON, 2021, p. 4).

Nesse sentido, o Gráfico 4 também representa as dificuldades dos estudantes do ensino médio da escola-base em manter-se estudando e conciliando trabalho e outras demandas.

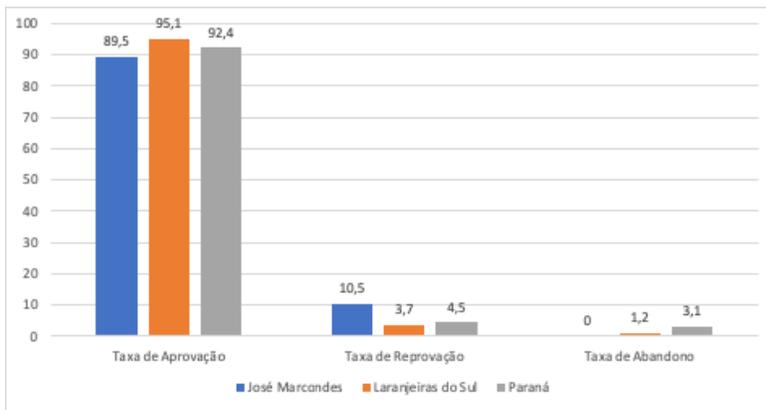
**Gráfico 4:** Taxas de distorção idade-série - Ensino Médio (2020)



Fonte: Indicadores Educacionais - Educação Básica (MEC - INEP).

Nota-se que os estudantes do ensino médio da escola-base possuem uma taxa de distorção idade-série bastante superior à média do município e do estado. de acordo com Pereira e Toscan (2021, p. 3), entre os principais fatores condicionantes para a distorção idade-série no Ensino Médio — bastante alta no Brasil como um todo — estão a entrada tardia na escola e a repetência. Como mencionado, a partir de 2008 a escola-base ofereceu o ensino noturno para as últimas séries do ensino fundamental — na época, do 6º ao 8º ano —, o que indica que grande parte dos estudantes da escola ingressam precocemente no mercado de trabalho (em torno de catorze anos) e chegam ao ensino médio com dificuldades em se manter apenas estudando. O Gráfico 5 apresenta as taxas de rendimento para o ensino médio da escola, demonstrando correlação com a distorção idade-série. A escola apresentou um alto índice de reprovação quando comparado ao município e ao estado e a taxa de aprovação dos estudantes do ensino médio em 2020 também foi menor que a do município e do estado.<sup>70</sup>

**Gráfico 5:** Taxas de rendimento - ensino médio (2020)



Fonte: Indicadores Educacionais - Educação Básica (MEC - INEP).

<sup>70</sup> Apesar das taxas de rendimento de 2020 evidenciarem os problemas da escola-base no que diz respeito aos altos níveis de reprovação quando comparada às escolas do município de Laranjeiras do Sul e do estado do Paraná, ressaltamos que essas informações retratam um cenário ainda mais preocupante em 2019. Por exemplo, o percentual de reprovação chegou a 21,8 %, enquanto o de aprovação a 78,2 %. As orientações institucionais pedagógicas realizadas durante o período de pandemia devem ter contribuído para a redução da reprovação no ano de 2020, uma vez que a necessidade de adesão ao ensino remoto e as dificuldades apresentadas pelos estudantes para acompanhar as aulas *on-line* reduziram efetivamente a possibilidade de reprovação.

### 3 Considerações Finais

Procuramos apresentar neste texto uma parte da reflexão desenvolvida pelo núcleo do PIBID de Sociologia *campus* Laranjeiras do Sul com relação ao contexto escolar do Colégio Estadual José Marcondes Sobrinho. Trata-se de uma das frentes da pesquisa, que pretende ainda analisar os dados oriundos da realização de grupos focais com a comunidade escolar. Nesta reflexão inicial, conseguimos avançar no sentido de pensar a importância do fortalecimento de políticas de formação de professores como o PIBID, haja vista que a compreensão ampla da dinâmica da escola e de seu contexto qualificam as práticas pedagógicas e contribuem para um olhar crítico sobre a relação entre o desempenho escolar, os níveis socioeconômicos e as condições de trabalho docente. Evidenciaram-se também algumas das fragilidades apresentadas pela escola-base em comparação com o município e o estado, apontando para as desigualdades regionais no campo educacional e a necessidade de políticas de educação sólidas e que dialoguem com as diferentes realidades em que as escolas estão inseridas.

### Referências

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. Las formas del capital. In: \_\_\_\_\_. **Poder, derecho y clases sociales**. (org.). Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília – DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais, de 21 de novembro de 2014. **Nota Técnica n. 020/2014**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_formacao\\_legal/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_formacao\\_legal.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_formacao_legal/nota_tecnica_indicador_docente_formacao_legal.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Estatísticas Educacionais, de 17 de dezembro de 2014. **Nota Técnica n. 039/2014**. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/docente\\_esforo/nota\\_tecnica\\_indicador\\_docente\\_esforo.pdf](https://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/docente_esforo/nota_tecnica_indicador_docente_esforo.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. **Nota Técnica Indicador de Nível Socioeconômico do SAEB 2019**. Brasília - DF: Inep/MEC, 2021. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/indicador\\_nivel\\_socioeconomico\\_saeb\\_2019\\_notatecnica.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/indicador_nivel_socioeconomico_saeb_2019_notatecnica.pdf). Acesso em: 08 nov. 2021.

CARMO, Erinaldo Ferreira *et al.* A ampliação do indicador de formação docente na melhoria do desempenho escolar. **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 1, n. 1, p. 11-32, 2015.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL - IPARDES. **Cadernos Municipais**, Laranjeiras do Sul, 2021. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.ipardes.gov.br%2Fcadernos%2FMontaCadPdf.php%3FMunicipio%3D85300%26btOk%3Dok&clen=533832>. Acesso em: 08 nov. 2021.

MONTEIRO, Felipe M.; MARCON, Fernanda. O acesso ao ensino superior e a teoria dos capitais em Bourdieu: uma análise sobre a desigualdade de desempenho educacional a partir dos dados do ENEM 2019. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA, 20, 2021, Belém. **Anais...** Belém: UFPA, Sociedade Brasileira de Sociologia, 2021. p. 1-22.

PEREIRA, Antônio S.; TOSCAN, Tainá S. C. Representações sociais de alunos com distorção idade-série sobre o Ensino Médio noturno. **Ensino Em Re-Vista**, 28 (Contínua), e036, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v28a2021-36>.

# ÍNDIOS, NEGROS E POBRES NAS AULAS DE HISTÓRIA: POR UM CURRÍCULO A CONTRAPELO

Andréia Terezinha Kaminski Paida<sup>71</sup>

Guilherme José Schons<sup>72</sup>

Halferd Carlos Ribeiro Júnior<sup>73</sup>

José Fhelipe da Fonseca Santos<sup>74</sup>

## 1 Formação docente com movimento: o PIBID de história da UFFS – *campus* Erechim

Paulo Freire (2001), em *Educação como prática da liberdade*, nos ensina que existir ultrapassa o viver. Afinal, a existência pressupõe o diálogo no e com o

<sup>71</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE) da UFFS. Licenciada em História e professora da rede estadual gaúcha. Supervisora do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFFS – *campus* Erechim. Correo eletrônico: andreia-tpaida@educar.rs.gov.br

<sup>72</sup> Acadêmico de História na UFFS. Membro do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFFS – *campus* Erechim. Correo eletrônico: guilherme.schons@estudante.uffs.edu.br

<sup>73</sup> Doutor em Educação. Professor de ensino de História na UFFS. Coordenador do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFFS – *campus* Erechim. Correo eletrônico: halferd.junior@uffs.edu.br

<sup>74</sup> Acadêmico de História na UFFS. Membro do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da UFFS – *campus* Erechim. Correo eletrônico: josefhelipe.santos@estudante.uffs.edu.br

mundo. Diante de tal entendimento e a partir de uma investigação a respeito das experiências gestadas em meio a inúmeras argumentações e diversos debates durante muitos meses, poderíamos considerar que a atuação do núcleo de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) — *campus* Erechim obteve êxito em seus objetivos — uma vez que rechaçou tanto as condições já postas no contexto educacional brasileiro como também qualquer tipo de solução que não ouça aqueles que estão no chão das salas de aula (ou nas telas virtuais) das escolas públicas. Assim, foi pretendido que elaborássemos compreensões em conjunto, de modo a forjar sínteses entre os sujeitos que se situam nos diferentes espaços do sistema formativo. Isto é, não estivemos apenas “em”, mas sobretudo “com” uma escola.

Construído a partir da vinculação de dois grupos, sendo um formado por estudantes do curso de História e outro abrangendo discentes também da Filosofia e das Ciências Sociais (a partir de uma postura interdisciplinar), o projeto almejou estabelecer espaços para reflexão sobre os desafios do magistério e garantir oportunidades de exercício da docência aos licenciandos — inclusive, para que esses pudessem realizar inquirições que subsidiassem o seu percurso de profissionalização. Dessa forma, não nos restringimos ao conformismo com a situação vigente e nem naturalizamos como positivas as sequências didáticas produzidas. Pelo contrário, buscamos problematizar as nossas atuações com base no entendimento de que a análise da prática é indispensável àqueles comprometidos com o potencial libertador das aulas de humanidades para as pessoas que vivem neste país. À vista disso, haveremos de sustentar que o PIBID se mostrou uma ferramenta para repensarmos concepções, aprofundarmos nossas leituras, buscarmos novas referências e, em última instância, nos tornarmos educadores a partir das conversas e ações envolvendo estudantes da graduação, professores universitários, docentes da educação básica, equipes diretivas das escolas e alunos de ensinos fundamental e médio.

Sob essa perspectiva, é notório que a execução da proposta esteve assentada em um princípio nevrálgico: somos gente. Nesse sentido, procurou-se criar um ambiente a serviço da humanização e que valorizasse os saberes acumulados dos integrantes da equipe. Isso porque, as propostas apresentadas foram desenvolvidas através das contribuições de todos os bolsistas, voluntários, supervisoras e coordenadores que passaram pelo núcleo. Com a orientação dos professores Halferd Carlos Ribeiro Júnior e Isabel Rosa Gritti, foi possível instituir um meio no qual todos conseguiram

protagonizar trabalhos e, por meio deles, deixar marcas para revermos coletivamente tanto as nossas interpretações sobre o ensino de História como a matriz escolar a nós imposta. Além disso, essa noção basilar fortaleceu a invenção de estratégias dialógicas para a educação no momento pandêmico. Diante da necropolítica governante no Brasil, tivemos uma edição do PIBID caracterizada pelo uso de tecnologias para o ensino remoto emergencial — o que, desse modo, gerou uma série de dificuldades inéditas.

Após essa breve contextualização, vamos expor algumas das compreensões e atividades produzidas ao longo dos meses de movimentação. Com isso, na sequência, exibiremos os elementos que fundamentam a nossa defesa de um currículo a contrapelo. Após, vamos apresentar e examinar momentos nos quais trouxemos índios, negros e pobres às aulas de História — constituindo, portanto, exemplos interessantes sobre a viabilidade da produção de sequências didáticas em que os eixos de investigação provenham das margens. Por fim, será possível ler considerações sobre a prática do grupo, bem como reivindicações por uma proposta pedagógica que indague a respeito da realidade social e acerca do lugar epistêmico do qual os discursos historiográficos partem.

## **2 Um currículo a contrapelo: chega de história para ninar gente grande**

Queremos um país que não está no retrato. Essa é a luta contida no samba-enredo de 2019 da Mangueira e à qual nos filiamos no desenvolvimento das atividades do PIBID. Isto é, compreendemos que, de fato, é necessário e urgente tirar a poeira dos porões e abrir alas aos heróis de barracões — os quais se contrapõem aos que estão emoldurados à frente do sangue retinto pisado. Enquanto os livros — e aqui incluímos os manuais escolares disponíveis na escola em que trabalhamos — apagam que desde 1500 há mais invasão do que descobrimento, caberá a nós, professores que rejeitam a conciliação com uma história para ninar gente grande, gritar: “Brasil, o teu nome é Dandara” (DOMÊNICO; MIRANDA; FIRMINO; BOLA; MOREIRA FILHO; OLIVEIRA, 2019, p. 377). Dessa forma, conseguiremos imaginar aulas cujo objeto de estudo não será a versão dos vencedores, mas sim as trajetórias dos sujeitos resistentes. Com isso, os oprimidos e explorados poderão invadir as sequências didáticas — fazendo com que, finalmente, ouçamos as Marias, Mahins, Marielles e os malês.

Em todo caso, devemos pontuar que esse exercício envolve uma lógica benjaminiana — como exposto em nossa proposta, a de “escovar a história

a contrapelo” (BENJAMIN, 1987, p. 225). Ao argumentar que todos aqueles que venceram até hoje sempre participaram do cortejo triunfal em que os derrotados são humilhados e que não se pode refletir sobre os bens culturais resultantes desse processo sem horror, o pensador alemão – que se suicidou como mecanismo de combate aos inimigos que não tem cessado de vencer – revela que nunca houve um monumento da cultura que não integrasse também a barbárie. Por consequência, um conceito de história (e, acrescentamos nós, de ensino de História) que corresponda a essa verdade se torna indispensável. Caso tal categorização seja atendida, teremos superado o historicismo em nome de uma prática pedagógica centrada na “[...] classe vingadora que consuma a tarefa de libertação em nome das gerações de derrotados” (BENJAMIN, 1987, p. 228) e suscitaremos o enfoque em uma série de questões que abarcam dinâmicas atuais de dominação e resistência.

Por meio disso, percebemos que a discussão força a inclusão de novas temporalidades em nossas aulas — de modo que combatamos o atual “[...] currículo eurocêntrico, cronológico, dominante, branco, heterossexual e racista” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 20) — expresso, por exemplo, na versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse jeito, criaremos possibilidades para a ruptura com toda a concepção de tempo linear, progressiva e evolucionista em prol da abordagem de residualidades e remanescências, quais sejam, as diversas instrumentalizações que historicamente são feitas com os passados que emergem nos presentes. Ademais, nos afastaremos também daquilo que Quijano (2005) classifica como “colonialidade do tempo”, da qual a cronologia sucessiva seria uma invenção. Destarte, entenderemos os “passados vivos” (PEREIRA; SEFFNER, 2018) como os objetos de estudo das aulas de História, assim como – voltando a Walter Benjamin – as “reminiscências” (1987, p. 224). Ou seja: arrancaremos a tradição ao conformismo e nos apropriaremos das centelhas da esperanças quais elas relampejam no momento de um perigo.

Entretanto, uma ressalva é importante quando nos referimos a tópicos de análise sem um marco temporal fechado, configurando, dessa forma, passados que não passam: sua abordagem representa um exercício complexo e que exige cuidado e responsabilidade. Além das dificuldades em se trabalhar um tema que pode vir a despertar reações múltiplas nos educandos, a atividade requisita um compromisso ético com a verdade e a justiça (ALMEIDA, 2015), bem como uma interconexão com os sujeitos oprimidos. Há aqui, portanto, um claro enfoque em problemáticas abertas e passíveis de transformação mediante o recurso ao exercício da ação humana. Assim, a

arguição minuciosa dessas experiências provocaria um verdadeiro chamado à apropriação de elementos e estruturas de saber com vistas a superar as relações de exploração ainda existentes. De todo modo, o que pretendemos ao longo do PIBID foi elaborar aulas que interpelassem pré-julgamentos. Com base na pretensão de que a colonialidade expressa nos planejamentos didáticos fosse impugnada, para muito além da transferência de conteúdos – típica da “educação bancária” (FREIRE, 1996, p. 57), quisemos constituir um ambiente de empatia histórica com vistas à desnaturalização social.

### **3 “É muito difícil ser indígena no Alto Uruguai”: histórias para o fim do mundo**

As atividades de intervenção começaram com uma webconferência realizada em 19 de abril de 2021. No dia dos povos indígenas, decidimos receber um cacique guarani da região para que conseguíssemos produzir um cenário de compromisso com a alteridade e de apoio às lutas travadas por território e direitos. Nesse sentido, a presença de Joel Kuaray — que é da Terra Indígena Mato Preto (Aldeia Araudú Verá), educador do estado do Rio Grande do Sul com magistério pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e atualmente acadêmico do curso de Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências da Natureza – Licenciatura na UFFS — foi compreendida como mecanismo de combate direto ao etnocentrismo. Aquém da difusão de práticas calcadas no racismo, nos esforçamos para quebrar estereótipos — e, por meio dessa noção, foi interessante ouvir alguém empenhado na transmissão dos saberes de seu povo, bem como necessidades, através do diálogo.

À vista disso, convém ponderar que as abordagens ligadas a padrões preconceituosos para representar sujeitos plurais foram elegidas como inimigas principais. Não é aceitável que cantemos a música da Xuxa, pintemos nossos rostos ou façamos cocares de papel ao nos dedicarmos ao estudo da história indígena. Outra pedagogia é urgente. Ela precisa estar atenta a situações de diferença, diversidade e desigualdade e garantir a oportunidade de fala aos oprimidos. Indo além: a partir dessa nossa proposta, o grande desafio foi o de escutar Joel, enquanto, é claro, o representante de um grupo maior. Por meio dessa percepção, pudemos enxergar que é necessário demarcar o “*locus* de enunciação” (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUE, 2016) de onde determinado discurso provém. Dessa forma, será viável uma rejeição às empreitadas de silenciamento

contra as vítimas de dominação. Isto é, o “currículo a contrapelo” é fruto de um exercício de apreensão da história a partir daqueles colocados à margem do/pelo sistema hegemônico.

Outrossim, a conversa com Joel Kuaray se revelou meio para a invasão da sala de aula por um “passado vivo” (PEREIRA; SEFFNER, 2018), qual seja, a histórica mobilização dos indígenas pela demarcação de terras. O convidado é cacique de uma aldeia em que essa luta pertence ao tempo presente — apesar de, evidentemente, ser uma “reminiscência” (BENJAMIN, 1987, p. 224) de quando da invasão de *Abya Yala*. Diante disso, foi importante expor aos discentes um modo de visão dessa problemática que não o propalado pelos poderosos da região. Em última instância, precisamos escutar que, como dito pelo guarani, é muito difícil ser indígena no Alto Uruguai e no norte do Rio Grande do Sul. Aliás, tal dificuldade se coloca a todos os indígenas e àqueles que subvertem o modelo de propriedade privada do sistema capitalista. Contudo, as palavras de Joel se mostraram potentes por também anunciarem possibilidades. Se Ailton Krenak (2019, p. 13) está certo ao afirmar que vale a pena adiar o fim do mundo para contar, sempre, mais uma história, o convidado propiciou o contato com muitas e necessárias narrativas ao “povo da mercadoria” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p. 407) presente na sala virtual.

#### **4 Fagulhas decoloniais no ensino de História: contra os perigos da história única**

Outra prática pedagógica com resultados que merecem atenção foi a sequência didática sobre a resistência das populações de África e Ásia ao imperialismo europeu. Em razão da pandemia de covid-19, as duas aulas expositivo-dialogadas foram em formato híbrido através da plataforma Google Meet. Com isso, os licenciandos vinculados ao PIBID ministraram as aulas remotamente enquanto estudantes assistiam de casa ou, então, por meio de uma projeção na escola sob a presença da professora supervisora. O conteúdo foi gravado e disponibilizado na plataforma Google Classroom. Tal contexto suscitou uma série de desafios — sobretudo, pelo hábito dos discentes de ficarem com as câmeras fechadas e interagirem pouco. Pretendendo cativar os educandos, utilizamos slides com imagens e notícias. Cada aula síncrona teve quarenta e cinco minutos de duração e a turma de nono ano envolvida na prática era de vinte e cinco integrantes.

Posto isso, diante do entendimento de que os educandos têm ideias tácitas e experiências diversas (BARCA, 2004) e que é preciso partir do

saber de experiência feito para superá-lo (FREIRE, 2011, p. 98), preparamos um conjunto de links que propiciavam a formação de uma nuvem de palavras para cada um dos três continentes estudados. Assim, antes mesmo do diálogo com os estudantes, conseguimos enxergar os conhecimentos já existentes de modo a resgatá-los no momento dos encontros ao vivo. Além disso, caberia aos ministrantes das aulas o cuidado com situações e falas típicas de uma “história única” (ADICHIE, 2019). Por fim, solicitamos uma atividade discursiva de forma a suscitar a autoria do corpo discente.

Com base na inquirição das nuvens de palavras chegamos à noção de que havia na turma uma postura marcada por traços de valorização da Europa e pouco acesso a informações sobre os continentes africano e asiático – representados como exóticos, isto é, sempre os “outros”. No exame dos termos, notamos o registro de elementos turísticos — destaque para “torre eiffel”, bem como outros pontos positivos — seja países, cidades ou até mesmo da gastronomia. Chamou a atenção a palavra “descendência”, através da qual o estudante se coloca como portador de uma identidade ancestral europeia. Já na nuvem de África, infelizmente, atestamos um eurocentrismo. Ao invés de um monumento, ganha força o termo “africanos” — uma palavra genérica para aludir a quem nasce no continente e que não dá conta da multiplicidade de nações do território. Coloca-se a África em um local de inferioridade — já que seria uma “terra dos animais” centrada na “pobreza”. Apareceu, entre tantas palavras, a “racismo”. Assim, verificamos a responsabilização dos oprimidos por um problema que, na verdade, é dos europeus. No que tange à nuvem da Ásia, há menor conhecimento em comparação à da Europa. Mas, houve a exposição de certa diversidade e registro de elementos importantes.

Nessa percepção, considerou-se que as aulas seriam um espaço importante para a subversão da “história única” (ADICHIE, 2019) identificada. Para tal, iniciamos com a inspeção de uma ilustração publicada na capa da revista francesa *Le Petit Journal*, de março de 1910 — “Honra aos heróis da expansão colonial”. Por meio de uma fonte histórica, estimulamos os discentes a falarem, entenderem o contexto retratado — qual seja, a justificativa europeia para a dominação colonial — e assimilarem termos como “etnocentrismo” e “eurocentrismo”. Após, o encontro foi dividido em: imperialismo na África e na Ásia. Recorremos a charges, imagens e notícias atuais no intuito de invocar o “passado vivo” (PEREIRA, SEFFNER, 2018).

Mesmo com os limites da estrutura híbrida, houve algum nível de participação dos estudantes nas aulas. O ponto alto foi quando, diante das

reflexões sobre o racismo europeu que sustentou a colonização e fomenta a colonialidade, uma aluna abriu o microfone e solicitou a palavra. Ela afirmou que via ligação entre o imperialismo europeu dos séculos XIX e XX e uma notícia atual. Kathlen Romeu, uma jovem grávida de vinte e quatro anos, fora assassinada por um tiro – uma bala das que somente encontram os corpos negros – durante uma operação policial no Rio de Janeiro. Mãe e bebê morreram. O presente invadiu a aula de História porque nos referíamos a um passado que, de fato, não passa.

## **5 Do navio negreiro ao camburão: o ensino de História na luta antirracista**

“Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”. Com essa frase de Marcelo Yuka em mente, foi planejada e posta em prática a sequência didática “A escravidão e o passado que não passa”. Aplicadas a quarenta e cinco estudantes de segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual periférica de Erechim (RS), as aulas refletiram sobre a escravidão mercantil executada nos períodos colonial e imperial e tiveram a pretensão de abordar as demandas políticas atuais das populações negras por direitos – por meio de três encontros síncronos e duas atividades assíncronas.

A título de elemento gerador de discussões, trouxemos à sala híbrida um vídeo com música. Tratou-se da exibição do clipe de “Eu só peço a Deus”, da banda Inquérito. Ao mencionar a frase de Marcelo Yuka e ao escancarar o racismo do “Brasil, 2021” em meio a imagens da escravidão no “Brasil, 1850”, a produção audiovisual suscitou uma reflexão tangente a elementos como: o preconceito ser mais profundo que o Pré-Sal; o mito da democracia racial; a segregação socioespacial; a crueldade das homenagens a alagozes em estátuas, ruas e rodovias; a violência policial; o papel da escola na superação das desigualdades e o fato de que quem “[...] não tem sangue de preto na veia deve ter na mão” (INQUÉRITO... 2015). Além disso, como subsídio aos diálogos sobre o quadro atual, foram analisadas notícias de crimes de discriminação e a respeito do caráter estrutural do racismo.

Nessa fase da sequência didática, uma situação inesperada foi muito forte. No encontro síncrono, um estudante presente na escola solicitou à professora supervisora a oportunidade de enviar um comentário pelo bate-papo. Afirmou ele: “eu acho que o racismo não existe”. Essa intervenção foi um choque aos professores do PIBID. Talvez, a grande surpresa se deva aos desafios do ensino híbrido: até hoje, os docentes, em atividade remota,

jamais puderam conhecer e ver o rosto daquele aluno. De qualquer forma, houve apressamento em rejeitar a inexistência do preconceito racial contra as populações negras e a sustentar tal entendimento em dados e notícias — de modo a mostrar tanto a dimensão do racismo como a dor que ele causa. Isso, procurando não perder a dialogicidade da aula e o afeto com o discente. Todavia, esse episódio não fora encerrado no dia da intervenção. Para espanto da equipe, em um formulário proposto, o estudante se autodeclarou pardo, disse já ter sofrido racismo e apontou uma série de ações importantes no combate à discriminação. Foi emocionante. Um misto de sensações: por um lado tristeza pelo sofrimento do educando, por outro contentamento diante do papel da sequência didática em propiciar àquele menino a tomada de consciência do quadro de opressão em que ele se encontra. De fato, a abordagem dos “passados vivos” estava levando a uma educação antirracista.

Ademais, procuramos construir uma dinâmica de conexão entre os “Brasis” de 1850 e de 2021, abordando, sobretudo, a história das lutas da negritude por liberdade e direitos. Assim, o “Vidas negras importam” (“Black lives matter”) foi visto como parte integrante de um cenário mais amplo. Afinal, negros e negras nunca tiveram o privilégio de poder deixar de lutar pelas suas existências. Em todo caso, o papel dos professores vinculados ao PIBID foi o de — enquanto mediadores — mencionar pontos principais e reforçar as ligações entre os múltiplos passados que abarcam o presente que vivemos.

A última aula síncrona foi encerrada com um chamado à ação. Ao trazer a famosa frase de Angela Davis, segundo a qual não basta não ser racista e, nesse sentido, é preciso adotar uma postura antirracista, a sequência didática convocou os educandos a enegrecerem as suas estruturas epistêmicas. Para tal, organizamos a produção de um mural virtual<sup>75</sup> com indicações e sugestões de referências negras, de modo a propiciar uma curadoria. Ademais, precisamos ressaltar que se tratou de um convite para muito além daquela oportunidade. Um dos tantos potenciais do ensino de História na luta antirracista é, justamente, o de corroborar a mudança de mentalidades necessária às práticas de combate ao racismo. Ou seja, redimir esse passado vivo envolve enegrecer o presente.

---

75 Disponível em: <https://padlet.com/historiauffspibid/Bookmarks>.

## 6 O palco da História é a margem: reinventar a Educação

Falar em um currículo a contrapelo implica questionarmos a filiação epistemológica dos discursos historiográficos, a concepção pedagógica invocada nas salas de aula e, no limite, a própria realidade social em que os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se fazem e refazem. Diante desse entendimento, nossa defesa de um outro ensino de História — que não o calcado na lógica dos opressores — reivindica uma transformação no foco da nossa prática docente. Indo além: trata-se de incluir e centrar as nossas reflexões naqueles espoliados em eventos cuja lógica é a mesma que sustenta a exclusão das vozes dissonantes, seja na sociedade seja dentro das escolas em que atuamos. de qualquer forma, nos referimos ao rechaço da história que ainda nina gente grande, naturalizando ciclos de dominação e disfarçando os problemas do mundo em que vivemos.

Nesse estágio, é necessário afirmar que muito se melhorou nos últimos anos. Em linhas gerais, as experiências didáticas na disciplina História costumam inquirir acerca das condições materiais que afetam as existências de educandos e educadores. Em todo caso, por outro lado, continuamos a sofrer com uma imposição curricular que concentra nossos esforços no estudo — do passado — de grandes personagens históricos em uma linha progressiva e evolucionista. Isso não é mais aceitável. O palco da História é a margem: seu objeto de investigação é vivo e deve ter compromisso com as pessoas subjugadas e vencidas. Ora, tal compreensão nos faz enxergar instigantes possibilidades para a construção de formas diversas de apreensão do conhecimento histórico situado para além das determinações perpetradas pelos interessados no silenciamento de — em acordo com as sequências didáticas aqui relatadas e inspecionadas — índios, negros e pobres.

## 7 Considerações Finais

Para encaminhar nossas conclusões, não podemos deixar de mencionar que essa reflexão didática pedagógica pôde ocorrer graças ao financiamento público — o qual somente existiu graças ao trabalho (e, portanto, exploração), justamente das figuras que defendemos que sejam inseridas no retrato da História — sempre sob ataque dos temerosos com o pensamento crítico e as humanidades. Nesse sentido, nossa luta é também em defesa do PIBID, que, apesar das ameaças, resiste. Ao concordarmos com Paulo Freire (1991) quando ele declara que ninguém começa a ser professor em

uma terça-feira às quatro horas da tarde, do mesmo modo como ninguém nasce predestinado ao magistério, e que, assim, nós nos formamos como educadores em uma dinâmica contínua de prática e de reflexão sobre a prática, somos direcionados a tomar a defesa dos programas de iniciação à docência como um dever ético. No nível da práxis, seguiremos reinventando a educação, produzindo currículos a contrapelo e forjando outro país. A História permanece em combate.

## Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Mauro W. Barbosa de. As Ciências Sociais e seu compromisso com a verdade e com a justiça. **Mediações – Revista de Ciências Sociais**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 260-284, 14 set. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/23265>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BARCA, Isabel. Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade**: atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: s.n., 2004. p. 131-144.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>. Acesso em: 18 set. 2021.

DOMÊNICO, Deivid; MIRANDA, Tomaz; FIRMINO, Danilo; BOLA, Márcio; MOREIRA FILHO, Sílvio; OLIVEIRA, Ronie de. **História pra ninar gente grande**. Rio de Janeiro: G.R.E.S. Estação Primeira de Mangueira, 2019. Disponível em: [http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/\\_\\_\\_ABREALAS/Abre-Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf](http://liesa.globo.com/material/materia2019/publicacoesliesa/___ABREALAS/Abre-Alas%20-%20Segunda-feira%20-%20Carnaval%202019.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

EU SÓ PEÇO a Deus. *In*: **Inquérito**. Direção: Levi Riera. [S.l.]: Dogs Can Fly, 2015. (5 min.), son., color. (Clipe Oficial). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GJpvK7CjIvo>. Acesso em: 01. jul. 2021.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu**: palavras de um xamã yanomami. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 23 abr. 2021.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.



## SOBRE OS ORGANIZADORES

**ALINE CASSOL DAGA CAVALHEIRO:** Licenciada em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Mestre e Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), na área de Linguística Aplicada. É professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), instituição na qual atua como docente em diversos cursos de graduação e no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Foi coordenadora de área do PIBID - Letras na UFFS durante a vigência dos editais Capes n. 7/2018 e n. 2/2020. E-mail: [aline.daga@uffs.edu.br](mailto:aline.daga@uffs.edu.br)

**FABIANE DE ANDRADE LEITE:** Graduada em Ciências - Licenciatura Plena com habilitação em Química pela UNIJUÍ (1998). Especialista em Gestão Educacional pela UNIJUÍ e em Tecnologias em Educação pela PUC/ RJ. Possui Mestrado em Ensino Científico e Tecnológico pela Universidade Regional Integrada - URI - Campus Santo Ângelo (2012) e Doutorado em Educação nas Ciências pela UNIJUÍ - Campus Ijuí (2016). Atualmente é professora de práticas de Ensino e Estágio Supervisionado no Curso de Química Licenciatura e professora de Epistemologia e Políticas Públicas no Programa de Pós Graduação no Ensino de Ciências (PPGEC) - Nível Mestrado na Universidade Federal da Fronteira Sul - Campus Cerro Largo, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática GEPECIEM e Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas Educacionais e Práticas Pedagógicas - GEPPEPPE. E-mail: [fabiane.leite@uffs.edu.br](mailto:fabiane.leite@uffs.edu.br)

**ELSIO JOSÉ CORÁ:** Pós-doutorado pela Universidade do Porto (Portugal). Doutor em Filosofia pela PUC/RS, com estágio de doutorado na Università degli Studi di Napoli Federico II (Itália). Mestrado e Graduação em Filosofia pela UFSM. Docente do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-graduação Stricto Senso (Mestrado) em Filosofia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Atuou como Coordenador Geral do Ensino Fundamental do Ministério de Educação (MEC) (2015 a 2016) e foi Diretor de Políticas de Graduação da UFFS (2010 a 2015). Também é Líder do Grupo de Pesquisa Filosofia e Temas Contemporâneos (UFFS).  
E-mail: [cora@uffs.edu.br](mailto:cora@uffs.edu.br)

A formação de professores no Brasil tem se mostrado, frequentemente, distante da realidade escolar. Apesar de alterações nas práticas pedagógicas dos professores, nas políticas de formação docente e nos programas federais de fortalecimento das Licenciaturas, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e da Residência Pedagógica, o percurso formativo, ainda, apresenta muitos desafios.

Os textos reunidos nesta obra são o resultado do esforço coletivo de professores formadores e professores em formação, os quais se empenharam, no âmbito da UFFS e das escolas, para que as atividades do PIBID pudessem ser construídas de forma colaborativa, mesmo no contexto da pandemia de covid-19.

Com a reunião desses textos nesta obra, esperamos contribuir para o reconhecimento da importância do PIBID e do RP para a formação de professores no Brasil. São "textos que pulsam vida e apontam elementos da emergência de outro paradigma para a formação de professores, paradigma que retoma matrizes de um "desencastelamento" da universidade, indo ao encontro dos saberes construídos na vida cotidiana das escolas, para o "aprender a ser professor". Saberes a serem incluídos nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada, tanto em relação aos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento, quanto das práticas pedagógicas — planejamento, materiais didáticos, avaliação etc" (MOLL, 2022).