



Pibid

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE
BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

UESPI



Márcia Edlene
Mauriz Lima
(org.)

1
0
A
N
O
S

Márcia Edlene Mauriz Lima
(Organizadora)

PIBID–UESPI
Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência
10 anos



UESPI
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI

Evandro Alberto de Sousa
Reitor

Jesus Antônio de Carvalho Abreu
Vice-Reitor

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil
Pró-Reitora de Ensino de Graduação

Josiane Silva Araújo
Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação

Raurys Alencar de Oliveira
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires
Pró-Reitora de Administração

Rosineide Candeia de Araújo
Pró-Reitora Adj. de Administração

Lucídio Beserra Primo
Pró-Reitor de Planejamento e Finanças

Joseane de Carvalho Leão
Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças

Ivoneide Pereira de Alencar
Pró-Reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários

Marcelo de Sousa Neto
Editor da Universidade Estadual do Piauí



**GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI**



Rafael Tajra Fonteles **Governador do Estado**
Themístocles de Sampaio Pereira Filho **Vice-Governador do Estado**
Evandro Alberto de Sousa **Reitor**
Jesus Antônio de Carvalho Abreu **Vice-Reitor**

Administração Superior

Mônica Maria Feitosa Braga Gentil **Pró-Reitora de Ensino de Graduação**
Josiane Silva Araújo **Pró-Reitora Adj. de Ensino de Graduação**
Rauriys Alencar de Oliveira **Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**
Fábia de Kássia Mendes Viana Buenos Aires **Pró-Reitora de Administração**
Rosineide Candeia de Araújo **Pró-Reitora Adj. de Administração**
Lucídio Beserra Primo **Pró-Reitor de Planejamento e Finanças**
Joseane de Carvalho Leão **Pró-Reitora Adj. de Planejamento e Finanças**
Ivoneide Pereira de Alencar **Pró-Reitora de Extensão, Assuntos
Estudantis e Comunitários**

Marcelo de Sousa Neto **Editor**
Lucas Emanuel Vilarinho Viana **Revisão**
André Felipe Nóbrega Lima **Diagramação / Revisão**
Editora e Gráfica UESPI E-book

Endereço eletrônico da publicação: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/book/159>

P579 PIBID-UESPI: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à
Docência: 10 anos / Márcia Edlene Mauriz Lima,
organização. – Teresina: FUESPI, 2024.
472 p.

ISBN versão digital: 978-65-89616-70-2

1. Educação. 2. PIBID. 3. Formação docente.
4. Ensino remoto. I. Lima, Márcia Edlene Mauriz (Org.).
II. Título.

CDD: 370.7

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Catalogação da Universidade Estadual do Piauí - UESPI
Nayla Kedma de Carvalho Santos (Bibliotecária) CRB 3ª Região / 1188

Editora da Universidade Estadual do Piauí - EdUESPI
Rua João Cabral • n. 2231 • Bairro Pirajá • Teresina-PI
Todos os Direitos Reservados

ORGANIZADORA

Márcia Edlene Mauriz Lima é professora do Curso de Letras Português e do Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras da Universidade Estadual do Piauí e coordena o Núcleo de Pesquisa em Memória e Acervos – NEMA, Centro Universitário de Documentação do Piauí. É membro do Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória – CITCEM, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto/ Portugal. Publicou pela Horizonte os livros O inacabamento do acabado: a reescrita de Teodoro Bicanca, de Renato Castelo Branco (2016), Como escutar o manuscrito (2018) e Ulisses entre o amor e a morte e seus vários temas (2019) – uma organização em conjunto com Francisco Topa. Publicou pela FUESPI, em colaboração com Shirlei Marly Alves o Livro, Residência pedagógica na UESPI [recurso eletrônico]: a formação de professores em contexto digital (2022). Atuou como Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid/UESPI (2020-2022).



AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo gerenciamento e financiamento do PIBID.

Ao Prof. Dr. Evandro Alberto de Sousa - Reitor da UESPI, pelo apoio incondicional ao PIBID/UESPI.

À Profa. Dra. Nayana Pinheiro Machado, durante a gestão como Pró-Reitora de Ensino e Graduação da UESPI -PREG, pelo apoio logístico à publicação do livro PIBID/UESPI -10 anos. Gratidão!

À Profa. Dra. Luciana Saraiva, enquanto diretora do Departamento de Programas e Projetos Educacionais Especiais (DPPEE), pelo estímulo e viabilidade do livro PIBID/UESPI -10 anos.

Aos Coordenadores de Área do PIBID/UESPI, Edital 2020-2022, por dividirem comigo, incansavelmente, a gestão do Programa, de forma exitosa, em um período em que os sonhos não seriam possíveis – Pandemia da Covid-19.

Aos coordenadores Institucionais do PIBID/UESPI, que me antecederam, pela contribuição dada a história do Programa, ao longo desses 10 anos de existência na Universidade Estadual do Piauí.

À Profa. Dra. Shirlei Marly Alves, Coordenadora Institucional do Programa Residência Pedagógica, Edital 2020\2022, por aceitar o convite de escrever sobre a sua experiência na qualidade de coordenadora de área do PIBID/UESPI nos dois editais iniciais do Programa.

Dra. Márcia Edlene Mauriz Lima
Coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação
à Docência – PIBID/UESPI Edital Capes 2020/2022

Sumário

| | |
|----------------------|----|
| AGRADECIMENTOS ----- | 6 |
| APRESENTAÇÃO ----- | 14 |

LÍNGUA PORTUGUESA ----- 16

A VIVÊNCIA-EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DIS(DO)CENTE CONTEMPORÂNEA

| | |
|---------------------|----|
| HERASMO BRAGA ----- | 16 |
|---------------------|----|

| | |
|--|----|
| As metodologias e os seus efeitos no processo de formação do dis(do)cente ----- | 17 |
| O óbvio ausente na formação do dis(do)cente ----- | 20 |
| As escritas produtoras de textos, mas não escrituras pensadas e refletidas dos dis(do)cente ----- | 26 |
| As plataformas: avanços e retrocessos nas experiências dos dis(do)cente ----- | 31 |
| Epílogo da nossa jornada sobre o dis(do)cente ----- | 40 |

O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

MARIA SUELY DE OLIVEIRA LOPES

| | |
|--------------------------------------|----|
| BRUNA RODRIGUES DA SILVA NERES ----- | 42 |
|--------------------------------------|----|

| | |
|-----------------------|----|
| Resumo ----- | 42 |
| Introdução ----- | 44 |
| Desenvolvimento ----- | 48 |

OS CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE

SILVANA MARIA LIMA DOS SANTOS

AMÉRICO DE ARAÚJO RAMOS

| | |
|------------------------------|----|
| DANIELA GOMES DA SILVA ----- | 56 |
|------------------------------|----|

| | |
|-----------------------------|----|
| Resumo ----- | 56 |
| Introdução ----- | 58 |
| Relato de experiência ----- | 64 |

PIBID LETRAS/PORTUGUÊS DO CAMPOS DE PICOS: A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM SUBPROJETO BASEADO NA AÇÃO SOCIAL PELOS GÊNEROS TEXTUAIS

| | |
|---------------------------|----|
| JANAICA GOMES MATOS ----- | 74 |
|---------------------------|----|

| | |
|--|----|
| Resumo | 74 |
| Introdução | 75 |
| Motivação e fundamentação do subprojeto baseado nos gêneros textuais | 76 |
| A dinâmica da preparação e execução do projeto interventivo nas escolas-campo | 80 |

PEDAGOGIA/ALFABETIZAÇÃO -----90

O PADLET COMO FERRAMENTA DE REGISTRO, SOCIALIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DOS PIBIDIANOS EM PERÍODO REMOTO

CLÁUDIA VIRGÍNIA ALBUQUERQUE PRAZIM BRASILINO ----- 91

| | |
|---|-----|
| Resumo | 91 |
| Introdução | 92 |
| Apontamentos iniciais sobre o PIBID | 95 |
| Experiências formativas com os pibidianos no ensino remoto emergencial | 99 |
| Resultados e Discussões | 102 |
| Desafios da execução do subprojeto em tempos de pandemia | 106 |

PIBID/PEDAGOGIA E A UESPI-PICOS: DEZ ANOS E UMA HISTÓRIA PARA CONTAR

HELENA CRISTINA SOARES MENEZES ----- 112

| | |
|--|-----|
| Introdução | 112 |
| Um, dois, três: olha o PIBID outra vez - o PIBID no curso de Pedagogia Campus Prof. Barros Araújo | 114 |
| Do caminho se faz o caminhar: iniciativas do subprojeto alfabetização em contexto de ensino remoto emergencial | 118 |
| O que aprendemos com a pandemia? | 124 |

O PIBID COMO ESTRATÉGIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR: ARTICULAÇÕES DIALÓGICAS DO FAZER DOCENTE

DALVA DE OLIVEIRA LIMA BRAGA

ANTONIA ALVES PEREIRA SILVA ----- 131

| | |
|---|-----|
| Resumo | 131 |
| Abstract | 133 |
| Introdução | 134 |
| Política de formação de professores: o PIBID como possibilidade | 136 |
| Formações e aprendizagens interativas: o que aprendemos/ensinamos no/com o PIBID | 141 |

O PIBID COMO DIMENSÃO FORMATIVA DA DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

LUCIVANDO RIBEIRO MARTINS ----- 153

| | |
|---|-----|
| Resumo ----- | 153 |
| Introdução ----- | 154 |
| A formação continuada no contexto de trabalho docente ----- | 156 |
| A formação continuada no trabalho de coordenação de área do PIBID – Pedagogia ----- | 161 |

PIBID – UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO NECESSÁRIA: APESAR DA PANDEMIA DA COVID-19

ISABEL CRISTINA DA SILVA FONTINELES ----- 172

| | |
|---|-----|
| Introdução ----- | 172 |
| Pibid em tempos de Pandemia do Covid-19: era remota ----- | 174 |
| Co-formação: as supervisoras e elo entre as IES e as escolas de Educação Básica ----- | 178 |

A APRENDIZAGEM POR MEIO DE VERSOS E RIMAS: UMA EXPERIÊNCIA ALFABETIZADORA NO PIBID EM CAMPO MAIOR-PI

SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA ----- 193

| | |
|---|-----|
| Resumo ----- | 193 |
| Introdução ----- | 194 |
| O projeto “Alfabetização em Versos e Rimas”: resultados e discussões ----- | 200 |
| A alfabetização em versos e rimas e suas contribuições à formação docente ----- | 206 |

BIOLOGIA ----- 213

O PIBID BIOLOGIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: AS EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA

FRANCISCA LÚCIA DE LIMA ----- 214

| | |
|---|-----|
| Resumo ----- | 214 |
| Introdução ----- | 215 |
| Relato de Experiência: Contextualização ----- | 216 |
| Resultados e discussão ----- | 218 |
| Recursos Ilustrativos ----- | 225 |

FÍSICA ----- 228

PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO

ESTADO DO PIAUÍ

EDINA MARIA DE SOUSA LUZ

ANTÔNIO DE MACEDO FILHO

EVALDIANA MARIA RODRIGUES

ERIVELTON VIEIRA DA SILVA

NATANAEL DA SILVA ROCHA ----- 229

Resumo ----- 229

Introdução ----- 230

Relato de Experiência ----- 232

QUÍMICA ----- 237

IMPLANTAÇÃO E TRAJETÓRIA DO PIBID-QUÍMICA-UESPI NO PERÍODO DE 2020-2022: ANÁLISE E RELATO DO COORDENADOR DE ÁREA VALDILÉIA TEIXEIRA UCHÔA

VALDILÉIA TEIXEIRA UCHÔA ----- 238

Resumo ----- 238

Introdução ----- 239

Fundamentação Teórica ----- 241

Resultados e Discussão ----- 247

Formação e Articulação ----- 247

Produção de Material Didático ----- 249

Participação dos Pídanos em Sala de Aula Remota ----- 250

Participação em Eventos Científicos ----- 251

HISTÓRIA ----- 257

“ARMARIA, ME CONTA ESSA HISTÓRIA”: RELATO SOBRE USOS DE PODCASTS PARA UMA HISTÓRIA PÚBLICA NO ENSINO

CRISTIANA COSTA DA ROCHA ----- 258

Resumo ----- 258

Introdução ----- 259

HEMEROTECA ITARARÉ: O USO DE PERIÓDICOS E IMAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

MARCELO DE SOUSA NETO

PEDRO PIO FONTINELES FILHO ----- 272

Resumo ----- 272

Introdução ----- 273

Clio contextualizada: relato de experiência ----- 278

Para além das imagens: alcances
históricos, sociais e educacionais ----- 280

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA: PIBID – TRAJETÓRIA E DESAFIOS

REINALDO DOS SANTOS BARROSO JUNIOR

ADASSA ARIADNES DA COSTA FÉLIX

MARCELO FERREIRA SILVA

VANESSA DE ARAUJO BARBOSA

AURIANA FAÇANHA -----288

Resumo ----- 288

Introdução ----- 289

Diário de Bordo -----293

Experiência com as plataformas
de ensino remoto----- 294

A saúde mental dos alunos
durante o período pandêmico ----- 296

LÍNGUA INGLESA-----301

UM OLHAR NO PIBID INGLÊS DO CAMPUS DE PARNAÍBA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

LEONARDO DAVI GOMES DE CASTRO OLIVEIRA -----302

Primeiros pontos: a voz do
EU que compõe o Texto----- 302

Aporte I: Experiência e Narrativa ----- 305

Aporte II: O local da experiência ----- 307

As práticas escolares como
práticas socioculturais -----311

Temos muito o que aprender...----- 318

DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DA MONITORIA PIBID EM TEMPOS DE AULAS DE INGLÊS VIA WHATSAPP, TENDO EM VISTA A PANDEMIA DA COVID-19

MÁRLIA SOCORRO LIMA RIEDEL -----324

Resumo ----- 324

Introdução ----- 326

Relato de Experiência ----- 329

LÍNGUA ESPANHOLA -----340

RELATO DE EXPERIÊNCIA - PIBID - LETRAS ESPANHOL: ESCRITA DE SI COM ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO DE TERESINA-PI

MARGARETH TORRES DE ALENCAR COSTA ----- 341

| | |
|-----------------------|-----|
| Resumo | 341 |
| Introdução | 342 |
| O Marco Teórico | 344 |

EDUCAÇÃO FÍSICA ----- 353

REFLEXÕES SOBRE O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE UM SUBPROJETO NA REALIDADE DO ENSINO REMOTO

| | |
|----------------------------------|-----|
| FRANCILENE BATISTA MADEIRA | 354 |
|----------------------------------|-----|

| | |
|----------------------|-----|
| Resumo | 354 |
| Introdução | 356 |
| Desenvolvimento..... | 360 |

SOCIOLOGIA ----- 373

RODAS DE CONVERSA E MONITORIA: EXPERIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA (PIBID-UESPI-TERESINA)

| | |
|--------------------|-----|
| LUCIANO MELO | 374 |
|--------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Resumo | 374 |
| Introdução | 375 |
| Rodas de conversa e monitoria: exercícios de uma educação crítica e dialógica | 377 |

COORDENADORES INSTITUCIONAIS ----- 396

PIBID NA UESPI: PRIMEIROS EDITAIS

| | |
|-------------------------------|-----|
| FRANCISCA LÚCIA DE LIMA | 397 |
|-------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Resumo | 397 |
| Introdução | 398 |
| PIBID: o 1º Edital | 399 |
| O Edital de 2012 | 402 |
| O Edital de 2013 – início em 2014 | 403 |

RELATO DE EXPERIÊNCIAS CO-FORMATIVAS DO PIBID/UESPI 2014 A 2018: SABERES PRODUZIDOS

| | |
|-------------------------------|-----|
| ELILIAN BASÍLIO E SILVA | 408 |
|-------------------------------|-----|

| | |
|---|-----|
| Resumo | 408 |
| Os professores da UESPI aderem ao Pibid | 413 |
| Nossa produção: saberes produzidos | 418 |

DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO PIBID 2018 NA UESPI

MARLY LOPES DE OLIVEIRA

JORGE EDUARDO DE ABREU PAULA -----427

| | |
|---|-----|
| Resumo ----- | 427 |
| Introdução ----- | 428 |
| Desenvolvimento----- | 431 |
| O Edital PIBID 2018----- | 432 |
| Os desafios do PIBID 2018----- | 434 |
| Resultados e discussões----- | 438 |
| II Encontro de Formação de Professores dos Programas Residência Pedagógica e PIBID----- | 440 |
| PIBID 2018 - A Formação Inicial e a Construção da Identidade Profissional ----- | 440 |
| I Encontro Interdisciplinar e Feira do Conhecimento dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI ----- | 443 |

O GÊNERO TEXTUAL EM FOCO NAS ATIVIDADES ESCOLARES PLANEJADAS POR PIBIDIANOS DO SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA (2014-2017)

SHIRLEI MARLY ALVES-----449

| | |
|--|-----|
| Introdução ----- | 449 |
| Gênero e ensino: a prática social como foco ----- | 451 |
| Projetos de ensino de gêneros desenvolvidos nas escolas ----- | 457 |
| Projeto 1: “Sequência didática: trabalho com a intolerância sexual no gênero textual história em quadrinhos (HQ)”----- | 458 |
| Projeto 2: “Uma sequência didática para a apropriação do gênero artigo de opinião”----- | 462 |
| Projeto 3: “Gênero entrevista de emprego: preparando os alunos para o mundo do trabalho”----- | 466 |

APRESENTAÇÃO

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, tem fundamental importância para os graduandos em licenciatura, bem como para a Universidade Estadual do Piauí – UESPI, tendo em vista a amplitude das aprendizagens adquiridas por meio dele. Nesse viés, ele pode ser considerado uma ponte entre a teoria e a prática, viabilizando a preparação de profissionais qualificados que estão sendo formados, a fim de compreenderem a prática docente, ao mesmo tempo em que colaboram com a educação pública, visto que suas ações na unidade escolar de atuação, contribuem com o processo de ensino aprendizagem.

Nesse aspecto, vale pontuar que essa obra se trata da reunião de textos que estão divididos entre os relatos dos coordenadores de área no período pandêmico, e ainda dos coordenadores institucionais sobre a gestão do programa ao longo de seus 10 anos de implementação (2011 - 2021). Para isso, o compilado foi dividido em diversas áreas que possuem contato com o PIBID, a saber: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Pedagogia, Biologia, Química, Física, História, Educação Física e Sociologia, evidenciando as nuances de cada área e as aplicabilidades metodológicas que o programa trouxe aos docentes graduandos.

Além do exposto, a coleção de textos tematiza importantes conteúdos, como a vivência-experiência na formação docente contemporânea, o ensino remoto, a construção da identidade e ressignificação do docente, a utilização de ferramentas digitais (como

o Padlet, WhatsApp) no processo de orientação, gestão, registro e socialização de atividades dos pibidianos, a importância do programa na formação continuada do professor e a utilização de estratégias variadas por meio do programa, o valor das monitorias no processo de aprendizagem, entre outras ações desenvolvidas no próprio espaço escolar, evidenciando a prática do PIBID e o estreitamento das relações entre Universidade e Escola.

Ademais, a reunião de textos também enfoca as experiências dos coordenadores institucionais, trazendo resultados de saberes produzidos ao longo de grande parte do período de implantação do PIBID na UESPI, apontando para os subprojetos criados a partir dessa extensão possibilitada pelo Estado. Nesse aspecto, a visão desses gestores, traz uma perspectiva mais ampla desse processo como um todo, mostrando o funcionamento e história do PIBID na UESPI.

Frente aos relatos produzidos, é possível ter uma noção (ainda que específica de uma Universidade, a UESPI) sobre o PIBID, suas ações, seus integrantes e ainda os impactos dele na educação, no processo de formação docente, formação continuada, experiências, dificuldades, alcances e apontamentos de melhorias. Nesse sentido, a obra traz uma visão holística acerca do PIBID no Piauí. Nessa perspectiva, esta reunião de textos trará visibilidade ao programa e às ações nele produzidas. Além de tudo isso, o livro fica como registro histórico e documental do programa para as pesquisas da graduação e da pós-graduação.

TERESINA-PI, 15 DE DEZEMBRO DE 2023.

DRA. MÁRCIA EDLENE MAURIZ LIMA

LÍNGUA PORTUGUESA

A vivência-experiência na formação dis(do)cente contemporânea

Herasmo Braga¹

Prólogo

Abordar qualquer aspecto da atualidade traz riscos, equívocos e mesmices. Sem os devidos percursos, experiências, bagagens, repertórios, fundamentações e ideias, acabamos analisando tudo, sobretudo, para não dizermos nada e menos ainda significar ou contribuir com algo. Tempos difíceis, apontamos! Mas será que só agora estamos diante de todas estas defasagens? Acreditamos que não. O tempo nos principia a adoção de novos caminhos para podermos compreender as novas exigências interpretativas do nosso tempo e dos nossos estudos. Ao nos lançarmos nas problematizações discursivas das coisas, necessitamos fazer o uso do filtro, pois o contexto nos provoca. Somos, portanto, convocados a compartilhar, nutrir experiências da escuta, da reflexão, da soma. Sem nos esgrimir de pontos que nos inquietam por desconhecimento ou por intriga. Sem receio de polemizar ou dizer

1 Professor Adjunto III da Universidade Estadual do Piauí, coordenador de área do subprojeto Pibid de Letras no campus Josefina Demes (Floriano- PI), Docente permanente da pós-graduação stricto sensu em Letras pela Universidade Federal do Piauí e do ProfLetras pela Universidade Estadual do Piauí.

o aparentemente óbvio, temos de sentir a exasperação e, a partir deste momento, construirmos juntos pontos de lucidez na travessia do hoje tocante processo das vivências-experiências, na formação dis(do)cente contemporânea.

As metodologias e os seus efeitos no processo de formação do dis(do)cente

Não é nada incomum perfilarmos dois comportamentos básicos no início dos cursos de graduação voltados para as licenciaturas: o primeiro seria a postura do professor que imagina os alunos chegarem quase como tábulas rasas, e a partir do seu contato, algo começa a fluir. O segundo diz respeito ao aluno que pouco mais de meio livro lido já se vê equivalente, do ponto de vista intelectual, àquele que propõe os ensinamentos, discordando com simplicidade e convicção construção de ideias que marcaram e marcam o pensamento humano. Nada demais discordar, sem ter lido adequadamente Kant, Hegel, Spinoza e achar que sabe tudo de Platão e Aristóteles por ter visto algum documentário de alguém ou de alguns que, provavelmente, também não o conhecem em profundidade, e se duvidarmos, nem superficialmente.

Diante desse comportamento exordial, vamos nos manter durante a graduação com a mesma disposição em simplificar e, a partir da unidade exclusiva do seu pensamento, apontar achismos advindos das impressões como forças motrizes do pensamento discordante e

de significativa relevância (como de fato acredita). Materializando essas contextualizações corriqueiras, iremos nos voltar preferentemente para os alunos da licenciatura em Letras.

Com efeito, temos convivido com posturas como essas e outras, que têm comprometido significativamente a formação de novos profissionais do ensino. Nessa fase embrionária das questões a serem abordadas, está o fato de que hoje teorizamos mais do que compartilhamos experiências de leituras. Essas teorizações são muito mais superficiais do que o desenvolvimento de algum repertório. Observamos ainda, no tocante às teorias, que grande parte delas apresentam muito mais vieses de cunho ideológico do que propostas de análise interpretativa. Mal conhecemos um pequeno número delas e já nos filiamos a uma, mais por uma postura conceptiva diante da nossa realidade do que por uma afinidade teórica propriamente dita. Por exemplo: se vejo o mundo de maneira maniqueísta, assumo as teorias de lutas de classe ou de que o mundo gira melhor para quem é mais bem qualificado, portanto, quem se encontra hoje numa situação privilegiada é porque fez por merecê-la. Se me tomo a postura de vitimização ou tida como minoria, assumo uma postura radical, utilizando as teorias que funcionam como uma justificativa para reivindicar a minha centralidade identitária diante da vida e me engajo na luta para tirar quem hoje “ilegitimamente” se encontra neste centro. E assim vão se ajustando e se adequando os jovens recém-empossados na academia diante do seu processo formativo, sob a égide de uma “ideologia-viseira”,

transvertida de teoria. Enquanto isso, importantes vértices deste triângulo são subjugados, que são as obras literárias.

Quando se diz que as obras literárias hoje só servem como pretextos de exposição destas “teorias-ideológicas-viseiras”, não constitui nenhum exagero. Podemos constatar isso com qualquer levantamento diante dos planos de curso dos professores, em pesquisas qualitativas de leituras dos alunos, do levantamento de dados em bibliotecas universitárias. As obras quando lidas ou apresentadas são as que melhor assumem a defesa destas “teorias-ideológicas-viseiras”. Com isso, o leque de leituras se apresenta, tanto quantitativamente como qualitativamente, extremamente reduzido. Isso acaba comprometendo a formação dos leitores dos dis(do)centes e, conseqüentemente, das gerações que serão formadas por eles.

Todavia, afirmar que isso ocorre por culpa exclusiva do dis(do)centes é uma covardia. O problema vem antes. Os professores universitários dos cursos de licenciatura, até mesmo por ato irresponsável, são voltados exclusivamente para suas concepções, e transformam o que deveria ser um debate aberto e dialético em uma tomada de postura de ensino doutrinadora. Dessa maneira, em vez de oportunizar as diversidades de experiências formativas para seus orientados, acabam por formá-los dentro da sua seita “teórico-ideológica-viseira”. Pois bem, o que justifica um professor apresentar em um plano de curso apenas uma bibliografia de autoras, como também, marginalizar um autor porque em algumas obras aparecem personagens negras restritas ao espaço da

cozinha, ou desqualificar uma obra por que não aparece nenhuma personagem homoafetiva?

Essas situações são apenas um pequeno grão de inúmeras outras situações aplicadas nas graduações, que contribuem de maneira significativa para a precariedade formativa dos dis(do)centes no tocante às possibilidades alavancadas pela leitura. Assim, quando aparecem obras que apresentam de maneira satisfatória as novas exigências “teórico-ideológicas-viseiras”, se possível até mesmo em condições melhores do que se esperava, acabam ganhando espaço dentro das disciplinas no curso, sem que seja analisada devidamente a qualidade destas obras.

O óbvio ausente na formação do dis(do)cente

Destarte, a leitura deve ser tomada não como mero processo impositivo de uma educação formal, e sim, como instrumento de compartilhamento não só de saberes, mas sobretudo, de experiências. Quando você direciona apenas para uma linha, limita-se muito o universo das possibilidades de experiências. Como também, empobrece não só a formação do dis(do)cente, mas acaba criando um travamento social, pois um ponto chave da vida social paira pelo respeito e compreensão das diferenças. Se propomos algo homogêneo como solução para os problemas de discrimi-

nação, na realidade estamos apenas acentuando ainda mais a intolerância, já que o diferente não será visto como soma diversificadora e qualificadora da vida social, e sim, como algo aberrante que deve ser desconsiderado, desqualificado, portanto, aniquilado, seja simbolicamente ou materialmente.

Tantos pensadores já decretaram, e com razão, que nós só nos percebemos na diferença. Só na diferença que percebo os meus aspectos e só na diferença posso constituir algo. No caso da Literatura, constitui uma de suas ações e contribuições a questão da alteridade. Só vou me colocar no lugar do outro se este for diferente. Só vou me enriquecer culturalmente, intelectualmente, pessoalmente, pela diferença, pela diversidade e não pela mesmice do “mais do mesmo” do que sou. Assim, diversificar leituras não constitui um ato solidário de quem quer promover algum sentimento nobre, mas de quem quer contribuir para si no mundo e para os outros. Quanto mais experiências diferentes eu tiver, mais qualificada será a minha formação. Ficar atento a estas questões de leitura não é somente cumprir algo como de fato deve ser, sobretudo, realizar algo proveitoso, interessante e significativo em todas as esferas sociais dos indivíduos.

Importante lembrar que nós só chegamos até aqui não por fruto do acaso, de imposições, de construções artificiais como se costuma dizer ingenuamente hoje em dia, mas por experiências resultantes de sucessos, fracassos, compreensões, somas e subtrações ao longo da história. Dessa maneira, não

podemos desconsiderar a tradição, por exemplo. Tomá-la como algo arcaico ou mesmo que deve ser abolida devido a imaginarmos como uma conspiradora e fonte de exclusão, não é algo inteligente. No caso da tradição literária, ela deve ser apresentada, vivenciada e fazer parte do cotidiano dos docentes e dis(do)centes. Se há injustiças no que denominamos de cânone literário, devemos então corrigir, pois não há nada na construção humana que não possa ser melhorado.

Assim, olhar para as grandes obras e tomá-las como referência, como também inserir outras marginalizadas por algum motivo que não seja pelo seu valor estético-literário deve ser algo a ser promovido por todos os envolvidos nas formações educacionais. O que não deveríamos fazer é propor, de maneira irrefletida, a total ruína da ideia canônica com suas obras e alvitrar obras de cunho meramente de exaltação ideológica. Devemos lembrar que as produções literárias devem permitir uma diversidade de possibilidades interpretativas conectadas com os elementos presentes no texto, portanto, costuma-se tomar como ideia generalizada e adequada que uma grande obra nunca diz, pois, se assim fosse, reduziria as suas linhas interpretativas e estaríamos produzindo um discurso panfletário.

Desse modo, as grandes obras, independente dos seus autores, regiões, concepções, elas devem sempre sugerir, para possibilitar a interação entre o autor, a obra e o leitor, como também, o compartilhamento de experiên-

cias. Se não bastasse tão somente o complicador da seletividade da leitura, temos um problema maior do que esse e de certa forma inaceitável: a própria ausência da leitura no cotidiano de todos, em especial dos dis(do)centes.

Com a ausência de leituras contínuas e produtivas, acabamos chegando a um outro complicador, que está relacionado à ausência desta base mencionada: ausência de criatividade. Parece que estamos sempre dizendo o mesmo, não por falta de possibilidade de outros dizeres, mas, sobretudo, por nossa carência formativa de leituras rasas e repetitivas. Pierre Bourdieu, na sua obra *O poder simbólico* (1998, p. 9), nos diz que:

Os “sistemas simbólicos”, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo [...].

Com efeito, nessa estruturação estão elencadas, como aponta Gilbert Durand em *As estruturas antropológicas do imaginário* (2002, p. 31), “[...] o símbolo não é do domínio da semiologia, mas depende de uma semântica especial, o que quer dizer que possui algo mais que um sentido artificialmente dado e detém um essencial e espontâneo poder de repercussão”. Diante destas duas menções, podemos inferir que entre os nossos conjuntos de valores temos a presença dos arquétipos,

modelos pelos quais, bem ou mal, nos orientamos. Assim, diante de um mundo narcisístico da hipermodernidade, como diz Gilles Lipovetsky em *Da Leveza* (2016), simbolizar algo, trazer luzes para si, significa produzir algo corrente com o mundo. Portanto, a presença de símbolos, modelos, mentalidades não poderia estar ausente no espaço acadêmico.

Situando-nos melhor do que projetamos com a discussão de constituição de símbolos, o pesquisador, o escritor tem no imaginário social e acadêmico um peso significativo. No entanto, nos últimos tempos de superficialidades e banalizações, temos constatado que nos faltam proposições criativas e interessantes de ideias para nos lançarmos nas pesquisas e nas produções de livro. Porém, só essa falta não é o nosso problema maior e nem primeiro. Devido a essa escassez de leitura qualificada, acabamos tendo produções acadêmicas e sociais sob a égide da mesmice, feita e consumida por um universo de ovelhas. Queremos simbolizar que no cenário acadêmico somos produtivos e diferenciados, mas não saímos do espaço “mais do mesmo”.

Diante deste contexto, o que temos são quadros de despreparação entre leitura, reflexão, produção e publicação. Apresentando trabalhos em eventos, publicando nos mais diversos meios impressos e eletrônicos, almejando a notoriedade e reconhecimento. Entretanto, o ponto chave desse processo está ausente: produção de conhecimento relevante. Não produzimos propriamente nada porque desconsideramos

um ponto básico para isso: “nada se produz do nada”. Sendo assim, como posso criar ou desenvolver qualquer ideia se não honro os compromissos primeiros de leitura e reflexão? Se antes de buscar a minha formação com base nas ideias dos outros e, conseqüentemente, das discussões em torno delas, de compreender e analisar diversas tendências, configurações, interpretações, já me tomo pronto para inferir a minha sem nenhum respaldo elaborativo das outras? Pulamos as etapas formativas e já nos portamos em apresentações e publicações.

Apesar de todos nós desaprovarmos essa queima de etapas, elas não são efetivadas nas práticas formativas dos dis(do)centes. Eles acabam reproduzindo os que os seus mentores-doutrinadores estabeleceram como certo e relevante, não só sem uma concepção crítica, como também, sem maiores leituras e elaboração de ideias. Partimos do resultado sem levar consideravelmente em conta o processo de construção. Dessa maneira, temos nas apresentações de trabalhos quase que um evento de temática única, além de livros publicados em excesso, que não trarão nenhum acréscimo ao conhecimento social e muito menos leitores qualificados. Sem correr riscos, podemos assegurar que as apresentações produzidas no contexto anunciado não terão nem mesmo leitores desqualificados.

Esses são alguns aspectos comprometedores das formações dis(do)centes no tocante à parte primeira, que é a leitura. Quando partimos para a escrita, o abis-

mo entre o mínimo que se espera e o que nos deparamos é ainda maior. Se não, vejamos no próximo tópico.

As escritas produtoras de textos, mas não escrituras pensadas e refletidas dos dis(do)cente

Escrever não é um processo mecânico de apenas colocar palavras em um papel ou digitar em uma página em branco. É algo que só pode advir não só quando se tem o domínio das regras gramaticais. Escrever é uma extensão de quem muito leu. Com efeito, é comum encontrarmos nas entrevistas de autores essa ideia comum de que um escritor nada mais é alguém que leu muito e que agora deseja compartilhar algumas coisas também. Todavia, assim como a leitura, a escrita deve ser trabalhada e desenvolvida ao longo dos tempos, não apenas para se desenvolver um estilo próprio, mas para se apropriar da consciência do que se escreve, vinculada à fidedignidade da ideia refletida e que se deseja expressar. No entanto, se tirarmos o problema da leitura como elemento que dificulta o processo, podemos acrescentar uma série de outras questões entre os dis(do)centes das licenciaturas em Letras.

Acrescentamos dois detalhes diante do anunciado: o primeiro, que não é uma exclusividade apenas dos alunos de Letras, muito menos, uma obrigação maior por parte de quem vai

ministrar aulas sobre a nossa língua mater, seja em escolas ou universidades. A dificuldade da escrita é generalizada em todos os campus e áreas das atividades formativo-sistematizadas da nossa sociedade brasileira. Exceções são os discentes que não possuem esse déficit. Importante também mencionar que não é exclusividade apenas dos dis(do)centes a necessidade de superar essa questão, entre docentes, nas mais diversas áreas, e no caso das Letras não poderia ser diferente, esse não domínio da realização escrita se faz presente, apesar dos longos anos de formação e das necessidades impositivas de produtividades marcadas pelas produções acadêmicas.

Sendo assim, se o meu docente apresenta estas dificuldades, elas só fazem acentuar mais ainda entre os dis(do)centes, pois a ideia de autonomia e busca da resolução são regidas por constantes procrastinações e acabam constituindo um vício que se torna cada vez mais forte e menos seriamente posto como necessidade de superação. É comum nos colocarmos sempre na sombra da questão, apontando em outros textos e autores esta deficiência, sem nos oferecer a oportunidade de uma autocrítica e a partir deste momento, conquistar a solução.

Neste ponto, podemos destacar a precariedade nas orientações dos trabalhos acadêmicos. Sejam em PIBICs, Dissertações, Teses, artigos, os orientadores ficam restritos ao conteúdo. Quando muito fazem, propõem recomendações de ajustes na performance da escrita, mas não apontam erros que poderiam auxiliar os dis(do)centes nas suas escritas.

As justificativas para isso são diversas. A mais comum é que sempre queremos que nossos dis(do)centes cheguem prontos para nós, e quando isso não acontece não é de responsabilidade do orientador, muito menos, obrigação sua de orientá-lo neste sentido. Isso acontece, não só por uma possível “perda de tempo” na orientação, mas porque, absurdamente ou não, o orientador não dispõe de base para elucidar as questões de linguagem junto ao dis(do)cente.

Incomum, infelizmente, são os professores orientadores que em um primeiro momento trazem para si a responsabilidade da orientação neste ponto para que o aluno consiga desenvolver e expressar da melhor maneira as suas proposições argumentativas. Menos comum ainda, é o dis(do)cente ver neste aspecto algo extremamente significativo para a sua formação, em que ele terá poucas oportunidades de acompanhamento como essas. Geralmente, acontece a histeria de se sentir inferior por alguém destacar alguma fragilidade sua na “era da positividade”, como aponta Byung-Chul Han, pois neste momento histórico em que vivemos, qualquer menção a algo negativo ou contraditório daquilo que nos julgamos os melhores, constitui uma ofensa grave com direito de se chegar ao estado da “depressão”.

Afora os exageros, o que acaba acontecendo com o nosso dis(do)cente diante de uma situação dessas é o chamado “travamento”, em que o aluno não consegue mais realizar o desenvolvimento de nenhuma argumentação, por se sentir

coagido diante da linguagem, e o medo de errar para não ser “repreendido” pelo orientador ser maior do que a busca de aprender cada vez mais não só no conteúdo da pesquisa que está sendo desenvolvida, como também, na construção da linguagem. Diante destes aspectos, a escrita fica famigerada porque uma das partes do processo estará ausente, ou por não ser obrigação ou culpa sua, ou porque não se consegue pensar em nada diante do medo de escrever algo errado.

Há duas frases interessantes que salientamos aqui e refletem bem vários dos nossos dilemas em relação à linguagem. A primeira é: “o meu mundo é do tamanho do meu vocabulário”, essa expressão nos diz que é preciso ter vocabulário para se comunicar, portanto, quanto mais vasto, maior será não só a minha capacidade comunicativa, como também, de leitura e interpretação do mundo com suas ideias. Todavia, dispor de um vocabulário amplo ainda não será o suficiente, pois é necessária a consciência dele, o saber sentir o sabor de cada palavra, como expressa Barthes em *O prazer do texto*. Ver no vocabulário a riqueza pensativa humana, presente e acessível para todos nós, sobretudo para os letrados, que podem aumentar cada vez mais esse mundo vocabular interno de si, em cada novo universo descoberto nos livros. Realizar efetivamente a ideia bastante conhecida de Paulo Freire, as “leituras de mundo e de palavras”.

A outra frase consiste na ideia de que “só justifico no mundo de hoje a minha existência pelo que escrevo e divulgo”,

assim, é preciso, diante desta frase, atentarmos para duas importantes observações: a primeira, que a melhor exposição que ela nos indica é pela escrita. Sendo assim, o mais importante, que são minhas ideias, ganham o mundo separadas de mim, com isso, realizo uma espécie de fissura neste mundo tão voltado para si e para o exibicionismo. A escrita permite a você, quando é desejo seu, compartilhar com o mundo experiências sem necessariamente se inserir no rol das vaidades e tolices tão fortes e presentes no mundo contemporâneo. Você poderá contribuir para melhorar a si e o mundo, a partir dos compartilhamentos, sem nele reproduzir a retórica vazia da vaidade sem sentido.

O outro sentido produzido a partir das ideias dessa frase é que devemos oferecer o melhor de nós nas ideias a serem escritas e compartilhadas. Não posso entregar aos outros reproduções de ideias, menos ainda tolices que não serviram para a construção de nenhuma proposta/interpretação significativa no mundo. Reconhecemos que essas explicações têm um viés idealista, incompatível com o mundo marcado pela ideia da eficiência atrelada à constante produção. Não há tempo para se escrever e publicar apenas o significativo, entretanto, destacamos que só escrever superficialidades também não se justifica, mesmo diante de um olhar realista.

Com base nesses aspectos, ao contextualizarmos dentro do mundo acadêmico, podemos propor que a superação da escrita é o primeiro passo de uma ação construtiva, desen-

volvida ao longo do tempo após uma relevante bagagem teórica advinda das leituras. Depois deste repertório significativo de leitura com orientações – de quem passou e superou adequadamente essas etapas, e hoje se encontra diferenciado devido à formação qualitativa consolidada –, deve-se acompanhar esse dis(do)cente no seu processo de amadurecimento desenvolvido com o de produção de ideia e não meras reproduções ideológico-teóricas.

As plataformas: avanços e retrocessos nas experiências dos dis(do)cente

A partir dessa vivência-experiência na formação dis(do)cente contemporânea, é imprescindível a reflexão diante do contato com as escolas e formações educacionais em que a realidade encontrada sirva como instrumento de reconhecimento das diversas dificuldades, e a partir delas propostas reflexivas sejam acionadas. Dessa forma, os dis(do)centes deverão perceber e agir para tornar o seu processo de ensino-aprendizagem em algo no qual eles possam ser melhor qualificados.

Assim, em um mundo cada vez mais globalizado e, consequentemente, integrado, o domínio sobre as diversas plataformas comunicativas não constitui algo acessório. Ter a capacidade de sobressair bem nas mais diversas ações, dos mais numerosos usos de instrumentos comunicativos,

constitui algo fundamental para o sujeito contemporâneo. No entanto, quando se leva esta ideia para o ensino de língua portuguesa nas escolas, em especial, das escolas públicas, percebemos como o processo de ensino-aprendizagem encontra-se distante destas necessidades.

Apesar de ser requisito básico nas escolas em todo o país o ensino de Língua Portuguesa, continuamos a não desenvolver de maneira eficiente todos os recursos comunicativos da língua, em qualquer uma das suas modalidades, tanto oral como escrita.

Se na leitura estamos tão defasados quando inserimos as competências e habilidades no tocante à escrita, a situação é mais crítica, mais complexa e mais precária no processo de ensino da Língua Portuguesa. Paulo Guedes destaca que: “Ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para construir e reconstruir o ponto de vista assumido” (2009, p. 22). Nesse sentido, percebemos que a consequência “natural” de um leitor é o desenvolvimento das suas ideias/interpretações na escrita de maneira autônoma e crítica. No entanto, se nos falta a premissa da leitura ou não temos o desenvolvimento da escrita, de nada valeu todo o processo, pois, assumir uma colocação no mundo requer posicionamento, e ele só advém através do conhecimento construído e das ideias manifestadas, ou seja, no uso e reuso contínuo das leituras e das escritas.

Assim, quando destacamos o abismo entre o que é preciso e o que é necessário com o real nas escolas, observamos que é o predomínio de determinados fatores que dificulta todo o processo, como esclarece a professora Irlandé Antunes:

Se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância, principalmente para quem precisa, de imediato, adquirir competências em leitura e em escrita de textos (2003, p. 16).

Essa perspectiva reducionista de trabalho com a linguagem e as suas possibilidades acaba contribuindo fortemente para o fraco desempenho dos estudantes brasileiros, não só nos instrumentos avaliativos do Estado, mas principalmente, no meio social em que os estudos devem estar voltados como instrumentos de preparação e autonomia dos indivíduos. Irlandé Antunes, com sua larga experiência como educadora e teórica, também nos alerta para pontos que devem ser considerados, tais como:

A complexidade do processo pedagógico impõe, na verdade, o cuidado em se prever e se avaliar, reiteradamente, *concepções* (o que é a linguagem? O que é uma língua?), *objetivos* (Para que ensinamos? Com que finalidade?), *procedimentos* (Como ensinamos?) e *resultados* (O que temos conseguido?), de forma que todas as ações se orientem para um ponto comum e

relevante: *conseguir ampliar as competências comunicativo-interacionais dos alunos* (2003, p. 34).

Não obstante essas questões aparentarem certa obviedade, muitas vezes passam alheias nas ações dos educadores brasileiros por um lado e, por outro, quando fazem parte do seu cotidiano reflexivo e da sua prática constante, acabam não tendo a devida compreensão dos seus alunos. Sendo assim, ter a clareza da formação não pode ser atribuída exclusivamente ao docente. O aluno também deve ter isso em mente, no entanto, mesmo com todos os discursos sobre a importância deste aspecto da relevância dos estudos para o sujeito em si, parece não se assimilar internamente no indivíduo, tornando, desta maneira, todo o processo de ensino-aprendizagem, sem sentido.

Essa produção de sentido também se faz presente não só no processo de aprendizagem do discente, como também do seu próprio ato de produção de conhecimento, por exemplo, nas produções textuais, como nos indica Ingedore Koch e Vanda Elias: “O modo pelo qual concebemos a escrita não se encontra dissociado do modo pelo qual entendemos a linguagem, o texto e o sujeito que escreve” (2011, p. 32). Portanto, para que o discente tenha autonomia/posicionamento manifestados em seu texto, é necessário que tenha primeiro um repertório de leituras em que ele possa dialogar e produzir as suas reflexões, as competências e habilidades com o texto escrito,

para que este possa produzir, de maneira consciente, as suas ideias/argumentos expressos, mas tudo isso só terá validade se o contexto maior de todo esse processo estiver presente, ou seja, que tudo isso faça sentido para ele. Não há como separar a leitura da escrita, como também, de todas elas da produção de sentido para si e, conseqüentemente, para os outros.

Concordamos que o conhecimento é constituído por uma teia de relações: sejam de leituras, sejam de experiências, sejam de aspectos objetivos, sejam de subjetividades, e podemos observar no meio de tudo isso os contínuos diálogos. No entanto, apesar desta dinamicidade, ainda utilizamos de metodologias estáticas no processo de ensino-aprendizagem e atribuímos aos discentes a responsabilidade para saberem ler, interpretar e escrever. Da mesma maneira, colocamos a culpa nos professores por não tornarem seus alunos exímios leitores e produtores de texto com qualidade. Com base nas experiências de teóricos e nas práticas, o que observamos é que há, sim, vontade em se fazer mais e melhor por parte dos professores em relação aos seus alunos, e que também há interesse por parte dos discentes em aprender mais e melhor, no entanto, o que falta no meio disso tudo é a compreensão das realidades em seus lugares específicos. Não adianta generalizar dados, soluções, problemas, temos de partir para o concreto e significativo, dando o primeiro passo, que é de perceber no meio as suas virtudes e vícios.

Podemos ilustrar estas questões com a seguinte passagem de Koch e Elias: “[...] na atividade escrita, sempre recorremos, de forma consciente ou não, a outros textos, dependendo dos conhecimentos de textos armazenados na nossa memória e ativados na ocasião da produção do texto” (2011, p. 114). Essa ideia é algo até simples, mas se levarmos essa questão às realidades *in loco*, iremos perceber que a consciência prática dela é apenas uma noção distante. Assim, a reprodução ineficiente, desprovida de repertórios de leituras com a tradição de pensamento, aliada com as da atualidade vão dominando o processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, a retratação de equívocos como são descritos nos livros teóricos sobre ensino da língua portuguesa estará sempre presente, como podemos exemplificar com Irlandé Antunes: “O grande equívoco em torno do ensino da língua tem sido o de acreditar que, ensinando análise sintática, ensinando nomenclatura gramatical, conseguimos deixar os alunos suficientemente competentes para ler e escrever textos, conforme as diversificadas situações sociais” (2003, p. 46). E algo do tipo, também expresso por Antunes, “em suma, socialmente, não existe a escrita ‘para nada’, ‘para não dizer’, ‘para não ser ato de linguagem” (2003, p. 48), tenha forte apelo de novidade. Mas isso acontece devido a esse distanciamento na realidade prática das escolas.

O que propomos no nosso projeto é realizar esta aproximação prática entre ensino e aprendizagem tanto para os profes-

sores como para os seus alunos. Não há como ensinar sem se saber de maneira consciente as diversas possibilidades e a própria dinamicidade da língua. Ter em seu processo formativo docente não só quem destaca problemas, erros e que apontem soluções mágicas e gerais, que só diga faça isso, faça aquilo e terá sucesso, e caso isso não ocorra, o problema foi do professor que não aplicou corretamente. O processo de formação continuada, de nome tão chamativo, tem de ser:

- *Dentro das dificuldades, limitações, soluções e viabilidades reais do lugar específico;*
- *Compartilhado e, conseqüentemente, interativo;*
- *De forma heterogênea, em que cada docente e discente devem ser vistos nas suas diversidades e não de maneira comum, homogênea;*
- *Prático, sem os idealismos que tanto fazem mal à educação no nosso país.*

É certo que o trabalho com a linguagem deve ser visto de maneira social-interativa, como sempre nos orienta Luiz Antônio Marcuschi (2008), partir do ensino normativo para o reflexivo, pois de agora em diante iremos ter tanto em nível docente quanto discente a consciência de ter o domínio dela, além de nos proporcionar maiores

chances de ascensão intelectual, também, de melhor projeção social, seja como cidadão, seja como profissional.

Ademais, conhecer através de diagnósticos periódicos e pontuais as necessidades que precisam ser trabalhadas e não apenas catalogadas para soluções mágicas. E, de posse destes dados atualizados e realizando continuamente os diagnósticos, buscarmos o constante aprimoramento, no caso aqui específico, do ensino de Língua Portuguesa.

Outro ponto significativo que devemos associar ao processo de experiência dis(do)cente se refere às novas necessidades e desenvolturas diante do cenário das novas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Não há como negar não só a presença, mas principalmente, a influência que as novas plataformas de ensino exercem sobre os dis(do)centes, como também, em seus futuros discentes. Em face deste contexto, uma melhor formação não só conteudista, mas perceptiva, seletiva e analítica se faz necessária. Todavia, toda essa construção só será possibilitada pela maior vivência e, conseqüentemente, maior experiência ante as percepções do mundo e dos seus processos.

Diante das novas tecnologias, é comum termos duas posturas: a pessimista, em que tudo estará fadado ao fracasso, à superficialidade, e outra otimista, de que agora os processos de aprendizagem terão mais chances de se consolidar pela interação e maior acesso. Decerto que a segunda visão é a

que compartilhamos, pois a própria experiência histórica mostra que toda teoria ou ideia apocalíptica sobre as coisas e o mundo sempre nos acompanhou. Podemos citar exemplos até pouco tempo evidenciados, de que o cinema acabaria com o teatro, a televisão acabaria com o cinema e, mais recente, que o livro digital acabaria com o livro físico, que uma simples vontade governamental poderia decretar a extinção de determinada obra. Todas essas inquietações advêm pela falta de conhecimento sobre o tema e, com isso, nos colamos em posturas dos achismos, sem nos atentar para a busca de informações que fundamentem a nossa análise e posicionamento diante do que nos aparece como novo.

Ora, com as novidades tecnológicas, há debates importantes, sim, que devem ser considerados e refletidos. Podemos partir, inicialmente, para o questionamento: como, diante de tantas informações, não se banalizar o conhecimento? Certamente, nos deparamos acerca de qualquer assunto ou ponto de inquietações, com inúmeras informações sobre ele. Diversas visões, diversos caminhos de abordagens, diversas teorias, diversos compartilhamentos, diversas interpretações. Com isso, poderíamos relativizar o conhecimento e/ou o que denominamos de verdade? De maneira alguma o conhecimento encontra-se ameaçado pelo excesso. O que se encontra, não em ameaça, mas perdido, é o sujeito ordinário que, sem nenhum preparo/maturidade encontra-se em meio a todas estas possibilidades e não

sabe proceder na seleção, análise e reflexão destas infinitas informações. Isso, sim, é uma das consequências nefastas não das novas tecnologias comunicativas, mas de indivíduos que não se dispõem em adquirir bases, referências para a sua formação intelectual e de compreensão do mundo.

Nessa perspectiva, compartilhamos com a teoria daqueles que colocam a geração atual em um processo de infantilização diante do mundo. Sendo assim, como criança não vou atrás de adquirir conhecimento, espero alguém me trazer, e como nesse campo ninguém pode fazer nada para o outro a não ser o próprio indivíduo, então, ele fica restrito em seu mundo, esperando, e as coisas acontecendo, e ele cada vez menos sem entender. Com essa postura de não compreensão, vai compartilhando modismos criados por alguns outros não tão perdidos e que acabam homogeneizando, de maneira irrefletida, os comportamentos e facilmente manobrando, de acordo com os seus interesses, as ovelhas imaturas.

Epílogo da nossa jornada sobre o dis(do)cente

Então, o dis(do)cente em formação não pode reproduzir o mesmo comportamento da espera. Deve partir com a orientação de docentes preparados para a experiência do conhecimento e ir adquirindo amadurecimento nos processos cognitivos,

perceptivos e relacionais desta gama de informações dispostas que, bem ou mal se tem um acesso mais facilitado, quando comparado a outros momentos anteriores da nossa história.

Imprescindível esse processo, pois dele teremos um horizonte de conquistas críticas promissoras, pois diante de tantas possibilidades com uma devida seleção, análise e compreensão dos textos e contextos, formar-se-ão, possivelmente, não só melhores estudantes, mas sujeitos mais conscientes e cidadãos mais participativos. Essa ideia não tem um olhar idealista ou de puro otimismo, mas um traçado lógico da possibilidade real de chegarmos a essa concretização se, efetivamente, nos debruçarmos e nos dedicarmos enquanto docentes para esta formação qualificada dos dis(do)centes, que serão responsáveis por números maiores de discentes na nossa sociedade.

Essa questão acaba se inserindo dentro da resposta de: como as tecnologias da comunicação irão refletir os comportamentos humanos e os processos de ensino-aprendizagem? Pois o mais necessário disso é fugir do mosaico superficial das coisas, como também, da reprodução apressada e sem nenhuma base significativa de contribuição para o si, o seu meio e o mundo que o cerca.

O ENSINO REMOTO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Maria Suely de Oliveira Lopes [2]
Bruna Rodrigues da Silva Neres [3]

Resumo

A atual crise sanitária do Brasil, ocasionada pelo vírus causador da Covid-19 tem impactado os vários setores da vida social, econômica e educacional. Essa conjuntura provocou uma rápida adaptação da comunidade escolar ao ensino online - realizado por meio de aulas remotas - mediadas pela tecnologia digital. Nesse contexto de novos desafios, o objetivo deste trabalho é compartilhar e avaliar o impacto das experiências pedagógicas vivenciadas pelos 20 pibidianos, sendo 16 bolsistas e 4 voluntários

2 Professora da Universidade Estadual do Piauí - UESPI. Coordenadora de área do Subprojeto de Letras /Português da Universidade Estadual do Piauí, Campus Poeta Torquato Neto da cidade de Teresina-PI. Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), mestre em Teoria da Literatura (UFPE). É Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) atuando nas áreas de Teoria Literária, Crítica Literária, Literatura Brasileira. Atualmente é professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). É membro do Grupo de Estudos Interdisciplinares em Literatura (INTERLIT). É Pós-Doutora pela Universidade Federal do Piauí-UFPI com estância Pós-Doutoral na Universidade de Buenos Aires (UBA) na qualidade de Investigadora Visitante Email: mariasuely@cchl.uespi.br, suelylopes152@gmail.com

3 Professora de Libras da Universidade Estadual do Piauí- UESPI, Coordenadora de área Adjunta do Subprojeto Letras/Português e doutoranda em Linguística pela USP. brunarodrigues@cchl.uespi.br

do subprojeto de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, campus Torquato Neto da cidade de Teresina-PI, realizados nas escolas CETI- Helvídio Nunes e CEJA - Maria do Carmo Reverdosa da Cruz, sob a supervisão dos professores Raylda Soares de Oliveira Frota e Jean Carlo Moura Matos e coordenado pelas professoras Maria Suely de Oliveira Lopes e Bruna Rodrigues da Silva Neres. Dentre as várias atividades desenvolvidas durante as aulas remotas, apresentaremos o Simpósio de poesia modernista e o Projeto: O meu falar, pode ser diferente do seu. As atividades foram desenvolvidas por supervisores e uma tutoria entre pibidianos e alunos da escola, em que, cada aluno foi acompanhado e auxiliado pelos pibidianos, tendo por objetivo influenciar no rendimento escolar de cada discente e acompanhá-los de perto, mesmo que de forma virtual. Este artigo apresenta as vivências ocorridas na aula de português e algumas das atividades desenvolvidas no contexto do ensino remoto. As referidas atividades proporcionaram maior interação entre alunos, pibidianos, coordenadores, e supervisores do projeto, além de ampliar o interesse dos próprios estudantes e a apropriação de todo conteúdo ali apresentado.

Palavras-chave: PIBID; Ensino remoto; Aula de Português.

Introdução

A pandemia provocada pelo coronavírus causador da Covid-19, trouxe como consequência necessária, o isolamento social. Nesse contexto, houve a necessidade urgente de mobilização de toda a sociedade para se ajustar às mudanças ocorridas em todos os setores, sociais, econômicos, inclusive mudanças referentes ao sistema educacional, que precisou adotar uma nova maneira de se adaptar ao novo contexto social.

Nesse contexto, as escolas demandaram, no primeiro momento, a suspensão de todas as atividades presenciais, tanto as escolas públicas como as privadas, atingindo, assim, os pais, professores, alunos e todos os que fazem parte da comunidade escolar.

Diante dessa perspectiva, a sociedade buscou novas alternativas de ensino, sendo uma delas, as aulas remotas. Sobre esse assunto, Moreira (2020) apresenta o conceito de aulas remotas como uma modalidade de ensino ou aula que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e estudantes e foi adotada nos diferentes níveis de ensino, pelas mais diversas instituições de ensino, em função das restrições impostas pela Covid-19, que impossibilitou a presença física de estudantes e professores nos espaços escolares e educacionais. Logo, as propostas de atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas ainda no contexto em que as aulas estavam sendo exclusivamente remotas, quando professores e alunos estavam impedidos, por decreto, de frequentarem instituições para evitar a disseminação do vírus.

De forma geral, o ensino remoto realizado na conjuntura do coronavírus se baseia em atividades de ensino mediadas pela tecnologia digital. Por meio desses recursos, as aulas e interações são feitas de forma prática entre os alunos e professores. Os conteúdos são disponibilizados em sites ou plataformas digitais, google digitais e/ou grupos de WhatsApp criados pelas escolas, da mesma forma que o contato entre alunos e professor, também, deve acontecer dentro do ambiente digital. O uso dessa tecnologia nas aulas *online* favorece a interação dos alunos entre si, e estabelece uma aproximação maior com o professor, que está ministrando a aula.

O formato de aulas remotas trouxe inúmeros desafios para os alunos e professores, sendo o principal deles a falta de materiais eletrônicos (computador, tablet, celular etc.) no qual, na maioria das vezes o único acessível é o aparelho de celular. No entanto, outro desafio presente nesse contexto é a falta de acesso a uma internet de qualidade.

(...) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber (HARASIM et al., 2005, p.19).

Apesar dessas dificuldades, programas desenvolvidos por instituições de educação superior, no momento atual, também desenvolveram atividades para com seus alunos de forma remota, tendo como exemplo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

à Docência (PIBID), que visa proporcionar aos graduandos uma aproximação prática no cotidiano das escolas públicas da Educação Básica no contexto em que elas são inseridas, tendo como finalidade aproximar o acadêmico de seu futuro ambiente de trabalho e levá-lo à reflexão sobre teoria e prática, a partir das vivências na sala de aula.

Com isso, o objetivo deste trabalho é compartilhar as experiências pedagógicas construídas pelos pibidianos do subprojeto de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí, *campus* Torquato Neto da cidade de Teresina-PI. Esse programa realiza-se a partir de um trabalho coletivo entre coordenadores, supervisores e bolsistas da iniciação à docência, sendo 16 bolsistas e 4 voluntários, realizados nas escolas CETI Helvídio Nunes e CEJA- Maria do Carmo Reverdosa da Cruz.

O subprojeto de Letras Português vem sendo desenvolvido nessas escolas desde o segundo semestre do ano de 2020. A Escola CETI Helvídio Nunes atualmente conta com o trabalho de 10 bolsistas, sob a supervisão do professor de português: Jean Carlo Moura Matos, distribuídos nas séries 2^o e 3^o ano do Ensino Médio e 10 bolsistas na escola CEJA - Maria do Carmo Reverdosa da Cruz, sob a supervisão da professora Raylda Frota, com as turmas do Ensino Médio da EJA - Educação de Jovens e Adultos, coordenado pelas professoras Maria Suely de Oliveira Lopes e Bruna Rodrigues da Silva Neres. No entanto, as experiências aqui relatadas foram realizadas no primeiro semestre do ano de 2021.

Em consequência da pandemia, no período em que as atividades descritas neste artigo foram desenvolvidas, as aulas da rede pública do ensino básico foram realizadas em grupos de

WhatsApp, em que o professor de determinada disciplina postava seus conteúdos e atividades, apresentados por meios de vídeos, links, formulários e documentos como PDF e Word etc. Com isso, o bolsista do PIBID auxiliava o docente nesse processo, com atividades complementares e tutoria em grupos menores com alunos matriculados nas escolas mencionadas.

Baseado nas condições citadas acima, as atividades foram planejadas e pensadas da melhor maneira para se enquadrarem na realidade digital em que os alunos estão situados. Desse modo, foi realizado um simpósio de poesia Modernista, em que os alunos do 3º ano do Ensino Médio escolhiam um poema estudado nas aulas anteriores e a partir dessa escolha eles iriam analisá-lo e apresentá-los no simpósio online, realizado no dia 24 de junho de 2021 pela plataforma google Meet, orientados pelos pibidianos e pelo supervisor Jean Carlo.

Na escola CEJA - Maria do Carmo Reverdosa da Cruz, as atividades desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio da EJA - Educação de Jovens e Adultos foram realizadas por meio de uma tutoria entre pibidianos e alunos da escola, em que, cada aluno era acompanhado e auxiliado, pelos bolsistas - e por sua vez - os pibidianos eram acompanhados e orientados por seus supervisores. Algumas das vivências do ensino remoto serão discutidas na próxima seção.

Desenvolvimento

Atualmente, o ensino e aprendizagem de modo remoto encaram um maior número de desafios, um deles é a distância física entre aluno e professor. Nesse contexto, para promover maior contato e proximidade entre a equipe do PIBID e os alunos, a turma de pibidianos foi adicionada ao grupo de WhatsApp da VII etapa, que corresponde ao ensino Médio da EJA - Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de auxiliar os discentes. Antes de serem inseridos, foram realizadas reuniões para acolhimento, apresentação e suporte dentro do programa de bolsa universitária.

A equipe montou a programação de assistência dos alunos bolsistas na atuação de professores estagiários dentro do grupo. A princípio, foi uma atuação de observação e reforço com todos os alunos presentes em uma classe virtual. Houve a resolução de atividades propostas pelo livro didático e abertura para dúvidas e questionamento, com o objetivo de um facilitar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, contribuindo com a formação das estratégias de ensino. Vale dar ênfase às intercorrências provocadas pelo novo formato de ensino, que exigiu dos professores adaptações repentinas, enfrentando desigualdade de acesso às tecnologias, que que dificulta a aprendizagem fora da sala de aula. Ademais, mesmo havendo plataformas próprias para aulas remotas, como, *Google Meet* e *Zoom* nem todos os alunos tinham condições de acesso a essas tecnologias.

Na turma ministrada do CEJA - Maria do Carmo Reverdosa da Cruz as aulas aconteceram por WhatsApp, com o envio de áudios

e mídias. Foi criado um grupo de reforço exclusivo para ajudar no ensino, além das horas em *sala de aula*. Cada aluno foi designado a um PIBIDIANO para tirar dúvidas e facilitar no entendimento dos conteúdos, servindo de apoio para a aprendizagem do aluno presente. Foi de grande importância o cumprimento dessas horas extras de reforço, tanto para os alunos como para os bolsistas, o que agregou bastante no processo de ensino-aprendizagem.

A princípio foram realizados encontros remotos entre supervisor e bolsistas para planejar de que maneira poderia ser realizado o Simpósio de poesia. A finalidade era planejar as ações com vistas a se aproximar da realidade de todos os alunos da turma. Assim, foram necessárias algumas aulas prévias sobre o Modernismo (O que foi? Como surgiu? Quais os poetas?). Desse modo, os alunos puderam entender um pouco do que iriam pesquisar e analisar.

A experiência foi realizada de forma remota pela plataforma *Google Meet*. As atividades que foram executadas no simpósio foram desenvolvidas pelos bolsistas e pelos alunos do terceiro ano da escola CETI Helvídio Nunes. Além da análise de poesias Modernistas, foram discutidas as características, principais poetas dentre outros aspectos das obras literárias.

Como dito anteriormente, o evento ocorreu de forma inteiramente virtual e para isso foram utilizadas ferramentas do *Google Meet*, compartilhamento de tela para projetar imagens dos poemas, dos autores e outras obras produzidas na fase modernista. Além disso, os alunos tiveram participação ativa na leitura das poesias, resolução das questões e discussão das obras lidas. Cada aluno teve a oportunidade de eleger sua poesia preferida e ex-

plicar por que se identificou com ela. Assim, pode-se perceber a participação ativa dos alunos do Ensino Médio no Simpósio.

Por meio do Simpósio foi possível notar que houve uma conectividade, ou seja, o professor pode perceber o nível de aprendizagem de seus alunos. Então, o impacto obtido pelo simpósio foi satisfatório, pela interação e conhecimentos ali compartilhados.

Outro projeto de grande importância desenvolvido pela equipe do PIBID foi: *O meu falar, pode ser diferente do seu!* Neste projeto foi abordado o conteúdo de variedades linguísticas.

Os objetivos do projeto eram desenvolver o respeito mútuo, a compreensão entre as diferentes culturas; compreender que a língua é constituída por variações linguísticas, e que estas devem ser respeitadas de acordo com as situações de produção; superar a discriminação relacionada às diferentes formas de falar do povo brasileiro, por meio de atividades de interação prazerosa.

No contexto social, de maneira em geral, existe um grande desconhecimento (ignorância) quanto a variação linguística. Dentro da escola, observa-se um grande rechaço linguístico por parte de alunos, bem como de professores e demais integrantes das unidades de ensino para com aqueles que utilizam outros falares, que não o chamado “padrão”.

O preconceito linguístico ainda é um problema premente no contexto escolar e gera problemas de interação entre os integrantes de um mesmo espaço, fazendo com que a sala de aula venha a tornar-se local de exclusão social e em casos extremos, ocasionando até mesmo a evasão escolar. Pensando nessas situações, o projeto foi desenvolvido na tentativa de resgatar

os valores das diferentes culturas, sobretudo, no que se refere à linguagem oral e escrita, assim como o respeito às diferentes práticas no ambiente escolar (mesmo que na forma remota).

O arcabouço aplicado durante o processo de construção do projeto foi diversificado, buscando a conscientização do tema abordado, a criatividade e a motivação, garantindo um maior envolvimento entre supervisores, pibidianos e alunos nas ações propostas, como a apresentação de temáticas e suas discussões com os alunos, fazendo levantamento de conhecimentos prévios que eles possam ter sobre o assunto, pesquisas sobre o tema, exibição de slides, vídeos, charges, dentre outros.

A culminância do projeto ocorreu por meio da confecção de produções escritas - abordando os falares piauienses - o chamado "piauiês". Os recursos utilizados foram: o livro didático, canais do youtube, computadores, celulares, gravador de tela e editor de vídeo. Os pibidianos ficaram encarregados de ajudar individualmente cada aluno a produzir textos sobre o conteúdo abordado.

A criação e elaboração de um texto pelos alunos representou a culminância do projeto, aperfeiçoando a escrita da discente e melhor prática de leitura. Posteriormente à produção textual, foi sugerido que os alunos fizessem uma charge com a mesma temática da produção do texto. Atingindo o objetivo do trabalho, o leitor, através da charge, encontrou caminhos para entender os acontecimentos de uma forma ilustrativa, por meio de sátiras, sendo de suma importância esse trabalho realizado pelos alunos juntamente com os universitários.

Os resultados alcançados com o projeto oportunizaram aos envolvidos um olhar mais atento e cauteloso sobre as diversidades da sociedade, adquirindo - de forma proveitosa - os ensinamentos, valorizando e respeitando a sua comunidade, sua cultura, e que isso seja uma condição para que a escola possa fazer parte do contexto sociocultural dos seus alunos, procurando, assim, desenvolver habilidades que irão ao encontro da pluralidade cultural da língua, promovendo a interação entre as partes envolvidas e implicadas, esclarecendo, amenizando e (se possível eliminando) o possível preconceito linguístico existente.

Considerações Finais

Diante do atual contexto educacional, inúmeros são os desafios assumidos pelos docentes e alunos, como a falta de equipamentos eletrônicos digitais, falta de apoio dos pais e, muitas vezes, o desinteresse do próprio aluno. Sendo assim, foram necessárias várias ideias e estratégias inovadoras para aplicar em um ambiente virtual, a fim de que os alunos pudessem desenvolver - de modo que houvesse a interação entre todos os outros alunos e o professor.

Pensando nisso, foram realizados o Simpósio e o projeto sobre variedades linguísticas, além de atividades de acompanhamento, tendo por objetivo influenciar no rendimento escolar de cada aluno e acompanhá-los de perto, (mesmo que de forma virtual), tendo em vista que essas vivências, de fato, trouxeram uma maior interação por parte dos alunos, bolsistas e professores e também muitos conhecimentos aplicados

para os alunos, sendo perceptível os interesses dos próprios estudantes e a apropriação de todo conteúdo ali apresentado.

Assim, durante o desenvolver das atividades e os resultados descritos, os PIBIDIANOS agregaram experiências e estratégias de ensino aplicáveis ao exercício da docência. À medida que vivenciaram os desafios do contexto de aulas remotas, estratégias conjuntas eram formuladas em parceria com os supervisores, com atenção ao cronograma de atividades previstas a serem desenvolvidas. Desse modo, em parceria, a equipe do PIBID foi construindo – conjuntamente – conhecimentos, estratégias e métodos mais úteis e aplicáveis ao ensino remoto. As atividades inovadoras fizeram com que os alunos tivessem um maior interesse em participar e em fazer análise linguística, como também tiveram uma melhor compreensão do conteúdo apresentado em aula.

As vivências relatadas neste trabalho apresentaram as principais vivências experienciadas pelos graduandos bolsistas do PIBID, concedendo-lhes oportunidade de explorar o ensino da Língua Portuguesa e Literatura nas escolas públicas do Ensino Básico, sendo um exemplo de contato direto com a realidade dos alunos.

Portanto, o ano de 2020 ficará registrado na história e sobretudo na memória de quem sofreu as consequências da pandemia da Covid-19. Antes, vivíamos uma vida conhecida com rotinas e dinâmicas sociais estabelecidas e de certa forma previsíveis, apesar dos numerosos desafios enfrentados por cada um. De repente, nada, ou quase nada do que fazíamos podia continuar sendo feito do mesmo modo e tivemos de descobrir outro jeito de viver, conviver, consumir, comunicar-se e, essa urgência se tornou uma

grande catalisadora das mudanças que estamos vendo em muitos setores da sociedade e no mundo. A Escola foi, e ainda está sendo, uma das instituições mais impactadas e castigadas pela pandemia.

As instituições de ensino, professores e alunos do ano de 2020 não foram mais os mesmos depois dessa experiência pandêmica, e nem poderiam ser, e os que virão depois de nós precisam se beneficiar da transformação pela qual a escola passou e está passando. Necessitamos sair diferentes dessa vivência e deixar um legado de aprendizagem que seja capaz de dar continuidade ao processo para renovar profunda e definitivamente o sentido da Escola.

Referências

FERREIRO, Emília. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo, Editora Cortez, 1985.

HARASIM, Linda et al. Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. Revista UFG, 2020, v. 20.

RIBEIRO, S, S, M.; SOUSA, M, M, C. Aulas Remotas e seus desafios em tempo de pandemia. Pensar a educação. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/aulas-remotas-e-seus-desafios-em-tempo-de-pandemia/>. Acesso em 8 de julho de 2021.

OS CAMINHOS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO DOCENTE

Silvana Maria Lima dos Santos [4]

Américo de Araújo Ramos [5]

Daniela Gomes da Silva [6]

Resumo

O presente relato de experiências é o resultado de algumas atividades acontecidas durante os trabalhos realizados pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nas escolas. O texto apresenta uma observação sobre o tributo adquirido durante o auxílio e desenvolvimento do trabalho realizado na Unidade Escolar Professora Raquel Magalhães durante o primeiro semestre de 2021, na turma do oitavo ano, via Internet. O ambiente escolar exigia uma diversidade de ações pedagógicas a serem aplicadas, a fim de enfrentar os desafios das aulas remotas. Cita-se, como exemplo, a conexão de baixa qualidade sentida não apenas pelos alunos, mas também pelo professor. Assim, objetivando somar e melhorar o nível do ensino da escola e a baixa adesão dos alunos às atividades escolares por meio remoto, procurou-se propostas que pudessem favorecer o ensino aprendizagem, socializando recursos

[4] Professora Mestre do Curso de Letras Português, coordenadora de área do Campus de Parnaíba.

[5] Aluno do Curso de Letras Português da Universidade Estadual do Piauí e Pibidiano.

[6] Supervisora do Pibid, orientadora e Professora da Escola Raquel Magalhães.

didáticos virtuais, acreditando que estratégias diferentes das cotidianas, seriam um meio de alcançar toda a turma e minimizar as deficiências. A fundamentação e metodologia usadas nesse processo estão ligadas à BNCC, observando todas as nuances que esse documento oferece para o bom desempenho dos papéis dos sujeitos envolvidos, conforme orientação da supervisora. As ferramentas utilizadas trouxeram resultados positivos, uma vez que despertaram nos alunos um olhar diferenciado para os conteúdos trabalhados, pois possibilitou a expansão do aprendizado e adaptação ao mesmo, o que contribuiu para atingir os objetivos propostos. Considerando todas as orientações adquiridas por meio do PIBID, ressalta-se a importância desse programa na vida acadêmica do bolsista, como também das turmas assistidas, uma vez que possibilitou/possibilita o crescimento e transformação da educação e dos envolvidos nesse processo.

Palavras-chave: Pibid; Experiência; Reflexão.

Introdução

Nessa abordagem, o relato de experiência deteve-se às problemáticas enfrentadas não só pelos alunos, mas também pelos PIBIDIANOS, uma vez que lidaram, junto a escola, com os baixos índices de aprendizagem e evasão escolar durante essa modalidade de ensino. Em relação aos alunos e aos seus rendimentos no ambiente virtual, relacionados ao desempenho, aprendizado, domínio dos conteúdos e ferramentas digitais que, de certa maneira, somando-se, interferem direta e indiretamente no aprendizado e avanço deles, faz-se pertinente abordar quais fatores interferiram e/ou contribuíram para semelhante situação.

Após um estudo de casos, percebeu-se que um dos problemas era oriundo de agentes externos à escola, observado por meio de pesquisa científica (questionário) pôde-se realizar um diagnóstico sobre essas mazelas que se potencializaram no ambiente escolar, sobrecarregando o sistema e responsabilizando tão somente a escola. Dessa forma, a abordagem teórica de Bourdieu se debruça sobre esse tão complexo tema, trazendo à luz respostas para erradicar e combater - de maneira objetiva e precisa - tais situações que, por vezes, se perpetuam de maneira inconsciente; por essa razão refletir a partir dessa problemática é necessário.

Ademais, pode-se ainda citar teóricos como Lilian Bacich e José Moran - em seu livro -, Metodologias Ativas, que destacam esse assunto. Sendo assim, a BNCC contribui para uma reflexão detalhada do tema, uma vez que, a partir desses problemas, parte dos desafios enfrentados por professores veteranos e iniciantes sobre um novo

universo, o qual deve a todo custo se reinventar, contribuindo, assim, com novos objetivos e estratégias na aplicação dos conteúdos.

Portanto, os objetivos e metodologias conduzem a uma reflexão sobre as dificuldades, desafios e impasses vividos pelos professores e alunos, pois promovem um ângulo de visão maior e norteiam o trabalho na sala de aula, sobretudo atuando com temas tão relevantes. Por essa razão, a importância desse programa para a formação de novos professores assume um papel crucial, já que minimiza essas questões com uma visão holística, que tem por intuito observar, acrescentar e atuar de forma completa e global no problema em pauta, além de tornar o ensino e a aprendizagem mais atrativa e diversificada, procurando centrar na realidade do discente. Deve-se, portanto, considerar a vulnerabilidade do meio em que o aluno vive, espelhado por inúmeros conflitos sociais e até existenciais, pois vários são os casos em que esses discentes se deparam com situações em que têm de abandonar a escola em busca do sustento. Isso vem causando diversas dificuldades para uma futura qualificação profissional desses discentes, o que incide em desequilíbrio.

Em um contexto escolar difícil e complexo, que ajuda e prepara acadêmicos atuantes, o projeto contribui e transforma esse ambiente, isso é fato. Dessa maneira, os caminhos percorridos pelos professores, sobretudo os iniciantes, precisam ater-se a essas informações e novas ferramentas. O propósito é contribuir e ampliar as reflexões e inferências no tocante ao aprimoramento da educação. Assim, para tornar-se um excelente professor deve-se, desde cedo, despertar para questões tão importantes que interferem diretamente na qualidade e identidade do professor, isso porque a educação exige atualizações constantes, a

cada dia, dos profissionais muito além do seu tempo, preparados para uma nova realidade que se apresenta, exigindo que o futuro professor se reinvente sempre em buscar novas estratégias e metodologias para o bom funcionamento do ensino aprendizagem.

Considerações iniciais

Os caminhos percorridos pelos professores vão definir, construir e caracterizar a identidade deles. Ocorrerá, na maior parte do tempo, no âmbito escolar. É nesse espaço que a perspectiva e todos os conhecimentos adquiridos por eles se chocam com a realidade das salas de aulas, que apesar de se estar atuando em um universo pequeno, desafia com grande magnitude todos aqueles que se propõem a tão árdua missão da licenciatura. Os problemas e situações das mais diversas categorias tornam-se reais, porque os impasses vão além dos conteúdos sugeridos para o aprendizado de cada aluno, o que traz consigo uma pluralidade de perfis que se aglomera no contexto social das salas de aulas.

Semelhante situação, por sua vez, desafia e molda a tão especulada identidade dos professores que estão sempre se modificando, uma vez que necessita constantemente buscar novas metodologias para chegar ao discente afetado pela situação de pandemia e as novas modalidades de ensino e por isso está desmotivado. Sobre essa ótica e a partir dessas relações, faz-se necessário que uma nova identidade ou postura aflorem, pois é impositivo que se adquira essa postura para assumir os impasses surgidos na sala de aula remota, aqui considerados preciosos ensinamentos. É

com essas provocações que surge a necessidade de refletir sobre a principal função das aulas remotas, a fim de que o vínculo do estudante com a escola permaneça por meio de conteúdos criativos, objetivando vencer os desafios, ou pelo menos parte deles. Ademais, é fundamental sempre ter em mente o fortalecimento do vínculo escolar e, naturalmente professor e aluno em constante sintonia, conectados aos desafios e aprendendo com profundidade, tendo um novo olhar para esses alunos e suas respectivas realidades. Assim, precisa-se compreender melhor quem são esses sujeitos, a fim de que se possa contextualizar as abordagens de conteúdo, considerando que uma educação pública inclusiva e de qualidade é uma via de mão dupla, pois se constrói com várias mãos. Dessa forma, faz-se mister que se atenha ao campo de trabalho, observando suas deficiências, suas necessidades, para nortear nossa abordagem na sala de aula.

Considerando as ideias do sociólogo Bourdieu (1998), a escola é responsável pela reprodução das desigualdades sociais dentro do ambiente escolar de forma inconsciente. Um dos pontos relevantes das reflexões desse teórico sobre o assunto é justamente um item importantíssimo sobre o qual ele se refere classificando uma das problemáticas de “capital cultural”. Nesse sentido, ele destaca, nesse ponto, a distinção entre aprendizado e rendimento de cada aluno, ou seja, quanto maior o acesso da família do aluno à escola, maior será o acesso desse aluno desde o berço familiar a recursos didáticos que irão fazer toda a diferença em relação aos demais, sem a tal acessibilidade. Dessa forma, esse acesso tardio ou restrito promoverá a desigualdade entre tais alunos. Para corroborar com esse pensamento “Bourdiano” ele ressalta:

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1998, p. 53).

Apesar de alguns teóricos discordarem de Bourdieu, essas circunstâncias são reais, e em determinadas escolas, nas mais diversas realidades das cidades deste país, é nitidamente notável esse diagnóstico das desigualdades entre alunos. Assim, um ponto relevante nesse contexto variado de desafios é o professor que desenvolve suas atividades, e a partir dessas reflexões amplia seu olhar para um universo que vai além da sala de aula, minimizando os danos colaterais, equilibrando tudo ou pelo menos tentando, apropriando-se de todos os recursos para um melhor aproveitamento e desenvolvimento de cada aluno com suas respectivas necessidades, partindo desse olhar clínico inferido aqui.

É nesse cenário que os iniciantes, os jovens professores (até mesmo os veteranos), ingressam e deparam-se com tantos desafios na trajetória da docência, com o objetivo de fazer uma intervenção inovadora e eficiente na construção de novos aprendizados e com o dever de equilibrar os saberes propostos pela educação. Eles recorrem aos mecanismos eficientes, entre eles um guia e elemento norteador, a BNCC, que auxilia e dá suporte a cada um

para trabalhar a contextualização dos conteúdos, fugindo da mesmice em relação às atividades, dentre outras possibilidades. À medida que o professor mergulha e passa a vivenciar cada circunstância, desafio, experiência e mudança, a sua identidade vai se construindo, se modificando à medida que avança no ensino e na aprendizagem. Surpreendentemente todos os desafios a serem enfrentados são indiscutivelmente reais e na perspectiva de Bourdieu, ele não vivenciou a migração das aulas nas salas físicas para um ambiente virtual e diga-se que a tal mudança ocorreu de forma abrupta; ela assume outras formas, facetas desconhecidas pelo docente, mas que pelo olhar clínico desse teórico, desbrava-se esse novo segmento, no qual, todos, aos poucos, são inseridos. Em resumo, a sua teoria nos norteou para uma nova realidade, um novo olhar e apesar de todas as dificuldades atuais que surgem e trazem em si uma nova roupagem, manifesta-se nesse tão acelerado mundo virtual e por vez engloba a sala de aula, modificando seu ambiente físico para *modus operandi* digital, tecnológico, que conseqüentemente traça novos caminhos.

Assim, a nossa trajetória prioriza a superação e inserção dos alunos e professores que ocorrem de maneira progressiva, consistente e igualitária, sempre trabalhando com o objetivo da promoção das igualdades e equidades no seio escolar. É nesse contexto e ambiente que o professor vai construindo, lapidando e aperfeiçoando sua identidade e suas práticas, pois esse processo e nomenclatura acompanha o tempo, sendo impossível defini-lo, a não ser que tal conceito seja atemporal. Portanto, para demonstrar como tais desafios moldam-nos diariamente diante dos

fatos supracitados, daremos uma pequena amostra através de relatos vividos por nós, em sala de aula, promovidos pelo PIBID.

Relato de experiência

Os primeiros contatos foram marcados pela ansiedade, muita euforia de nossa parte e timidez dos alunos. Entre os muitos fatores que pesaram nessa experiência, destacam-se as aulas através dos meios tecnológicos (remoto), desafios em dobro, tanto para nós quanto para os discentes que tiveram de migrar para um ambiente totalmente diferente do convencional, isso ampliou o desafio de todos. Além disso, problemas de conexão ruim limitavam as aulas que, por vez, dificultava a vida de uns e de outros, somando-se a limitação dos alunos pela dificuldade da escola no tocante à conexão.

Isso se tornou desafiador para cada aula. Assim, cada momento foi trabalhado com o objetivo de fazer uma intervenção para ajudar a mudar aquele cenário. Logo após essa experiência prévia, o contato com a turma possibilitou-nos, aos poucos, fazer uma leitura dos problemas que enfrentaríamos no curso das aulas. Dessa forma, procuramos engajar - de maneira sucinta - as metodologias adequadas para aquela classe, observando e seguindo o pensamento reflexivo teórico que simplifica nossa abordagem:

É certo que as pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Inserir as tecnologias digitais, por meio de metodologias ativas, de forma integrada ao currículo escolar requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo e, entre eles, o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que privilegia as metodologias ativas (MARTINS; COSTAS, 2018, p. 23).

Tudo isso foi observado e cuidadosamente socializado pelo grupo com a coordenação e os supervisores para inserção correta e didática dos assuntos aplicados. Vale ressaltar que além dessas reflexões é de suma importância citar os fatores que são de caráter social, psicológico, financeiro dentre outros que irão incorrer diretamente na atuação e desenvolvimento desses alunos. Tais fatores implicam em uma série de atrasos - que por muitas vezes - impedem o avanço do aprendizado de muitos.

Durante esse momento, consideramos que independente de qualquer recurso que iríamos disponibilizar para a aquisição dos conteúdos pelo discentes, tínhamos que lembrar que nem todos possuíam as ferramentas necessários para tal. Por meio das informações de nossa supervisora, procuramos não tornar nosso projeto inviável. Tínhamos em mente o avanço do discente e para que isso não ficasse restrito a alguns, bem como para impedir que tal problema ocorresse, passamos a observar todas as situações coletivas e individuais de cada aluno em nossas aulas, a fim de compreender como cada um iria se articular, sempre identificando os fatores que atrapalhavam o rendimento deles e, dessa forma, podendo possibilitar o curso do aprendizado, que por muitas vezes explica-se por fatores externos, de acordo com os teóricos estudados e também pela orientação de nossa supervisora e diretora da escola.

Estivemos diante de várias situações. Dentre elas, um fato marcante aconteceu quando uma aluna se reportou a nós num relato de suas dificuldades quanto a falta de habilidade e fixação do aprendizado pelas grandes crises de ansiedade e insônia, sofridas por ela, fatores que influenciavam, segundo nossos supervisores, a baixa adesão dela no rendimento razoável durante a aula.

Da mesma forma, fatores sociais captados por nós em um diálogo com outra aluna, trouxeram clareza da razão e da dificuldade no rendimento desta, que ao descobrir as relações familiares conturbadas, em que o ambiente vivido por ela era desfavorável por conta do divórcio dos pais, conseqüentemente acarretaram em dificuldades, diminuindo o poder aquisitivo. Aliás, o poder aquisitivo familiar influencia diretamente na vida dessas crianças, assim explicava-se como cada uma travava sua luta e trajetória de maneira diferenciada no aprendizado.

Vale ressaltar que mesmo diante desses fatos, cada um sempre buscou com desejo veemente de aprender, mesmo diante de suas limitações. Os que esforçaram-se, logravam êxito por uma somatória de fatores e recursos necessários para permanecerem com seus estudos. Todas as situações ocorreram em diálogo que envolviam a elaboração e entrega de atividades. Durante nosso trabalho, observamos que as questões psicológicas acabam contribuindo para um possível desequilíbrio emocional, isso quase sempre se manifesta, entretanto, isso exige habilidade do professor no trato com essas questões.

Essa é uma articulação que se estabelece entre professor e aluno e nossa supervisora, dotada já de larga experiência em sala de aula, e mostrou certa habilidade no trato desses problemas, promovendo diálogos, conquistando a amizade e a confiança do discente. Isso favorece e oportuniza intervenções para a inclusão de todos.

As metodologias utilizadas tiveram como objetivo a inclusão de todos os alunos, mesmo que de maneira tímida a princípio. Os estudantes ingressaram, aos poucos, nesse novo sistema

de aprendizagem, considerando o novo modelo que a escola adotou para as aulas remotas – uso do WhatsApp, por exemplo.

Diante do episódio de pandemia, todos (professores, alunos e famílias) estão presentes, ou pelo menos deveriam adotar essa cultura digital mais do que nunca nas escolas. Com o advento desse novo documento curricular, a BNCC, encontramos inúmeras competências direcionadas à Língua Portuguesa, norteadas a aplicação adequada de metodologias que promovem, de certa forma, currículos que adotem as novas tecnologias a favor da educação de maneira presente e precisa. São dez competências e uma infinidade de informações a serem seguidas nesse sistema aprimorado, tudo isso no intuito de aperfeiçoar e melhorar o ensino, estimulando a inclusão por meio dessas competências. Dentre elas está a inserção dos alunos nesse universo virtual com propósito de instigar o pensamento crítico a partir das relações interpessoais promovidas nesse campo sem fronteiras, Ministério da Educação, através da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece a necessidade de:

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo escolares), para se comunicar por meio de diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos” (BRASÍLIA, 2018, p. 9).

Os recursos metodológicos utilizados nas salas de aulas, em primeira análise, foram vídeos reflexivos sobre temas em geral, contextualizando a educação e o pensamento crítico, questionamentos

a respeito dos mais diversos temas e a partir dessas inferências conseguimos identificar a capacidade avaliativa crítica, interpretativa das leituras de mídias expostas em todas as redes. Em outro momento, procuramos identificar as necessidades da turma.

Trabalhamos por meio de *slides*, texto focados na semiótica, recheados de metalinguagem, provocando e instigando cada um a superar seus próprios desafios, e a si mesmos. O objetivo era inserir o conteúdo e dialogar com o mundo contemporâneo, fazendo relações ao meio específico de cada um e do ambiente escolar. O foco era o aprendizado de todos e vislumbrando isso, trabalhamos nessa perspectiva. Dessa forma, a ideia era que eles protagonizassem suas histórias, fazendo questionamentos incisivos, profundos e reflexivos. Além desse objetivo e de todas essas demandas em curso, um desafio era recorrente, sair das aulas ministradas pelo *Whatsapp* e migrar para a sala do *Google meet*, desafio proposto e aceito.

A partir dessa plataforma, as aulas ganharam mais autonomia, proporcionando um bom aproveitamento do conteúdo e articulação dos alunos. A oscilação entre *whatssap* e *meet* era constante devido a instabilidade da internet dos demais. Entre erros e acertos, esses recursos são viáveis e precisos para dar continuidade ao processo de formação de todos os alunos. Apesar do conteúdo fixo, como gramática, a ideia central foi recolocar todo conteúdo na vida cotidiana e no contexto social, principalmente aproveitando o que está em voga no mundo midiático, pois o diálogo entre esses mundos é pertinente para educação.

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com

orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. Híbrido, hoje, tem uma mediação tecnológica forte: físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários, atividades (MARTINS; COSTA, 2018, p. 41).

Em suma, os resultados foram positivos, tendo em vista as limitações dessa modalidade de ensino que desafiam até os mais experientes. Nesse contexto, foi um grande passo para nós, iniciantes do PIBID, que tivemos de encarar e romper barreiras; situações que refletem a dificuldade do ensino nas escolas públicas e estaduais e que potencializam-se migrando para a campo virtual. Todavia, colhemos bons frutos, alunos dando-nos um *feedback* das tarefas, compreensão e exposição do aprendizado e apesar de não alcançar todos e não mudar esse ambiente e cenário de uma única vez, mudamos nosso olhar, percepção e o modo de formar cidadãos, sendo críticos, tolerantes, educados para promover uma educação transformadora. Todas as sensações que nos marcaram - desde o primeiro momento do contato com a turma e com a escola - modificaram nossas vidas, redirecionaram pensamentos, comportamentos, perspectivas e é sobre esse contato, vivência e trabalho tão especial e diferente, que se constrói boa parcela da tão especulada identidade do professor. Uma parte de nós prepara-se na universidade, mas ganhamos vida a partir dessa experiência ímpar que irá nos definir por toda vida.

O papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. o professor

torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora” (MARTINS; COSTAS, 2018, p. 49).

Em síntese, essa explanação e relato vivido nesse período que ainda está em curso, há muitos desafios, caminhos a trilhar, e, diante desses pequenos passos, chegamos aqui trazendo pequenas reflexões, mas de enorme valia e que com certeza tem uma grande relevância, porque não podemos ignorar o mundo exterior que influi e interfere direta e indiretamente na sala de aula, trazendo consigo suas mazelas.

O professor jamais deverá naturalizar as desigualdades nem de forma consciente ou inconsciente. Falar dos caminhos e das dificuldades que o docente percorreu e percorre é muito complexo, porque há problemas superficiais, fáceis de combater. Em contrapartida, existem aqueles que estão arraigados e domesticados, por isso cremos que somente por meio de estudos e trabalhos científicos comprometidos com educação e a sociedade em geral, poderemos detectar e dar respostas a situações tão degradantes e tão atuais, pelo menos acreditamos - que por meio do cientificismo-, dedicação e compromisso isso ficará garantido. Portanto, a nossa identidade perpassa o título e quando a definem, ela modifica-se. Assim, devemos nos ater somente aos caminhos percorridos para não cometermos o erro de não evoluirmos nesse caminho.

Considerações finais

Diante do exposto, a contextualização do ambiente vivido pelo professor deve ser refletida e analisada com muita seriedade *a priori*, pois diante de todas as inferências trabalhadas aqui por nós e por que não dizer também por muitos professores e teóricos que contribuem para a manutenção e prevenção do sistema educativo, deve-se sempre reportar a situações e temas tão recorrentes que precisam sempre desse olhar clínico que por ele identifica-se situações que merecem um olhar e atenção especial.

E o que pensar sobre tudo isso? Em poucos meses descobrimos e vivenciamos os desafios que uma grande parte dos professores enfrentam (pode-se dizer todos) e que ser inserido nesse mundo, muda completamente nossa visão da realidade enfrentada pelos docentes, sendo esses, o núcleo central responsável pela educação. Assim, pensar, refletir dentro desse contexto é de fundamental importância, pois a partir da consciência dos problemas e do que realmente é ser professor (apesar do pouco tempo) muda-nos completamente, sendo necessário ampliar nossos horizontes.

O fato é que, para compreender realmente tudo isso, recorremos aos teóricos e reflexões como essa. Isso nos norteia para não repetirmos erros que se perpetuam no ambiente escolar. Assim, para romper com esses ciclos que expomos aqui e tais situações que por vezes passa despercebida, frisamos que tais reflexões não devem ser ignoradas. Vale ressaltar que tudo pode ser revertido, a exemplo disso, tais questões estão sendo tra-

balhadas por nós (pibidianos, coordenadores, supervisores, monitores) ampliando a atuação e formação nesse programa.

Enfim, o PIBID é um acerto e a ferramenta ideal para diminuir as deficiências do docente iniciante na sua trajetória profissional, um reforço no ambiente escolar, e tem papel fundamental na promoção do auxílio ao ensino, melhorando e somando forças que ajudam e trazem uma grande significância para a escola, alunos, professores e a educação. Tais ações atuam concomitantemente mudando esse cenário desafiador, enfrentado por alunos que tanto necessitam ser engajados de maneira igualitária em todos os aspectos.

O programa proporcionou essas ações conjuntas, esse olhar, e motivou-nos muito para melhorarmos a cada dia enquanto estudantes de licenciatura. Seguramente, esse é o caminho para minimizar e mudar tais problemas que infelizmente ainda se manifestam em nosso meio, mas que nessa breve experiência e através dos recursos ideais, aos poucos logramos êxito.

Todo avanço nessa trajetória que ainda está em curso é positivo, tudo tem sido desafiador e o que vislumbrar do futuro a respeito da nossa atuação? O melhor! As maiores expectativas desse programa - que com certeza irá contribuir para a nossa identidade, nossa caminhada, desenvolvimento, em todos os aspectos-, exigindo de nós uma mudança necessária, que infelizmente muitos deturpam e definem como utópica. Todavia, mudar com excelência, dedicação, compromisso e responsabilidade, visando o conjunto em geral, está mais do que em voga, está para ontem.

Referências

BOURDIEU, Pierre. Escritos de Educação. Editora vozes Ltda.1998, p. 53.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, 2018, p. 9.

MARTINS, Lilian Cassia Bacich; COSTAS, José Manuel Moran. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: Metodologias Ativas. São Paulo: Penso Editora Ltda, 2018.

PIBID LETRAS/PORTUGUÊS DO CAMPOS DE PICOS: A EXPERIÊNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UM SUBPROJETO BASEADO NA AÇÃO SOCIAL PELOS GÊNEROS TEXTUAIS

Janaica Gomes Matos^[7]

Resumo

Este relato busca descrever a iniciativa do trabalho do PIBID-UESPI, subprojeto da área Letras/Português do campus de Picos, dedicado ao desenvolvimento e aprimoramento da competência sociocomunicativa dos alunos da educação básica, em duas (2) escolas estaduais do município de Picos, no Piauí. Neste subprojeto, enfatizamos o contato e a familiaridade com determinados gêneros textuais, úteis e significativos para a comunidade envolvida nas ações do PIBID-UESPI, selecionados pelas professoras supervisoras, como a redação do Enem, carta do leitor, carta aberta, conto, crônica literária e entrevista de emprego, explorados no decorrer do ano de 2021, nestas escolas. Dentre as ações realizadas, enfatizamos a execução de aulas temáticas e de sequências didáticas em formas de oficinas de produção textual sobre os referidos gêneros.

[7] Coordenadora da área de Letras/Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus de Picos, na edição do Pibid nos anos de 2020 a 2022.

Introdução

Apresentamos aqui nosso relato de experiência das ações decorridas do subprojeto de Letras/Português do campus de Picos, idealizadas em torno de um trabalho com o ensino-aprendizagem dos gêneros de textos, sob o nosso ponto de vista da coordenação de área. Tendo-se em mente o texto como a unidade do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, realizamos uma discussão acerca da relevância de nossa atuação docente, visando desenvolver e ampliar capacidades de ação pela linguagem nos sujeitos de aprendizagem, movidas pelo saber agir em termos languageiros, por meio da apropriação desses gêneros como megainstrumentos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Deste modo, as produções didáticas estão centralizadas nos objetivos de explorar o conhecimento, bem como na análise e usos dos gêneros trabalhados, inicialmente em termos de suas funções sociais e, com base nisso, trabalhar sua estruturação, empregando, assim, uma metodologia descendente de análise reflexiva (da abordagem dos contextos pragmáticos à análise interna dos textos), de acordo com o que pregam Schneuwly e Dolz (2004), na perspectiva interacionista socio-discursiva, em prol da conscientização do aluno de que o contexto que influencia e/ou determina a forma, e não o contrário.

Muito embora o ensino das capacidades de ação não prescindia de capacidades discursivas relativas ao planejamento composicional do texto, bem como de capacidades em nível de usos linguístico-discursivos, diagnosticamos a carência de

um trabalho com foco nas questões do agir socialmente, cujo saber deve ser retomado ao longo de todo o processo de ensino dos gêneros textuais, para que estes correspondam a um real sentido para a vida e para a aprendizagem dos alunos.

Desta forma, dentre as situações de auxílio à aprendizagem dos alunos, destacamos, no ano de 2021, a produção de atividades reflexivo-analíticas sobre os gêneros selecionados para aulas temáticas, bem como para as oficinas de gêneros contempladas em formas de sequências didáticas. E, em complementação ao relato sob nosso ponto de vista, apresentamos também depoimentos de outros participantes desse subprojeto.

Motivação e fundamentação do subprojeto baseado nos gêneros textuais

Uma das principais motivações para a nossa construção e execução do subprojeto de Letras/Português de Picos foi o entendimento do quão importante seria a construção de um ensino de Língua Portuguesa tendo como foco os gêneros textuais não apenas como um objeto de aprendizagem intelectual, mas, sobretudo, como uma forma de vivência real e sociocultural. Essa orientação, que já vem desde documentos oficiais não tão recentes, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, no final da década de 90 - acaba encontrando um relevante eco nas normatizações da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cuja versão final foi aprovada mais recentemente, em 2018 - encontrando-se muito bem respaldada cientificamente.

De início, devemos ressaltar que o campo da Linguística Textual muito bem nos ensina, desde seus primórdios, nos anos de 1960, na Europa, que os indivíduos não se comunicam entre si por meio de palavras soltas, nem de frases descontextualizadas, mas que a unidade básica de manifestação da linguagem são os textos, cujo reconhecimento de sua padronização ou tipificação, em suas variadas dimensões, vem do que hoje concebemos na categoria dos tão conhecidos “gêneros textuais”.

Porém, essa questão vai muito além da necessidade de que os alunos obtenham um simples reconhecimento de textos enquadrados em categorias de estruturas fixas. O que deve ficar claro é o caráter emancipador que traz essa noção consigo, uma vez que entender, de forma mais precisa, o que significam os gêneros textuais nas experiências de vida em comunidade, significa construir identidades socioculturais e, principalmente, construir uma visão de cidadania. Desta forma, garantir que o aluno seja protagonista desta (auto) construção representa ir além de ensiná-lo a classificar um texto como um poema, uma carta, ou uma receita, dentro de uma aritmética quase que ilimitada de gêneros que penetram nas mais diversas práticas e campos de atuação social.

Neste processo de ensino-aprendizagem, vale muito mais, antes de tudo, fornecer ao aluno as bases metodológicas para uma conscientização de tudo o que ele pode experienciar e ser capaz de construir pelo uso dos gêneros. Por exemplo, para dotar o aluno de capacidades para a escrita do gênero redação do Enem, é necessário que o aprendiz se aperceba que as capacidades de linguagem que ele adquire para produzi-la não se reduzem a saber escrever um

texto com introdução, desenvolvimento e conclusão, mas se sobressaem no domínio de finalidades práticas e a longo prazo.

Com isso, ele poderá receber a aprovação e o ingresso em uma instituição de ensino superior, mas, sobretudo, as capacidades nisso embutidas devem também implicar o conhecimento do aluno sobre os contextos de produção do gênero. Este, possui particularidades bem definidas quanto ao horário, local, regras e propostas de produção a serem seguidas, assim como o tipo de audiência a quem seu texto deve se adaptar, ainda que seja, neste caso, a um avaliador, visto como alguém mais que um simples interlocutor a quem se pode dirigir numa situação espontânea. Neste caso, o produtor desse texto, na condição de candidato de uma seleção, deverá preparar-se, a fim de demonstrar habilidades sociodiscursivas ligadas ao saber discutir com propriedade determinado assunto, de forma a expor, com destreza e poder de convencimento, suas razões de defesa de determinada opinião e ponto de vista, utilizando-se de uma linguagem conexa e precisa.

Em um nível de habilidade mais elevado, deve-se demonstrar ainda a possibilidade de se argumentar de modo a se dialogar, por exemplo, com ideias opostas, como os contra-argumentos. Também se deve lembrar que o candidato deve finalizar seu texto com uma proposta de intervenção relacionada à solução de um problema ligado, seja aos direitos humanos, seja à consciência ambiental, seja às soluções de problemas tecnológicos, políticos, econômicos, enfim, dentre tantos outros temas discutíveis nesse âmbito.

Assim, este é apenas um dos exemplos dos múltiplos aspectos os quais se devem considerar ao se buscar ensinar os gêneros. Isso ultrapassa

o aprendizado centrado exclusivamente nas habilidades formais de escrita, como meras questões gramaticais que não fazem muito sentido para o aluno, se este não souber onde e como aplicá-las na sua realidade prática do dia a dia (ANTUNES, 2009; MENDONÇA, 2006).

Pensando nisso, buscamos atividades didáticas voltadas a metodologias mais descendentes, ou seja, que se iniciassem de reflexões sobre a apresentação inicial do gênero, em seus aspectos sociodiscursivos, para somente em seguida, apontar seus traços mais composicionais e linguísticos (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; MACHADO; CRISTÕVÃO, 2006).

Neste contexto, sintetizaremos as principais ações didáticas utilizadas em aulas temáticas e em oficinas, em duas escolas-campo distintas, com projetos e planejamentos um pouco diferenciados, algo que não foi fácil de ser coordenado. Ao contrário, representou um grande desafio, principalmente em tempos de pandemia, em que todas as situações didáticas foram experimentadas sem a proximidade física com os alunos. Porém, procuramos atribuir mais relevo aos ânimos e às realizações desta experiência, e bem menos a nossas frustrações e desapontamentos, buscando alinharmo-nos ao projeto geral e institucional da UESPI.

A dinâmica da preparação e execução do projeto interventivo nas escolas-campo

As ações que realizamos no trabalho com os gêneros designados foram realizadas no âmbito de duas (2) escolas da rede pública estadual da cidade de Picos, no Piauí: a Unidade escolar Miguel Lidiano (nas turmas de 2º e 3º ano do Ensino Médio), tendo como supervisora a profa. Valdirene da Silva Freire; e a Unidade escolar Coronel Francisco Santos (na turma de 9º ano do ensino fundamental), cuja supervisora foi a profa. Cleidiane Hosana dos Santos Leal. Tais ações se deram após o período de formação inicial dos bolsistas (o qual funcionou também como formação continuada para as supervisoras), após a visita técnica dos alunos bolsistas ao ambiente escolar e após a participação nos momentos de planejamento da escola e de observação das aulas online, período que durou entre novembro de 2020 a abril de 2021. Dessa forma, após a constatação da falta de uma maior relação entre o estudo da forma estrutural e os traços sociodiscursivos dos gêneros no ensino dessas escolas, buscamos ativar conhecimentos didático-metodológicos na aplicação de atividades para dinamizar essa interligação.

Com isso, o período de preparação e aplicação das atividades pedagógicas de intervenção ocorreu entre o período de maio de 2021 a março de 2022. Vale ressaltar, inicialmente a relevância da preparação dos licenciados para a atuação e vivência escolar junto às supervisoras, visando ao planejamento, acompanhamento das atividades e à posterior preparação de material didático. Foi fundamental o fato de que tais licenciandos participaram tam-

bém das reuniões quinzenais com a coordenadora de área e as supervisoras durante todo o projeto. Nesses encontros, além de discutir o planejamento das atividades, os bolsistas participaram das leituras e discussões teórico-metodológicas, aprofundando-as e socializando as dificuldades encontradas neste percurso.

Quanto ao modo de interação dos bolsistas com os alunos e com a escola, como se sabe, o sistema educacional enfrentou e ainda enfrenta várias dificuldades por conta da pandemia da Covid-19 e, para que não se prejudicasse o bom andamento das aulas, foram muitas as barreiras enfrentadas para uma inserção neste novo modelo circunstancial de ensino, algo que levou os educadores, de modo geral, a se adaptarem ao “novo”. Assim, foram utilizadas as novas tecnologias com o ensino remoto, através das plataformas digitais Google Meet e Zoom, o que, por outro lado, propiciou um maior contato e exploração dos gêneros nos ambientes digitais, e não por meio impresso ou físico.

Como já dissemos, a partir da observação diagnóstica das dificuldades de leitura, análise e produção dos textos, principalmente com base no vínculo entre forma, estilo e função social, deu-se a produção de atividades didáticas reflexivas e analíticas, para as situações de aula temática e de oficina em forma de sequência didática, todos com foco nos gêneros, aplicadas às referidas turmas de Ensino Fundamental e Médio das escolas mencionadas. Foi assim constatada a necessidade de se enfatizar o trabalho com as noções sociodiscursivas sobre os gêneros, na medida em que foi observado que as estruturas textuais é que descendem dos ambientes culturais e pragmáticos, onde os textos são usados, e não na direção contrária.

Com isso, as atividades pedagógicas foram mais voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências de ação sobre a linguagem, destacando-se o conto, a crônica literária, a carta aberta, a carta ao leitor, a entrevista de emprego e a redação do Enem, com ênfase nestes três (3) últimos. A escolha destes gêneros se deu por conta da adaptação aos planejamentos, objetivos e metas de trabalho das supervisoras nas escolas, adaptadas às necessidades dos alunos e aos projetos da escola.

Por conta disso, houve certa margem de variação nos gêneros e atividades selecionadas pelas supervisoras. Assim, por exemplo, na escola Miguel Lidiano, houve ênfase na redação do Enem maior do que na escola Coronel Francisco Santos, devido às turmas da primeira escola serem de alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio, que já se prepararam com maior afinco para a prova do Enem, o que fez com que a oficina montada em sequências didáticas fosse realizada em torno desse gênero. Já na segunda unidade escolar, os alunos ainda estavam cursando o nível fundamental e a oficina realizada se deu em torno da carta do leitor. No entanto, certos gêneros foram explorados em comum pelas escolas, mesmo que de forma mais secundária, em atividades de reflexão e análise sobre o gênero, tais como o conto, a crônica literária, a carta aberta e a entrevista de emprego, de forma que, em pelo menos uma das escolas (Miguel Lidiano), foi possível a produção de um esquete lúdico pelos bolsistas, em complementação às reflexões sobre o gênero, conforme citaremos adiante. Ressalte-se aqui que a disparidade entre os distintos planejamentos das supervisoras, segundo as necessidades das

turmas e dos projetos simultâneos, em curso nas duas escolas, foi um dos maiores desafios encontrados neste subprojeto.

Assim, houve a elaboração e/ou adaptação de questões de análise reflexiva focadas na dimensão social de tais gêneros provenientes de esferas de atuação social distintas. Foram assim explorados os temas sociais, políticos, econômicos envolvidos na produção destes gêneros, por exemplo, no conto e da carta aberta, foram discutidos assuntos como a doação de órgãos, as problemáticas envolvidas nas inovações tecnológicas, os problemas de infraestrutura da comunidade escolar que poderiam ser levados às autoridades de governo locais, dentre outros assuntos.

Já na entrevista de emprego, por exemplo, instigou-se a verificação e o debate dos alunos quanto às relações sociais entre os participantes da entrevista de emprego e, ainda, as intencionalidades comunicativas neles envolvidas, de modo particular nas situações refletidas em cada gênero textual. Assim, na produção do esquete sobre esse gênero, foram bem explorados certos aspectos da oralidade que incidem sobre a (in)adequação do uso (in)formal para a situação do gênero entrevista, destacando-se os rituais e a boa preparação do entrevistado, expondo-se como o domínio da língua materna, nesta situação interativa, opera não só com saberes exclusivamente gramaticais, mas com base no conhecimento sobre os papéis sociais do entrevistador como empregador e do entrevistado como candidato ao emprego. Somente após estes momentos, é que buscamos refletir sobre a estrutura composicional e o estilo de tais textos, inclusive traçando comparações com outros gêneros, por exemplo, observando-se as diferenças entre conto e crônica literária, e ainda, entre a carta aberta e a carta do leitor.

Vejamos abaixo uma ilustração da oficina online, intitulada de “Aulão de São João” por ocasião do mês junino, o que prendeu a curiosidade dos alunos sobre este evento, inclusive a partir do convite virtual, em forma de card:

Figura 1 – Convite dos pibidianos aos alunos



Fonte: De autoria própria.

Há de se sublinhar que, na escola Miguel Lidiano, contou-se com a presença da coordenadora e de mais dois professores de redação neste evento, ampliando, assim a atuação e o diálogo destas ações com outros profissionais da escola. Inclusive, no trabalho mais enfático com a redação do ENEM, tivemos um retorno significativo de alunos da 3ª série do Ensino Médio desta unidade escolar, com notas que variaram entre 700 a 840 pontos no ENEM 2021, divulgadas oficialmente pela escola e devidamente registrada pela supervisora no relatório final, entregue à CAPES.

De modo análogo, visualizemos abaixo, à esquerda, a imagem relativa ao convite da aula temática, na unidade escolar Coronel Francisco Santos, realizada no mês de outubro de 2021; e à direita, a reunião entre a supervisora e os bolsistas [8] sobre a aula, cujo planejamento assume preocupações com a função social da carta do leitor, na apresentação do gênero aos estudantes:

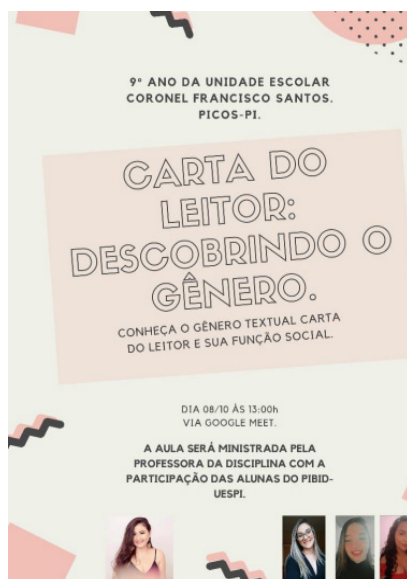


Figura 2 – Convite da aula-oficina

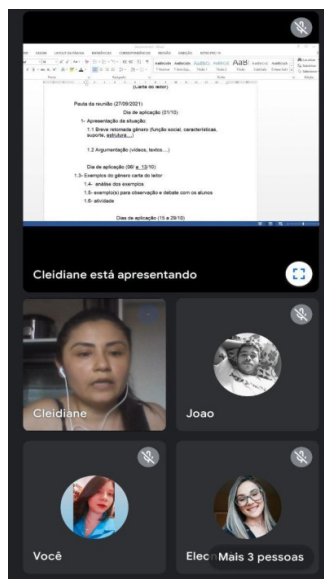


Figura 3 – Planejamento da aula-oficina

Fonte: De autoria própria.

[8] Optamos por não divulgar, publicamente, as fotos das oficinas e das aulas temáticas quando estas ocorreram, por questões éticas, que envolveriam o uso e a exposição da imagem pessoal e da identificação dos alunos das escolas.

Como resultado de todo esse processo, foi muito gratificante ver o êxito dos estudantes dedicados às produções dos gêneros, embora as dificuldades das turmas, de modo geral, não tenham sido “todas” sanadas. Contudo, de modo geral, podemos ver aqui alguns dos depoimentos dos bolsistas, registrados nos relatórios finais de avaliação do subprojeto:

Nomes de bolsistas do PIBID | Trechos de depoimento nos relatórios

Matheus Leal Barroso

“

Dimensionar o quão produtivo e vantajoso à realização destas oficinas e aulas voltados a trabalhos com gêneros textuais, a exemplo do gênero texto dissertativo-argumentativo, é fator fundamental, haja vista que o aluno tem a oportunidade de reconhecer a estrutura composicional dos textos, aperfeiçoar as competências linguísticas e aprimorar o exercício da leitura e escrita, o que lhes possibilitou o desenvolvimento de pensamento crítico, desenvolvendo assim suas capacidades de argumentar”.

Gustavo Leal Araújo

“

“Os conteúdos ministrados permitiram que os alunos tivessem contato com outros tipos de gêneros, tendo exemplos de fácil compreensão e que estavam presentes nos seus cotidianos, além de preparar esse campo teórico para ser utilizado em momentos específicos como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou uma entrevista de emprego”.

Janiele Pereira Nascimento

“

“Portanto, com o desenvolvimento do projeto as produções finais dos alunos, foram bastante proveitosas e percebemos que eles estavam animados e com boas esperanças para o resultado do ENEM. Sendo assim, trabalhamos essas questões de produção argumentativa, focados em intervenções de melhoria para um bom êxito desses alunos em cada produção. Percebe-se que muitos dos problemas vividos em cada intervenção e proposta de redação é reflexo de pouca leitura dos alunos, os quais fazem uso da linguagem coloquial e usam muito senso comum em suas devidas redações, pois tudo ocasiona para também a escrita errada, como erros gramaticais, de pontuação e etc.”

Maria Natalice de Sousa Rocha

“

“Essas relações contribuem muito para a nossa formação acadêmica, o subprojeto aumenta o comprometimento com o curso, melhora o desempenho acadêmico, acarreta um incremento de tempo de estudo, insere o acadêmico na realidade da sala de aula, permite a aplicação e transferência dos conhecimentos adquiridos no curso para os alunos da escola, melhora a segurança de se dirigir ao público, melhora na apresentação de trabalhos orais, melhora a aprendizagem em geral”.

Considerações Finais

Nesse período de interação direta entre os bolsistas e os alunos das turmas escolares, percebeu-se que os estudantes ficaram curiosos com a presença dos pibidianos nas atividades, bem como se sentiram instigados, durante as análises e debates em torno dos textos, a se posicionarem sobre as temáticas peculiares aos gêneros, apercebendo-se significativamente, das relações entre as dimensões genéricas sociodiscursivas e as dimensões composicionais e estilísticas, bem como a reconhecerem e vivenciarem funcionalmente os gêneros de certa forma, estabelecendo sentidos diversos entre os textos e seus contextos apresentados, algo que, a nosso ver, apresenta-se como característica maior deste subprojeto.

Referências

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Revista Linguagem em (Dis)curso*, volume 6, número especial, set./dez, 2006.

MENDONÇA, Márcia. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Márcia (org.). Português no ensino médio e formação do professor. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p.199-226.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Trad. e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

PEDAGOGIA/ ALFABETIZAÇÃO

O PADLET COMO FERRAMENTA DE REGISTRO, SOCIALIZAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS ATIVIDADES DOS PIBIDIANOS EM PERÍODO REMOTO

Cláudia Virgínia Albuquerque Prazim Brasilino^[9]
claudiaprazim@phb.uespi.br

Resumo

O presente estudo tem como objetivo socializar as experiências do subprojeto do PIBID, do curso de Pedagogia, campus Parnaíba, no uso da ferramenta: *padlet*, com viés educativo, utilizada para registrar, socializar e acompanhar as atividades desenvolvidas no subprojeto. A metodologia empregada neste estudo é de revisão de literatura e relato de experiência. Como resultados, observou-se que a ferramenta oportunizou, com êxito, o registro das atividades desenvolvidas pela equipe do subprojeto e possibilitou à coordenação, supervisores e graduandos registrar, refletirem e acompanharem as atividades desenvolvidas de forma contínua. Ainda, o *padlet* tem possibilitado a socialização das atividades executadas, tornando o contato com as experiências da equipe acessível ao público em geral. Por fim, observou-se que a ferramenta, apesar de ter apresentado limitações quanto

[9] Professora Assistente do curso de licenciatura plena em Pedagogia, da Universidade Estadual do Piauí, campus Parnaíba. Coordenadora do subprojeto de Pedagogia, campus de Parnaíba. Mestra em Educação.

ao seu uso, pode ser considerada eficaz para o uso de diário de bordo, alinhada ao uso das tecnologias digitais da educação como suporte para a aprendizagem dos integrantes do subprojeto.

Palavras-chave: PIBID; Pedagogia; Formação inicial; Remoto; Padlet.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um projeto bem estruturado, legalmente amparado e que apresenta relatórios com resultados bastante significativos. No Brasil, programa já soma quase quinze anos de existência, entretanto, tem sofrido perdas de investimento nos últimos editais propostos pelo governo federal. Nessa conjuntura, garantir a continuidade, a preservação dos aspectos positivos e o melhoramento do programa é se comprometer com a qualidade da formação inicial dos professores, balizada no diálogo entre Educação Básica e Ensino Superior.

Além disso, é assegurar a possibilidade de receber uma formação inicial dada não apenas pelos docentes que estão no Ensino Superior, mas por aqueles que estão no chão da escola, problematizando e/ou aplicando a teoria na prática e, diariamente, enfrentando os desafios do cotidiano escolar.

O PIBID teve sua primeira edição no ano de 2007, a partir da Portaria Normativa de nº 38, de 12 de dezembro de 2007. De acordo com Santos; Mororó (2019), o governo do então presidente Lula (2003-2012) gerou expectativas por parte da sociedade, sobretudo no que diz respeito a organização da educação. De fato, o

governo implementou muitos programas voltados à educação, sendo o PIBID, um deles, visto que, em 2007, o Ministério da Educação (MEC) organizou um relatório no qual apontou o problema de *déficit* do número de professores para o Ensino Médio.

Ainda segundo Santos; Mororó (2019) estudos oficiais, realizados pelo governo federal, sinalizaram que algumas áreas de atuação docente apresentavam maior *déficit* profissional que outras áreas do Ensino Médio, mais especificamente no âmbito das ciências naturais e exatas, que dizem respeito às licenciaturas de Matemática, Física, Química e Biologia.

Tal situação gerou a recomendação de investimento mais acentuado nestas áreas de formação. Sendo assim, uma das alternativas encontradas foi ampliar o investimento na Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, e criar o PIBID, em 2007, a fim de concretizar políticas de valorização do professor alinhadas às Metas de Compromisso Todos pela Educação. Nesse ínterim, é substancial mencionar que os primeiros resultados dos projetos foram tão expressivos, que nos editais seguintes do programa foi ampliada a quantidade de bolsas, contemplando não apenas as áreas prioritárias, como os cursos da área das ciências humanas.

Em 2010, através de um novo documento normativo, o Decreto de nº 7.219, de 24 de junho de 2010, o programa reafirma sua finalidade, que visa fomentar e qualificar a iniciação à docência, assim como a melhoria do desempenho da Educação Básica, incentivando oportunidades de criação e participação em experiências didático-pedagógicas e tecnológicas, de caráter inovador e interdisciplinar.

A história do PIBID na Universidade Estadual do Piauí teve início no ano de 2011, quatro anos após o primeiro edital do programa ser lançado, participando então do segundo edital do programa. Atualmente, o último projeto da UESPI foi contemplado com 577 bolsas, envolvendo professores do Ensino Superior, professores (supervisores) da Educação Básica e graduandos dos cursos de licenciatura.

Em 2020, fomos surpreendidos pela pandemia causada pela Covid-19. Esse panorama ocasionou a suspensão das atividades presenciais em quase todas as áreas profissionais, a educação foi uma delas. Contudo, mesmo nesse contexto, o MEC lançou mais um edital do PIBID. Dessa forma, após as tramitações legais, o nosso subprojeto iniciou suas atividades no final do segundo semestre de 2020, porém as atividades presenciais continuavam suspensas, ou seja, foi preciso pensar diferentes estratégias aliadas às tecnologias educacionais para conduzir o subprojeto.

Portanto, este trabalho tem como objetivo socializar as experiências com uma ferramenta chamada *padlet*, a qual utilizamos por um viés educativo no subprojeto do curso de Pedagogia, campus Parnaíba; ainda, visamos apresentar a ferramenta como espaço de registro, socialização e acompanhamento das atividades desenvolvidas pela coordenação, supervisoras e graduandos participantes do subprojeto, sendo este espaço virtual utilizado como diário de bordo de cada membro da equipe. Sendo assim, a metodologia empregada neste estudo é de revisão de literatura e relato de experiência.

Como resultados, observamos que a ferramenta oportuniza o registro das atividades desenvolvidas pela equipe do subprojeto, possibilitando à coordenação, supervisores e graduandos acompan-

harem as atividades. Além disso, o *padlet* possibilitou a socialização das atividades desenvolvidas para que o próprio grupo e o público em geral possam acompanhar e conhecer as vivências da equipe.

Apontamentos iniciais sobre o PIBID

Segundo Gatti (2013-2014), o Brasil acumula impasses e problemas historicamente construídos no que diz respeito à formação de professores, um deles, refere-se à formação inicial dos professores, que têm forte orientação de profissionais com cultura bacharelesca. Nóvoa (2019) também defende que há necessidade de pensar a formação de professores sendo feita por professores, isso simboliza dar a devida importância às formações nas licenciaturas, sobretudo significa atribuir a elas o valor aos aspectos didático-pedagógicos.

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.) (NÓVOA, 2019, p. 6).

É preciso reforçar a identidade docente nos cursos de licenciaturas, evitar a reprodução da cultura bacharelesca, sensibilizar os graduandos em relação à importância dos aspectos didático-pedagógicos. Nesse sentido, observando a proposta do PIBID, nota-se que o programa contempla exatamente esta dimensão, pois permite aos graduandos experiências de atuar na escola da Educação Básica, demandando o conhecimento dos diferentes

tipos de contextos sociais, diferentes tipos de alunos, tendo que alinhar os conteúdos da sua área à realidade dos estudantes; elaborar planos de aulas, projetos, bem como atividades diversas que envolvam discutir aspectos didático-pedagógicos - não apenas com os professores do Ensino Superior-, mas também com professores da Educação Básica e entre os próprios pibidianos. Como mencionado, o PIBID teve sua primeira edição em 2007 a partir do Decreto de Nº.38 de 12 de dezembro de 2007:

Art. 1º - Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública (BRASIL, 2007, s/p).

Nesta primeira edição, o PIBID visou alcançar o público das seguintes áreas de conhecimento, apresentando prioridades:

§ 2º O PIBID atenderá prioritariamente a formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino, nessa ordem:

I - para o ensino médio:

- a) licenciatura em física;
- b) licenciatura em química;
- c) licenciatura em matemática;
- d) licenciatura em biologia;

II - para o ensino médio e para os anos finais do ensino fundamental:

- a) licenciatura em ciências;
- b) licenciatura em matemática;
- II - de forma complementar:
 - a) licenciatura em letras (língua portuguesa);
 - b) licenciatura em educação musical e artística; e
 - c) demais licenciaturas (BRASIL, 2007, s/p).

Já no ano de 2010, o programa passa a ser regulamentado pelo Decreto n.7.219, de 24 de junho de 2010, o qual consta no Art.1º, que o PIBID:

[...] executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010, s/p).

Ainda, apresenta como objetivo do programa no Art. 3º:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos pro-

cessos de formação inicial para o magistério; e, VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2010, s/p).

Ao longo da execução do programa tivemos ganhos e perdas. Desses quatorze anos de PIBID, em nível nacional, aconteceram algumas interrupções de sua oferta, bem como ameaças de extinção do programa. Este cenário deu origem ao Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência^[10] (Forpibid), além de inúmeras campanhas abraçadas pelos pibidianos, coordenadores, supervisores, escolas e estudantes da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior, como por exemplo, a campanha “#ficapibid”, no ano de 2015. Porém, apesar das consideráveis perdas, o programa segue resistindo e fortalecendo a formação inicial dos alunos de licenciaturas que passam pela experiência de “ser pibidiano”, pois a atuação do graduando permite, desde o início do curso, o estreitamento entre teoria e prática em sua performance na Educação Básica, sob a orientação dos supervisores das escolas parceiras.

[10] O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Forpibid) é uma entidade de caráter permanente, formada pelos coordenadores institucionais das Instituições de Ensino Superior que desenvolvem projetos do PIBID ou do PIBID – Diversidade, o intuito é a possibilidade de atuar como interlocutor entre os coordenadores de projetos institucionais do Pibid e a CAPES, além de demais agências, órgãos e instituições.

Experiências formativas com os pibidianos no ensino remoto emergencial

Para iniciar o desenvolvimento do nosso subprojeto em 2020, foi preciso planejar bem as estratégias de formação que daríamos aos pibidianos no período remoto. Inicialmente, pensou-se em um ciclo de formação composto por nove encontros, abordando temas que seriam importantes para a atuação do grupo.

No primeiro momento, o intuito era fazer com que o grupo conhecesse o programa: finalidade, objetivos, histórico. Pretendíamos também promover o contato teórico com temas ainda desconhecidos pela maior parte do grupo, visto que, na época da seleção, os graduandos cursavam blocos^[11] iniciais do curso.

O primeiro ciclo de encontros aconteceu nos meses de janeiro, fevereiro e março de 2021, seguimos a sequência de temas:

1) Relato de experiência no PIBID/UESPI: desafios de suas etapas, ministrado por uma professora da própria IES, que atuou como coordenadora de área em editais anteriores; 2) Metodologias Ativas; 3) Literacia; 4) BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 5) Numeracia; 6) Alfabetização contextualizada; 7) Literatura Infantil; 8) Elaboração de Planos de Aulas e Sequências Didáticas; 9) Pedagogia de Projetos.

É importante mencionar que a estruturação e execução desse primeiro ciclo de formação ocorreu em parceria com o sub-

[11] Quando o subprojeto começou, contamos com a participação de 17 graduandos que ainda estavam cursando o 3º Bloco do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia.

projeto do PIBID, do curso de Pedagogia, do campus Oeiras e todas as formações aconteceram via *Google Meet*.

À medida que começamos nossas atuações, nas escolas, com as crianças, fomos sentindo a necessidade de complementar as formações. Neste sentido, providenciamos uma formação sobre avaliação da aprendizagem, pois os graduandos estavam tendo dificuldade em preencher este item do Plano de Aula. Além disso, tivemos uma formação sobre o uso de aplicativos para elaborar vídeos, posto que muitos graduandos estavam trabalhando com a criação de vídeos autorais para abordar alguns conteúdos com as crianças, além de uma formação sobre como trabalhar poesia com as crianças. As escolhas dos temas foram demandas das experiências *in loco* com os infantes via *WhatsApp*, ferramenta adotada pelos professores da Educação Básica do município de Parnaíba.

[...] A comunicação entre o conhecimento e a prática, na educação, é um facto inerente à sua própria existência, sem prejuízo da possibilidade de realizar essa comunicação consciente e ordenadamente, partindo de conhecimentos formalizados como teorias, conclusões investigativas etc. As mudanças educativas, entendidas como uma transformação ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares. A prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem de acompanhar o processo “em andamento”. A inovação não é mais do que uma correção de trajetória (SACRISTÁN, 1999, p. 76).

A experiência com o atual edital de 2020 totaliza minha terceira oportunidade em coordenar um subprojeto no Curso de Pedagogia da UESPI. Diante das experiências já vivenciadas, é possível afirmar

que das três experiências, esta etapa de formação da equipe foi a melhor contemplada neste período remoto, pois propusemos, com o apoio das tecnologias digitais, caminhos alternativos (se compararmos como as propostas presenciais que aconteciam antes) para formação dos graduandos e conseguimos reunir profissionais especialistas nos temas abordados que elevaram significativamente o nível da formação ofertada aos pibidianos.

A atuação no período remoto propiciou parcerias que presencialmente seriam difíceis de acontecer devido ao distanciamento geográfico. Apesar do caminho da videoconferência já ser possível há certo tempo, este tipo de proposta era minimamente utilizado pela maior parte dos coordenadores de área. Destaca Masetto (2000, p.152):

[...] Colocam professores e alunos trabalhando e aprendendo a distância, dialogando, discutindo, pesquisando, perguntando, respondendo, comunicando informações por meio de recursos que permitem a esses interlocutores, vivendo nos mais longínquos lugares, encontrarem-se e enriquecerem-se com contatos mútuos. Professores especialistas, grandes autores e pesquisadores, que para muitos seriam inacessíveis, graças a esses recursos agora já podem ser encontrados.

A partir dessa experiência de formação via videoconferência, espera-se que em editais futuros possamos articular esse momento de formação inicial da equipe com igual ou melhor qualidade do que vivenciamos neste edital de 2020. Sem dúvidas, é possível avaliar que os encontros formativos foram ricos do ponto de vista teórico e prático, houve intercâmbio entre cursos, entre IES e entre subpro-

jetos. Diante de tantas perdas na experiência do programa (devido a suspensão das atividades presenciais), e, diante da necessidade de se reinventar como professor, essa “descoberta” configura um acerto, sendo importante registrar para que outros coordenadores sintam-se motivados a estabelecer tais parcerias em futuros editais.

Resultados e Discussões

O PADLET como ferramenta de socialização e acompanhamento das atividades do projeto do curso de Pedagogia

Uma prática muito comum nos projetos é a utilização do “diário de campo”, “diário de bordo”, “diário reflexivo”, há muitas maneiras de denominar este instrumento de registro das experiências. O instrumento, em geral, tem como objetivo registrar a descrição e reflexão sobre as vivências nas atividades do subprojeto. Neste trabalho, nos reportaremos ao instrumento como “diário de bordo”, baseado na definição de Zabalza (1994), que menciona que o diário de bordo assume o sentido de espaço narrativo do pensamento do docente. Além disso, o instrumento oportuniza escrever sobre sua prática, refletindo e aprendendo a partir dos seus próprios registros, pois a escrita ou o registro oportuniza a reconstrução do discurso prático da atividade.

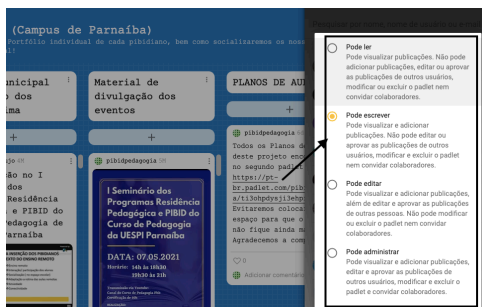
No início do desenvolvimento do subprojeto, orientamos que os pibidianos utilizassem esse instrumento, mas nos questionávamos (coordenadoras e supervisoras) como iríamos fazer para acompanhar os registros das experiências dos graduandos. Por algumas semanas, utilizamos apenas o instrumento físico do “diário de bordo”, na expectativa de que no retorno ao presencial pudéssemos

realizar esse acompanhamento e orientação para melhoramento dos registros de maneira mais eficaz. Porém, não havia expectativa para o retorno do presencial mediante a pandemia, que apresentava mais uma onda de altos índices de contaminação, internação dos contaminados em hospitais e óbitos, no final de 2020 e início de 2021.

Diante deste panorama, analisamos algumas ferramentas tecnológicas que pudessem contemplar um espaço para socialização e acompanhamento das atividades desenvolvidas pelo subprojeto e pelos graduandos. A coordenação do subprojeto, juntamente com a equipe do PIBID – supervisoras e graduandos – acordaram que o *padlet* seria um interessante meio para registrar as ações realizadas pelo grupo.

O *padlet* é uma ferramenta que permite a criação de murais colaborativos e interativos, pode ser de uso restrito ou aberto ao público. É considerada uma ferramenta colaborativa por permitir a contribuição de várias pessoas alimentando o conteúdo do espaço virtual, assim como é possível atribuir funções diferentes a esses colaboradores (**Imagem 01**).

Imagem 1 – *Aba do Padlet que habilita a função do convidado do administrador*



Fonte: De autoria própria. (Print da tela)

Organizamos o nosso espaço no *padlet* (**Imagem 02**) da seguinte forma: 25 colunas. Há colunas administradas pela coordenação do subprojeto, tais como: PIBID – Pedagogia; Mural de registro dos encontros; Materiais para estudo; Material de divulgação dos eventos; Planos de Aula, totalizando 05 colunas. Há duas colunas que são utilizadas para apresentar as escolas parceiras (histórico, localização etc.) e as demais colunas são utilizadas por todos os membros do subprojeto (supervisoras e graduandos).

Imagem 2 – Espaço do primeiro padlet do subprojeto



Fonte: De autoria própria.

Para o uso contínuo da ferramenta (*padlet*) que escolhemos como meio de registro, socialização e acompanhamento das atividades do subprojeto, encontramos uma limitação. Após seis meses de uso da ferramenta, sendo alimentada por uma média de vinte pessoas inserindo semanalmente no ambiente: fotos, vídeos, textos, cartazes, áudios, mensagens e interações entre os membros da

equipe, começamos a perceber que ao acessar a nossa página do *padlet*, a plataforma ficava cada vez mais devagar. Observamos lentidão para carregamentos e dependendo da qualidade da internet de cada um, às vezes, sequer foi possível acessar o ambiente. Então, resolvemos encerrar nossos registros do primeiro *padlet*^[12] no mês de julho de 2021 e no mês de agosto de 202, iniciamos outro *padlet*^[13] com a mesma estrutura e proposta do anterior.

Mostra-se indispensável mencionar que pretendemos seguir com a utilização deste espaço até o final da execução do sub-projeto, pois os registros podem ser visitados e comentados por visitantes externos. O fato da ferramenta ficar lenta ao ser alimentada, foi, sem dúvida, um inesperado ponto negativo que encontramos em seu uso, todavia, descobrimos somente após alguns meses de utilização e alimentação do espaço virtual. No entanto, as possibilidades de contribuição, participação e interação nos chamou atenção, sendo determinantes na escolha da ferramenta, atendendo nossa expectativa de utilizar o espaço como um diário de bordo e de socialização das vivências.

Por fim, cabe refletir que as tecnologias digitais da educação já estão a nosso serviço há mais ou menos duas décadas, porém poucos de nós as explorávamos como suporte das nossas práticas pedagógicas e como aprendizagem para os alunos. No entanto, neste contexto de trabalho remoto, uma significativa parcela de professores tem participado de formações acerca do tema e

[12] O endereço do primeiro *padlet* é: <https://pt-br.padlet.com/pibidpedagogia/fcerosvsonrod pj>

[13] O endereço do segundo *padlet* é: <https://pt-br.padlet.com/pibidpedagogia/ti3ohpdysji3ehpr>

buscado novas ferramentas que possam auxiliar nas atividades *online* e *off-line*. Kenski (2012, p. 35), afirma que: “A dinâmica e a infinita capacidade de estruturação das redes colocam todos os participantes de um momento educacional em conexão, aprendendo juntos, discutindo em igualdade de condições, e isso é revolucionário.”, a citação não é referente período remoto, mas traz uma reflexão pertinente no sentido de concretizar a utilização das tecnologias digitais como suporte da aprendizagem. Dessa maneira, espera-se que muitas dessas experiências que surgiram no período remoto sejam incorporadas às práticas dos professores que trabalham no ensino presencial.

Desafios da execução do subprojeto em tempos de pandemia

Dados do IBGE (2019), informam que o acesso à internet utilizada em domicílios dos brasileiros, em média, é de 82,7%. Na região nordeste, essa estatística cai para o total de 74,3%, se desmembrarmos esse dado, ainda na região nordeste, considerando o acesso nos domicílios da zona urbana e rural, teremos os seguintes percentuais, respectivamente: 81,3% (urbano), 51,9% (rural). Apesar do percentual ser razoavelmente expressivo na quantidade de domicílios que possuem o acesso à internet, o acesso à internet de qualidade – compreendendo qualidade como uso sem queda de conexão, com a possibilidade de interagir com câmera, microfone sem comprometer a qualidade do acesso, com alta disponibilidade etc. – não é uma realidade da maioria dos brasileiros.

Durante o período remoto, constatamos que a interpretação desses dados não se trata apenas de acesso à internet, mas sobretudo à qualidade deste acesso, que não significa meramente ter o acesso em casa. Nesse sentido, a qualidade deste ingresso, certamente configura-se como um dos maiores desafios que estamos enfrentando, tanto com os nossos alunos da graduação quanto com as crianças das escolas parceiras do nosso subprojeto do PIBID.

Durante as formações, nos encontros de Reunião Geral^[14], e nos momentos de intervenção nas escolas, que aconteciam ou por videoconferência (atividades internas do PIBID e atividades da escola) ou, na maior parte das vezes, em atendimento via *WhatsApp* (atividade das escolas), não foram incomuns as justificativas de que a internet não estava com a conexão adequada para a realização das atividades, os discentes relatavam instabilidade (desconectando constantemente devido à má qualidade do sinal) ou mesmo que estavam sem conexão à disposição naquele momento.

[14] As Reuniões Gerais são encontros que contam com a presença de toda equipe do subprojeto (coordenadoras, graduandos, supervisoras). O intuito é de socialização das atividades realizadas, bem como o atendimento de outras demandas que necessitem ser apresentadas e discutidas com a equipe.

Considerações Finais

A partir das experiências vivenciadas neste subprojeto, ainda em execução há pouco mais de um ano e que será concluído em abril de 2022, atualmente trabalhando no período remoto, é importante registrar a capacidade dos atores que conduzem a educação em encontrar caminhos possíveis, apesar da falta de orientações consistentes e precisas por parte dos governantes e responsáveis pela condução da educação nos estados e municípios, como destaca Nóvoa (2020). A experiência com a ferramenta do *padlet* nos abriu a possibilidade de vislumbrar a continuidade da utilização desta ferramenta mesmo após o período remoto, pois a plataforma possibilita o uso colaborativo, bem como o acesso do público em geral ao trabalho executado pela equipe do subprojeto.

O uso do *padlet* nos foi útil nos registros individuais das atividades, pois cada graduando, supervisor e coordenador tem seu espaço particular, também foi útil no acesso contínuo e fácil de todas as atividades que estão sendo desenvolvidas pela equipe do subprojeto, além da possibilidade de comunicação e linguagem que o *padlet* apresenta (comentários, textos, vídeos, áudios, imagens, etc).

Por fim, é possível concluir que se estivéssemos em atividade presencial, dificilmente teríamos ventilado a possibilidade de utilizar uma ferramenta educacional como o “diário de bordo”, provavelmente teríamos optado por manter os registros em um instrumento físico, como fizemos em propostas anteriores. Portanto, mostrou-se substancial aprender com as dificuldades impostas pela conjuntura do período remoto, aproveitando o que de melhor ela tem nos en-

sinado enquanto educadores e educadores em formação, ou seja, a real possibilidade de trabalhar com as tecnologias educacionais.

Referências

BRASIL. Decreto no. 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf>. Acesso em 06 set. 2021.

BRASIL. Decreto no. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm>. Acesso em 08 set. 2021.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista USP, [S. l.], n. 100, p. 33-46, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 05 set. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Uso de internet, televisão e celular no Brasil. 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/20787-uso-de-internet-televisao-e-celular-no-brasil.html>>. Acesso em 17 set. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 8 ed. São Paulo: Papirus Educação, 2012.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 17. ed. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-173.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. In: Educação e Realidade. v.44, n.3, p. 1-15. 2019. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>>. Acesso em 14 set. 2021.

NÓVOA, A. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. In: Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <<http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. (Org). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, C. W. dos.; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. In: Revista HISTEDBR On-line, 2019, Campinas, v. 19, p. 1-19, jun. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

PIBID/PEDAGOGIA E A UESPI-PICOS: DEZ ANOS E UMA HISTÓRIA PARA CONTAR

Helena Cristina Soares Menezes^[15]

Introdução

Com o acometimento global dado o estado pandêmico que se instaurou mundialmente acerca da Covid-19 os impactos em todas as áreas e, em especial no desenvolvimento da ciência e da tecnologia e os novos modelos educacionais, anunciam que vivemos tempos de muitas mudanças. A sociedade passa a se organizar de modo diferente, a reintegração ao universo acadêmico/escolar dá lugar a um modelo remoto centrado em recursos digitais e em novas formas de ensinar e aprender, mediados por dispositivos tecnológicos.

Como medidas solidárias de pactuação federativa, estados e municípios, no conjunto de outras medidas, editam decretos relativos à suspensão de aulas e, em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da portaria nº 343/MEC orienta a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurar a situação de pandemia da Covid-19. Por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação emite atos normativos dispendo sobre organização de calendários letivos, atividades acadêmicas e de ensino para todos os níveis e modalidades da educação.

[15] Pedagoga, Psicóloga, Mestre em Educação e Doutoranda em Ensino. Professora Efetiva do Curso de Pedagogia (Uespi/Campus Prof Barros Araújo). helenacristina@pcs.uespi.br

Neste panorama de mudanças, antigos paradigmas são questionados e se instaura um período em que as certezas que professores tinham sobre seu fazer são colocadas em xeque e as explicações causais acerca dos processos educativos dão lugar à incerteza e à imprevisibilidade. Palavras como aula remota, classroom, google meet, inclusão digital penetraram o universo de professores, gestores, famílias e alunos.

Com respaldo nas Portarias Capes n. 045/2018, n. 259/2019, e no Edital Capes 02/2020, a Universidade Estadual do Piauí, por meio da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG/UESPI) e por meio da Coordenação Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), torna público o edital de seleção dos bolsistas dentre alunos, supervisores e respectivas escolas-campo. Com o advento da seleção por meio do referido edital e o estado pandêmico já instaurado no Brasil e no mundo, a UESPI assim como demais Universidades é convocada a pensar alternativas para a validação e desenvolvimento do PIBID nos cursos de licenciatura, à luz de estratégias que considerem as atividades formativas do ensino remoto.

Este recorte, visa ilustrar o movimento que delinea as ações do subprojeto de PIBID/PEDAGOGIA, subárea de Alfabetização do Campus Prof. Barros Araújo, Picos – PI. Ressalta, inicialmente, o percurso do programa no curso de Pedagogia ao longo da trajetória de 10 anos deste programa na Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Em seguida, são descritas as principais estratégias encontradas para o desenvolvimento do subprojeto/alfabetização, decorrente das ações do Ciclo I, compreendido no interstício novembro/2020 – abril/2021, quando estas têm como esteio o modelo de educação remota emergencial tanto na IES como nas escolas-campo envolvidas na proposta. Nesse diálogo, se inserem autorrelatos de alguns

alunos integrantes da atual versão programas, de modo a explicitar suas percepções acerca das vivências dentro do subprojeto.

Ao situar o movimento histórico das ações do programa no contexto do curso, reverbera-se sobre a descrição das experiências vivenciadas e seus possíveis desdobramentos nos processos identitários dos sujeitos envolvidos nessa iniciativa

Para este estudo, tomamos como referência a proposta institucional do PIBID desenvolvida pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), instituição multicampi, considerando que esta instituição mantém, desde 2011, o Projeto Institucional em sua versão primeira, dadas suas versões contínuas até o Edital/PREG Nº 12/2020 que, de maneira excepcional, integrou ações ao modelo remoto emergencial instituído no país a cargo da pandemia. Dentre os inúmeros impactos decorrentes da suspensão de aulas e de atividades presenciais, se observa o Programa de Iniciação à Docência – PIBID, sob o ponto de vista da realidade do curso de Pedagogia do Campus Prof. Barros Araújo.

Um, dois, três: olha o PIBID outra vez - o PIBID no curso de Pedagogia Campus Prof. Barros Araújo

Na tentativa de contextualizar o passado para envolver o presente, historicamente, o PIBID é considerado uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). O projeto visa proporcionar aos alunos de licenciatura, desde a primeira metade do curso, uma aproxi-

mação com o fazer cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. De acordo com a Portaria n.º 46, de 11/04/2016, são objetivos do PIBID:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2020, s/p).

Esse contato e aprendizagem no ambiente escolar são algumas das inúmeras oportunidades que o PIBID proporciona tanto aos acadêmicos como às Universidade em seus aspectos extensionistas e às instituições escolares contempladas com o projeto, permitindo diálogo entre escola, universidade e realidade escolar.

O Campus Professor Barros Araújo, um dos inúmeros polos da Universidade Estadual do Piauí no estado, fica localizado no bairro Altamira, na cidade de Picos. Na instituição são ofertados 10 cursos de graduação; dentre eles, quatro são licenciaturas,

mas apenas o curso de Pedagogia foi contemplado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Na UESPI, o PIBID se estabeleceu em 2011, com a inscrição do Projeto Institucional. No Curso de Pedagogia do Campus de Picos, o projeto teve início no ano de 2012, após a construção do primeiro subprojeto, realizado no período apenas pelo Curso de Pedagogia. Inicialmente, foram contemplados 20 bolsistas de iniciação à docência e duas supervisoras. O curso já contemplou cerca de 120 alunos com bolsas de iniciação à docência em seus sete anos de vigência.

São constituintes da subproposta: o coordenador de área, supervisores e estudantes das licenciaturas. Os coordenadores são os idealizadores das propostas enviadas à Capes e, posteriormente, organizadores do subprojeto. São responsáveis pela seleção das escolas parceiras e dos bolsistas (supervisores e alunos da graduação) e pela coordenação dos encontros de formação; também auxiliam na elaboração dos projetos de intervenção e fomento às iniciativas de produções acadêmicas e participação em eventos.

Os supervisores são professores da educação básica de escolas públicas, tanto de educação infantil quanto de ensino fundamental e ensino médio. Eles acompanham os estudantes no cotidiano da escola-campo, auxiliando-os nas atividades pertinentes. Já os estudantes das licenciaturas – denominados pibidianos –, acompanham os supervisores, a fim de conhecer a realidade da escola e as práticas pedagógicas desenvolvidas. Para tanto, recebem uma bolsa mensal no decorrer de 1 ano e meio (duração da proposta estabelecida pela Capes), como incentivo à participação e para o custeio de transporte e materiais utiliza-

dos. Para participarem do programa, os licenciandos necessitam estar regularmente matriculados e frequentando a IES.

O PIBID tem sido fundamental para a formação dos alunos do Curso de Pedagogia, uma vez que, nesse processo, corrobora com o que afirma Pimenta (2018), sobre o entendimento da atividade docente como sendo concebida no cotidiano do professor, a partir de suas experiências, seus valores e sua história. Segundo a autora, esse é um grande desafio para os cursos de formação de professores. Para o futuro docente, é necessário entender o cotidiano de sua profissão e estar imerso no processo educacional, quando não é garantido por algumas horas de estágio.

Os cursos de formação inicial têm como principal desafio o de ajudar no processo de passagem dos alunos do seu “ver o professor como aluno” para o seu “ver-se professor”. Assim, o PIBID, ao inserir o aluno no contexto da escola pública, possibilita conhecimentos acerca da realidade escolar e das dificuldades da prática docente durante seu processo de formação.

Essa integração entre a escola e a universidade permite que os participantes do programa troquem experiências e conhecimentos, agindo de forma colaborativa, estreitando as lacunas existentes entre teoria e prática, passando a conhecer melhor seu processo de formação e os saberes que mobilizam seu fazer docente.

Do caminho se faz o caminhar: iniciativas do subprojeto alfabetização em contexto de ensino remoto emergencial

A dinâmica na educação superior é tecida pelo ensejo à profissionalização, associado ao da realização pessoal. Santos e Givani (2020, p. 7) perspectivam que as relações sociais na organização do espaço escolar contribuem, “[...] para a figuração do professor, retratando as exigências da profissão, as responsabilidades e dificuldades enfrentadas na prática.”

Ademais, os novos processos educativos exigem cada vez mais dos trabalhadores em educação competências e ressignificações de aprendizagens, acrescidas do domínio da gestão da informação, dado o modelo de ensino remoto que se instaurou devido a pandemia, o que concorre para a exclusão de muitos que não conseguem este acesso. E a escola não passa ilesa por esse movimento!

Ao contrário, a pandemia trouxe consigo inúmeros questionamentos acerca do papel da escola e seus agentes frente à dinâmica social e educacional ora constituída. Nesse contexto de problematizações, considera-se a possibilidade de continuidade (ainda que desafiante) do PIBID dos cursos de licenciatura.

A proposta de Pedagogia desenvolvida na UESPI/Picos, relacionada ao Edital 012/2020 (2020 a 2022), conta com 19 alunos de graduação, destes 16 bolsistas e 03 voluntários, dois professores supervisores e um coordenador de área. O projeto é desenvolvido em duas escolas distintas: Escola Municipal Borges de Sousa e Escola Municipal Dr. Urbano Eulálio, ambas localizadas na sede do município de Picos – PI.

Eis algumas ações desenvolvidas pelo subprojeto/alfabetização do curso de Pedagogia, por meio da modalidade remota durante o primeiro semestre (Ciclo Formativo I) do Edital 12/2020:

- a) realização de encontros virtuais para configuração da equipe (alunos, supervisores, coordenação de área) em duas escolas-campo envolvidas;
- b) formação para uso de ambiente digital de toda equipe; tanto para licenciandos, como para docentes supervisores;
- c) reuniões virtuais com a direção das escolas-campo para apresentação do subprojeto e ajustes necessários à proposta;
- d) encontros formativos por meio de palestras e oficinas, antecedentes à entrada à escola-campo;
- e) participação dos PIBIDIANOS I Formação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEME);
- f) inserção na escola-campo, observações do cotidiano escolar, planejamento de ações;
- g) participação e frequência dos professores e alunos de 1º e 2º anos no Projeto “Brincar Assistido” desenvolvido pelos bolsistas e supervisores.

Para melhor situar o leitor acerca da dinâmica das ações do subprojeto durante a pandemia, que perdurou com atividades exclusivamente remotas de agosto/2020 a setembro/2021, a SEME coordenou da seguinte forma o ensino remoto emergencial: a) foram selecionados alguns professores para a produção de aulas assíncronas para cada ano/série; b) os vídeos foram organizados e distribuídos em grupos de WhatsApp de acordo com os temas da matriz curricular correspondente; c) as postagens ocorriam em dias específicos, seguindo um cronograma bimestral, seguidos

das orientações do livro didático (páginas a serem trabalhadas) e sugestões de atividades complementares; d) entrega semanal de atividades impressas entregues na própria escola aos responsáveis.

Através do canal do Youtube: Unidos e Conectados criado pela SEME, as famílias tinham acesso às aulas. Ao professor cabia compartilhar as aulas gravadas nos grupos e uma vez por semana, se colocando à disposição para momentos de aprofundamento com a turma, acompanhamento das devolutivas das atividades na plataforma online e realização de sondagens avaliativas.

Como se situam os pibidianos neste contexto? Após as seleções de supervisores e alunos, as ações voltadas ao subprojeto/alfabetização se deram remotamente, de modo a contemplar inicialmente formações e estratégias específicas. Segue uma síntese das atividades relacionadas ao Ciclo I (nov/2020 a abril/2021), cujos temas foram tratados em sintonia com as demandas da escola e do momento:

| NOVEMBRO-DEZEMBRO (2020) | | |
|--------------------------|----------------------------|---|
| AÇÕES | ATIVIDADE/ESTRATÉGIA | PARTICIPANTES |
| Reunião virtual | Apresentação do subprojeto | Coordenadora de área e Supervisores e bolsistas |

| | | |
|---|--|---|
| Evento de abertura pelo Canal Youtube/UESPI | Evento Oficial dos Programas PIBID e Residência Pedagógica UESPI | Coordenadores, Supervisores e bolsistas |
| | | |
| Encontro on-line | Socialização da proposta nas escolas-campo | Coordenadora de área, Supervisores e gestores das escolas |
| Divulgação | Criação de redes sociais do Subprojeto | Coordenadores, Supervisores e bolsistas |

Fonte: De autoria própria.

| JANEIRO-FEVEREIRO (2021) | | |
|---|--|--|
| AÇÕES | ATIVIDADE/ESTRATÉGIA | PARTICIPANTES |
| Palestras via Google Meet: Com Especialistas convidados | <ul style="list-style-type: none"> - Educação Especial Inclusiva: desafios e perspectivas atuais para o processo de alfabetização. - Alfabetização, Formação de Professores e BNCC - A BNCC e a PNA no Contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência | Coordenadores de área, Supervisores e bolsistas. |

| | | |
|---------------------------------------|---|---|
| Encontros virtuais Google Meet | Estudo sobre o Plano Nacional de Alfabetização | Coordenadores de área, Supervisores e bolsistas |
| Plataforma Virtual do MEC | Formação ABC – Curso de Alfabetização | Coordenadores de área, Supervisores e bolsistas |
| Transmissão: YouTube/ SemePicos | Participação - I Formação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Picos – PI | Gestores, Coordenadores, Professores da rede municipal, bolsistas do PIBID e Residência Pedagógica |

Fonte: De autoria própria.

| MARÇO-ABRIL (2021) | | |
|--|--|--|
| AÇÕES | ATIVIDADE/ESTRATÉGIA | PARTICIPANTES |
| Continuidade do Ciclo Palestras via Google Meet: Com Especialistas convidados | <ul style="list-style-type: none"> - A BNCC e a PNA no Contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. - A Contribuição do PIBID para a formação e a Construção de Saberes Docentes - Dificuldades e transtornos de aprendizagem: identificar e intervir precocemente na alfabetização? | Coordenadores de área, supervisores e bolsistas. |
| Encontros virtuais Google Meet para acompanhamento e planejamento | Planejamento e observações das escolas-campo | Coordenadores de área, supervisores e bolsistas. |
| Integração e acompanhamento das atividades remotas regulares das escolas-campo | Participação nas atividades das escolas campo com mediação do professor supervisor | Bolsistas e supervisores. |

Fonte: De autoria própria.

O que aprendemos com a pandemia?

Ante a pluralidade e a complexidade exigidas no fazer docente, as repercussões da “Era da informação” e do desenvolvimento tecnológico sobre a formação e o papel do professor nunca foram tão intensas. Diversificam-se as responsabilidades e as aprendizagens ampliando tarefas, ante o fazer tecnológico, acadêmico e pedagógico. Planejar a uma aula significa, agora, também planejar o ambiente virtual, gravar e editar vídeos, participar de momentos síncronos e assíncronos. Através das vozes de alguns alunos participantes do programa se percebe que, embora desafiadora, a experiência tem proporcionado o encontro com saberes diversos:

Tenho aprendido com essa experiência que a educação não pode parar. Mesmo em meio uma pandemia como essa que estamos vivendo, o PIBID até então também remoto, tem me proporcionado experiências incríveis. Entendo que o educador sempre tem que estar atento à tecnologia e não perder de vista o essencial que é a aprendizagem (PIBIADINA, BLOCO/SEMESTRE IV).

Sou pibidiana e com as experiências que estou tendo no programa, obtenho grandes conhecimentos que serão de grande importância para minha formação. Esse programa é essencial e disponibiliza inúmeras vivências e aprendizagens para todos que dele participam (PIBIADINA, BLOCO/SEMESTRE II).

As exigências e obrigações se intensificam, levando, muitas vezes, a uma precarização dos trabalhos. A relação entre o público (mundo do trabalho) e o privado (espaço doméstico) se misturaram e a “escola” passa a ser a nossa casa. Espera-se que esta prepare

seus alunos (e suas famílias) para atuar em consonância com o modelo remoto emergencial, ao mesmo tempo em que deve atender a uma demanda de aprendizagem comprometida pela ausência de recursos (computador, celular conectado à internet, domínio das plataformas virtuais etc.). Isso porque não estávamos devidamente preparados para o uso intendo das tecnologias.

Santos e Givani (2020) assinalam que a pressão para a mudança origina outras concepções de educação e formação, alterando o conceito de escola e de universidade. Aprecia-se um sufocamento e um certo mal-estar entre muitos alunos e suas famílias, professores, gestores e acadêmicos, elementos que fragilizam o modo de se perceberem, repercutindo diretamente no fazer do cotidiano escolar.

Este é um debate tenso e que, sem dúvidas, reverbera sobre a docência e a formação de professores. E, por que não dizer, em sua pessoa, uma vez que constituímos nossa subjetividade na relação com a realidade na qual estamos inseridos. Não se pode, contudo, desconsiderar inúmeras aprendizagens que estão sendo agregadas diante de novo jeito de ser e existir entre a escola e a universidade.

Diante da realidade posta pela pandemia do Covid-19, estão nossos os alunos de licenciatura, nossos pibidianos. Muitos deles, adentraram ao curso, ao mundo acadêmico e ao próprio programa pela porta da via remota. Realidade daqueles que ingressaram no curso no ano de 2020, e logo no primeiro semestre letivo - até então - sequer conhecem seus professores, supervisores e até colegas de turma, fisicamente.

Nesse período de pandemia não foi possível ter um contato direto com a escola. Através dos meios digitais houve apresentação do programa, diversos eventos on-line, como palestras, reuniões, oficinas e agora estamos desenvolvendo um projeto de alfabetização a partir de paradidáticos para os alunos da escola que estou. Também estamos em formação paralela motivada pelo programa em dois outros cursos: “práticas de alfabetização” e o ABC (alfabetização baseada na ciência). Está sendo um grande aprendizado para mim, isso é um momento único e sou grata ao programa do PIBID por me proporcionar momentos como este. Mesmo com essas dificuldades e esse momento complicado que estamos vivendo desejo alcançar todas as metas estabelecidas pelo Programa, de modo que me sinto com potencial, motivação, disponibilidade de horários e recursos de acesso à internet para contribuir com a participação do PIBID, acredito sempre que está sendo uma oportunidade ímpar de complementar a minha formação, ajudando a me preparar para a realidade da minha futura profissão [...] (PIBIDI-ANA, BLOCO/SEMESTRE II).

Com as aulas remotas, se observa que a sociedade passa a reverberar de maneira diferente o papel da docência, não sendo fácil para as famílias lidar com o desafiante papel pedagógico, que de uma hora para outra, lhe foi incumbido. Reconhece-se não ser fácil a escolarização da criança em ambiente estritamente doméstico, sob supervisão direta dos pais ou cuidadores. Alguns desses alunos desistem de estudar por falta de estrutura e falta de conectividade ou apenas um aparelho em casa que serve de apoio para várias crianças em aula ao mesmo tempo. Nesse sentido, tem sido um desafio para as instituições de ensino público que tentam suprir essa necessidade com atividades que são enviadas para as residências dos alunos e que também são usadas como avaliação.

Ao longo desse período de programa já adquiri muitos conhecimentos e técnicas que vou poder utilizar futuramente na minha profissão como professora. Vejo o desafio dos professores que tentam a todo custo ajudar as famílias em relação a aprendizagem das crianças. Tenho certeza de que o PIBID está fazendo diferencial na minha formação acadêmica. Além dos temas formativos que o programa oferece como palestras com inúmeros assuntos valiosíssimos, ainda tem as experiências com os alunos e a realidade nas escolas. Isso tem sido fundamental para meu desenvolvimento como estudante/bolsista (PIBIDIANA, IV BLOCO/ SEMESTRE).

Sem tais ferramentas seria totalmente inviável que os bolsistas desenvolvessem tudo que é proposto como atividade do programa. Ainda que de forma remota, as ferramentas virtuais nos aproximam das crianças e dos pais/responsáveis, sendo tal fator muito relevante para o bom andamento do programa e nossa formação (PIBIDIANA, II BLOCO/SEMESTRE).

Contraditoriamente, no discurso político atual, a educação está recoberta de insultos e ausência de prioridades, enquanto área também estratégica no combate à pandemia e seus impactos na vida pessoal e coletiva.

Faz-se importante considerar a possibilidade de os diferentes sujeitos envolvidos na proposta refletirem sobre suas ações. Evidencia-se assim a pertinência de programas como o PIBID – como espaço de ação-reflexão e pesquisa–, rompendo com a realização de atividades eminentemente burocráticas, repetitivas e pouco reflexivas. Professores e alunos precisam ficar atentos aos seus sentimentos, aos seus limites e a importância de debater o tema. A fala e a escuta permitem novas formas de lidarmos com as adversidades impostas pelo momento.

Considerações Finais

O ensino remoto emergencial, ainda que bastante desafiador, tem se mostrado como oportuna experiência rica em sentidos, saberes e significados para todos os sujeitos envolvidos no desenvolvimento das atividades do PIBID. Tem-se revelado de grande importância e desenvolve um papel fundamental para a formação docente e o aprimoramento de professores em relação ao uso das tecnologias. Porém, a aula remota emergencial possui algumas deficiências que não tiveram tempo de ser solucionadas, como no caso de alunos que não possuem uma boa ou nenhuma conectividade ou das famílias que tiveram de lidar ou subsidiar as crianças de modo de possam ter acesso à escolarização.

A história do PIBID, além de evidenciar a importância que tem este programa, por proporcionar aos alunos e professores de escolas públicas um suporte, ainda auxilia o discente em formação para atuar futuramente, subsidiando a ele saberes experienciais. Dessa forma, é um programa que deve ser estimulado por políticas públicas e ser aderido por mais instituições de ensino na educação básica e no ensino superior.

As atividades de cunho remotas que foram desenvolvidas ao longo do primeiro semestre de execução do subprojeto/alfabetização puderam estreitar a distância que sempre existiu entre teoria e prática, ou seja, entre Universidade e escolas, pois permitiram que os bolsistas incorporassem elementos outros necessários para a sua formação docente.

Ao serem inseridos nas atividades do programa, percebem quão desafiadora é a realidade escolar ensejando reflexões relacionadas ao cotidiano docente e da sala de aula. Algumas falas mostraram esse pensamento e evidenciaram a importância do trabalho colaborativo do PIBID entre escola e universidade no exercício da prática docente, bem como o valor da formação de professores solidificada e fortalecida pelo exercício de uma práxis.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.º 46/2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Brasília, DF: MEC/Capes, 2016. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>. Acesso em: 10. set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 343/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-48564376>. Acesso em: 09. set. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 15-34.

SANTOS, C. S.; GIVIGI, R. C. N. Contribuições das funções sociais do professor na construção do ser profissional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. v.13, n. 32, e-13304, jan./dez.2020. DOI <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13304>. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/13304/10378>. Acesso em: 19 set. 2020.

O PIBID COMO ESTRATÉGIA DE RESSIGNIFICAÇÃO DO PROFESSOR FORMADOR: ARTICULAÇÕES DIALÓGICAS DO FAZER DOCENTE

Dalva de Oliveira Lima Braga^[16]

Antonia Alves Pereira Silva^[17]

Resumo

O presente texto tece reflexões acerca do papel do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID enquanto um Programa de formação inicial docente, que no decurso de seu desenvolvimento, contribui com a formação dos estudantes, futuros professores, impacta também o processo de desenvolvimento profissional do professor formador, exercendo uma função dialética no processo ensino-aprendizagem. Parte do pressuposto de que o professor está em contínuo processo de formação e que essa instrução deve ser caracterizada por uma relação dialógica entre os sujeitos que fazem parte desse processo. Para tanto, o estudo busca em autores como Freire (1987; 1996), André (2016a) e Zeichner (2003; 2010), suporte teórico-prático

[16] Coordenadora de área do Subprojeto de Pedagogia - Torquato Neto. Professora Assistente da UESPI; Mestre em Educação (UFPI); E-mail: dalvaoliveira@cceca.uespi.br

[17] Coordenadora Voluntária do subprojeto Pedagogia - Torquato Neto; Professora Adjunta da UESPI; Doutora em Educação (PropEd/UERJ); E-mail: antoniaalves@cceca.uespi.br

para a argumentação desenvolvida. Nesse sentido, resulta de uma reflexão teórica acerca da formação docente e, ao mesmo tempo, apresenta reflexões advindas da experiência formativa vivenciada no PIBID pelas coordenadoras de área no Subprojeto de Pedagogia-Torquato Neto. A partir dessa experiência, reafirma a importância do PIBID para formação inicial docente, ressalta que os estudantes apresentam um significativo grau de consciência em relação às próprias demandas formativas. Isso posto, ressalta-se que a prática de formação realizada na modalidade remota constitui espaço favorável a trocas de saberes entre professores e alunos, entre aluno-aluno e que, mesmo diante das adversidades provocadas pelo contexto pandêmico, foi possível a construção coletiva de uma outra prática formativa igualmente importante para a formação dos pibidianos.

Palavras-chave: PIBID; Formação Dialógica; Ensino Remoto; Desenvolvimento profissional.

Abstract

This text reflects on the role of the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching - PIBID as an initial teacher training program that, in the course of its development, contributes to the training of students, future teachers, also impacts the teacher's professional development process trainer exercising a dialectical role in the teaching-learning process. It assumes that the teacher is in a continuous training process and that this training must be characterized by a dialogical relationship between the subjects who are part of this process. To do so, it looks to authors such as Freire (1987; 1996), André (2016a) and Zeichner (2003; 2010) for theoretical and practical support for the argumentation developed. It results from a theoretical reflection on teacher education and, at the same time, presents reflections arising from the formative experience lived at PIBID as area coordinators in the Pedagogy Subproject-Torquato Neto. Based on this experience, he reaffirms the importance of PIBID for initial teacher training, highlighting that students have a significant degree of awareness of their own training demands; that the practice of training carried out in the remote mode constitutes a favorable space for the exchange of knowledge between teachers and students, between student-student and that, even in the face of adversities caused by the pandemic context, it was possible to collectively construct another training practice equally important for formation of the pibidians.

KeyWords: PIBID. Dialogic Formation. Remote Teaching. Professional Development.

Introdução

O debate em torno da formação de professores tem produzido, ao longo da história da educação, um vasto conhecimento acerca desse objeto de estudo, revelando, dentre outros aspectos, que esse processo de formação é complexo, multifacetado e que não pode ser compreendido ou norteado, mediante uma perspectiva teórica apenas. Parte do conhecimento teórico-prático sobre esse tema tem servido para influenciar, de algum modo, a produção de políticas públicas voltadas para formação de professores, como é o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - (PIBID). Esse Programa é voltado para contribuir com a formação inicial dos futuros professores e tem como um dos seus pressupostos teóricos articular teoria e prática, concebendo a formação no trânsito entre a academia e o contexto da educação básica.

Neste texto buscamos refletir sobre o PIBID enquanto um Programa de formação de jovens, futuros professores, que se estrutura com base no tripé interativo: estudantes, professores universitários e professores da educação básica. Consideramos que nesse processo há trocas de saberes e que os estudantes trazem para a interação pedagógica um conjunto de sentimentos paradoxais inerentes a quem se aproxima do novo, do desconhecido, tais como: curiosidade, receio, insegurança e outros. Ao mesmo tempo, porém, esses jovens trazem em sua bagagem conhecimentos e comportamentos de significativa relevância para o processo de formação compreendido aqui numa perspectiva dialógica (FREIRE, 1996).

Entendemos que o processo formativo entre pibidianos e professor formador (coordenador de área) caracteriza-se por ser duplamente formativo, favorecendo aos discentes acessarem conhecimentos necessários à formação profissional e, simultaneamente, induzindo o professor formador a um repensar sobre sua prática formadora, provocada, sobretudo, pela interação entre os conhecimentos trazidos pelos estudantes e as percepções iniciais sobre a profissão docente. Nesse sentido, compreendemos que ocorre, na experiência de formação do PIBID, a concretização do que nos diz o educador Paulo Freire, que ensinar não é transferir conhecimento, pois exige um respeito pelos conhecimentos dos alunos; é ser capaz do exercício da escuta numa postura dialógica que produz o conhecimento (FREIRE, 1996). Consideramos, desse modo, o espaço do PIBID como um terceiro espaço formativo ou espaço híbrido, na acepção de Zeichner (2010).

Portanto, neste texto, argumentamos sobre a formação realizada no PIBID, caracterizando-a como espaço dialógico, híbrido, na construção da formação docente, enfatizando - em nossa argumentação - a recente experiência de formação na modalidade remota como um exemplo desse duplo formativo. O texto está organizado por esta introdução, a seguir fazemos uma discussão sobre o PIBID como política de formação docente, na sequência - discutimos o processo de formação do Subprojeto Pedagogia - Torquato Neto, em Teresina, na modalidade remota e as considerações finais.

Política de formação de professores: o PIBID como possibilidade

A temática formação de professores tem sido objeto de constantes reflexões em virtude de sua relevância no cenário educacional. Essa relevância está relacionada ao papel significativo dos professores na formação dos jovens, especialmente daqueles das camadas mais populares que, em geral, têm no processo de escolarização a única oportunidade de acesso a formas de conhecimento mais elaborado e sistematizado, para além de seu espaço de socialização familiar. Paralelamente, compreendemos que o processo de formação de professores, como todo processo social, é complexo e está situado em um cenário de disputas de concepções e práticas que possam hegemonizar-se como norteadoras da formação no país.

No campo teórico, essas disputas costumam estar relacionadas a dicotomias que não se sustentam, como por exemplo: ênfase nos conhecimentos teóricos em detrimento dos práticos e vice-versa; definição do espaço privilegiado para formação do futuro docente se academia ou escola; relevância maior dos saberes disciplinares ou pedagógicos. A superação dessas dicotomias é fundamental no sentido do reconhecimento da importância de todas essas dimensões para um processo formativo docente de qualidade. Nesse sentido, a constituição de políticas de formação docente inicial, que tenham como propósito articular a formação na universidade com o contexto da educação básica, é de extrema relevância, como o caso do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Criado em 2007, e coordenado pela

Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal Docente (CAPES), o PIBID tem sua estrutura de funcionamento pensada para viabilizar um conjunto de ações formativas realizadas por agentes pertencentes à universidade, os professores coordenadores de área e por agentes das escolas da educação básica, os professores supervisores.

De acordo com o Decreto nº 7.219, de 10 de junho de 2010, que regulamenta o PIBID, este possui dentre seus objetivos:

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (ARTIGO 3º, BRASIL, 2010).

Observamos, portanto, no texto do documento legal, a intencionalidade de que a política possa contribuir para um processo de formação que conecte diferentes sujeitos e espaços em prol de colaborar para superação das dicotomias citadas anteriormente. A articulação entre escola e universidade no processo de formação dos futuros docentes, tendo os professores das escolas como coformadores desse processo, é uma ideia amplamente defendida na literatura pedagógica, mas que, de certa forma, tem encontrado dificuldade na sua operacionalização (PIMENTA; LIMA 2010). Nesse sentido, a parceria proposta pelo PIBID, inclusive

com a proposição de bolsas para os professores supervisores, funciona como um estímulo a mais na realização desse projeto.

André (2016a), em pesquisa, ao analisar a experiência de programas de formação inicial docente, dentre os quais o PIBID, encontrou dados que mostram um significativo envolvimento dos professores supervisores com o Programa. A autora verificou que a bolsa é um estímulo inicial à participação dos docentes no Programa, porém, a atualização profissional e o contato com o mundo acadêmico aparecem como uma motivação a mais para os supervisores permanecerem no Programa.

Em mais de uma década de existência, o PIBID tem sido objeto de estudo em diversas pesquisas, a exemplo André (2016a), Soczek (2011), Nunes e Sales (2020), em que se buscou conhecer sua contribuição para formação de futuros professores. Dentre os aspectos apontados nas pesquisas consultadas, os estudantes pibidianos ressaltam: a importância do contato com a realidade escolar, o trabalho coletivo, a possibilidade de discutir e refletir sobre diversificados temas da educação, as novas metodologias de ensino, dentre outros.

Desse modo, o PIBID caracteriza-se como um espaço diferenciado na formação de futuros docentes, que busca integrar, simultaneamente e desde o início da formação, universidade e escola. Zeichner (2010) trabalha com a ideia de terceiro espaço, ou espaço híbrido, como esse contexto de formação em que são colocados em diálogo os saberes da academia e do contexto da prática. De acordo com o autor,

o conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para

aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p. 487).

Nóvoa (2011) também defende maior interação entre universidade e escolas no processo de formação; argumenta que essa interação promove um repensar da formação, pautado em ideias como colegialidade, colaboração, partilha de saberes entre professores universitários e professores da educação básica.

Partindo do pressuposto que o PIBID promove troca de saberes, argumentamos que essa troca se faz não somente entre professores universitários e da educação básica, também entre professores e estudantes. O entendimento que emerge é que o Programa tem revelado sua capacidade de impactar não somente os estudantes, mas também os professores supervisores e coordenadores de área, responsáveis pela formação desses estudantes. Uma ilustração, nesse sentido, é feita por André (2016b) ao citar professores que sequer trabalham com PIBID, mas refletem sobre seus impactos:

Agora eu estou tendo que mudar a minha aula porque meus alunos estão muito mais inquietos, eles perguntam, querem saber, demandam mais. Eu estou tendo que melhorar o meu ensino por conta das exigências dos alunos que estão participando desse projeto (ANDRÉ, 2016b, p. 29).

Nessa mesma direção, Nunes e Sales (2020) realizaram pesquisa buscando conhecer a percepção de professores universitários, coordenadores do PIBID, acerca do tornar-se professor, refletindo como o PIBID contribui para a própria

formação continuada. O argumento das pesquisadoras vai ao encontro do que estamos defendendo neste texto, que ao atuarmos na formação dos pibidianos estamos, também, num processo de autoformação e de desenvolvimento profissional.

A formação inicial é de suma importância, no entanto, não devemos desconsiderar que a formação é permanente e, o coordenador de área, mesmo que seja professor no ensino superior e, tenha um alto grau de conhecimento e formação mais aprofundada, pode enriquecer ainda mais a sua própria formação e prática docente quando acompanha e participa dos momentos de formação em diálogo com a escola de educação básica (NUNES; SALES, 2020, p. 194).

Além do enriquecimento profissional oriundo da interação com os professores da educação básica, seus conhecimentos, experiências e vivências, ressaltamos, igualmente, a importância da interação com os estudantes e seu repertório de conhecimentos e comportamentos. Sobre esses aspectos abordaremos de forma mais detalhada no tópico seguinte.

Formações e aprendizagens interativas: o que aprendemos/ensinamos no/com o PIBID

O curso de Pedagogia participa do PIBID desde a implantação desse Programa na UESPI, em 2012, com a proposta de inserir os alunos do curso no processo de vivência escolar e, ao mesmo tempo, aprender sobre o processo de alfabetização e conhecimentos matemáticos para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nossa experiência no Programa, porém, tem início em agosto de 2018, objetivando dar continuidade à proposta do Subprojeto anterior. Na ocasião selecionamos 24 (vinte e quatro) alunos, 3 professoras e uma Escola de Tempo Integral situada na zona norte de Teresina. O foco das ações voltava-se para o atendimento às crianças em uma escola de tempo integral onde constatamos, após diagnóstico em sala de aula, a existência de crianças com uma série de dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita e nas operações matemáticas.

Essa primeira experiência proporcionou ampla discussão sobre a realidade encontrada, incluindo debates e reflexões em torno da definição dos temas para estudo nos momentos de formação. Além disso, a proposta possibilitou aos envolvidos a participação em oficinas de produção de recursos materiais para dar suporte às atividades em sala de aula na área da Língua Portuguesa, bem como em oficina sobre as operações matemáticas.

Esses momentos de interação entre Coordenação de Área, professoras supervisoras e bolsistas foram bastantes ricos em discussão, aprimoramento e aprofundamento de conhecimentos, tanto por

parte dos educadores envolvidos, como por parte dos alunos. A oportunidade de refletir sobre a prática foi considerada um dos aspectos mais relevantes vivenciados pelos pibidianos e pelas professoras supervisoras. Essa condição confirma e reforça o entendimento de que a interação entre universidade, professoras da educação básica e graduandos demarca um representativo ganho na formação inicial dos estudantes, assim como configura estratégia de ressignificação do professor formador.

Em janeiro de 2020 foi lançado um novo Edital para o PIBID e com ele algumas alterações em relação ao quantitativo de bolsas e estudantes contemplados. No caso da Pedagogia, houve uma redução no quantitativo de bolsas (24 para 16 novos bolsistas). Essa redução aconteceu devido ao corte no número de bolsas pelo Governo Federal em relação à política de formação inicial de professores em todo o Brasil, fenômeno que gerou muitos questionamentos e críticas, sobretudo, em virtude da reconhecida relevância do Programa nesse processo. Além desse fato, outro elemento veio somar-se às nossas preocupações: o desenvolvimento das etapas previstas para o Programa, uma vez que vivíamos um período de pandemia provocada pela disseminação do vírus da Covid-19 pelo mundo. No Brasil, os primeiros casos começaram a aparecer no mês de fevereiro e com isso surge o alerta das autoridades da saúde em relação às medidas a serem tomadas no país para evitar a contaminação.

Desse modo, em fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde declara Emergência Nacional de Saúde e, a partir daí, os efeitos suspensivos de convivência social passam a ser a diretriz para organização da vida em sociedade, primando pela saúde e pelo bem-estar da população. Como medidas solidárias de pactuação federativa, estados

e municípios, no conjunto de outras medidas, editam Decretos relativos à suspensão de aulas. Em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343/MEC, orienta a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto perdurar a situação de pandemia da Covid-19 e, por conseguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emite atos normativos dispendo sobre organização de calendários letivos, atividades acadêmicas e de ensino para todos os níveis e modalidades da educação.

Essas medidas repercutiram diretamente no comportamento das pessoas em todos os segmentos da sociedade, no âmbito familiar, de trabalho, comércio, indústria, escola e correlatos, fazendo-se necessária e oportuna a reflexão sobre essas consequências no contexto escolar, as demandas e formas alternativas de continuidade do processo de ensino-aprendizagem através do ensino remoto, por meio das tecnologias e plataformas digitais, dentre outras estratégias utilizadas pelas escolas para manter alguma forma de trabalho educacional com seus alunos. Essa reorganização emergencial do trabalho escolar refletiu também na forma de execução de Programas como o PIBID que buscaram outras possibilidades de realização do trabalho pedagógico através das mídias e inovações metodológicas poucos utilizadas anteriormente.

Com esse norteameto metodológico foram iniciadas, em novembro de 2020, as atividades do Subprojeto de Pedagogia do Edital nº 2/2020. A proposta, de certa forma dava continuidade àquelas desenvolvidas pela Coordenação de Área do curso de Pedagogia do Campus Torquato Neto de Teresina, tendo como objetivo principal proporcionar aos bolsistas e aos professores envolvidos nesse processo, estudos e reflexões acerca da aqui-

sição da leitura e escrita e matemática, considerando teorias como a Psicogênese da língua escrita, as práticas inovadoras, a BNCC, no que se refere a conteúdos de Língua Portuguesa, Matemática e aos componentes essenciais para a alfabetização.

No entanto, a proposta de ensino remoto difundida como alternativa para o cenário pandêmico revelava-se muito nova para todos aqueles envolvidos nesse processo, de modo que as primeiras reuniões de planejamento da equipe de formação foram permeadas mais por perguntas do que por respostas, dentre as quais: como inserir-se no ambiente virtual da escola? De que maneira poderíamos fazer a observação das atividades através do ensino remoto? Como planejar ações pedagógicas para vivenciar a nova realidade quando o novo se manifesta para os próprios formadores? Como as professoras supervisoras poderiam contribuir na formação dos bolsistas? Como os bolsistas poderiam realizar atividades práticas nas escolas? Quais temas de formação a serem trabalhados?

Desse modo, o primeiro encontro de formação com os estudantes bolsistas foi um exercício de escuta dialógica. A postura das professoras coordenadoras de área foi de quem reconhece as limitações do próprio saber e, por isso mesmo, se coloca na condição de aprendiz na interação com o outro (FREIRE, 1996). Após apresentação da proposta do Programa e da realização de um momento reflexivo sobre o contexto pandêmico em que vivíamos, foi aberto espaço para que os estudantes expressassem suas impressões e percepções acerca do PIBID e de outros aspectos. Duas posturas ficaram bastante evidentes: uma de receio, insegurança diante do novo; outra, expressa pelos estudantes dos blocos mais adiantados, que manifestaram ansiedade e expectativa para iniciar as

atividades do PIBID, mas ao mesmo tempo começaram a apontar possibilidades de ação junto às escolas. Um dos exemplos nessa direção foi a sugestão de fazer acompanhamento com as famílias para que os alunos não deixassem de frequentar a escola, uma vez que já havia um diagnóstico feito a partir das professoras supervisoras que revelava baixa frequência dos alunos às atividades nas plataformas digitais, como Mobieduca.me e nos grupos de WhatsApp. Igualmente, esses bolsistas se disponibilizaram no sentido de participação na sala virtual para melhor compreensão de como os professores estavam desenvolvendo seu trabalho.

Começamos a perceber nesse primeiro momento o delinear de uma nova racionalidade formativa (ZEICHNER, 2003), na qual o principal objetivo é formar um profissional que, além de ter domínio de conteúdos específicos da profissão, seja um agente capaz de responder às diversas exigências e à multiplicidade de situações que marcam a atividade do professor. O encontro de formação nos colocou, portanto, novas perguntas, mas apresentou possibilidade de atuação produzidas na troca entre alunos e professores coordenadores e supervisores, confirmando-se o que Cruz e Hobold (2016, p. 237) destacam sobre o processo de ensino, que este “pode também envolver o trabalho do aluno e não só o professor, em uma perspectiva de mediação, diálogo, problematização e investigação”.

Essa perspectiva esteve presente em diversas outras situações ao longo desse processo formativo. Ao refletirmos sobre a definição de temas para formação dos bolsistas, além das temáticas previamente selecionadas pelas coordenadoras, foi aplicado um questionário através do *google.forms* para que os bolsistas apontassem temas que desejariam estudar. Esse exercício foi muito

rico, pois a partir dele realizamos uma oficina para trabalhar o conteúdo de mídias digitais; revelou-se, também, que embora os jovens estejam conectados com o mundo das mídias, não possuem domínio quanto ao uso de ferramentas mais elaboradas, a exemplo da utilização de *google meet*, produção de *blog*, *podcast* e outros.

Para além dessa vertente, outros conteúdos de estudo foram sugeridos pelos bolsistas, como a temática da educação inclusiva e habilidades socioemocionais. A manifestação de interesse dos bolsistas pelo tema da inclusão foi de grande relevância, pois, o estudo sobre o processo de alfabetização envolvendo conteúdos como: ampliação do vocabulário, consciência fonológica, instrução fônica sistemática, fluência em linguagem oral, compreensão e produção da escrita, revestem-se de maior complexidade quando nos deparamos, nas salas de aula, com crianças com necessidades educacionais especiais. Portanto, é necessária uma atenção particular para com essa clientela.

O interesse dos bolsistas pelo assunto, além da relevância pedagógica, revelou certa preocupação dos pibidianos em saber mais sobre uma realidade que é diversificada. A avaliação em torno do estudo do tema e da produção de material didático pode ser ilustrada na fala das bolsistas: “a oficina para construção de recursos didáticos proporcionou reflexões acerca da importância do uso destes recursos pedagógicos para o desenvolvimento intelectual e social do aluno do AEE” (ANDRÉIA; MARIA ALINE, PIBIDIANAS/2021).

Nesse sentido, destacamos dentre nossas inquietações e desafios, enquanto Coordenadoras de Área e, também, para as professoras formadoras, foi o compromisso em proporcionar a inserção dos

ibidiano nessa nova realidade de escolarização imposta pelo isolamento social: o ensino remoto. O desafio foi acentuado, sobretudo, em virtude de que a principal Plataforma de ensino adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), *Mobieduca.me*, não é uma Plataforma de interação síncrona, é restrita ao uso dos professores, restando aos bolsistas o contato via grupos de WhatsApp, fenômeno que resultou em limitações ao acesso das crianças e dos pais em virtude da baixa qualidade dos recursos tecnológicos e de internet.

Essa realidade nos levou a discutir de forma mais detalhada com os bolsistas acerca da prática docente e das diversas realidades que essa prática pode vir a desenvolver-se. Como alerta Curado Silva (2017), referindo que a realidade não é uniforme, o que requer formar os bolsistas e demais alunos para essa diversidade de situações (contextos). A fala dos bolsistas mostra que, mesmo com as dificuldades inerentes ao contexto de pandemia, houve ganho em suas trajetórias acadêmicas. A propósito, em algumas avaliações coletivas afirmaram:

Como futuros docentes, o PIBID está proporcionando novas visões sobre a ação prática docente, possibilitando, assim, o desenvolvimento da identidade de ser professor (a), principalmente a partir dos novos contextos sociais, culturais que surgem a todo instante (VANESSA; LOHAYNA; ANA GABRIELA, PIBIDIANAS/2021).

A percepção que temos é que os encontros de formação e reuniões na modalidade *on-line*, através da plataforma digital *Google Meet*, permitiram a realização da proposta de formação do Programa, compreendendo, porém, a configuração do contexto pandêmico em que a referida proposta desenvolveu-se. A partir dos encontros,

que denominamos de reuniões pedagógicas, os saberes foram se articulando, os bolsistas realizaram estudos e reflexões sobre diversos temas da educação. Entre uma fala e outra dos alunos e das supervisoras, ideias e posturas pedagógico-críticas iam surgindo, outras sendo desconstruídas e reconstruídas; pensamentos iam sendo montados, desmontados e remontados a partir de questionamentos e colocações feitas durante esse processo, revelando a importância de, na condição de coordenadoras/formadoras, assumirmos uma postura de aprendiz também.

Nesse sentido, em reforço a algumas ideias e percepções expressas neste trabalho, recorremos a Zeichner (2003), para dizer que a perspectiva da formação docente desloca o foco de análise da dimensão técnica (fazer) para a discussão dos saberes e práticas docentes, revelando, assim, a necessidade de uma formação reflexiva, diante da consideração compreensiva da reflexão como prática social, de modo especial, observando as condições concretas de ensino. Essa compreensão revela/reforça que esse processo de reflexão deve ser desenvolvido na formação inicial docente, em práticas formativas a exemplo daquelas realizadas no PIBID.

Enquanto coordenadoras de área, reconhecemos a importância do estudo e do debate em torno de temáticas previamente pensadas e organizadas pelo grupo de coordenadores, dentre as quais temos, a título de exemplo: identidade docente, estudos sobre BNCC – Língua Portuguesa e Matemática, alfabetização e letramento. Registramos, porém, a importância do processo de escuta dos bolsistas e as trocas de saberes realizadas dentro do próprio grupo, a exemplo da produção de vídeos a serem postados nos grupos de WhatsApp. O processo de produção e/ou

seleção de vídeos, adequados para serem colocados nos grupos de WhatsApp, dentro de suas exigências, requer um conhecimento técnico acerca de como ajustar os vídeos ao aplicativo, respeitando as características dos alunos. Nesse quesito, é preciso ressaltar que os bolsistas expressaram relativa autonomia no sentido de buscar esse saber técnico para colocá-lo em prática.

Considerações Finais

A reflexão em torno do PIBID, no entendimento de que se trata de um Programa que objetiva contribuir para formação inicial de futuros professores, revela sua importância no cumprimento desse propósito. Acrescentamos, em reforço, que, para além desses aspectos o PIBID tem impactado também, positivamente, no trabalho dos professores formadores, quer seja na condição de coordenador de área, professores universitários, quer seja na condição de supervisores, professores da educação básica.

Ao fazermos essas afirmações, partimos do pressuposto de que consideramos a formação docente como um processo contínuo e dialógico. As experiências vivenciadas no PIBID até o presente momento, ao mesmo tempo que nos possibilitam contribuir com o processo de formação de futuros docentes, na mesma dimensão proporcionam novas aprendizagens fortalecedoras de nossa prática docente, sobretudo, quando refletimos sobre o processo de formação no contexto pandêmico e sobre a necessidade do trabalho com ensino remoto articulado ao uso da tecnologia e das mídias digitais. O programa enriquece a vida acadêmica e

peçoal dos formadores e dos futuros professores ao oportunizar a convivência com as diferenças e com a realidade educacional. Desse modo, reiteramos que o PIBID exerce essa dupla função, mediante o exercício construtivo de uma práxis formativa.

Referências

ANDRÉ, M. Políticas de Iniciação à docência para formação profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: São Paulo. Papyrus, 2016a.

ANDRÉ, M. Formar professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. In: ANDRÉ, M. (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2016b.

BRASIL. Decreto 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2010;

BRASIL. Portaria nº 343 de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. **Ministério da Educação**. Brasília, DF, 2020.

CURADO SILVA, K. A. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, v. 18, p. 15, 2017. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2468>. Acesso em: 03 ago. 2020.

CRUZ, G. B. da; HOBOLD, M. Práticas formativas de professores de cursos de licenciatura: diferentes estratégias para ensinar. In: ANDRÉ, M. (org.). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2016.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 19ª ed. São Paulo. Paz e Terra. 1996.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B.A. et al. (Orgs). Por uma Política Nacional de formação de professores. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

NUNES, C. M. F.; SALES, F. K.M. S. Os coordenadores de área do PIBID: percepções sobre o ser professor formador. *Colloquium Humanarum*, Presidente Prudente, v. 17, p. 188-202 jan/dez 2020. DOI: 10.5747/ch.2020.v17.h477.

Disponível em: <http://journal.unoeste.br/index.php/ch>. Acesso em 30 set. 2021.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. 5. ed. SAO PAULO: Cortez Editora, 2010.

SOCZEK, D. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente: Autêntica*, Belo Horizonte, v. 03, n. 05, p. 57-69, ago. 2011.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: Barbosa, Raquel Lazzari

l. (Org.) Formação de educadores: desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>. Acesso em: 30 set.

O PIBID COMO DIMENSÃO FORMATIVA DA DOCÊNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lucivando Ribeiro Martins^[18]

Resumo

Este trabalho parte do pressuposto de que a formação docente nunca cessa, isso implica dizer que existe um processo de formação continuada que atravessa o docente desde sua formação inicial e continua durante toda sua atuação profissional. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a dimensão formativa existente na experiência enquanto coordenador do PIBID – Pedagogia. Para atender este objetivo, desdobraram-se os seguintes objetivos específicos: discutir sobre a formação continuada de professores no processo de atuação profissional e caracterizar os aspectos da formação continuada no trabalho de coordenação de área do PIBID – Pedagogia. Para alcançar esses objetivos, recorri às experiências do PIBID que foram construídas ao longo deste ano de 2021, utilizando-se de documentos de planejamento, vídeos das atividades desenvolvidas e imagens de registros das atividades realizadas ao longo do ano corrente. Também, para constituir o referencial teórico deste escrito, recorri aos seguintes subsídios teóricos: Freire (1996), Gatti (2010), Gadotti (1998), Saviani (2009, 2019) dentre outros. Portanto, considero que, o

[18] Mestre em Educação (UFPI). Professor Assistente I do curso de Pedagogia (UESPI). Coordenador de área do PIBID – Pedagogia – UESPI/Oeiras. E-mail: lucivandomartinsprof@ors.uespi.br

PIBID, além de potencializar a formação de jovens licenciados/as e de contribuir sumariamente com o cotidiano da escola pública, favorece o processo formativo de docentes universitários quando os insere, ao longo do desenvolvimento dos subprojetos, em diversas práticas que dialogam entre ensino, pesquisa e extensão.

Introdução

Nas reflexões em torno da ideia de formação de professores, compreendo que esta nunca cessa. Em outras palavras, isso implica dizer que existe um processo de formação continuada que atravessa o docente desde sua formação inicial e durante toda sua atuação profissional. Dessa maneira, percebo que esta discussão traz consigo muitas dimensões que perpassam a construção da identidade profissional, a criatividade, a transformação social, política e econômica.

Neste quesito, entendo que a formação de professores, no que diz respeito à construção do seu conceito, deve mobilizar as dimensões sociais, históricas, políticas, culturais e econômicas que a conceituação traz consigo. Pois, há de se considerar que esta emerge das experiências cotidianas da atuação do professor, do gestor e do próprio território da escola e suas pluridiversidades.

Partindo desses aspectos, pontuei como objetivo deste artigo promover uma reflexão sobre a dimensão formativa existente na experiência enquanto coordenador do PIBID – Pedagogia. Em virtude disso, desdobrei os seguintes objetivos específicos: discutir sobre formação continuada de professores no processo de

atuação profissional e caracterizar os aspectos da formação continuada no trabalho de coordenação de área do PIBID – Pedagogia.

Para contemplar estes objetivos, foi realizada uma revisão bibliográfica nos aportes teóricos que discutem os seguintes temas geradores de discussão: formação inicial e continuada, saberes da experiência, saberes docentes, pedagogia da práxis e pedagogia dialógica. Além disso, para contemplar uma dimensão prática a este escrito, utilizei o recurso do relato de experiência, no qual recorri aos registros coletados durante o ano de 2021 nas atividades desenvolvidas no PIBID – Pedagogia. É importante ressaltar que, por via da crise sanitária em virtude da pandemia Covid-19^[19], que atinge o mundo desde março de 2020, o PIBID- UESPI vem sendo desenvolvendo de forma remota. Portanto, todas as atividades relatadas no decorrer deste escrito, foram realizadas remotamente, por meio da plataforma virtual do *google meet*^[20].

Ressalto também a relevância desse texto em seu propósito de dialogar sobre a formação docente, elaborando no decorrer das discussões, reflexões críticas, contextualizadas com o cotidiano da educação pública brasileira. Desse modo, outro ponto a ser destacado, é a atenção dada à dimensão formativa do PIBID, acentuando sua relevância para a escola e universidade como elemento primordial para uma formação docente de qualidade, seja para educação básica, seja para o ensino superior.

[19] O vírus que causa a Covid-19 é transmitido principalmente através de gotículas geradas quando uma pessoa infectada tosse, espirra ou fala.

[20] Serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google.

Em virtude dos fatos mencionados, este artigo está subdividido em duas seções: na primeira seção discuto a formação continuada no contexto do trabalho docente, do qual parto de uma discussão que sinaliza o conceito de formação contínua, e amplio a análise para pensar como esta ocorre no cotidiano do trabalho; Na segunda seção, trago a dimensão da experiência com o PIBID durante o ano de 2021 e dialogo com conceitos em torno das noções de saberes docentes, saberes da experiência, dialogicidade, dentre outras concepções que fomentem o debate acerca da dimensão formativa do PIBID.

A formação continuada no contexto de trabalho docente

Inicio essa discussão a partir da compreensão de que a formação é um processo contínuo, isso implica dizer que o processo formativo se constitui de muitas matrizes. Neste sentido, irei trabalhar, no decorrer da construção desta escrita, as diferentes dimensões do processo formativo no trabalho docente. No entanto, para facilitar esse entendimento, dialogo a partir de dois conceitos básicos: o de formação inicial/continuada e o de trabalho docente.

Primeiramente, irei me ater à discussão sobre o conceito de formação inicial para que seja possível compreender os aspectos epistemológicos que constituem essa discussão. Sabe-se que o debate sobre formação no Brasil é recente, uma vez que, somente no século XIX, foi inserido no Brasil o debate sobre formação de professores/as, a partir da institucionalização das escolas normais (GATTI,

2010), visto que estas instituições surgem como o intuito de favorecer a formação de professores para atuarem na educação básica.

A formação profissional de docentes de nível superior iniciou-se no Brasil a partir da chegada da família real em nosso território, no período de 1827-1890. Acerca disso, Saviani delinea o cenário da institucionalização da escola normal da seguinte forma,

Visando à preparação de professores para as escolas primárias, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica. Logo, deveriam guiar-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. No entanto, contrariamente a essa expectativa, predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico (2009, p. 144).

Percebe-se que, somente após mais de trezentos anos de colonização do país, “surgiu” a necessidade de se pensar na formação de professores. Isso implica pensarmos que o investimento em cultura e educação foi uma demanda posta a partir dos interesses pessoais da coroa (SAVIANI, 2019).

Sem pretender fazer uma historicização acerca da formação de professores, é válido mencionar que o intuito das informações supracitadas foi de assinalar que o projeto de colonização em nosso país começou sem interesse pela educação, sobretudo no que diz

respeito a uma formação voltada para a atuação dos docentes que iriam assumir práticas de ensino no contexto em questão. Essa incursão histórica permite-nos compreender alguns processos com relação ao fato da educação brasileira sempre permanecer situada em um segundo plano. Desta forma, Gatti nos informa que,

Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (2010, p.1359).

Sendo assim, a contextualização acima serve para justificarmos a importância da discussão sobre formação, uma vez que, enquanto os problemas relacionados à aprendizagem desenham os cenários das escolas brasileiras, discutir formação ainda se faz urgente. Quando impliquei-me em discutir formação de professores, não pude constituir esse caminho sem antes re-visitado algumas discussões que tratam sobre a temática. Primeiramente, é importante caracterizar que a formação inicial fica sob responsabilidade das universidades e, neste quesito,

[...] é necessário assegurar uma maior presença dos professores e das culturas profissionais docentes, bem como um maior diálogo com as realidades escolares e sociais. Na universidade, há teoria e há prática. Nas escolas, há prática e há teoria. Do mesmo modo que a formação dos médicos se faz dentro das Faculdades e dos Hospitais, também a formação dos professores se deve fazer dentro das Universidades e das Escolas (VIEIRA, NÓVOA, 2017, p. 16).

A formação de profissionais da educação, seja ela inicial ou continuada, precisa estar engajada com a vida. Os professores universitários e das escolas de educação básica precisam interagir com o cotidiano que circundam os espaços de formação e atuação profissional. Logo, essa ideia requer que o contexto da formação de professores esteja agenciado por uma concepção de prática que entenda que a educação não é reprodutora das práticas sociais hegemônicas.

Por conseguinte, é necessário compreender, sobretudo, que a relação entre instituição de ensino e comunidade é assimétrica, por isso, contraditória, uma vez que, ao entendermos a escola como reprodutora da hegemonia, entendemos esta também como criadora de novas culturas (GADOTTI, 1998). É necessário ressaltar que, dentro desta lógica, não é interesse da formação esvaziar a prática da teoria, mas redimensioná-la, produzindo um diálogo entre teoria e prática. Outro aspecto que merece atenção é que a formação inicial deve preocupar-se com a construção da profissionalidade do docente, rompendo com

[...] a ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Posto isto, precisamos corroborar com processos formativos que se assentem numa noção de profissão docente que lide com as dinâmicas sociais, políticas e econômicas das instituições de ensino onde atuarão.

De outro modo, esse ponto me instiga a pensar, por exemplo, que o campo de atuação dos professores não é um lugar habitável por pessoas que não tenham passado por uma formação inicial, como foi praticado ao longo da construção da educação no Brasil, no qual pessoas leigas e/ou sem formação atuavam em sala de aula como professores. A docência é um campo sério, exige-se formação inicial e continuada, reconhece-se a necessidade de profissionalidade no contexto das práticas docentes. Nesse sentido, não podemos secundarizar esse campo de atuação profissional, pois o magistério,

“[...] constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações (GATTI, 2010, p. 1375).

Desta maneira, ressalta-se que a formação de professores nunca deve esgotar-se em si mesma. Ela se constitui no processo contínuo com vistas de acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas da sociedade. Desse modo, a formação continuada é de natureza permanente, porque acontece, por vezes, no cotidiano do trabalho ou em situações externas ao trabalho, é, portanto, uma dimensão indissociável à prática do professor (FRANCO, 2019). Neste sentido, a

Formação contínua não é suprir deficiência de formação anterior, formação contínua é a necessidade de integrar vida e formação; articular a pessoa do professor às circunstâncias de seu trabalho e profissão, de forma crítica e integrada; criando condições de vivências formativas que permitem o autoconhecimento; a autoformação; os processos de identidade e profissionalização docente (FRANCO, 2019, p. 98).

Toda a experiência que emerge da prática docente quanto aos saberes que esse contexto demanda que o professor tenha, ressalta a importância da formação continuada para o fortalecimento do trabalho docente, bem como para a construção de sua identidade profissional, dentro dos vieses sobre os quais o professor em exercício entra em contato.

A discussão posta acima, alinha-se com o interesse desse trabalho de discutir a dimensão formativa no trabalho de coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID, uma vez que o contato com esse programa, possibilita que o professor universitário em exercício, amplie sua formação, por meios das experiências que o programa proporciona.

A formação continuada no trabalho de coordenação de área do PIBID – Pedagogia

Nesta seção, discutirei os processos formativos que ocorrem na experiência do trabalho de coordenador de área do PIBID, através das experiências por mim constituídas como coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Antes de nos aprofundarmos no campo das experiências, é importante delinear o trabalho da coordenação de área do PIBID, o qual se caracteriza pelas seguintes atribuições,

- a) responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional de projeto;
- b) elaborar, desenvolver e acompanhar, em parceria com as redes e

- as escolas, as atividades previstas no plano de atividade do núcleo;
- c) participar de seleção de estudantes de licenciatura e supervisores para atuar no subprojeto;
 - d) orientar a atuação dos estudantes de licenciatura conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
 - e) apresentar ao coordenador institucional do projeto relatórios periódicos contendo descrição, análise e avaliação de atividades do núcleo que coordena;
 - f) gerir as bolsas dos discentes e supervisores sob sua orientação nos sistemas da Capes, procedendo a substituições, inclusões, desistências ou alterações cadastrais;
 - g) comunicar imediatamente ao coordenador institucional e à Capes qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do núcleo que coordena;
 - h) participar da organização de seminários de formação de professores da educação básica promovidos pela IES ou pela Capes;
 - i) participar das atividades de acompanhamento e avaliação definidas pela Capes e pela IES;
 - j) compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas e experiências em formação dos professores da educação básica;
 - k) verificar e solicitar aos bolsistas nas modalidades de supervisor e discente em iniciação à docência comprovação de que atendem aos requisitos estabelecidos nesta Portaria para o recebimento de bolsa nessa modalidade;
 - l) cadastrar no sistema de gestão da Capes os supervisores e os discentes em iniciação à docência (CAPES, 2019. n.p).

As atribuições supramencionadas, não são questões trabalhadas diretamente no contexto da formação inicial de professores. Isso implica dizer que, de início, o PIBID, demanda do professor que se vincula a este desafio, uma formação que ocorre no exercício do programa, uma vez que a experiência se constitui no caminhar das práticas.

Para dialogar com esta questão, trago o pensamento de Tardif (2002, p. 58) que trata sobre a dimensão dos “[...] saberes mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela provém, de uma maneira ou de outra, e servem para resolver os problemas dos professores em exercício, dando sentido às situações de trabalho que lhes são próprias”.

Sabe-se que o objetivo principal do programa em questão é a iniciação à docência de discentes que se encontram nos primeiros semestres de licenciaturas. Ademais, constitui-se também como objetivo do referido programa, contribuir significativamente com os cenários cotidianos das escolas públicas, a partir de suas principais demandas que dialogam com as temáticas dos subprojetos. Outro ponto relevante a destacar, é que o PIBID diminui as fronteiras existentes entre a instituição escolar e a universidade, por meio do diálogo entre professor supervisor/escola campo e os bolsistas e voluntários do programa, visto que é possível promover um resultado significativo. Dessa forma, muitos são os pontos positivos que o referido programa opera na relação escola-universidade.

Entretanto, existe uma questão que raramente é mencionada nesta relação e que, do ponto de vista da formação, faz-se pertinente citar a dimensão formativa do PIBID na atuação do coordenador de área. Todas as atribuições que são designadas ao coordenador de área se constituem no exercício da prática de coordenação, as quais se desdobram nos saberes de gestão, ensino, pesquisa e extensão (TARDIF, 2002). Estas são demandadas para que o coordenador de área possa dar conta dos desafios que o PIBID lhe designa.

Neste sentido, se constitui uma relação de aprendizagem no processo, o qual se dá por meio dos encontros estabelecidos com a coordenação institucional e as outras coordenadoras de área do programa. Nessa conjuntura, o que muitas vezes aparenta ser somente espaço para discutir pautas e deliberar sobre elas, também se torna ambiente de aprendizagens. Entre idas e vindas do exercício de coordenação de área do PIBID, esses encontros de reuniões se fazem presentes como forma de constituir um trabalho coletivo, colaborativo, dialógico e formativo (TARDIF, 2002; FREIRE, 1996).

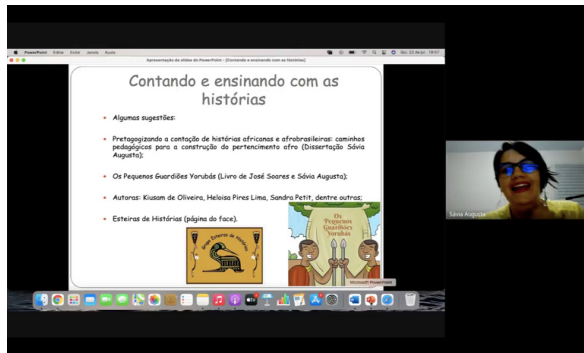
Para encaminhar a discussão, tomo de empréstimo o pensamento de Freire que diz: “Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996, p. 23). Diante disto, Freire nos provoca a deslocar a figura do professor da centralidade do saber, o professor tem saberes a dialogar com os discentes, mas o discente também tem saberes a dialogar com o professor, pois não há docência sem discência, o que há é um entrelaçamento destas duas existências que, em suas singularidades constituem o contexto educacional (FREIRE, 1996).

Nesse sentido, na função de coordenação, à medida em que conduzimos processos, também nos colocamos na condição de aprendizagem. Nesta experiência como coordenador, posso citar dois momentos que contribuíram significativamente para o meu desenvolvimento profissional enquanto coordenador do PIBID–Pedagogia.

O primeiro momento trata das interações constituídas conjuntamente nas reuniões de planejamento, nas quais nos integramos na dialógica de saberes entre bolsistas, supervisor e coordenador de área, permeado por nossas experiências. Há de se considerar que

experiência opera como um conceito necessário para essa questão, uma vez que, experiência é aquilo que nos toca, nos atravessa e, por seu modo, nos constitui no ambiente da prática (BONDIA, 2002).

Figura 2 – Oficina de contação de história com a Profa. Savia Oliveira (22/07/2021)



Fonte: (MARTINS, 2021).

Neste aspecto, este momento se configura formativo, pois na medida em que acessávamos os diversos saberes que ali circulavam, todos nós estávamos envolvidos pela formação continuada.

Estes dois encontros ilustrados acima, retratam dois momentos específicos: o primeiro é uma reunião de planejamento e a segundo uma oficina formativa voltada para as bolsistas do subprojeto. Em ambos os momentos, priorizamos a troca de experiência e a formação com ênfase no diálogo. E, nesse sentido, retrato – enquanto coordenador de área – as implicações positivas destes encontros para minha formação, uma vez que pude viabilizar outras experiências no campo da docência, que

não se configuram exclusivamente à sala de aula, ou seja, relacionadas à dimensão do ensino, mas ao exercício de uma docência universitária que articula, inclusive, pesquisa e extensão.

Destaco aqui, além dos encontros de planejamento e as oficinas formativas, uma experiência de trocas de experiências conduzidas juntamente com o núcleo do PIBID – Pedagogia da UESPI/Parnaíba – PI. No encontro, trabalhei juntamente com as coordenadoras de área que já haviam tido outras experiências com o PIBID. Sendo assim, a troca de experiências foi de grande relevância para a construção de minha identidade enquanto coordenador de área do programa, uma vez que, juntamente, produzimos reflexões sobre as possibilidades de atuação a partir de nossos subprojetos, bem como mesclamos nossos saberes e nossas experiências. Em outras palavras, tudo isso ampliou nosso campo de formação e atuação profissional. Tardif compreende isso por meio de um “[...] sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que muitas vezes é chamado de saber, de saber-fazer e de saber ser” (2002, p. 60).

Dessa parceria, nasceu uma atividade que chamamos de encontros formativos, nos quais convidamos professores e professoras parceiros/as para dialogar conosco. A ênfase era, a partir das contribuições dos convidados, ampliar o repertório teórico-metodológico dos bolsistas de ambos os núcleos, bem como dos supervisores, além de favorecer o fortalecimento de vínculos, posto que, mesmo de forma remota, os núcleos de PIBID de territórios diferentes estavam interagindo. E, por outro lado, essa experiência também, ampliou o repertório formativo do coordenador e das coorde-

nadoras que compunham esta experiência. Seguem os cards dos encontros que foram produzidos para divulgação entre os núcleos:

Figura 3 - Card do encontro formativo (14/09/2021)



Figura 4 - Card do encontro formativo (14/09/2021)



Fonte: (CUNHA, 2021).

Em suma, o resgate dessas experiências que aconteceram, dentre tantas outras, ao longo do ano de 2021, me permite afirmar o que já venho destacando ao longo da escrita deste texto sobre a contribuição do programa também ao crescimento dos coordenadores, visto que: o PIBID, além de potencializar a formação jovens licenciados/as e de contribuir sumariamente com o cotidiano da escola pública, favorece o processo formativo de docentes universitários, quando os inserem em diversas práticas que dialogam entre ensino, pesquisa e extensão ao longo do desenvolvimento dos subprojetos. Assim, tais práticas assinalam a heterogeneidade e a pluridiversidade do trabalho docente no ensino superior (TARDIF, 2002).

Considerações Finais

A formação inicial e continuada de professores é um tema de grande relevância social, política e econômica, posto que, ser professor é considerar-se sujeito de uma sociedade que luta pela justiça social e que rompe com a ofensiva do capitalismo. Ou seja, ser professor é munir-se de criticidade para, deste modo, promover, juntamente com seus discentes, a transformação social de forma dialógica.

Neste sentido, este relato de experiência, ao longo de percurso, refletiu sobre a dimensão formativa do PIBID a partir da minha experiência como coordenador de um subprojeto vinculado a este programa.

Desta forma, esse percurso me fez compreender que discutir formação de professor é entender que ela parte de todo um protocolo organizado, que se dá na formação continuada, por meio dos currículos e identidades docentes estabelecidas, sobretudo,

nas dimensões teóricas que envolvem a formação. Singularmente, existe outra dimensão da formação, ou seja, aquela que se dá no cotidiano do trabalho, a partir dos saberes de professores, os quais se constituem por meio do diálogo e da criatividade docente.

Desse modo, finalizo essa discussão, com o entendimento de que o PIBID, traz em si uma concepção de formação, que atende a diversos públicos, quais sejam: os discentes da graduação, aos supervisores e aos docentes coordenadores do programa. Pois diante das emergências que fazem o programa e seus subprojetos, entendo que o coordenador, mesmo munido de formações iniciais e continuadas anteriores, vivencia formações oriundas das especificidades que o programa em questão apresenta.

Referências

CAPES. Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasília). Portaria nº 259, de 17 dezembro de 2019. [Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)]. Diário Oficial da União, ed. 245, Seção 1, p. 111. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362> > . [Acessado em 05 setembro 2021].

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação. [s.l]. n. 19. jan – abr, 2002. P. 20–28. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. [Acessado em: 19. Setembro 2021].

FRANCO, M. A. S. Formação continuada de/para/com docentes: para quê? Para quem?. In: FORTUNATO, I. E. IMBERNON, F. SHIGUNOV NETO, A. (orgs). Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas. São Paulo: Edições Hipótese, 2019. p. 96 – 109.

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

GADOTTI, M. Pedagogia da Práxis. 2. ed. São Paulo: Cortez-Instituto Paulo Freire, 1998.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade. Campinas-SP, v. 31, n. 113. Out-dez, 2010 , p. 1355-1379. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> >. [Acessado em: 10 setembro 2021].

NOVOA, A.; VIEIRA, P. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*. Sorocaba/SP, v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017. Disponível em:

< *Crítica Educativa* (Sorocaba/SP), v. 3, n. 2 - Especial, p. 21-49, jan./jun.2017>. [Acessado em: 09 setembro 2021].

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. [s.l]. jan-abr, 2009, v. 14, n. 40, pp. 143-155. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>>. [Acessado 10 setembro 2021].

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2019.

PIBID - UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO NECESSÁRIA: APESAR DA PANDEMIA DA COVID-19

Isabel Cristina da Silva Fontineles^[21]

Introdução

O presente texto visa refletir a experiência de duas escolas do município de Teresina e as atividades docentes a que elas se submeteram no período de pandemia da Covid-19, bem como descrever - através de seus relatos de experiência - como se deu o enfrentamento de assumir atividades remotas na Iniciação à docência. Em primeira análise apresenta-se como tudo iniciou, desde o edital, passando pela formação que fez a abertura do Pibid/RP, até apontar como aconteceu o processo durante a pandemia. Na sequência, faz-se a descrição das experiências de co-formação das supervisoras e seu importante papel neste elo entre as IES com os/as pibidianos/as e escolas neste período de aulas remotas.

Ademais, neste período, diferente dos demais editais, o Pibid teve uma diminuição de bolsas. Períodos anteriores chegou-se em até 24 bolsistas. No atual contexto de 2020 possui apenas 18 bolsas. Tal redução, talvez coincida com a política de corte de gastos, cujo desmonte repercutiu de 2018 até chegar no processo de seleção

[21] Doutora e Mestre em Educação pela UFPI. Professora Assistente do Curso de Pedagogia pela UESPI/CCM. Coordenadora de Área do PIBID/UESPI. Pesquisadora do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais (NEEPE) da UESPI, Campus Clóvis Moura. E-mail: ic.fontineles@hotmail.com

de 2020. No entanto, na mesma proporção do reconhecimento do PIBID, os riscos de desconstrução do Programa preocuparam os licenciandos e formadores ainda em 2016, que teve reação do Fórum Nacional dos Coordenadores institucionais (Forpibid) de maneira imediata, segundo informe n. 10 de outubro/2016.

Dessa forma, precisa-se ressaltar que a UESPI participa da seleção para o Pibid desde 2011 com oito propostas devidamente aprovadas na Capes, conforme afirma Sousa Neto (2014). O presente texto apresenta como se deu o Pibid desde a seleção dos bolsistas, formação geral para abertura dos Programas Pibid e Residência Pedagógica, pontuando duas das três palestras, a primeira intitulada: “A formação dos professores em tempos de pandemia” proferida pela Professora Sueli Mendonça e a segunda, proferida por Professor Nilson Cardoso, retratando criticamente a “BNCC: Histórico, concepções e implicações na formação docente”. Ambos os professores integrantes do FORPIBID. Um segundo tópico apresenta o relato das supervisoras acerca das ações dos pibidianos por elas assistidos diretamente nas atividades das escolas.

Pibid em tempos de Pandemia do Covid-19: era remota

“A educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.” **Paulo Freire**

O Edital 02/2020 inicia um processo tardio, e como não bastasse, surgem novos desafios, que já acontecem no tocante à seleção de candidatos, tanto de alunos/as, quanto de supervisoras, ecoando com receios e tensões. Tensões, pelo fato de não conhecerem como seria o processo, uma vez que em plena pandemia a Coordenação de Área sequer podia divulgar presencialmente, o Edital. Passada essa fase, surge o momento de formação através do *Google Meet* e todo esse cenário novo e remoto assustou devido à falta de preparação de todos frente ao uso da ferramenta e pelo fato das oscilações na internet.

Embora com tantas limitações, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) promoveu nos dias 18 e 19 de novembro de 2020, através do *Google Meet*, o evento que oficializa a abertura dos programas Pibid e Residência Pedagógica, visando difundir as pesquisas sobre formação de professores. A conferencista Sueli Mendonça iniciou enaltecendo o programa Pibid – por ser um marco para a formação de professores. Para mais, a docente problematizou o momento vivido com a pandemia e os impactos no modo de ensinar.

Para a professora Sueli Mendonça (2020), o cenário durante a pandemia trouxe mudanças nas atividades sociais em relação à educação, trabalho e vida pessoal, fomentando incertezas, o que exigiu uma mudança nas ações para ajustes ao

cenário. No que tange à educação, foi apontado como forma de dar continuidade ao processo de ensino, o meio remoto, por sua acessibilidade e possível interação que a maioria das pessoas têm, com o uso até mesmo do celular (smartphone).

A estudiosa supracitada ressaltou fatores que dificultam o processo de formação diante dessa nova adequação: a falta de internet de qualidade e a ausência de interação com os alunos dentro das salas virtuais, pois o ensino-aprendizagem excede a abordagem de conteúdo. Isso posto, entende-se que a relação professor-aluno é essencial. Tal situação tem reduzido sobremaneira essa relação a uma transmissão de conteúdo, à medida que o professor não pode satisfazer a dúvida dos alunos, nem garantir que os objetivos sejam atingidos.

Outrossim, destaca-se o aumento da mercantilização do ensino, por meio das políticas neoliberais, sendo essa a questão central que afeta diretamente o professor e o futuro professor, posto que está ocorrendo dentro da sociedade capitalista o processo que a palestrante definiu como uberização do trabalhador, ou seja, ele torna-se empresário de si mesmo, possuindo aplicativo, deixando de ter seus direitos trabalhistas, o que enfraquece a educação pública. Dentro deste escopo, ela acrescentou ainda que há um investimento das universidades em relação às tecnologias implementadas para viabilizar o ensino remoto com as empresas ao invés de ser direcionada à qualificação da comunidade acadêmica, a “youtuberização”, um neologismo citado pela palestrante como a necessidade do manuseio das ferramentas virtuais por parte do professor, ao tempo em que também precisa cativar os alunos através dos conteúdos.

Sueli Mendonça destaca que o uso das ferramentas TICs já eram exploradas, porém eram softwares livres, mas neste momento estamos escravos da tecnologia, as universidades tiveram que se submeter às grandes empresas, como Google, Microsoft, e estas fizeram contratos bem vantajosos, destaca ela. Portanto, a precarização das relações sociais, de trabalho, de ensino e de aprendizagem, tem como consequência, o desemprego, a evasão de alunos e o adoecimento.

Ainda no evento de abertura de trabalho Pibid e RP, dia 19 de novembro de 2020, através do Google Meet, o professor Nilson Cardoso do FORPIBID ministrou a palestra intitulada “BNCC – histórico, concepções e implicações na formação docente”, nela - explicou alguns aspectos que se acentuaram na pandemia. Entre eles está o caso das Fake News na educação, que ganharam uma proporção muito grande, povoando premissas que se pensavam superadas, a exemplo, a ideia de uma falsa neutralidade, que segundo o referido pesquisador, é incompatível com a atuação docente, pois somos sujeitos subjetivos e a subjetividade é inerente à nossa prática. Isso, embora precisemos nos distanciar de algumas concepções individuais (CARDOSO, 2020).

Nilson Cardoso (2020) reflete acerca da política educacional praticada a partir de 2016, cuja dubiedade, apresenta um discurso liberal e um discurso conservador. Segundo ele, temos uma pauta ora do moralismo na educação, ora da liberação do Estado sobre a obrigação como direito social. A partir daí, temos em 2016 a reforma do Ensino Médio, que acontece sem nenhum diálogo com o setor educacional, e ainda a publicação de uma base curricular diferente de tudo que se vinha construindo com entidades e educadores que trabalhavam desde

a década de 1980, construindo uma proposta de formação e de currículo através de princípios presentes na Resolução n. 2/2015.

Dessa feita, Nilson Cardoso (2020) destaca ainda que, a BNCC não é um discurso uníssono, embora o Governo Federal a coloque como muito progressista e que vai promover mudanças. Ainda assim ela vem com um discurso de conteúdos mínimos e que vai garantir uma parte diversificada. Segundo o estudioso, a BNCC vem como uma imposição aos professores, trazendo a possibilidade da diminuição da autonomia dos mesmos e atendendo aos interesses privados.

Ademais, Nilson Cardoso (2020) revela que a necessidade da BNCC surge a partir de críticas de alguns professores e que no Brasil não havia uma orientação clara de como produzir currículo. O currículo era organizado pelos professores observando os conteúdos dos livros, e posteriormente, observando as matrizes do ENEM, SAEB, Provinha Brasil e vários outros exames, com entendimento de que currículo é conteúdo. Para o docente, essas nuances se devem ao fato de que no Brasil não se discute, nos cursos de formação a construção de currículo, com exceção do curso de Pedagogia.

Para que houvesse por parte dos internautas maior entendimento sobre a BNCC, Nilson Cardoso (2020) revela que em setembro de 2015 foi publicada a primeira versão da BNCC, cujo processo de elaboração se deu de forma coletiva, com discussões e uma grande consulta pública. No entanto, em maio de 2016, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação uma versão que rasgou a versão inicial, dando-lhe caráter normativo, diferente dos antigos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. O professor tece críticas a essa versão que aborda as competências emocio-

nais, cuja tarefa recai sobre o professor. Acrescenta ainda que a BNCC guarda relação com o ensino remoto e chega como um enquadramento, visto que no ensino presencial pode não ser efetivo porque as pessoas não têm muito o controle da ação do professor, no entendimento de que quem assiste as aulas são apenas os alunos. Ao contrário, no ensino remoto, as aulas são gravadas e se adapta muito bem ao controle, uma vez que mais pessoas poderão ter acesso. O próximo tópico trata da análise do relato das supervisoras, cuja descrição discorre sobre um momento de aulas remotas por conta da pandemia do coronavírus.

Co-formação: as supervisoras e elo entre as IES e as escolas de Educação Básica.

Fazer a escola retornar a seu futuro (RODRIGUES,1993, p. 30).

No enfrentamento, a docência desse período pandêmico, supervisores e pibidianos tiveram que aprender e se adequar às tecnologias ora impostas, ora negociadas pelas secretarias de educação, buscando novos contornos e estratégias, desafios, nem sempre eficazes através das tecnologias. Tecnologia aqui é empregada como destacada por Certeau (1990), como produção. Essa que se assevera após a Organização Mundial da Saúde (OMS) ter decretado estado de pandemia do novo Coronavírus. É sabido que a pandemia só agravou uma situação de crise, incapacitando o Estado de responder às emergências, como nos lembra Boaventura de Sousa Santos (2020). Acerca desse período o Pibid, através das supervisoras e dos pibidianos, teve que traçar adaptações ao cotidiano escolar.

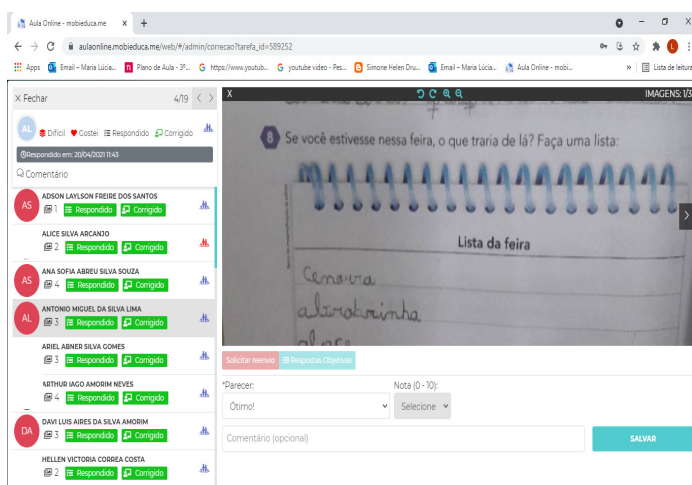
Nesse sentido, é importante dizer que, segundo as supervisoras, as aulas online iniciaram em junho de 2020, com aulas gravadas por professores de São Paulo e repassadas para os alunos da rede municipal de Teresina – através de canais de TV e com atividades elaboradas por cada professora e com o acompanhamento através dos grupos de WhatsApp. Como houve muita crítica por conta de Teresina ter a melhor educação das capitais brasileiras e as aulas estarem sendo gravadas por professores de outra cidade, os formadores da SEMEC sugeriram que os professores da rede municipal gravassem as aulas. Alguns se dispuseram, então as aulas passaram a ser gravadas por professores de Teresina.

Para as supervisoras, as aulas pelo WhatsApp eram muito estressantes porque a professora tinha que ficar acompanhando o aluno direto no WhatsApp e passava o dia todo e às vezes até a noite atendendo aluno e pai de aluno. Relatam que houve muita reclamação dos pais porque eles tinham que postar as atividades no mesmo dia e, nem sempre era possível, porque trabalhavam e só estavam em casa à noite e se não postassem as atividades no mesmo dia no outro já era outra aula, era muito cansativo tanto para a professora como para os alunos e famílias. Porém, tinha uma vantagem, o aluno se sentia mais próximo da professora, sentia-se mais motivado e tinha uma participação mais efetiva.

A partir de setembro de 2020, houve uma mudança, as aulas deixaram, em algumas escolas, de ter o acompanhamento do professor pelo grupo de WhatsApp e passaram a ter o acompanhamento pela plataforma Mobieduca-me.

Desta forma, ficou mais tranquilo tanto para o aluno como para os professores, porque as aulas são postadas na plataforma e o aprendente pode responder as atividades no dia que for possível. Por conta desta abertura muitos relaxaram e passaram a deixar acumular as atividades. Muitos até deixaram de postar, destacam as supervisoras.

As supervisoras relatam que a partir de fevereiro de 2021, quando mudou a gestão da nossa cidade, houve outra mudança, os alunos deixam de ter as aulas pela TV e passam a ter apenas as atividades e vídeos na plataforma Mobieduca-me, como pode ser observado na Figura 1, evidenciada a seguir.



Fonte: Arquivo Pessoal da Supervisora da Escola Lunalva Costa.

Os integrantes do processo de ensino aprendizagem descrevem ser esse o pior momento, porque o aluno não tem as explicações das aulas pelos professores. Alguns professores até gravam vídeos e mandam pelo WhatsApp, porque na plataforma só é possível postar

o link de vídeos do youtube, mas é uma jornada dupla, relatam as superviosras, uma vez que a professora acompanha o aluno pela plataforma e pelo WhatsApp. Uma das supervisoras relata que como a SEMEC orientou que o professor tem que postar a aula na plataforma, a escola Lunalva Costa optou só pela plataforma. A referida destaca que cada turma tem um grupo de WhatsApp apenas pra tirar dúvidas dos alunos e repassar informações para as famílias. Muitos pais reclamam desse distanciamento com a docente.

O planejamento das aulas online acontece, segundo as supervisoras, com um encontro online entre professores e o formador da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) de 15 em 15 dias, quando os professores recebem as habilidades que devem ser trabalhadas durante 15 dias. A partir daí, as aulas são planejadas com base nestas habilidades, alguns professores gravam vídeos e outros pesquisam vídeos no Youtube e postam na plataforma Mobieduca-me. As supervisoras relatam ainda que, o momento da formação é muito importante para os professores, pois são compartilhadas as angústias vivenciadas, e as estratégias que cada professor utiliza para uma aproximação maior com o aluno. Nesse ínterim, o formador compartilha também orientações importantes para auxiliar o professor no planejamento de suas aulas.

Quanto à chegada de pibidianos nas escolas, tanto a E. M. Lunalva Costa, quanto a Escola Mario Covas, em dezembro de 2020, receberam um grupo de alunos da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), do curso de Pedagogia, pertencentes ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Assim, sob nossa coordenação e das supervisoras, os alunos passaram a acompanhar as aulas pela TV, as atividades planejadas pelos

professores que acompanham, os exercícios postados na plataforma, bem como as atividades desenvolvidas pelas Escolas.

Em 1º de fevereiro de 2021 foi encerrado o ano letivo 2020. Antes de iniciar o ano letivo 2021 houve um encontro presencial (exceto os pibidianos) na escola para uma avaliação do ano 2020 e o planejamento do ano letivo 2021 – a semana pedagógica.

Na opinião dos supervisores foi um início de ano muito conturbado, ora a SEMEC dizia que as aulas iriam iniciar remotamente, ora dizia que as aulas iriam acontecer de forma híbrida, o que dificultou um planejamento mais organizado. Devido ao aumento de casos da Covid-19, foi necessário continuar com o trabalho remoto. Como esse encontro aconteceu presencialmente e sempre no turno da manhã, os pibidianos não puderam participar porque é o horário que estão em aula na UESPI, portanto, foi organizada uma reunião entre a supervisora e os pibidianos para repassar aos mesmos o que foi discutido na semana pedagógica.

Na reunião, segundo as supervisoras, foi discutido acerca da avaliação do ano 2020 – feita pelos professores – sobre a importância do trabalho coletivo, e ainda acerca do clima escolar e o calendário da escola, mostrando as informações que constam no mesmo e sua importância para a organização do trabalho da escola.

Os alunos do Pibid iniciaram fazendo a observação do trabalho pedagógico, assistindo às aulas da TV, acompanhando as aulas pela plataforma, elaborando gabarito das atividades realizadas pelos alunos e depois passaram a participar mais diretamente do trabalho pedagógico, pesquisando vídeos explicativos para serem usados nas aulas, buscando atividades para alunos com necessi-

dades especiais, fazendo correções de atividades e atuando como apoio pedagógico de alunos com dificuldades na leitura e na escrita.

Figura 2 - Vídeo Produzido



Fonte: Arquivo Pessoal da Pibidiana da E. M. Lunalva Costa.

Para a supervisora Lúcia, a leitura e a escrita são hoje alguns dos maiores desafios da escola pública brasileira, tendo em vista que os números mostram a grande quantidade de crianças que chega ao ensino fundamental sem saber ler e escrever. Para ela, diante da importância do saber ler e escrever no mundo atual, o professor precisa estar constantemente avaliando seu aluno para compreender o nível em que se encontra e tomar decisões que venham colaborar com o avanço da criança, quando a mesma - por algum motivo - não estiver evoluindo na aprendizagem, isso porque é através da leitura e da escrita que o aluno tem acesso a novos saberes.

Lúcia afirma que, quando o professor constata que a criança não se encontra no nível desejado para o ano que estuda é necessário criar oportunidades de aprendizagem, com estratégias diferenciadas que favoreçam o avanço dela. Portanto, é importante que ainda na formação docente seja oferecida aos graduandos a oportunidade de aprender a conhecer seu aluno e saber que ações precisam ser desenvolvidas quando a criança não está evoluindo de acordo com o esperado para um infante daquela idade e série.

Pensando nisso, foi elaborado o projeto “Apoio Pedagógico”, voltado aos alunos em processo de alfabetização – com dificuldades na leitura e escrita – para que os pibidianos que acompanhem a prática pedagógica dos professores da Escola Municipal Lunalva Costa, como futuros docentes, tenham a oportunidade de aprender como acontece essa tomada de decisão e que estratégias o professor deve usar para que a criança possa avançar, quando constatado esse atraso na aprendizagem.

O apoio pedagógico é uma atividade muito significativa às crianças porque tem a oportunidade de rever conteúdos trabalhados nas aulas regulares, desta vez com outro olhar e com atenção mais voltada para suas dificuldades o que lhe possibilita um avanço. São significativas também para o pibidianos essas experiências que estão tendo, frente à oportunidade de aprender como fazer quando se deparar com crianças com obstruções e como agir para que essas crianças evoluam na aprendizagem.

Figura 3 – Brinquedos Confeccionados



Fonte: Arquivo Pessoal da Pibidiana da E. M. Lunalva Costa.

De acordo com o relato de experiência das supervisoras, o apoio pedagógico é uma atividade simples, mas muito rica para quem pretende futuramente ser professor, porque é como se fosse uma aula. A diferença é que não é com a turma toda, mas o pibidiano para conduzir essas atividades precisa organizar sua fala, seu pensamento e isso traz um crescimento significativo para a prática pedagógica a ser exercida futuramente, ressalta uma das supervisoras.

A correção de atividades é outro momento significativo na prática do professor, destaca a supervisora da Escola Lunalva Costa, visto ser o momento em que o docente recebe um retorno sobre a aprendizagem do aluno e descobre se o que foi ensinado foi assimilado pelo discente, acrescenta ela. Por isso é fundamental que o professor tenha consciência da importância deste momento e faça uso deste de forma correta, ou seja, aproveite esse retorno do aluno para avaliar a aprendizagem; momento também importante para avaliar sua prática.

A correção de atividades também é um rico momento de aprendizagem para os pibidianos, que podem conhecer qual a melhor forma de realizar essa ação, assim como o que o professor deve considerar ao fazer a correção das atividades de seus alunos.

Diante da importância desse momento na prática docente, é fundamental que no processo de formação do professor, o profissional tenha a oportunidade de vivenciar a experiência de correções de atividade para que, quando exercer a docência, faça uso deste importante instrumento, a fim de entender em que estágio de desenvolvimento o grupo se encontra, e assim o professor possa tomar decisões importantes a partir desta descoberta.

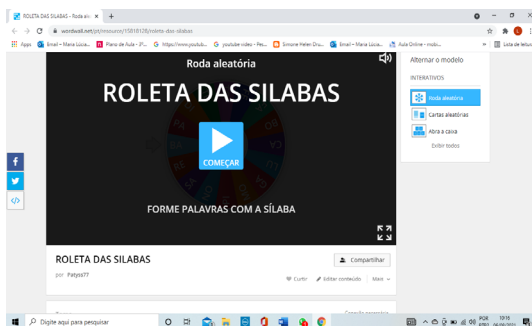
Pensando nisso, foi elaborado o projeto Correção de Atividades: momento de avaliar a aprendizagem dos discentes e a prática do professor, com o intuito de oferecer a oportunidade ao grupo de pibidianos que estão acompanhando professores da Escola Municipal Lunalva Costa. Isso, a fim de que possam, futuramente, fazer uso deste processo de correção de forma justa, e utilizá-lo como aliado para tomada de decisões importantes, visando o alcance de bons resultados na aprendizagem das crianças.

Diante da constatação, através de diagnóstico, de que alguns alunos do 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Lunalva Costa, turmas 12BM e 12BT, estavam com dificuldades na leitura e na escrita, foi feito o convite às crianças com mais dificuldades para participarem de um apoio pedagógico com alunos do Pibid no contraturno que estudam. Como são crianças com apenas 7 anos e precisam do acompanhamento da família no momento da realização das atividades de apoio, apenas algumas famílias concordaram.

Foi organizada uma apostila com atividades de leitura e de escrita, voltadas à alfabetização. Assim, foi realizada uma reunião com os pibidianos e repassado esse material com alguns vídeos sobre alfabetização e a orientação de como deveriam conduzir o apoio a essas crianças, ocorrendo rodízio a cada dois meses entre os pibidianos.

Os encontros com as crianças acontecem através de videochamadas pelo WhatsApp ou pelo Google Meet, duas vezes por semana, no turno tarde, nos dias e horários que as famílias têm disponibilidade. Nos encontros, os pibidianos fazem a leitura de textos, interpretação oral, realizam atividades impressas pela escola, ditado de palavras, analisam a leitura da criança, usam jogos de alfabetização e conversam com a criança para deixá-la à vontade, com o objetivo de que ela possa se sentir mais confiante, melhorando, assim, sua autoestima, e conseqüentemente possa avançar na aprendizagem. Um exemplo dessas estratégias utilizadas é o jogo de roleta das sílabas, evidenciado na figura 4.

Figura 4 – Google – Jogo Roleta das sílabas



Fonte: Arquivo das supervisoras [22].

[22] Disponível em: <https://wordwall.net/pt/resource/15818128>. Acesso em 20\02\2023.

Como estamos em um momento de pandemia, as atividades estão sendo realizadas através da plataforma Mobieduca-me. Portanto, para que os pibidianos vivenciassem a prática da correção de atividades primeiro foi apresentada a plataforma, através de vídeo, mostrando em que local poderiam ter acesso às atividades, com as devidas orientações de como as crianças devem realizá-las e o material de apoio disponibilizado para o aluno.

Foi explicado acerca da importância de usar os conceitos de forma justa e coerente, quando deveriam solicitar o reenvio da atividade e como poderiam fazer algum comentário sobre a atividade, caso quisessem fazer. Por fim, foi realizada a divisão do grupo para que todos os alunos pudessem vivenciar a experiência.

Durante esse período houve momentos de construção de materiais pedagógicos, incluindo confecção e correção de cadernos de atividades e treino de contação de histórias. Além disso, os pibidianos também participaram das reuniões de formação continuada - oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC) - visando a apropriação de novos conhecimentos e experiências para o constante aperfeiçoamento do fazer pedagógico dos professores da rede municipal de ensino.

De acordo com relato de experiências das Supervisoras e Coformadoras das escolas parceiras, e apesar do momento remoto, as atividades desenvolvidas pelos pibidianos estão contribuindo muito com a aprendizagem das crianças que estão participando do apoio, o que é percebido pela satisfação das famílias que relatam que os filhos estão mais motivados, com

mais vontade de participar das aulas, depois que iniciaram o apoio pedagógico, conseqüentemente evoluindo na aprendizagem.

Para as supervisoras, acompanhar essa experiência vivenciada pelos pibidianos só traz a certeza da importância do contato com a sala de aula e a prática docente ainda no período de formação. Certamente, concluem elas, ao exercer a função futuramente, esses profissionais não terão tantas dificuldades para lidar com os desafios que encontrarão no chão da escola.

As supracitadas gestoras, como co-formadoras, acreditam que o professor que acompanha e orienta os pibidianos também está inserido em um importante momento de aprendizagem, pois ele precisa se dedicar mais às pesquisas para planejar aulas mais organizadas, tendo em vista saber que, naquele momento, está servindo de modelo para futuros docentes. Assim, esses docentes compreendem que sua prática será, de alguma forma, reproduzida pelos futuros professores. Portanto, tem toda uma preocupação com o planejamento de suas aulas, com as metodologias utilizadas e com as orientações repassadas aos pibidianos. Em suma, trata-se de uma experiência de aprendizagem muito rica para todos os envolvidos, concluem as supervisoras.

Para a Supervisora da Escola Mário Covas, no período de dezembro/2020 a junho/2021, os pibidianos também entraram em contato com o processo de ensino remoto em dois formatos: aulas veiculadas por meio da TV, e ainda do grupo do WhatsApp (instrumentos de ensino adotados em 2020) e pela plataforma Mobieduca.me (instrumento oficial adotado em 2021). Em ambos os casos, eram disponibi-

lizadas rotinas com vídeos introdutórios da aula, explicações dos conteúdos, propostas de atividades de leitura e escrita e ditado diário.

Observando as duas metodologias de veiculação das aulas, os pibidianos tiveram contato com a didática da professora supervisora em duas turmas de 1º ano do ensino fundamental, bem como com as respostas das duas turmas diante de cada rotina. Desse modo, o grupo teve a oportunidade de vivenciar a dificuldade que existe em obter um nível realmente satisfatório de devolutiva das crianças durante o tempo de pandemia, devido ao contexto de cada família em relação aos empecilhos particulares para acompanhar as rotinas de aula e atividades diárias.

Nesse sentido, o grupo Pibid da E.M. Mário Covas evoluiu quanto às suas concepções acerca do trabalho docente durante a pandemia, a partir da observação do processo de concepção, aplicação, replicação e resultado das aulas durante o ensino remoto, assim como também construiu um olhar mais real e menos utópico para o trabalho docente, observando as dificuldades inerentes ao ofício e ao relacionamento com as famílias e as particularidades de cada aluno. Tem-se, então, que o período observado resultou na ampliação da visão dos pibidianos para a realidade docente, defende a supervisora da Escola Mário Covas.

Considerações Finais

A formação inicial, como um todo, precisa dialogar com as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Básica. A iniciativa do Pibid fortalece nossa visão de que o diálogo entre as instituições formadoras, as IES, se faz por demais necessário e urgente, uma vez que o tempo dos professores de Educação Básica é um tempo recheado de muitas atividades com pouco tempo de reflexão sobre a ação.

Percebemos assim, que o Pibid provoca impactos na escola e na formação dos licenciandos em Pedagogia, embora durante diagnósticos e execução dos projetos nas escolas conveniadas, tenham ocorrido dificuldades. Todavia, na construção de atividades para solucionar tais problemas, licenciandos e supervisores conhecem-se e melhoram o ambiente escolar. Neste contexto, também aperfeiçoam suas práticas pedagógicas e sugerem novos debates para a formação inicial e continuada dos professores.

Sobre os desafios do Pibid no período remoto, aprendemos que, por mais sofisticada que seja a tecnologia, nada substitui a interação professor-aluno na sala de aula e a socialização no espaço escolar. Outro aspecto a ser destacado foi que, a crise sanitária da pandemia da Covid-19 evidenciou as mazelas educacionais em cada rede de ensino, seja municipal, estadual ou federal.

Referências

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. São Paulo: Cortez-Autores associados, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A, 2020.

UESPI OFICIAL. Abertura e Palestra: A formação dos professores em tempos de pandemia. **Youtube**. 18 de nov. de 2020.1vídeo (1h 35min 58s). Produzido pela UESPI, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=V42AC5ZmVxm&feature=youtu.be>. Acesso em :19 set. 2021.

UESPI OFICIAL. Palestra: BNCC-Histórico, concepções e implicações na formação docente. **Youtube**. 19 de nov. de 2020.1vídeo (1h 35min 58s). Produzido pela UESPI, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zXCRILSeNsZO&feature=youtu.be> Acesso em: 19 set.2021.

A APRENDIZAGEM POR MEIO DE VERSOS E RIMAS: UMA EXPERIÊNCIA ALFABETIZADORA NO PIBID EM CAMPO MAIOR-PI

Suênya Marley Mourão Batista ^[23]

Resumo

O presente relato tem por objetivo descrever as contribuições da experiência de alfabetização no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em Campo Maior-PI, por meio do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” à formação docente de alunos e professores envolvidos no Projeto. Com a pandemia ocasionada pelo Covid-19 adveio a implementação do ensino remoto emergencial e, com ele, a necessidade de planejar atividades de alfabetização que se adequassem a esta realidade. Em Campo Maior-PI, desenvolveu-se o Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” que considerou o gênero literário poesia e suas possibilidades lúdicas para fomentar a aprendizagem das crianças de duas turmas de 2º ano do Ensino Fundamental. Metodologicamente, o relato tem natureza qualitativa e descritiva, desenvolvendo-se por meio de revisão de literatura acerca de bases teóricas que se relacionam com a temática em estudo e a descrição das atividades desenvolvidas no âmbito do Projeto. Constatou-se que a declamação de poesias na

[23] Coordenadora de Área, Universidade Estadual do Piauí- UESPI.
E-mail: suenyamarley@cpm.uespi.br

alfabetização pode facilitar o processo de ensino-aprendizagem por abrir espaço ao caráter lúdico que motiva e desperta o interesse pelas atividades propostas. Ademais, o Projeto desenvolvido contribuiu significativamente na formação docente de alunos bolsistas e professores envolvidos no PIBID ao oportunizar o contato com o planejamento e execução de prática alfabetizadora diferenciada em ambiente remoto que possibilitou a aquisição de habilidades necessárias à leitura e escrita pelas crianças.

Palavras-chave: Aprendizagem; Alfabetização; PIBID.

Introdução

Diante da complexidade do cenário trazido pela pandemia da Covid-19 o processo educativo precisou ser adaptado para atender às demandas dos atores escolares, adotando-se o ensino remoto emergencial - por meio de atividades síncronas e assíncronas - no ambiente *on-line*. É evidente que o meio *on-line* trouxe inúmeras inquietações aos docentes, visto que, em sua maioria, os docentes não tiveram formação inicial suficiente para mobilizar as ferramentas digitais no processo educativo, além da dificuldade de acesso no que tange à conexão à internet por grande parte dos alunos.

Dessa forma, o aspecto inesperado e repentino da pandemia mundial e a necessidade de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem demandou a busca por soluções rápidas em práticas pedagógicas que pudessem atender à complexidade

do novo cenário. Nesse contexto, o processo de alfabetização tornou-se um grande desafio, em virtude do trabalho a ser desenvolvido junto a crianças em ambientes que exigem estratégias diferenciadas e motivadoras para instigá-las à aprendizagem.

É preciso o planejamento de situações diferenciadas de aprendizagem, que estimulem a alfabetização infantil por meio da ludicidade, criando possibilidades de, não somente saber ler e escrever, mas de compreender a linguagem em seus diferentes contextos de aplicação social. Segundo Kramer (2000, p. 17), a alfabetização: “[...] vai além do saber ler e escrever inclui o objetivo de favorecer o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem”. Dessa forma, reforça que é necessária a compreensão no processo de alfabetização. Segundo Soares (2013, p.15): “Alfabetizar significa adquirir a habilidade de decodificar a língua oral em língua escrita [...]. A alfabetização seria um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas”.

Para favorecer a aquisição da leitura e escrita, de forma lúdica, o professor pode utilizar diversos recursos, dentre eles, a poesia. A poesia desperta o interesse infantil ao brincar com os sons e as rimas, aspectos que desenvolvem a consciência fonológica, habilidade imprescindível à formação da competência linguística. Ademais, a experiência com poemas possibilita a aproximação de situações de leitura com uma experiência sensorial fundamental para o futuro desenvolvimento da escrita.

Assim, entende-se que a utilização de versos e rimas é uma possibilidade no contexto de ensino remoto e oportuniza o desenvolvimento de habilidades necessárias a alfabetização

e também ao letramento; este precisa ser desenvolvido em conjunto com a alfabetização, de maneira que o mundo de leitura e escrita faça sentido à criança, de acordo com seu contexto social. Dessa forma, Soares (2004, p. 16) ressalta que:

[...] a importância de que a alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...].

Alfabetizar e letrar precisam ser processos articulados, que considerem a realidade de cada criança inserida nesse processo, bem como ofereçam estratégias pedagógicas diversificadas que chamem a atenção do público infantil. Ferreiro (1996) explana que para um aprendizado significativo, além de considerar toda a bagagem que uma criança possui antes de ir para a escola, deverá ser ofertado a mesma material rico em conteúdo e material diversificado, leitura atual contemporânea, gêneros textuais diferentes, para que possa alcançar o objetivo final que é ler e escrever, entender e aplicar este conhecimento na sociedade em que vive.

Nesse sentido, desenvolveu-se, no PIBID (Subprojeto Alfabetização – Pedagogia) do município de Campo Maior-PI o Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas”, com o objetivo de fomentar o processo de alfabetização – por meio do gênero textual poema –, envolvendo os alunos em atividades de leitura, escrita, produção

e criatividade, junto às turmas de 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes. O Projeto envolveu planejamento e execução colaborativa entre alunos bolsistas e voluntários do PIBID no município, contando ainda com duas professoras supervisoras da escola e a coordenadora de área.

Justifica-se a escolha pelo relato desta experiência por conceber-se que as atividades de alfabetização, realizadas no âmbito do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas”, são de grande importância por fomentar uma aprendizagem lúdica às crianças e possibilitar situações interativas de formação docente no que se refere às atividades didático-pedagógicas. Ademais, o Projeto estimula o vínculo entre crianças e alunos envolvidos no PIBID, motiva a participação das crianças nas atividades por meio da ludicidade e do afeto, além de ser parte da cultura digital na qual elas estão imersas.

O objetivo geral deste trabalho é descrever as contribuições da experiência de alfabetização no âmbito do PIBID em Campo Maior-PI, por meio do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas”, bem como a formação docente de alunos e professores envolvidos no projeto. Os objetivos específicos estabelecidos para o relato foram: avaliar as possibilidades que a poesia pode oferecer ao docente no processo de ensino-aprendizagem e refletir acerca da utilização de atividades que dialoguem com a realidade das crianças de maneira dinâmica e interativa.

A metodologia utilizada nesta experiência partiu de revisão de literatura de material bibliográfico que se relaciona com a temática. Sendo assim, a experiência se apresenta como qualitativa e descritiva. O caráter qualitativo é aqui entendido como aquele

que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais (MINAYO; DESLANDES, 2013). A revisão de literatura é procedimento que possibilita conhecer os diferentes aportes teóricos sobre a temática em estudo, enriquecendo a compreensão do tema. Nesse âmbito destacam-se as contribuições teóricas de Soares (2004, 2013), Ferreiro (1996), Freire (2006), dentre outros.

O ensino remoto emergencial adotado devido ao contexto pandêmico trouxe desafios e despertou necessidades formativas docentes, no sentido de manter e criar atividades de aprendizagem capazes de motivar o interesse das crianças na sua identidade escolar e no conteúdo explanado em busca da aquisição da literacia. Neste contexto, tem-se um ambiente de aprendizagem com características próprias que exige uma nova visão do educador, ao invés de ser uma mera transposição de espaço escolar por conta do seu caráter emergencial.

O processo de alfabetização cria possibilidades de domínio da língua oral e escrita, proporcionando acesso à informação e produção do conhecimento. Soares (2013, p. 328) assim define a alfabetização:

Pode-se agora ampliar o conceito de alfabetização proposto [...], definindo-a mais amplamente como a aprendizagem de um sistema de representação que se traduz em um sistema de notação que não é um “espelho” daquilo que representa, uma vez que é arbitrário – a relação entre as notações (as letras) e aquilo que representam (os fonemas) não é lógica nem natural – e é um sistema regido por normas – por convenções e regras.

Embora pressuponha um sistema regido por convenções e regras, no âmbito da aprendizagem infantil faz-se necessário ao docente o desenvolvimento de estratégias lúdicas de alfabetização, a fim de despertar o interesse e a motivação da criança nas atividades propostas com esta finalidade.

Dessa forma, é necessário que se busque estratégias para manter, não só o desenvolvimento do processo de alfabetização por parte da criança, mas também mantê-la dentro do espaço escolar, ainda que virtualmente. Filatro e Cairo (2015, p. 15) destacam:

As videoaulas são muito importantes, tanto para o professor quanto para os alunos. Para o professor ele poderá fazer vídeos chamativos, para apresentar o conteúdo de forma mais divertida e descontraída, e para o aluno podendo o visualizá-lo a qualquer momento, com pausas, de forma a ajudar na compreensão do assunto repassado.

Assim, ressalta-se a necessidade da formação continuada docente, a fim de conhecer e poder articular estratégias pedagógicas neste contexto, concebendo a reflexão constante sobre a prática, a fim de adequá-la as necessidades dos alunos. Ensinar exige uma prática docente crítica, envolve o movimento dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Por isso, na formação permanente dos professores o momento fundamental é o de reflexão crítica sobre a prática com a disponibilidade para a mudança (FREIRE, 2006).

A partir de momentos formativos que possibilitaram a reflexão sobre o fazer docente em meio remoto com a participação de alunos integrantes do PIBID, supervisoras e coordenadora de área, foi pos-

sível planejar estrategicamente o Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” visando dar continuidade ao processo de alfabetização que vinha sendo desenvolvido junto às crianças da Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes, no município de Campo Maior – PI.

O projeto “Alfabetização em Versos e Rimas”: resultados e discussões

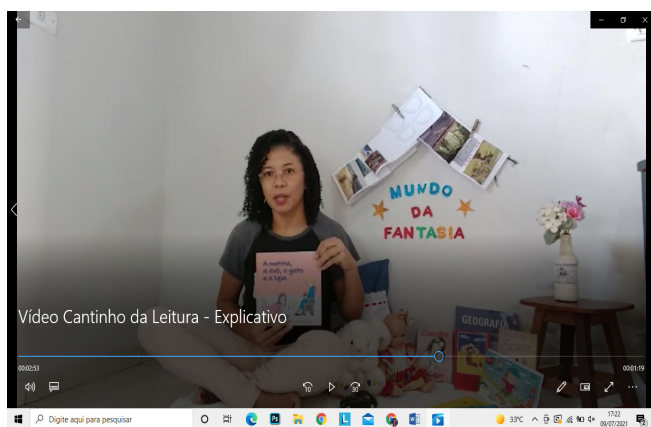
O Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” desenvolveu-se a partir do início das aulas no ano letivo de 2021, de forma remota, com os alunos do 2º ano do Ensino Fundamental - na Escola Municipal Nossa Senhora de Lourdes - em Campo Maior-PI, às terças-feiras, no turno matutino. No mês de abril de 2021 reuniram-se os alunos integrantes do PIBID, supervisoras e coordenadora de área, a fim de planejar as atividades a serem desenvolvidas no âmbito do Projeto.

Teve início o Projeto com a apresentação do livro “Festa no meu Jardim” (BAGNO, 2015) para as crianças em momento síncrono, envolvendo pibidianos e supervisoras. Fez-se a recitação de alguns poemas pelos bolsistas de forma a estimular a recitação por parte das crianças. Após a aula, foram disponibilizados alguns poemas do livro para as crianças, com o objetivo de que fizessem a impressão, desenhassem e colorissem o seu próprio livro e escolhessem um poema para recitar ao final do Projeto.

As crianças foram orientadas, juntamente com os pais e /ou responsáveis, a escolherem um local de sua casa que fosse mais apropriado para a construção de seu cantinho de leitura dos poemas, dando ao

local um nome, decorando com materiais didáticos e organizando-o da maneira que mais lhe agradasse. O vídeo com as orientações foi elaborado pelos alunos do PIBID, com duração de 4 minutos e 12 segundos; para sua produção, foram utilizados recursos como celular, livros infantis, brinquedos, um banquinho de madeira, colagens em folhas A4, barbante, prendedor de roupa, almofada e um tapete.

Imagem 1 - Vídeo explicativo para a construção do “cantinho da leitura”

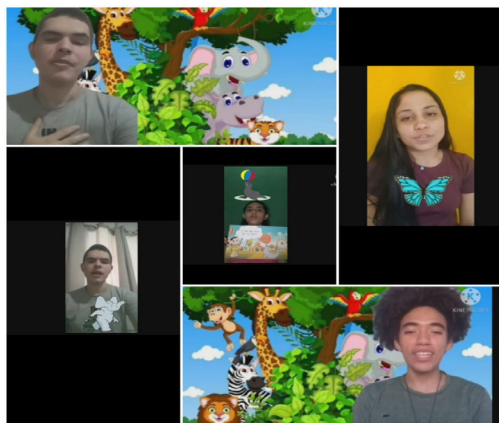


Fonte: De autoria própria.

Foram planejadas atividades levando em consideração a realidade das crianças e o seu ambiente familiar, como forma de alfabetizar de maneira lúdica e divertida, relacionando-se com os conteúdos do mundo em que elas estão inseridas, com utilização de estímulos que despertassem sua atenção. A utilização da poesia como instrumento de aprendizagem foi definida por ser gênero de fácil acesso a alunos e professores, possibilitando o reforço no ensino de conteúdos ministrados nas aulas.

Dando continuidade ao Projeto, foi realizado encontro síncrono, denominado de “Seu dia, uma poesia”. O encontro iniciou-se com vídeo produzido pelos bolsistas em que recitavam poemas de Vinícius de Moraes. No vídeo, um bolsista saudou as crianças e recitou um poema, três bolsistas também fizeram uma recitação e outro encerrou o vídeo, estimulando as crianças a produzirem suas recitações para o Sarau da Poesia, que seria realizado duas semanas depois. Todos os cinco bolsistas gravaram seus vídeos, os poemas para recitação escolhidos foram: O Elefantinho, a Borboleta, A Foca e O Pato, por ordem. Além disso, o vídeo contou com abertura e encerramento com a temática da atividade do dia, a data vigente. O encerramento do vídeo tem uma breve apresentação dos bolsistas envolvidos e uma saudação (Imagem 2).

Imagem 2 - “Seu dia, uma Poesia”



Fonte: De autoria própria.

A culminância do Projeto deu-se com o Sarau da Poesia. A atividade consistiu em um mural produzido pela professora supervisora com algumas atividades realizadas pelos alunos. Aos acadêmicos coube a tarefa de organizar o sarau com vídeo,

contendo uma mensagem de agradecimento dos alunos do PIBID pela participação das crianças nas atividades e a recitação de poemas enviados pelas crianças (Imagem 3 e Imagem 4).

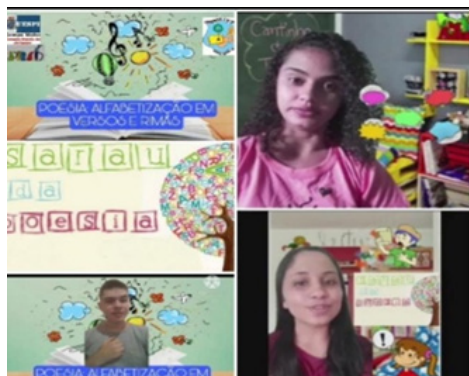


Imagem 3 - Culminância do projeto Alfabetização em Versos e Rimas

Fonte: De autoria própria.



Imagem 4 - Declamação de poemas pelas crianças no Sarau

Fonte: De autoria própria.

17 das 24 crianças da turma participaram da recitação para o sarau, número bastante satisfatório. Nos vídeos é possível observá-las mostrando seu cantinho da leitura de poesias que montaram em casa, assim como também os poemas que haviam ilustrado na atividade anterior. Apesar dos níveis de leitura se apresentarem distintos, observou-se que as crianças se sentiram estimuladas para o desenvolvimento e participação da atividade.

Outro aspecto observado é que na devolutiva as crianças tiveram um tempo confortável para produzirem seus vídeos, além de analisar a produção dos bolsistas e assisti-la quantas vezes for necessário, servindo assim como referência para a gravação de seus vídeos e se tornando flexível para adaptações didáticas. Dessa forma, as crianças puderam controlar o ritmo de apresentação do vídeo para melhor compreender o conteúdo.

Ademais, a devolutiva satisfatória das atividades em vídeo pelos alunos permite constatar que este recurso se adapta adequadamente à realidade posta em tempos de pandemia, constituindo-se em recurso pedagógico apto a fomentar a alfabetização de maneira lúdica e motivadora, como realizado nesta experiência por meio da poesia. Nesse sentido, Colombo (2009, p. 77) afirma:

[...] o contato da criança com materiais de leitura é algo que deve acontecer desde cedo. Com o propósito de por meio desse contato, formar o gosto leitor, e, dessa forma, contribuir no processo de formação da criança como leitora. O livro de literatura infantil, sendo um material feito especificamente para a criança, pode ser capaz de tornar esse contato mais prazeroso e proveitoso.

A ludicidade no ambiente de leitura também é fundamental para que a criança se sinta acolhida de maneira que o bem-estar esteja associado ao ato de ler, não só pelos livros, mas pelo espaço em que o leitor se encontra. Os diversos estímulos visam o desenvolvimento do letramento, da leitura de mundo, da construção da consciência social e crítica, visto que, ao articular a leitura a um ato prazeroso, tem-se o potencial de atingir os objetivos didáticos da atividade e torná-la uma constante na vida do indivíduo. Segundo Santos (2010, p. 15):

[...] a literatura é um processo de contínuo prazer, que ajuda na formação de um ser pensante, autônomo, sensível e crítico que, ao entrar nesse processo prazeroso, se delicia com histórias e textos diversos, contribuindo assim para a construção do conhecimento e suscitando o imaginário.

A leitura auxilia diretamente nas habilidades necessárias ao desenvolvimento da linguagem quando mediada pelo professor da maneira adequada, pois: “[...] o interpretante informa a criança, ao efetuar esta ação aparentemente banal, que chamamos de um ato de leitura, essas marcas têm poderes especiais: basta olhá-las para produzir linguagem” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 175).

A alfabetização em versos e rimas e suas contribuições à formação docente

A utilização dos vídeos e o desenvolvimento das atividades constituiu-se em atuação docente em espaço diferenciado, possibilitando a reflexão crítica sobre o fazer (FREIRE, 2006) suscitando mudanças e adaptações – de acordo com as necessidades apresentadas pelo contexto pandêmico. Ao longo da experiência abriu-se espaço para a aprendizagem da docência, de maneira criativa e atenta às peculiaridades do ensino remoto. Nesse sentido, Schön (2000) evidencia que os professores necessitam de uma sensibilidade artística, um saber-fazer sólido, teórico e prático, inteligente e criativo que permita ao profissional agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos.

O processo formativo docente constitui-se, pois, em percurso que se inicia na graduação e estende-se durante a vivência da profissão em caráter continuado. Dessa forma, as atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, ao articularem saberes mobilizados por licenciandos e professores, oportuniza uma formação colaborativa que expande a experiência docente e permite que os professores possam intervir no contexto em que atuam de maneira a criar condições para o desenvolvimento das necessárias mudanças no contexto educativo e social em que vivem. Assim, é essencial a “[...] integração entre a formação de professores em relação aos conteúdos propriamente acadêmicos e disciplinares, e a formação pedagógica dos professores” (GARCIA, 1999, p. 28). Conhecer e atualizar-se nos conteúdos disciplinares é fundamental, considerando as di-

mensões social e institucional da prática, criando possibilidades para que o professor possa intervir e transformar as situações que se apresentam em seu contexto atual, rompendo-se com a lógica de dissociação entre o momento formativo e o momento da ação.

A formação traz implicações que se refletem na prática docente, de maneira que é preciso a articulação entre teoria e prática na formação de professores. É preciso considerar, também, a tomada de consciência acerca dessa articulação e a compreensão das teorias produzidas na prática desenvolvida como essenciais para que o professor desenvolva conhecimento acerca do que faz, refletindo criticamente sobre ações que se rotinizaram ou se mecanizaram ao longo do tempo, a fim de promover as transformações necessárias.

A experiência do Projeto “Alfabetização em versos e rimas” tornou-se, pois, oportunidade de aprendizagem do ser e do fazer-se professor, por meio do conhecimento e vivência da mediação pedagógica *on-line*, possibilitando a articulação entre teoria e prática necessária à ação docente.

Ao mediar as práticas de leitura com propósito de estímulo ao desenvolvimento da linguagem e comunicação, tomando-a como prática social, o professor deve estar ciente dos objetivos didáticos, objetivando que este recurso seja um aliado no processo de alfabetização. A leitura é a base do processo de alfabetização e formação da cidadania, uma vez que pode desenvolver aspectos como autonomia e criticidade e precisa ser amplamente explorada.

Observa-se que a experiência contribuiu na formação de licenciandos e professores que participaram do planejamento e execução da atividade, uma vez que possibilitou o contato

com metodologias de estímulo à leitura capazes de fomentar a criatividade das crianças e tornar a leitura um hábito para a vida. De acordo com Freire (2006), o professor deve estimular a curiosidade do aluno para que este compreenda-se enquanto sujeito inserido em determinado contexto social.

[...] O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2006, p. 86).

Assim, ao suscitar no aluno uma rotina literária, abre-se a possibilidade do cultivo de um hábito que poderá ser levado para a vida adulta. Desta forma, metodologias diferenciadas como o cantinho da leitura e o sarau são estímulos ao desenvolvimento da leitura e escrita das crianças, despertando constantemente a curiosidade de aprender para serem sujeitos ativos no mundo que as cerca.

Considerações Finais

O desenvolvimento do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” possibilitou aproximação com as crianças, de forma a manter a presença delas no ambiente escolar virtual no período de pandemia de Covid-19, ressignificando o espaço de sala de aula. Tem-se que alfabetizar no âmbito do ensino remoto. Não se trata de mera transposição do ambiente presencial, é necessário articular os conteúdos a realidade da criança em seus aspectos didáticos e sociais.

As contribuições da experiência de alfabetização no âmbito do PIBID em Campo Maior-PI, por meio do Projeto “Alfabetização em Versos e Rimas” à formação docente de alunos e professores envolvidos no projeto foram notórias e relacionaram-se ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao planejamento e execução de atividades em meio remoto, bem como à articulação de estratégias lúdicas e motivadoras no processo de alfabetização.

Constatou-se que a poesia é um gênero que pode ser utilizado na alfabetização como recurso que chama a atenção das crianças e facilita o envolvimento entre alunos e professores por oportunizar o desenvolvimento da compreensão e expressão da linguagem. Ademais, as atividades realizadas possibilitaram refletir acerca da utilização de estratégias didáticas que dialoguem com a realidade das crianças - de maneira dinâmica e interativa - visto que, no contexto pandêmico, é necessário envolver a família e a escola em trabalho colaborativo em prol da aprendizagem.

O Projeto atingiu seu objetivo, pois, pelos resultados apresentados, evidenciou-se o desenvolvimento da oralidade das crianças e a fa-

cilitação do processo de alfabetização ao envolvê-las em atividades de leitura, escrita, produção e criatividade. Por meio do trabalho colaborativo entre alunos do PIBID, supervisoras e coordenadora de área, foi possível fazer do contexto remoto um ambiente alfabetizador, rico em estímulos que possibilitaram a aquisição de habilidades de leitura e escrita e a apropriação de seu uso social.

Assim, o PIBID oportunizou situações formativas entre licenciandos e professores supervisores, de maneira que os dois polos vivenciassem uma dinâmica de constante renovação e (re)significação da prática pedagógica. Ressalta-se, por conseguinte, que, nesse percurso formativo o licenciando tem lugar privilegiado em suas interações, com vivências pessoais e sociais, assumindo papel participativo durante o processo de planejamento e aplicação das atividades. Tem-se, portanto, o estabelecimento de um processo formativo que compreende a participação consciente do pibidiano através da ação volitiva de alunos e supervisores destinada a atingir objetivos comuns. A partir dessas considerações compreende-se a necessidade do PIBID e das atividades desenvolvidas em seu âmbito para a formação de professores na condição de elemento essencial em qualquer proposta de repensar e/ou melhorar o sistema educativo.

Referências

- BAGNO, M. **Festa no meu jardim**. 2. ed. São Paulo: Positivo, 2015.
- COLOMBO, F. J. **A literatura infantil como meio para a formação da criança leitora**. 211f. Tese (Doutorado) – Ensino na Educação Brasileira. Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.
- FERREIRO, E. **Alfabetização em Processo**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FERREIRO E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FILATRO, A.; CAIRO, S. **Produção de Conteúdos Educacionais**. São Paulo: Saraiva, 2015.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GARCIA, C.M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. São Paulo: Porto, 1999.
- KRAMER, S. Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita. In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MINAYO, M.C; DESLANDES, S,F. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 25.ed. rev. atual. Petrópolis: Vozes, 2007. 108p.
- SANTOS, T. S. **Leitura interdisciplinar: relato de experiência**. Guarabira: Unilec, 2010.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. n. 25, p. 05-17, jan/abr. 2004.

BIOLOGIA

O PIBID BIOLOGIA EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO: AS EXPERIÊNCIAS DURANTE A PANDEMIA

Francisca Lúcia de Lima¹

Resumo

Toda a experiência do novo edital do Pibid/2020 tem sido executada de maneira remota, o que impactou em todas as atividades, desde a seleção dos bolsistas, a execução das propostas apresentadas no Núcleo de Biologia do Campus Porta Torquato Neto. Como pontos positivos destaca-se o esforço para interação com os estudantes na modalidade remota, e negativos, as dificuldades de acesso à internet - as quais não impediram a contribuição do programa para formação docente desses futuros professores. Em alguns depoimentos, podemos ver que a situação trouxe um aprendizado diferenciado e uma adaptação ao ensino nessas condições tão difíceis. O salto é, portanto, bastante positivo e o Pibid tem cumprido muito bem esse papel.

Palavras-chave: Biologia; Aulas Remotas; PIBID.

Introdução

O aparecimento e disseminação do vírus *Sars-CoV-2*, deu origem a uma pandemia que começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, e rapidamente se espalhou para o mundo. As teorias sobre a origem do vírus são várias, e incluem o contato entre um ser humano e um animal infectado e vão até um acidente em um laboratório na China (BUTANTAN, 2021). O fato é que em março de 2020, a doença chegou ao Brasil, e vimos toda nossa vida e hábitos serem mudados. As escolas fecharam e os alunos ficaram em casa.

A situação parecia que iria ter uma resolução de forma rápida, mas, não foi o que aconteceu. Com pouco mais de 20 meses, a doença ainda não está controlada no território brasileiro. A vacinação teve início em janeiro de 2021 e ainda prossegue. Estamos tendo uma redução significativa de novas mortes e casos e as escolas, ou estão mantendo um modelo híbrido, online e na escola ou já estão 100% presencial.

O novo Edital Pibid/2020, teve que ser lançado durante a pandemia, sem aulas presenciais e com os discentes afastados. Na UESPI, as aulas remotas tiveram início no mês de setembro de 2020. Assim, o Pibid teve sua implantação no mês de novembro de 2020. Toda a elaboração e planejamento inicial do programa já aconteceram de forma remota, assim como a seleção dos discentes e professores supervisores. Foi uma nova experiência, à qual tivemos que nos adaptar. Os bolsistas de iniciação à docência estão voltando no mês de novembro/2021 a terem atividades presenciais. Assim, vão poder ter as duas experiências, tanto remota, como presencial, em contato direto com os

estudantes do ensino fundamental e médio. Pelo que podemos ler na literatura, essas dificuldades e experiências estão sendo comuns aos programas por todo o Brasil (FACHINETO, et al., 2021).

Relato de Experiência Contextualização

A nossa primeira etapa foi a seleção das escolas onde o Pibid/UESPI iria funcionar. Definidas as escolas, foi lançado o edital para supervisores (em 05/10/2020), por meio do qual nosso núcleo Campus Poeta Torquato Neto teve 5 inscrições. Dessas, apenas 4 puderam ser aceitas, visto que um dos candidatos estava numa escola que não pertencia a lista das disponíveis. Procedeu-se todas as etapas da seleção, incluindo entrevista, avaliação da carta de motivos e análise dos currículos. A classificação final foi publicada e tivemos 4 candidatos aptos, tendo sido escolhido dois deles, um de cada escola.

A seleção dos bolsistas de iniciação à docência (edital de 03/11/2021) obedeceu ao mesmo critério, valendo ressaltar, que tivemos que selecionar estudantes do 1º período do curso de biologia, que tinham tido poucas aulas na universidade. Tudo aconteceu de forma remota, com entrevista na plataforma Google Meet. Tivemos 16 alunos selecionados para as bolsas e ficamos sem cadastro reserva. Isso aconteceu porque tivemos apenas dois períodos para selecionar alunos, o 1º e o 3º, que contam ambos, com menos de 20 alunos.

Após a seleção, realizamos nos dias 16 e 17 de novembro reunião com discentes e supervisores para falar sobre a proposta do Pibid, sobre as atividades que tínhamos planejado reali-

zar e sobre as obrigações dos bolsistas. Esse primeiro encontro foi bastante importante, pois dúvidas foram tiradas e o planejamento das próximas etapas foi feito. Nosso núcleo, conta com dois coordenadores de área, Professoras Francisca Lúcia de Lima e Emília Ordones Lemos Saleh como voluntária.

O núcleo da biologia Campus Poeta Torquato Neto está com duas escolas selecionadas: o CETI Didácio Silva, com o ensino médio (1º, 2º e 3º ano), uma escola de tempo integral, e a Unidade Escolar Dom Severino, onde a supervisora é professora no 7º e 8º ano do ensino fundamental. Os bolsistas foram distribuídos nessas duas escolas para o desenvolvimento de suas atividades.

Todas as demais etapas previstas no cronograma do Pibid foram desenvolvidas de forma remota, no Google Meet e com apoio do WhatsApp. Para a comunicação entre os bolsistas de iniciação à docência com os supervisores e os alunos das turmas envolvidas foram utilizadas as mesmas ferramentas.

O fator pandemia, que alterou profundamente o comportamento e nossa forma de viver, impactou muito o desenvolvimento das atividades. Tenho cerca de 10 anos como participante do Pibid e posso garantir que essa experiência está muito diferente das outras. Não diria que está melhor ou pior, apenas devemos encarar esse período como sendo “Especial” e de profundo engajamento e compreensão para que nos tornemos seres humanos melhores e mais prestativos.

Resultados e discussão

Passada a fase das primeiras reuniões e organizando o calendário de atividades, finalmente os alunos poderiam participar das primeiras aulas remotas acompanhadas dos seus supervisores (Fig. 1). Em janeiro de 2021, as escolas estavam em pleno funcionamento e as atividades foram iniciadas, isso provocou um impacto bastante positivo nos bolsistas, fazendo com estivessem mais envolvidos nas atividades do Pibid, como as das oficinas de elaboração e desenvolvimento de projetos, que foram realizadas na mesma época. Essas experiências estão relatadas no Quadro 1, onde podemos ler, em palavras do depoimento dos bolsistas, as suas impressões sobre as atividades do Programa.

*Quadro 1: Depoimentos dos bolsistas do Pibid Biologia – Campus Poeta Torquato Neto sobre a influência da pandemia nas atividades do programa
Fonte: De autoria própria*

| Bolsista | Depoimentos |
|----------|---|
| 1 | “Foi bastante difícil trabalhar de forma remota, principalmente devido os alunos em questão serem de ensino fundamental - 6 anos, isso limitou bastante a participação dos alunos devido aos poucos recursos, além da falta de apoio da escola para incentivar os alunos a participarem das atividades” |

| | |
|---|---|
| 2 | <p>“A realização das atividades voltadas para o Pibid acabaram sendo dificultadas pela pandemia, impossibilitando o contato presencial entre nós pibidianos e os alunos, o que de modo geral dificultou a criação de um vínculo. Em decorrência disso, foram realizadas atividades as que eram possíveis, entretanto o índice de participação foi baixíssimo!”</p> |
| 3 | <p>“O Pibid para mim, ajudou mais no meu desenvolvimento pessoal, fazendo com que eu adquirisse experiência ao lidar com os alunos, no manuseio das ferramentas online e desenvolvimento de atividades. Não senti tanto impacto positivo no acompanhamento online na turma com a Supervisora, porque as aulas remotas são pouco produtivas e os alunos não participam, só mesmo quando são feitos trabalhos valendo ponto e mesmo assim ainda relutam. Esses empecilhos fizeram com que eu e a minha dupla, buscássemos sempre alternativas para tentar fazer os alunos participarem com mais vontade. Além disso, os relatórios passados pelas coordenadoras me capacitaram no melhoramento do vocabulário, sendo voltados para o mundo acadêmico, leitura de artigos e o desenvolvimento das referências bibliográficas, que eu achei difícil no início, mas agora é bem prático de fazer, graças a vocês.”</p> |
| 4 | <p>“O Pibid é uma experiência ótima, o fato de conhecer outras realidades, saber, como o ensino público tem lidado com esse momento de pandemia (Covid-19) tem sido muito gratificante. Embora, tenhamos feito outras funções que não eram as nossas, creio que ainda assim elas só vêm a contribuir pra minha profissão.”</p> |

| | |
|---|--|
| 5 | <p>“A experiência com o Pibid está sendo excepcional, mesmo com o ensino remoto. As aulas no CETI Didácio Silva estão sendo transmitidas pelo Google Meet, que nos impede de ter um contato maior com os alunos, afetando no desempenho das sequências didáticas, uma vez que se as aulas fossem presenciais teríamos um contato maior com os alunos, mantendo uma relação melhor com eles. Nos últimos 8 meses conseguimos manter as sequências didáticas bem planejadas, visando melhorar o ensino a distância e manter os alunos assistindo as aulas. Esse acontecimento fez com que nós bolsistas fôssemos além, planejássemos algo nunca feito antes, dentro das normas nas aulas remotas.”</p> |
| 6 | <p>“O lado positivo é que o esforço para fazer dar certo, retirar os melhores aprendizados possíveis, aproveitar ao máximo cada momento de encontro com o professor supervisor e os alunos da educação básica ou de reunião de formação é muito maior por ser de certa forma um desafio fazer tudo o que fazemos de forma online, sem a presença física de ninguém. O lado negativo é que quando nós formos os professores propriamente ditos, não vai ser online que vamos dar aula, vai ser pra turmas cheias de alunos que esboçam reações faciais, comportamentais etc. diante do nosso desempenho, e encontros online não proporcionam essa experiência prévia de trabalho.”</p> |

| | |
|---|---|
| 7 | <p>“Nesse período do Pibid de maneira remota, está sendo uma experiência de muito aprendizado, pois como as aulas não estão sendo de maneira presencial, por conta da Covid, tivemos que encontrar uma maneira de acompanhar as atividades e a rotina escolar dos alunos. Então tivemos que fazer os encontros através da plataforma Google Meet e nesses encontros é que eu tive a oportunidade de conhecer os alunos e assim ajudá-los na resolução de atividades, tirar dúvidas e explicar, reforçando o assunto quando fosse preciso. Então os encontros funcionam super bem, porém nem todos podem participar por conta de não possuírem o aparelho celular ou algum outro meio de tecnologia e alguns também não têm acesso à internet, isso se tornou um ponto bastante negativo. De pontos positivos que o Pibid contribui - aponto que aprendi a planejar atividades, provas e conhecer mais a rotina escolar de cada aluno e assim contribuir no aprendizado. Também o que deu super certo foram as atividades aplicadas como uma sequência didática que envolvia exposição de anime, mas não foi possível transmitir pelo Meet, então a solução foi compartilhar pelo WhatsApp e uma feira de ciências de maneira remota foi feita. Todavia, quanto ao prejuízo que o Pibid pode trazer - de maneira remota - é que não tenho o contato da sala de aula de maneira presencial e não é possível a participação de todos os alunos.”</p> |
|---|---|

| | |
|---|--|
| 8 | <p>“A relação do Pibid - de forma remota - promoveu uma experiência de ensino pouco explorada ao que se refere à educação a nível básico e médio. Com as aulas remotas, foi possível desenvolver projetos de forma on-line com mais praticidade como eventos de feira com participação de vários alunos de diversas turmas com um fácil acesso; o desenvolvimento de jogos on-line como forma de metodologia de ensino. Essa nova visão no ensino virtual trouxe benefícios, inovações e desenvolvimento à educação remota. Entre suas restrições se descartam a falta de interação dos alunos em aula, que muitas vezes não participam ou não utilizam do microfone como mecanismo de respostas...”</p> |
| 9 | <p>“Nesse período de pandemia, foi preciso fazer muitas adaptações, principalmente na questão da educação. E nós pibidianos que já começamos o programa de forma remota, precisamos de inovações e dedicação para desenvolver os projetos proposto pelo Pibid. Houve um grande avanço no que tange ao desenvolvimento de atividades que pudessem contribuir para o conhecimento e o cognitivo dos estudantes, assim como para nos que tivéssemos a oportunidade de contribuir para esse conhecimento, além claro, da grande bagagem de aprendizagem, não só para o desenvolvimento dos artigos, projetos, mas também para buscar sempre uma forma de inovar, novas maneiras de se ensinar, de acordo com as dificuldades que iremos enfrentar durante nossa jornada como professores, principalmente nesse período de aulas remotas, que umas das principais dificuldades é prender a atenção dos estudantes.”</p> |

| | |
|----|--|
| 10 | <p>“Apesar de todo esse tempo ter sido remoto, a experiência ainda foi maravilhosa já que, no meu caso, peguei uma escola que pode continuar suas atividades (aulas) à distância com a utilização de ferramentas digitais. Assim, pôde-se desenvolver e aprender muito sobre como lecionar de uma forma totalmente diferente e como que tecnologia está ao nosso favor, bem como é útil e necessária. Dessa forma, foi muito bom aprimorar esses conhecimentos do mundo digital, entretanto a falta de estar no presencial e poder abranger todos os alunos de uma vez só são o que faz falta nesse momento.”</p> |
| 11 | <p>“...O advento da Covid-19, causou preocupação a mais em relação ao Pibid. Dessa maneira, pontos positivos que o Pibid proporcionou nesse período foram: como adaptar-se ao meio tecnológico, por meio remoto sem poder frequentar as reuniões presencialmente; entender como elaborar atividades e planejamentos de aulas mais elaborados, contribuiu para a concretização do conhecimento acerca de algumas disciplinas e melhorar a compreensão que os alunos têm de tentar uma graduação e seus direcionamentos. Como pontos negativos podemos citar: a dificuldade com a conexão para poder fazer os encontros remotos, alguns dos meios tecnológicos utilizados para o programa não respondiam de maneira apropriada, tendo que remarcar as reuniões. Como as atividades tinham que ser por meio remoto, tivemos bastante dificuldade em saber como os alunos estavam se sentindo sobre o que foi explicado em cada reunião; manter a comunicação com o aluno, pois como o celular pelo qual assiste suas aulas é o mesmo dos pais, fica difícil manter a comunicação com o aluno....”</p> |

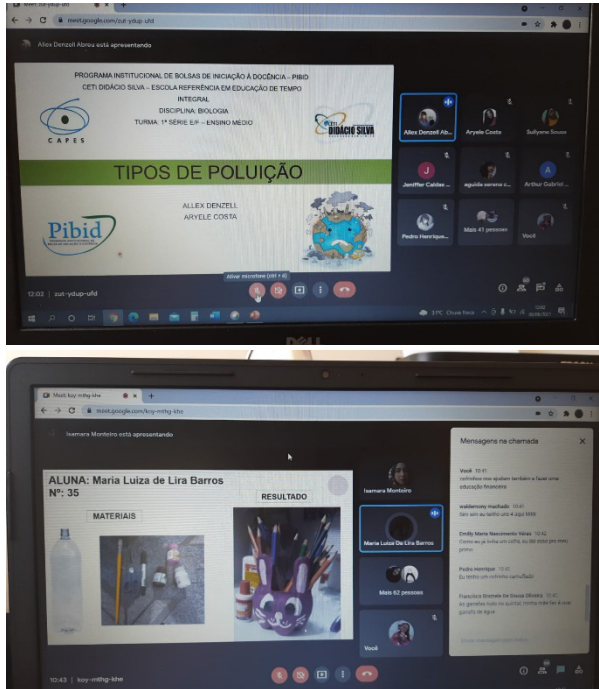
Como pudemos observar no Quadro 1, temos bolsistas que veem com aspectos mais negativos que positivos o desenvolvimento das atividades durante a pandemia, são citadas, principalmente, as dificuldades de comunicação com os estudantes das escolas (Quadro1). Entretanto, vale ressaltar que essa dificuldade se estende aos próprios bolsistas, cujas conexões, às vezes, ficavam instáveis, dificultando a comunicação com supervisores e a coordenação de área.

Por outro lado, podemos ver pelos depoimentos, que houve uma grande disposição em participar e se adaptar às circunstâncias, para tirar o melhor proveito dessas experiências. No depoimento de uma das supervisoras, foi possível observar as mesmas questões, com a ressalva do quanto a presença dos bolsistas do Pibid evitou a completa evasão dos alunos das aulas. Ela resalta que o acompanhamento do Pibid evitou a perda total do aprendizado desses estudantes. Relatos semelhantes podemos encontrar em Alves (et al, 2021), o que corrobora nossos achados.

Como coordenadora de área, só posso enaltecer todo o trabalho e esforço realizado pelos bolsistas, o que nos permitiu desenvolver inúmeras experiências nesse período remoto, mesmo com todas as dificuldades já citadas. As supervisoras têm se desdobrado para que as atividades sejam executadas, sempre atentas e tirando dúvidas dos bolsistas. Quero ressaltar também a participação voluntária na Coordenação da Profa. Emília Saleh, que tem sido imprescindível na condução dos trabalhos.

Recursos Ilustrativos

Imagem 1 – Prints de trabalhos realizados de forma remota.



Fonte: De autoria própria.

Considerações Finais

As ideias que tínhamos sobre educação sofreram uma profunda avaliação nesses tempos de pandemia. Isso afetou também o desenvolvimento desse novo Edital Pibid, fazendo com que coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência avaliassem como o ensino deveria ser feito de forma remota. Existiram pontos positivos, como a melhora na comunicação, o esforço a mais para ensinar e a vontade de receber a resposta dos discentes. Os pontos negativos estão ligados principalmente à dificuldade ou a total ausência de dispositivos apropriados e acesso à internet. Mas, todos os bolsistas são unânimes em dizer como o Pibid está sendo importante no seu desenvolvimento profissional como futuros docentes, independente da pandemia.

Referências

BUTANTAN. Como surgiu o novo coronavírus? Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem. Portal do Butantan. Disponível em: butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem. Acesso em 28 de outubro de 2021.

FACHINETO, S., DA SILVA RAFFEL, C. L. ., SANGUINETE, L. ., Moreira dos SANTOS, P. ., ALBANI RONCATO, S. ., & FRAPORTI, K. (2021). A experiência de ensinar e aprender no pibid em tempos de pandemia. Anuário Pesquisa E Extensão Unoesc São Miguel Do Oeste, 6, e28133, 2021. Recuperado de

<https://unoesc.emnuvens.com.br/apeusmo/article/view/28133>. Acesso em 28 de outubro de 2021.

ALVES, F. C. .; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. da S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1586–1603, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15299. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 30 out. 2021.

FÍSICA

PROCESSO ENSINO-APREDIZAGEM DE FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PIAUÍ

Edina Maria de Sousa Luz^[24] ; Antônio de Macedo Filho^[25] ; Evaldiana Maria^[26] Rodrigues ; Erivelton Vieira da Silva^[27] ; Natanael da Silva Rocha^[28]

Resumo

Esse trabalho, apresenta um breve relato de experiência das atividades desenvolvidas pelo subprojeto Pibid-Física nas cidades polos Teresina-PI e Piripiri-PI. As atividades a serem desenvolvidas por este subprojeto tinham como base a realização de experimentos, com vistas a complementar o trabalho do supervisor em sala de aula. A ideia por trás desta proposta era trabalhar os conceitos físicos por meio de atividades lúdicas, buscando atingir determinado objetivo. Em virtude da pandemia da Covid-19 as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, impondo uma mudança da forma metodológica da abordagem dos conceitos de Física inerente às atividades previamente planejadas. Vale ressaltar que os novos desafios estão sendo superados. O interesse pelo melhoramento do processo ensino-aprendizagem

[24] Coordenadora de área do subprojeto Pibid Física do campus de Teresina.

[25] Coordenador de área do subprojeto Pibid Física do campus de Piripiri.

[26] Supervisora do subprojeto Pibid Física do campus de Piripiri.

[27] Supervisor do subprojeto Pibid Física do campus de Piripiri.

[28] Supervisor do subprojeto Pibid Física do campus de Teresina.

tem despertado a criatividade e a motivação pela busca de novas metodologias que envolvam as boas práticas existentes, além do uso de novas tecnologias que despertem no aluno a criatividade, a motivação e o gosto pelo aprender e o fazer de forma lúdica. Ao fim deste processo, o resultado será proporcionar meios alternativos para a solução dos problemas do processo ensino-aprendizagem de Física em escolas públicas do Piauí-PI.

Palavras-chave: Educação; PIBID; Ensino de Física.

Introdução

As atividades inicialmente propostas para o projeto Pibid-Física da Universidade Estadual do Piauí previam o desenvolvimento de projetos relacionados à execução de experimentos como base para complementar o trabalho do supervisor em sala de aula. A ideia por trás da experimentação era trabalhar os conceitos físicos por meio de um ou mais experimentos, buscando atingir determinado objetivo. Essa foi uma das estratégias de abordagem propostas no projeto por ser uma das formas que mais conseguem engajar os alunos de forma satisfatória. No entanto, devido a pandemia da Covid-19 as aulas passaram a ser ministradas de forma remota, impondo assim uma mudança da forma metodológica da abordagem dos conceitos de Física inerente às atividades previamente planejadas.

Com a adoção do ensino remoto, tanto pelas escolas de Ensino Médio como pelas universidades, foi necessária uma adaptação

no cronograma de ação em que primeiramente foi necessária uma capacitação da equipe para uso das ferramentas disponíveis para essa modalidade de ensino. O ponto seguinte foi repensar os tipos de atividades que seriam propostas, a fim de alcançar os objetivos propostos. Essas metas envolvem o uso de uma metodologia que faz uso de uma dinâmica diferenciada para enfatizar o conteúdo visto em sala de aula, buscando criar um ambiente participativo e que contribua para o melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados pelo professor da disciplina. Desse modo, as metodologias ativas se tornaram uma aliada dos bolsistas no desenvolvimento de suas atividades dentro do ambiente virtual de sala de aula.

Por metodologias ativas entende-se, um método ativo que visa estimular a auto aprendizagem do aluno (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). É uma prática que estimula os alunos a compreenderem e investigarem as ideias centrais da disciplina, aplicando e ampliando o que sabem (GEMIGNANI, 2012). Para Paranhos *et al.* (2017), as metodologias ativas permitem aos professores nortearem sua prática docente em sala de aula, escolhendo atividades que favoreçam a inserção do aluno como ator central do processo de aprendizagem. Embora não seja nenhuma inovação, o ensino de Física no enfoque das metodologias ativas é desafiador pelo fato de possibilitar ao aluno desenvolver novas habilidades e capacidades para chegar ao aprendizado.

As propostas de atividades pensadas para que os alunos bolsistas pudessem executar, foram organizadas com o objetivo de levar o aluno do Ensino Médio a participar de forma ativa, sendo o protagonista das ações e que desenvolvam sua autonomia (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). As atividades podem ser enquadradas dentro de

diferentes estratégias metodológicas consideradas como o leque das metodologias ativas, como exemplo: Aprendizagem Baseada em Problemas; Ensino sob medida (*Just in Time Teaching*); Instrução pelos colegas (*Peer Instruction*); Gamificação; e os Três Momentos Pedagógicos (STUDART, 2019). Para os propósitos do programa Pibid e procurando uma melhor forma de abordagem prática dentro da modalidade de ensino *online*, a estratégia de ensino adotada é dinâmica e não se atém apenas a uma estratégia metodológica.

Relato de Experiência

Nesta seção, apresentam-se relatos de experiências do subprojeto Física obtidos nos primeiros 6 meses de execução do projeto Pibid em escolas públicas estaduais pertencentes aos municípios de Teresina-PI e Piripiri-PI. O subprojeto tem sido desenvolvido por 24 alunos bolsistas, 3 supervisores e 2 coordenadores de área. Desta equipe, 8 alunos bolsistas, 1 supervisor e 1 coordenador de área desenvolvem o subprojeto Física no C.E.T.I prof: José Amável em Teresina-PI. Os outros 16 alunos bolsistas, 2 supervisores e 1 coordenador de área desenvolvem o subprojeto nas escolas U. E. Cassiana Rocha e U. E. Judith Alves Santana, em Piripiri-PI, sendo 1 supervisor e 8 alunos bolsistas para cada unidade escolar.

O início das atividades do subprojeto Física/PIBID se deu antes do período letivo, com palestras, reuniões e formações, entre as quais destacamos a formação sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas diretrizes na formação e prática do docente da disciplina Física. Esta ação foi realizada em parceria com o Programa

Residência Pedagógica (RP), ocorrendo durante todo o mês de janeiro. Vale ressaltar que esta formação desempenhou papel fundamental na preparação e ambientação das práticas docentes a serem desenvolvidas *a posteriori* em sala de aula pelos alunos bolsistas em tempos de pandemia. Nesse contexto, uma questão emergente foi “como desenvolver este projeto, que usualmente é executado de forma presencial, virtualmente”. Este foi um dos grandes desafios enfrentados por coordenadores, supervisores e alunos bolsistas.

Inicialmente, os mecanismos de interação considerados para interagir com os alunos secundários foram as plataformas virtuais *Google Meet* e *Google Classroom*. Associado a isto, considerando-se a possibilidade de uma comunicação rápida entre alunos bolsistas e alunos secundários, também foi considerado o uso da plataforma *WhatsApp*. Para iniciar as atividades do subprojeto, nos polos de Teresina e Piripiri, cada supervisor dividiu seu grupo em equipes compostas por 2 membros cada, a fim de alcançar um número significativo de salas de aula. Em virtude de as aulas correrem de forma remota surgiram alguns problemas que afetaram o desenvolvimento das atividades, tais como problemas de conexão com a *internet* (principalmente com estudantes da zona rural), áudio e imagens, entre outros. Outro fato de interesse ocorrido no polo de Piripiri foi a participação dos alunos bolsistas na busca ativa por alunos secundários, por ausência destes nas salas de aula virtuais.

As dificuldades enfrentadas por supervisores e alunos bolsistas serviram como estímulo para contornar a situação-problema, despertando nestes a capacidade criativa de pensar e agir. Neste contexto, a equipe do polo de Teresina forneceu aos estudantes listas de exercícios em forma de *Quizz*, por meio de uma ferramenta

gratuita e *online*, de modo que os alunos tivessem acesso posterior e pudessem realizar suas atividades escolares. O polo de Piripiri, para facilitar o acesso aos conteúdos, se utilizou de fotos com passo a passo da resolução de questões similares às das atividades propostas em sala de aula, além da narração da resolução por meio de áudios gravados. Para aqueles alunos sem conexão com a *internet*, a coordenação do projeto, em conjunto com a escola, adotaram a confecção de material impresso para este público. Os alunos secundários também foram incentivados a participarem da Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA) e Mostra Brasileira de Foguetes (MOBFOG), sob a orientação da equipe de alunos bolsistas. Para tanto, foram confeccionados vídeos com resoluções de questões de provas anteriores da OBA e MOBFOG, o que facilitou o processo de aprendizagem aos estudantes secundários.

Ao longo do período de execução deste projeto, segundo supervisores e alunos bolsistas, este subprojeto obteve bons resultados na aplicação de suas atividades propostas. Entretanto, tendo em vista que este subprojeto ainda está em pleno desenvolvimento, vale ressaltar que existem pontos a serem considerados e melhorados. Por exemplo, otimizar o tempo das atividades para que os alunos possam realizá-las de maneira satisfatória - dentro do horário da aula -, adoção de outras metodologias ativas na realização das atividades em sala de aula, a fim de despertar o interesse dos alunos pelas aulas, tornando o aprendizado mais dinâmico, eficaz e promovendo uma melhora no desempenho deles.

Considerações Finais

O programa PIBID tem desenvolvido um papel importante para a formação de professores, permitindo o contato, ainda muito cedo, de discentes dos cursos de graduação – com o público da Educação Básica. De outra forma, este contato só aconteceria no fim da licenciatura, com os Estágios Supervisionados. As experiências trocadas entre discentes e professores da Educação Básica são de suma importância para a formação destes futuros docentes, pois estes serão inseridos no mercado de trabalho após o período de graduação.

Nos primeiros seis meses de execução desta proposta, cada coordenador, supervisor, estudantes bolsistas e secundários têm tido uma experiência única. O interesse pelo melhoramento do processo ensino-aprendizagem tem despertado a criatividade e a motivação pela busca de novas metodologias que envolvam as boas práticas existentes, bem como novas tecnologias que despertem nos alunos secundários e alunos bolsistas a criatividade, a motivação e o gosto pelo aprender e ensinar de forma lúdica. Ao fim de tudo isso pretende-se tornar o processo ensino-aprendizagem de física uma resultante positiva, proporcionando meios alternativos para a solução dos problemas reais da sociedade.

Referências

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. (2017). Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v.14, n. 1, 268-288.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. (2012). Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para compreensão. *Revista Fronteiras da Educação* [online], Recife, v. 1, n. 2.

PARANHOS, M. C. R.; PARANHOS, M. L. R.; FILHO, L. C. de S.; SANTOS, J. R. (2017). Metodologias ativas no ensino de Física: uma análise comparativa. *Revista UNILUS Ensino e Pesquisa*; V. 14, nº 36, jul/set.

STUDART, N. (2019). Inovando a ensinagem de Física com metodologias ativas. *Revista do Professor de Física*, v. 3, n. 3, 1-24.

QUÍMICA

IMPLANTAÇÃO E TRAJETÓRIA DO PIBID-QUÍMICA-UESPI NO PERÍODO DE 2020-2022: ANÁLISE E RELATO DO COORDENADOR DE ÁREA

Valdiléia Teixeira Uchôa [29]

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – surgiu da necessidade de fomentar projetos de iniciação à docência para alunos de cursos superiores de licenciatura. O presente relato tem como objetivo socializar as contribuições do Pibid na formação docente, inicial e continuada, a partir das experiências desenvolvidas pelos pibidianos, supervisores e coordenador de área do Pibid, do curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Estadual do Piauí, campus Poeta Torquato Neto, na cidade de Teresina. A forma de atuação do núcleo Pibid-QUÍMICA-UESPI, foi relatada tendo como preferências a coleta de dados e os principais resultados alcançados durante a execução do projeto. Os pibidianos participaram de várias oficinas, palestras e discussão de artigos científicos, para terem mais conhecimento sobre o programa Pibid, BNCC e metodologias ativas no ensino de Química. Passando para etapa

[29] Coordenador de Área do subprojeto Química.
E-mail: valdileiateixeira@ccn.uespi.br

de produção de material didático e acompanhamento do supervisor em sala de aula remota, os licenciados passaram a vivenciar e entender a importância do profissional docente. Neste projeto, os pibidianos também participaram de eventos científicos, onde foi possível conhecer as mais diversas experiências do PIBID nas licenciaturas, aprenderam estratégias didáticas na condução da sala de aula, além de exercitarem o hábito de escrever e apresentar trabalhos científicos. Apesar do Pibid-QUÍMICA-UESPI acontecer de forma remota, tendo suas particularidades e dificuldades, foi possível desenvolver um trabalho que contribuiu com a formação docente dos Licenciados em Química da UESPI.

Palavras-chave: Pibid; Química; Aula Remota; Metodologias Ativas.

Introdução

A Escola é um espaço social, compreendido como um ponto de encontro para a construção de saberes e conhecimentos científicos, de forma a contribuir significativamente para a formação de seus membros. Ela tem como uma de suas funções, estimular nos alunos e professores a busca pelo conhecimento científico, bem como proporcionar um ambiente que oportunize aos mesmos momentos de se expressar, formular ideias, ter atitudes, desenvolver conceitos, autonomia e curiosidade (DA SILVA *et al.*, 2011). Um dos problemas enfrentados pela maioria dos Cursos de Licenciatura é a falta de integração entre Universidade e Escola. Isso refere-se, principalmente, à formação teórica adquirida

no curso superior e a realidade escolar da Educação Básica que o licenciado, futuro professor, encontrará no exercício de suas atividades profissionais (WEBER *et al*, 2012). Tendo em vista essas preocupações, o curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), tem implementado novas práticas pedagógicas que visam ao cotidiano dos discentes, dinamizando o processo ensino-aprendizagem no Ensino de Química, com a intenção de formar professores diferenciados.

O curso de Licenciatura Plena em Química da UESPI foi criado no ano de 1998 e a primeira turma de Química ingressou na UESPI, no ano de 1999. No primeiro vestibular foram oferecidas 50 vagas, distribuídas em duas entradas (primeiro e segundo semestre). A criação do Curso foi motivada pelo baixo número de Licenciados em Química formados para atuar nas escolas de Ensino Médio, no Estado do Piauí. Em 2021, o Curso de Licenciatura em Química da UESPI, possui cerca de 90 alunos matriculados do 1º ao 4º período, em média, semestralmente 35 alunos ingressam pelo sistema SISU.

O processo de formação docente requer a construção e a mobilização de diferentes saberes inerentes à carreira docente, os quais são apreendidos não apenas dentro da Universidade, mas também no Ambiente Escolar. Visando uma política de melhoria da Educação Básica, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que constitui uma parceria entre o Governo Federal, a Universidade Pública e a Escola Pública –, configura-se como instrumento facilitador dessa integração, tendo como principal característica a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática cotidiana (WEBER *et al.*, 2013).

Portanto, o Subprojeto do Pibid de Química da UESPI (2020–2022), apresenta uma proposta com o objetivo de aperfeiçoar a formação dos discentes, por meio do desenvolvimento de projetos e atividades que fortaleçam metodologias alternativas inovadoras para o Ensino de Química nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública, da cidade de Teresina (PI). Tais projetos e atividades apresentam-se como instrumento de fortalecimento do Curso de Química, à medida que irão promover a aproximação dos licenciados com o contexto profissional, desenvolvendo nos mesmos uma autonomia acadêmica, didática e científica.

De modo semelhante, fortalecerão, também, o Ensino de Química na Educação Básica das escolas selecionadas, proporcionando metodologias alternativas inovadoras, como estratégias de ensino que se opõem ao ensino puramente informativo, capazes de estabelecer um dinamismo às aulas e à motivação dos estudantes, de forma que o ensino seja mais significativo.

Fundamentação Teórica

Em 2007, o Governo Federal implementou políticas de formação de professores no âmbito das IES para incentivar a formação de professores. Nesse cenário, surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), um programa federal voltado à formação inicial de professores, cujo objetivo era o de melhorar a qualidade da Educação Nacional, fomentando parcerias entre as IES e as redes de Educação Básica Pública, incentivando que a formação inicial de licenciandos relacionasse o saber uni-

versitário ao saber prático desenvolvido na sala de aula. Este direcionamento refletiu-se nas atividades de ensino e de aprendizagem desenvolvidas nas Escolas Públicas e na própria IES, que se constituía no alvo principal do Pibid (RECEPUTI *et al.*, 2020).

Considerando que a carreira docente é pouco atrativa, principalmente pela desvalorização salarial e condições precárias de trabalho, o PIBID surgiu como um meio de atrair os discentes, bem como diminuir a evasão dos alunos dos cursos de Licenciatura e qualificar os profissionais do ensino para atuarem na Educação Básica Pública (BORGES, CHACON, 2021). Mas, o diferencial do Pibid está além da inserção antecipada de professores em formação inicial, fazendo isso na sala de aula com concessão bolsas. O Programa significa, acima de tudo, produzir conhecimento com e na escola, proporcionando a todos os licenciandos/pibidianos envolvidos um maior contato com seu futuro ambiente de trabalho, além de favorecer uma visão crítica e reflexiva da ação docente – desde o início do curso.

Ainda que nos seus objetivos o Pibid esteja predominantemente voltado para a formação inicial, consideramos que o programa envolve sujeitos engajados em três níveis de formação – formação inicial, formação em serviço e formação de formadores. Para os pibidianos envolvidos neste projeto de ação na escola, o Projeto objetiva contribuir para que as situações concretas do exercício profissional docente sejam vivenciadas já no período da formação inicial (DO AMARAL, 2012).

Muitas vezes a tentativa de construção de uma nova perspectiva de ensino/aprendizagem de Química, que se afaste de uma simples

transmissão/recepção de conhecimentos prontos e acabados, causa uma certa resistência por parte de professores das escolas. Daí, ser tão importante para uma renovação no ensino de Ciências, que se reconheça e supere visões enraizadas e mecanicistas da Educação científica com a colaboração daqueles que estão inseridos na realidade escolar e clamam por mudanças (BORGES, CHACON, 2021).

Neste sentido, o PIBID prioriza a formação acadêmico-profissional em uma via de mão dupla, utilizando ações colaborativas e favorece que educadores - pautados em suas experiências - enveredem por situações as quais renovam vivências, inovam e recuperam condições de trabalho junto a estudantes nos ambientes das escolas, principalmente quando são responsáveis por planos, projetos e programas educativos, no âmbito dos sistemas de ensino.

Portanto, a implementação do Pibid no curso de Licenciatura Plena em Química da UESPI proporcionará aos docentes e discentes envolvidos as seguintes metas: incentivar a formação de professores qualificados para atuarem na Educação Básica, contribuindo para uma Educação pública de qualidade; estimular a escolha pela carreira docente - por meio da valorização do magistério; promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; articular os saberes teóricos e práticos, inserindo os licenciandos no cotidiano escolar; incentivar as instituições de nível superior à pesquisa e às ações acadêmicas voltadas à formação de professores; proporcionar aos licenciandos experiências que envolvam o uso de metodologias alternativas de práticas docentes; mobilizar os professores da rede básica de ensino, tornando-os coformadores dos futuros professores; superar problemas relacionados aos processos de ensino-aprendizagem, elevando os

conceitos e desempenhos das escolas da rede básica de ensino nas avaliações nacionais, entre outras (PASSONI *et al.*, 2012).

O Pibid-QUÍMICA-UESPI também intensificará a interação entre a universidade e sociedade, através da escola, uma vez que os conhecimentos produzidos pelos licenciandos em suas pesquisas retornam para essa mesma sociedade, na forma de produtos gerados (jogos didáticos, jornais educativos e kits de experimentos com o uso de materiais de baixo custo). Portanto, as escolas selecionadas permitirão a produção de experiências pedagógicas diferenciadas, oportunizando aos licenciandos do curso de Licenciatura em Química da UESPI a vivência de práticas pedagógicas em escolas de Ensino Médio de Teresina.

Metodologia

Para implantação do Projeto Pibid-QUÍMICA, na Universidade Estadual do Piauí, o curso de Licenciatura em Química da referida IES realizou uma reunião no Colegiado (2020), para escolher o docente que iria conduzi-lo. A docente escolhida para esta tarefa fui eu, Dra. Valdiléia Teixeira Uchôa - Professora efetiva do curso de Licenciatura em Química - Campus Poeta Torquato Neto (CCN), da área de Química Orgânica.

Abracei este desafio com muita dedicação, mesmo afastada da área das disciplinas pedagógicas e me dedicando especialmente à pesquisa, na área de Produtos Naturais. Como nunca havia participado do PROGRAMA Pibid em outros editais, comecei a ler artigos referentes ao mesmo, a fim de entender sua logística

e começar a escrever o Projeto. Foram muitas horas de dedicação para escrevê-lo, conforme as orientações da Coordenadora Institucional, Professora Doutora Márcia Edlene Mauriz.

No mesmo ano de 2020, recebemos o resultado de aceite do Projeto PIBID-UESPI, nas mais diversas áreas do conhecimento e o curso de Licenciatura de Química, da cidade de Teresina (PI), foi o único na área de Química. Fomos contemplados com 16 alunos bolsistas e 2 supervisores, sendo 2 escolas-campo agraciadas com o projeto Pibid-QUÍMICA-UESPI. A partir deste momento, passamos para fase de captação dos licenciandos da IES (pibidianos) e professores (supervisores) das escolas públicas da Educação Básica.

O Edital PREG Nº 011/2020, selecionou Licenciandos Bolsistas e Voluntários do Curso de Licenciatura em Química para o PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – Pibid/UESPI com vigência de 11/2020 a 04/2022. Tivemos a inscrição de 34 discentes cursantes do 1º ao 4º período, do curso de Licenciatura em Química. Após a seleção foram habilitados 20 alunos, sendo 16 bolsistas e 4 voluntários. Alguns alunos saíram do programa e atualmente temos 18 alunos, sendo 16 bolsistas e 2 voluntários, conforme o quadro 1.

Quadro 1. Pibidianos Bolsistas e Voluntários atuantes no projeto PIBID-QUÍMICA-UESPI

| CANDIDATO | RESULTADO FINAL |
|-----------------------------|-----------------|
| Ana Maria Araújo Freitas | BOLSISTA |
| Luciana Sousa e Silva | BOLSISTA |
| Aline Kelly Da Silva Santos | BOLSISTA |
| Sávio Rodrigues Carvalho | BOLSISTA |

| | |
|--------------------------------------|------------|
| Tcharllys Machado de Morais | BOLSISTA |
| Amanda Gabriele da Silva Lages | BOLSISTA |
| Jakeline da Silva Rodrigues | BOLSISTA |
| Anna Paula Cavalcanti Ramos | BOLSISTA |
| Mayra Beatriz da Silva Santos | BOLSISTA |
| William da Silva Sousa | BOLSISTA |
| Eduarda da Silva Almeida | BOLSISTA |
| Letícia Geovanna Cartonilho Siqueira | BOLSISTA |
| Déborah Beatriz Barbosa Mesquita | BOLSISTA |
| Sávio Rodrigues Soares | BOLSISTA |
| Antonio Magno de Macêdo Ferreira | BOLSISTA |
| Maycon Araujo dos Santos | BOLSISTA |
| Andreza de Souza Sales | VOLUNTÁRIO |
| João Victor Cruz Porto | VOLUNTÁRIO |

Fonte: Pibid\UESPI.

Já o Edital PREG Nº 12/2020, selecionou Supervisores Bolsistas para o PROGRAMA DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – Pibid/UESPI com vigência de 11/2020 a 04/2022. Tivemos a inscrição de 6 docentes de escolas de Ensino Básico da rede pública na área de Química. Após a seleção foram habilitados 2 professores, o professor Esp. Jose Ribamar Alves da Silva, do Colégio Unidade Escolar Dom Severino e a professora Esp. Maria Edilene Lima - do Colégio CEEP Gov. João Clímaco D’Almeida.

Resultados e Discussão

Iniciamos o Projeto Pibid-QUÍMICA-UESPI, em novembro de 2020. Neste momento já estávamos com todos os participantes do núcleo devidamente selecionados. O projeto teria que ser desenvolvido de forma remota, por estarmos em pandemia, devido aos inúmeros casos e mortes causados pela Covid-19. Tivemos que aprender a utilizar as plataformas de ensino digitais, bem como recursos de ensino-aprendizagem digitais para transmitir o ensino de química o mais próximo possível da realidade e possibilidade dos alunos. Para detalhar melhor a execução do projeto Pibid-QUÍMICA-UESPI, dividimos o projeto nas seguintes etapas:

- *Etapa de formação e articulação da equipe;*
- *Etapa de produção de material didático;*
- *Etapa de construção e participação efetiva do projeto;*
- *Etapa de participação de eventos científicos.*

Formação e Articulação

No mês de novembro de 2020, realizamos reuniões remotas, utilizando o Google Meet, com coordenadores de área, posteriormente com os supervisores e os pibidianos selecionados, para apresentação dos objetivos e metas do Projeto Pibid-QUÍMICA-UESPI, estabelecendo um cronograma de atividades a ser-

em cumpridas. Nesta mesma reunião, houve a apresentação de todos os envolvidos para nos conhecermos, mesmo que de forma remota. Nos dias 18 e 19 de novembro, foi realizada a abertura oficial do Pibid-UESPI com as seguintes palestras:

- **Palestra: “A formação de professores em tempos de pandemia.**

Palestrante: Profa. Dra. Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UN-ESP).

- **Palestra: “BNCC – Histórico, concepções e implicações na formação docente”**

Palestrante: Prof. Me. Nilson Cardoso (FORPIBID-RP).

- **Palestra: “Metodologias ativas: origem, conceitos e aplicações”**

Palestrante: Profa. Me. Ana Luiza Barbosa Negreiros (UFPI).

No período de dezembro de 2020 a fevereiro de 2021, continuamos com realizações de encontros quinzenais para discussão de artigos científicos sobre a influência da BNCC nas Ciências da Natureza e conhecer as mais diversas metodologias ativas que seriam aplicadas durante o Pibid/QUÍMICA/UESPI- 2020 -2022. Nestas reuniões, também discutimos sobre quais estratégias didáticas seriam utilizadas no Ensino Remoto e a frequência das reuniões; chegamos à conclusão de que este seria o ponto chave para termos sucesso no Projeto. Foi em uma destas reuniões que resolvemos criar o Instagram **@pibidquimicauespithe** (<https://instagram.com/pibidquimicauespithe>), conforme figura 1, no qual postamos todo o histórico e eventos do Projeto.



Curtido por **rosineidebsoares** e outras pessoas

pibidquimicauespithe A Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foi Fundada em 1984, pela Lei Estadual nº 3.967. A UESPI aposta e investe em pesquisas científicas e projetos de extensões afim de ampliar o conhecimento do corpo docente e discente. Dentre vários programas disponível, podemos destacar o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) que é uma das iniciativas de política de formação inicial de docentes, criado pelo Decreto n.º 7.219/2010, sendo direcionada pela CAPES. O projeto visa a melhor preparação de docentes com ênfase na qualidade da educação básica pública brasileira. Implantado na UESPI em 2011, sempre obtém resultados positivos na graduação de diversas licenciaturas.

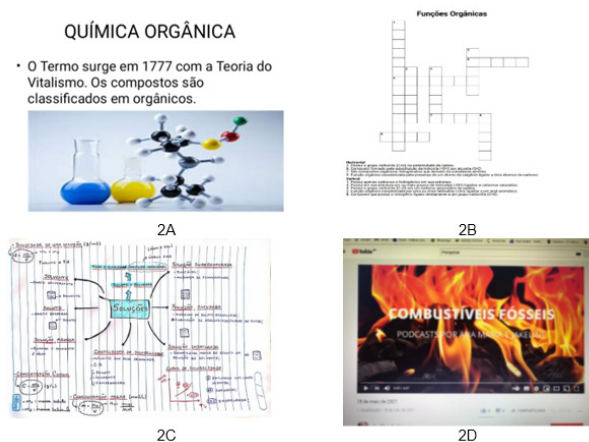
Fonte: De autoria própria.

Nos dias 03/03/21 a 05/03/21, os pibidianos participaram da Oficina: Gravação e edição de vídeos e podcast, realizada pelo Programa PET-QUÍMICA. Depois da Oficina, passamos a produzir **Podcasts** criados pelos pibidianos sobre a temática “A química no Cotidiano”, que eram publicados no Instagram @ **pibidquimicauespithe** e repassados durante as aulas remotas. Este foi um período de muita aprendizagem, interação e valorização do projeto para todo o núcleo do Pibid-QUÍMICA-UESPI.

Produção de Material Didático

Em fevereiro de 2021, os pibidianos – orientados pelo supervisor – e coordenadora de área, começaram a etapa de produção de material didático, que iriam auxiliar os supervisores em sala de aula. Foram produzidos slides, estudos dirigidos, podcasts, mapas conceituais, palavras-chave, formulários, roteiros de aulas práticas etc. (**Figura 2**), dos mais diversos assuntos e conteúdo do ensino de química, seguindo a temática “A Química no Cotidiano”, para as séries de 1º, 2º e 3º do Ensino Médio das escolas Unidade Escolar Dom Severino e CEEP Gov. João Clímaco D’Almeida. Estas atividades estenderam-se até o mês de abril, de 2021.

Figura 2 – Exemplos de materiais didáticos produzidos pelos pibidianos e usados em sala de aula pelos supervisores

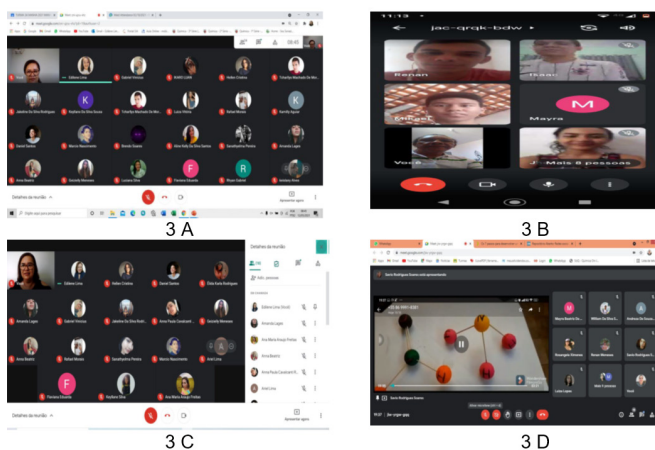


- 2A – Slides sobre Química Orgânica;
2B – Palavras-Chaves sobre Funções Orgânicas;
2C – Mapas Conceituais sobre Soluções;
2D – Podcast sobre Combustíveis Fósseis.

Participação dos Pibidianos em Sala de Aula Remota

A partir do mês de abril de 2021, os pibidianos começam a participar das aulas remotas – juntamente com seus supervisores. Neste momento, todos os materiais didáticos produzidos nos meses anteriores foram repassados aos alunos, na forma de aulas síncronas e assíncronas, utilizando as plataformas digitais. Nestes encontros, os pibidianos começaram a vivenciar o dia a dia do profissional Professor de Química e começaram a ter sua formação inicial na Docência. A **figura 3**, mostra alguns registros destes momentos.

Figura 3 – Registros de aulas remotas nos colégios CEEP Gov. João Clímaco D’Almeida e Unidade Escolar Dom Severino



3A e 3C – Aulas síncronas no Colégio CEEP Gov. João Clímaco D’Almeida;
3B e 3D – Aulas síncronas no Colégio Unidade Escolar Dom Severino.

Esta etapa foi extremamente significativa para os pibidianos, visto que, mesmo o ensino sendo de forma remota foi possível observar a desenvoltura do supervisor na condução de suas aulas. Os pibidianos sentiram-se parte da sala de aula, pois os supervisores utilizaram todos os materiais produzidos pelos integrantes do projeto nas aulas remotas. Foi possível, então, observar como se conduz uma aula com os slides, correções de estudos dirigidos e palavras-chave, demonstrações de mapas conceituais, apresentações de podcasts e vídeos de aulas práticas.

Os pibidianos observaram que as estratégias didáticas que mais chamaram a atenção dos alunos foram os podcasts e vídeos de experimentos. A utilização destas metodologias ativas nas aulas remotas, apresentaram um maior rendimento na aprendizagem e participação dos alunos. Apesar do enorme esforço por parte dos supervisores e pibidianos, as aulas remotas apresentaram várias falhas e dificuldades para acontecer. Os maiores problemas relatados durante esta etapa do Projeto, foram: a baixa habilidade dos supervisores no uso dos recursos didáticos e plataformas do Ensino Remoto, a qualidade da Internet dos alunos e principalmente a falta de um equipamento eletrônico para suprir as necessidades das aulas remotas.

Participação em Eventos Científicos

O primeiro evento que o núcleo do projeto Pibid-QUÍMICA-UESPI participou foi o II Workshop de Práticas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Química da UESPI: Vivências da Residência Pedagógica, Pibid, PET e Estágios. **TEMA:** Saberes Docentes e Desafios do Ensino Remoto. O evento ocorreu no período de 23 a 25 de Junho de 2021, de forma remota, no qual aconteceram palestras, mesas-redondas, apresentações de trabalhos (**Figura 4**). Durante o Workshop o trabalho intitulado “Podcast nas Aulas Remotas”, produzido pelos pibidianos e a supervisora do Colégio CEEP Gov. João Clímaco D’Almeida, foi aceito e apresentado com êxito.

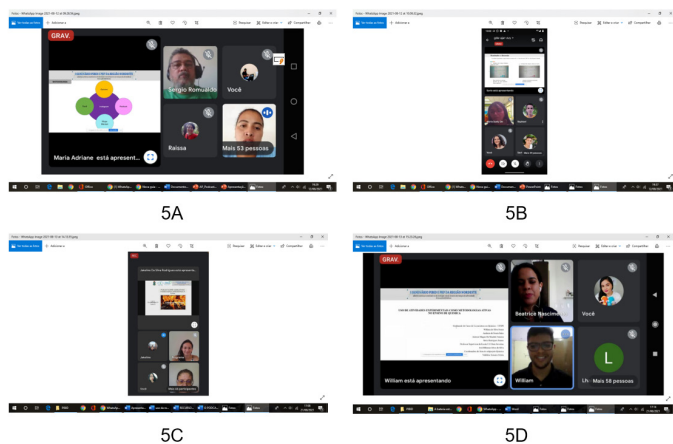
Figura 4 – Registro do evento II Workshop de Práticas Pedagógicas do Curso de Licenciatura em Química da Uespi: Vivências da Residência Pedagógica, Pibid, Pet e Estágios



- 4A – Logomarca do Evento; 4B – Palestra: Caminhos para uma abordagem mais humanizada da química no ensino presencial e remoto;
4C – Mesa-Redonda: Dialogando sobre: As experiências e vivências do Pibid na UESPI; 4D – Apresentação de trabalho.

O segundo evento que o núcleo do Projeto Pibid-QUÍMICA-UESPI participou foi I SEMINÁRIO PIBID E PRP DA REGIÃO NORDESTE. O evento foi composto de palestras, mesas-redondas e apresentações de trabalhos científicos, os quais versaram sobre os mais diversos temas propostos pelos Programas Pibid e PRP, da Região Nordeste. Neste evento aprovamos quatro trabalhos que foram apresentados de forma remota (Figura 5) pelos pibidianos. Essa foi a primeira experiência vivenciada pelos alunos, em um evento científico, na apresentação de trabalhos. Todos os discentes que participaram desta experiência relataram que, apesar do nervosismo, foi um momento de aprendizagem na sua formação docente.

Figura 5 – Registro do evento I Seminário Pibid e PRP da Região Nordeste



5A – A pibidiana Mayra Beatriz da Silva Santos, apresentando o trabalho “Uso de redes sociais como ferramenta no ensino aprendizagem de química no contexto atual”; 5B – O pibidiano Sávio Rodrigues Carvalho, apresentando o trabalho “Experimentando recursos didáticos digitais para o ensino remoto de Química”; 5C – A pibidiana Jakeline da Silva Rodrigues, apresentando o trabalho “O podcast como ferramenta de metodologia ativa no ensino remoto de Química”; 5D – O pibidiano William da Silva Sousa, apresentando o trabalho “Uso de atividades experimentais como metodologias ativas no ensino de química”.

Considerações Finais

A partir das observações nas atividades realizadas e pelos relatos dos pibidianos, supervisores e coordenador de área de química, podemos concluir que o Pibid tem papel significativo na formação docente, porque permite ao indivíduo em formação vivenciar intensamente a aproximação entre a teoria do curso de Graduação e a prática pedagógica, no uso de metodologias didáticas significativas no ensino de química, tanto [SOB] formas presenciais como remotas.

Referências

BORGES, M. N.; CHACON, E. P. O Pibid-Química sob o olhar do professor supervisor: um estudo de caso. *Revista Thema*, v. 19(2), p. 279-294, 2021.

DA SILVA, C. A. et al. 2011. Ações do PIBID como metodologia alternativa para o ensino de química. *Scientia Naturalis*, v.1(1), p.118-124, 2011.

DO AMARAL, E. M. R. Avaliando contribuições para a formação docente. *Química Nova na Escola*, v. 34(4), p. 229-239, 2012.

PASSONI, L.C. et al. Relatos de Experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. *Química Nova na Escola*, v. 34(4), p. 201-209, 2012.

RECEPUTI, C. C. et al. Representação social de coordenadores de área do PIBID-QUÍMICA sobre “Experimentação”. *Revista Ensaio*, v. 22, p. e19580, 2020.

WEBER, K. C. et al. 2013. A Percepção dos Licenciandos em Química sobre o Impacto do PIBID em sua Formação para a Docência. *Química Nova na Escola*, v. 35(3), p. 189-198, 2013.

HISTÓRIA

“ARMARIA, ME CONTA ESSA HISTÓRIA”: RELATO SOBRE USOS DE PODCASTS PARA UMA HISTÓRIA PÚBLICA NO ENSINO

Cristiana Costa da Rocha [30]

Resumo

O presente relato de experiências aborda sobre o uso de podcasts no ensino de História, com ênfase no desenvolvimento de atividades através do podcast “Armaria, me conta essa história”, em duas escolas da rede pública de Teresina-PI, CETI Helvídio Nunes e U. E. Caluzinha Freire. O podcast “Armaria, me conta essa história” foi produzido e executado pelos bolsistas do PIBID História, UESPI – Campus Poeta Torquato Neto. Os desafios do ensino no contexto da pandemia da Covid-19 e a possibilidade do uso de TIC’s na prática de ensino de História, instigou-nos quanto a utilização de metodologias viáveis, que ao mesmo tempo despertassem interesse e mobilizassem os estudantes do ensino fundamental e médio. Diante das questões expostas, passamos à elaboração de estratégias para construção e uso de Podcasts nas atividades de ensino, com temáticas alinhadas ao plano de trabalho dos professores supervisores. Os usos dessas mídias, dentro e fora da sala de aula, é considerada fundamental por especialistas

[30] Doutora em História Social pela Universidade Federal Fluminense – UFF, 2015; Professora do Curso de História e do Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Cultura – UESPI, Campus Poeta Torquato Neto; Coordenadora de área do PIBID – História.

da área de educação e ensino, visto que possibilitam uma integração destes dispositivos técnicos aos processos educacionais comunicacionais que já fazem parte do dia a dia desses jovens. Os episódios de podcasts são transmitidos através de plataformas familiares aos alunos, podendo ser acessados conforme desejam, ampliando a possibilidade de mobilização de saberes para além da sala de aula. Essas são faces dos efeitos positivos de usos das tecnologias digitais para uma História pública no ensino.

Palavras-chave: Ensino de História; TIC's; Podcasts; História pública.

Introdução

Iniciamos o projeto do PIBID História da Universidade Estadual do Piauí, UESPI, em novembro de 2021, em meio às limitações impostas no contexto da Pandemia da Covid-19. Através do processo seletivo realizado por edital, com ampla adesão de professores da rede Estadual de ensino em Teresina-PI, e de estudantes do curso de História da UESPI, Campus Poeta Torquato Neto. Foram selecionados 02 (dois) supervisores, professores vinculados respectivamente ao CETI Helvídio Nunes e à Unidade Escolar Caluzinha Freire, 16 (dezesesseis) estudantes bolsistas e 04 (quatro) voluntários.

Provocados pela bibliografia e diálogos sobre o uso das metodologias ativas apoiadas em tecnologias digitais no ensino de História, iniciamos uma série de encontros com bolsistas e supervisores sobre os desafios atuais interpostos ao desen-

volvimento do PIBID. A princípio, interessou-nos conhecer e compreender como a emergência de uma cultura digital em perspectiva global se apresentava entre os alunos e alunas de escolas públicas da capital, tendo em vista a criação de contextos de aprendizagem viáveis ao desenvolvimento do ensino de História através do uso de computadores ou smartphones.

Contudo, a perspectiva de inserção de novas metodologia requer análise de riscos e as mudanças advindas da interação com a cultura digital, recursos, linguagens midiáticas e interfaces com a prática pedagógica. Segundo Maria Elizabeth Bianconcini e Almeida,

Para impulsionar o engajamento dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem é premente recontextualizar as metodologias de ensino diante das suas práticas sociais inerentes à cultura digital, ou seja, integrar as mídias e as TDIC no desenvolvimento e da recriação de metodologias ativas (ALMEIDA, 2018, p.16-17).

Nesse propósito, os pibidianos iniciaram o acompanhamento de atividades cíclicas e acíclicas em suas respectivas escolas, com o propósito de, a partir da compreensão do contexto escolar, como as condições de trabalho e materiais didáticos disponíveis, estabelecer relações, tomar consciência das possibilidades metodológicas e suas adequações. Para tanto, consideramos que as pessoas não aprendem da mesma forma ou ritmo e há um nível de dificuldade de acesso à internet pelos alunos e alunas das escolas públicas da capital; grande parte dos alunos e alunas não dispõem de aparelhos eletrônicos para acesso à internet e

somente o fazem quando estes são disponibilizados pelos pais ou parentes próximos quando retornam para casa depois do trabalho.

Ademais, o surto do coronavírus expôs, de forma instantânea, a marcada divisão de classes. Trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda, setor de serviço, desempregados e trabalhadores da agricultura mundo afora, tiveram seus cotidianos alterados com o avanço da pandemia. Soma-se a isso, o aumento do desemprego e a inflação. A condição de pobreza vivenciada pelas famílias de muitos desses alunos e alunas implica na viabilidade de acesso à internet e, como desdobramento, a frequência nas aulas remotas nas escolas públicas. Essa problemática foi amenizada com a distribuição de chips aos alunos matriculados nas escolas da rede estadual pela Seduc-PI, com o objetivo de garantir aos estudantes o acesso à internet.

Nas escolas, assim como nas universidades públicas, foi perceptível a diminuição na frequência de estudantes durante as aulas síncronas. Diante disso, os professores do CETI Helvídio Nunes como da U. E. Caluzinha Freire optaram pelo uso do WhatsApp para envio do material didático, atividades e orientação dos alunos e alunas.

A situação descrita nos impôs o desafio de escolher uma metodologia viável, que ao mesmo tempo provocasse o interesse dos alunos e alunas pelas aulas de História. Diante das questões expostas, passamos à elaboração de estratégias para construção e uso de Podcasts nas atividades de ensino, com temáticas definidas a partir do plano de trabalho dos professores supervisores.

O podcast intitulado “Armaria, me Conta essa História”^[31] é um projeto de extensão desenvolvido no âmbito do PIBID, que utiliza a tecnologia como ferramenta para compor atividades complementares de ensino de História, tendo como público-alvo os alunos e alunas do CETI Helvídio Nunes e U. E. Caluzinha Freire.

A escolha dos temas a serem abordados nos podcasts partiu de diálogos entre a coordenação de área do PIBID, supervisores e pibidianos, no sentido de buscar um alinhamento com os conteúdos programados para cada série de ensino. São áudios de 07 (sete) a 10 (dez) minutos, elaborados pelos pibidianos e transmitidos através de plataformas familiares aos alunos, podendo ser acessados conforme desejam. Em depoimento à coordenadora da U. E. Caluzinha Freire, a estudante Maria Eduarda, de 15 anos, comentou:

O que achei dos podcasts foi uma coisa mais prática, para o dia a dia. Uma coisa mais resumida, mais fácil de aprender, gostei bastante dessa ideia. E mais legal ainda, que gostei mais, é que pode ser ouvido em qualquer lugar né. Nossa, isso foi maravilhoso porque fica mais prático para o dia a dia (SANTOS, U. E. CALUZINHA FREIRE).

Inicialmente os pibidianos realizam uma pesquisa bibliográfica e documental (com uso de fontes hemerográficas, imagens e vídeos documentários, acessados em plataformas de pesquisa na Internet, Scielo, bibliotecas digitais e sites de notícias) para elaboração de roteiro didático e resumos dos podcasts e, em seguida, iniciam a gravação. Para um primeiro bloco

[31] “Armaria”, é uma expressão comumente utilizada em alguns Estados do Nordeste para expressar surpresa ou espanto.

foram elaborados 08 (oito) podcasts com temas sobre os conceitos históricos: Tempo; Processo histórico; Memória; Poder; Fontes; Economia; Cultura e Sociedade; e Sujeito histórico.

Imagem 1 - Podcast *Armaria, me conta essa História*



Fonte: Piauí, Governo do Estado^[32]

A pesquisa e gravação sobre os conceitos históricos foram iniciadas em abril de 2021. Para os podcasts foi escolhido um tema musical no sentido de tornar o conteúdo emitido pelos interlocutores mais atrativo e promover descontração, como evidenciado na fala de Maria Eduarda. A gravação e edição foram realizadas através do software Anchor e hospedados na plataforma Spotify, para acesso e compartilhamento de todos os usuários de smartphones.

[32] Disponível em: <https://www.pi.gov.br/noticias/professores-e-alunos-da-uespi-criam-podcasts-sobre-historia-e-literatura-afro-brasileira-e-africana/> Acesso em 18 set 2021.

Comumente, os podcasts são compartilhados com os alunos nos grupos do WhatsApp, criados pelos professores das escolas, com a finalidade de compartilhamento de material didático. Em relato de experiência, a bolsista Raylana Maria Brito Vaz nos diz:

A experiência de produzir um material informativo e educativo, como também acessível a todos que têm interesse, e perceber no mesmo um importante recurso no processo de ensino-aprendizagem, faz com que a experiência enquanto bolsista se torne gratificante e estimulante (VAZ, 2021, p.05).

Em outro relato de experiência, a bolsista Anna Karoline da Silva Nascimento comentou sobre os feedbacks nas atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID. Segundo ela,

Esse projeto realizado pelos bolsistas é uma intervenção de certa forma diferente dos podcast comuns, visto que sempre ao final de cada episódio é feita uma pergunta, sendo ela relacionada ao tema para os alunos das escolas preceptoras responderem no blog, assim há um vínculo e uma troca direta entre quem fala e quem escuta o áudio, e isso faz com que os bolsistas tenham um retorno sobre o que os alunos absorveram no que escutaram (NASCIMENTO, 2021, p. 05).

São realizadas reuniões quinzenais com os bolsistas, voluntários e supervisores, para orientação, definição de temas, além de promover integração do grupo. Em reportagem publicada na página oficial

do Governo do Estado, a bolsista reforça o sentido da experiência nas práticas de ensino para a formação do estudante de licenciatura.

Ana Karoline Silva, bolsista do curso de História da Uespi, cuida da parte técnica do podcast e gravou o episódio “processo histórico”. Para ela, o “Ar Maria, me Conta essa História” é uma forma de ensino-aprendizagem descontraída e com episódios curtos. “Está sendo uma experiência nova e extremamente empolgante, pois é incrível como a tecnologia tem o potencial de fazer várias pessoas se conectarem em diferentes lugares, além de que está sendo um ótimo desafio e experiência acadêmica, trazer a teoria acadêmica de uma forma mais simplificada para o cotidiano dos alunos do ensino básico”, ressalta (PIAUÍ, 2021).

Em agosto nos reunimos para criação do segundo bloco de podcasts, dessa vez sobre a crise no Afeganistão em três episódios: Afeganistão: mulheres e direitos; Conflitos no Afeganistão; e Estado e Religião. Em geral as temáticas definidas para construção dos podcasts atendem interesses do programa elaborado pela escola, incluindo temas de repercussão na atualidade. Em relação às mídias digitais no ensino de história, cabe considerar que o conteúdo da disciplina vem sendo abordado com frequência em diversos meios da internet, em muitos casos se trata de conteúdos não confiáveis, sem base de pesquisa, utilizados para fomentar narrativas de disputas ideológicas.

Embora seja um campo relativamente novo, o uso das TIC's - dentro e fora da sala de aula - é considerado como fundamental por especialistas da área de educação e ensino, visto que possibilitam uma integração destes dispositivos técnicos aos processos educa-

cionais comunicacionais e já fazem parte do dia a dia dos jovens estudantes do ensino fundamental e médio. Mantê-las afastadas do repertório de ensino tende a afastar esse público das escolas e impedir que a escola cumpra o seu papel na formação do cidadão. Para tanto, cabe considerar o histórico de debates e lutas em torno da aproximação entre as tecnologias digitais e a escola, mobilizadas por organismos internacionais, em particular pela UNESCO.

Entre 19 e 22 de janeiro de 1982 educadores, comunicadores e investigadores de 19 (dezenove) países se reuniram em um simpósio internacional em Grünwald, República Federal da Alemanha, a convite da UNESCO, e assinaram a Declaração de Grünwald sobre a Educação para os Media.

Mais que condenar ou apoiar o indubitável poder dos media, torna-se necessário aceitar o seu impacto significativo e a sua difusão por todo o mundo como um facto consumado, valorizando - ao mesmo tempo - sua relevância como um importante elemento de cultura no mundo contemporâneo. Não deveria ser subestimado o papel da comunicação e dos media no processo de desenvolvimento, nem a sua função enquanto instrumento ao serviço da participação ativa dos cidadãos na sociedade. Os sistemas político e educativo devem reconhecer as suas obrigações respetivas na promoção de uma compreensão crítica do fenómeno da comunicação entre os seus cidadãos (DECLARAÇÃO DE GRÜNWALD, 1982)

O documento faz um apelo às autoridades competentes para apoio e desenvolvimento de uma educação em prol das mídias. Trata-se de um debate que faz parte da agenda de organismos internacionais e desde então foram variadas as manifestações em prol do

uso das mídias na educação, considerando a sua onipresença na vida social dos jovens estudantes. Nesse contexto, ressalte-se a Agenda de Paris, em 2007, que afirma a mídia-educação como um direito fundamental da humanidade (BÉVORT; BELLONI, 2009)

Cabe ressaltar que a popularização do acesso aos espaços digitais possibilita que qualquer pessoa possa ter acesso a esses meios, bem como possibilita utilizá-lo de forma inapropriada para divulgação de conteúdo sem credibilidade científica. Em conferência intitulada “História na Era Google” (2010), o historiador italiano Carlo Ginzburg (2010) inicia sua fala com uma provocação “Alguém escreveu que a internet é um instrumento democrático. Literalmente, essa declaração é falsa. Eu a corrigiria acrescentando que é um instrumento potencialmente democrático”. O autor acrescenta ainda que “O Google é, ao mesmo tempo, um poderoso instrumento de pesquisa histórica e um poderoso instrumento de cancelamento da história” [33]. A fala nos remete a uma problemática epistemológica e nos permite refletir sobre a internet como um instrumento necessário, mas que reserva limitações ao tempo em que requer cuidado quanto ao acesso aleatório de conteúdo.

O conteúdo disponível na internet pode ser acessado aleatoriamente e mobilizar uma rede de desinformação que serve a um projeto antidemocrático. A onda de acesso aumentada no período pandêmico, evidenciou a produção de informações falsas como algo fora de controle. Contudo, a internet pode ser importante aliada aos profissionais da área de história como ferramenta de pesquisa e ensino, como no caso da mídia podcast. Diante disso,

[33] Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wSSHnqAbd7E>
Acesso em 18 set. 2021.

cabe então ao historiador se apropriar desse meio através das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) para divulgação de pesquisa e do conhecimento histórico. Nesse sentido, o advento dos meios digitais amplia as possibilidades para se fazer uma História Pública, bem como amplia as possibilidades de o historiador cumprir o seu papel social. Como diz Jurandir Malerba (2017), o público do historiador se expandiu nos últimos anos para além do público consumidor de livros. Ainda segundo o autor:

A história não mais se produz somente na academia, muito menos veicula apenas por meio do livro impresso. As plataformas digitais subverteram as bases da produção e circulação das narrativas sobre o passado. Existe uma longa discussão, já antiga e mais técnica, sobre as potencialidades da internet para a prática historiográfica: como depósito de fontes ou ela mesma como fonte – e que tipo de problemas cada uso dessas acarretaria. Por um lado, a escassez de material, dado o caráter efêmero dos *websites*; por outro, ao contrário, a abundância de fontes disponíveis na rede. Tudo isso exige parar para pensar na verdadeira transição de paradigmas que estamos vivendo, de uma era de escassez para uma era de abundância (ROSENZWEIG, 2011) (MALERMA, 2017, p.142).

A divulgação do saber histórico cumpre papel importante no que diz respeito ao direito à memória para promoção da democracia. Cabe considerar que a memória em questão não se associa à necessidade de construção das identidades nacionais e sim como a uma memória pública em perspectiva decolonial, que garanta aos diferentes grupos sociais o acesso ao conhecimento histórico em diferentes espaços públicos, para além da sala de aula. Nesse sentido, o uso das medias digitais se faz como um requisito fundamental.

O século XXI nos apresentou a era da revolução tecnológica, dando luz ao processo de digitalização por meio da internet com uso de computadores e toda uma gama de pequenos dispositivos relacionados às telecomunicações, configurando um novo contexto comunicacional e informacional. Os podcasts, a princípio direcionados aos alunos e alunas do ensino fundamental e médio - ganham amplitude pelas redes sociais-, atingem um público mais amplo, frequentemente são compartilhados com amigos, parentes e muitas vezes escutados junto com a família em qualquer lugar, como nos disse a estudante Maria Eduarda. Ainda que de forma desigual, os alunos e alunas do ensino fundamental e médio das escolas públicas do Estado e Município estão imersos no universo das medias digitais.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini e. Apresentação. In: BACICH, Lilian e MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática** [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BÉVORT, Evelyne e BELLONI, Maria Luiza. Mídia-Educação: Conceitos, História e Perspectivas. **Educ, Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p 1081-1102, set. /dez. 2009.

DECLARAÇÃO DE GRÜNWLAD, 1982.

GINZBURG, Carlo. **História na Era Google**, 2010.

MALERBA, Jurandir. Os historiadores e seus públicos: desafio ao conhecimento histórico na era digital. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v.37, nº 74, 2017.

MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). **Hist. Crit.** No. 68. Abril-junho. p. 27-45.

NASCIMENTO, Anna Karoline da Silva. Experiências e Novas Articulações Vivenciadas no Programa de Iniciação à Docência diante do cenário atípico pandêmico. **Relato de Experiência PIBID História**, 2021.

PIAÚÍ, Governo do Estado. **Professores e alunos da Uespi criam podcasts sobre história e literatura afro-brasileira e africana**. In: <https://www.pi.gov.br/noticias/professores-e-alunos-da-uespi-criam-podcasts-sobre-historia-e-literatura-afro-brasileira-e-africana/> Acesso em 18 set. 2021.

SOUZA, Raone Ferreira. Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro - RJ, 2016.

SANTOS, Maria Eduarda Marque. Depoimento concedido a Lia Monnielli Feitosa Costa em maio de 2021, em Teresina, PI.

VAZ, Raylana Maria Brito. Novos Paradigmas no Ensino de História: o uso de podcast e seriados de TV em contexto da aula online. Relato de Experiência PIBID História, 2021.

HEMEROTECA ITARARÉ: O USO DE PERIÓDICOS E IMAGENS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA

Marcelo de Sousa Neto^[34]; Pedro Pio Fontineles Filho^[35]

Resumo

A presente ação realizou-se por meio da adoção de periódicos e fotografias como instrumental para o ensino de História nas escolas de Educação Básica, ao utilizar-se das matérias e imagens retratadas como documento de pesquisa e ensino e sua disponibilização digital de maneira “on-line” em página WEB. Partiu-se do reconhecimento que, entre as novas fontes para o ensino de História, a pesquisa com jornais e fotografias representam um instrumento capaz de permitir a observação cuidadosa das rupturas, continuidades e sobreposições existentes no tecido urbano das cidades, permitindo a discussão dos processos a que estão submetidos seu patrimônio arquitetônico e suas pessoas. Como primeira etapa da ação, aqui relatada, desenvolveu-se a formação de acervos com a história local e sua disponibilização de forma digital. Dessa forma, por meio do estudo hemerográfico e de imagens como ferramenta de

[34] Professor do curso de História, Campus Clóvis Moura, da Universidade Estadual do Piauí. Coordenador de Área PIBID-História/CCM. marcelo@ccm.uespi.br.

[35] Professor do curso de História, Campus Clóvis Moura, da Universidade Estadual do Piauí. Coordenador Adjunto de Área PIBID-História/CCM. pedropio@ccm.uespi.br.

ensino, acessadas pelos estudantes com o uso de smartphones, entende-se ser possível discutir traços da memória urbana contida nas matérias e cenas apresentadas, conseguindo minimizar as influências do presente sobre uma temporalidade diversa à nossa e ajudando a discutir os caminhos tomados na construção e reconstrução do bairro em que funcionam as escolas atendidas. A ação desenvolveu-se inicialmente com a construção de acervos hemerográficos e fotográficos sobre o bairro Itararé e a região do “Grande Dirceu”, e sua disponibilização em página WEB, para posterior análise em sala de aula. Por meio da realização da ação, pode-se fomentar o desenvolvimento da consciência entre os participantes das possibilidades múltiplas de se perceber a historicidade e relevância do espaço local para História da cidade.

**P a l a v r a s - c h a v e : H i s t ó r i a ; E n s i -
n o ; I m a g e m ; M e d i a ç ã o T e c n o l ó g i c a ; P I B I D .**

Introdução

[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois (BENJAMIN, 1985, p. 37).

A experiência aqui relatada procura responder a uma demanda atual em nossa sociedade, que é oportunizar aos futuros professores da Educação Básica ferramentas e metodologias novas de ensino, de forma a melhor atingirem seus objetivos educacionais.

Dentre os múltiplos instrumentos e fontes utilizadas pelo historiador em seu ofício de recontar a História, poucos possuem o poder de dar visibilidade e transmitir para as gerações futuras as marcas urbanas fundamentais que estruturaram as cidades de forma a poder torná-las inteligíveis. Essa condição deve-se ao processo de urbanização destas - que as modificam ou fazem desaparecer traços importantes para o seu entendimento-, resultado da ação transformadora do homem e do tempo sobre o tecido urbano.

Na busca incessante da reconstrução narrativa da História, o historiador não pode prescindir da aceitação da diversificação de suas fontes, conforme sinaliza as escolas historiográficas contemporâneas (NORA; LE GOFF, 1988). Entre as novas fontes historiográficas, encontramos na pesquisa com fotografias e jornais instrumento capaz de permitir a observação cuidadosa das rupturas, continuidades e sobreposições existentes no tecido urbano das cidades, permitindo a discussão dos processos a que estão submetidas, seu patrimônio arquitetônico e suas pessoas.

Nesse sentido, por meio da fotografia, muitas presentes em jornais periódicos, podemos analisar traços da memória urbana contida em suas cenas apresentadas, conseguindo, assim, minimizar as influências do presente sobre uma temporalidade diversa à nossa e ajudando a discutir os caminhos tomados na construção e reconstrução das cidades, pois, como observa Roland Barthes, “o que a fotografia reproduz ao infinito só ocorreu uma vez: ela repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente” (BARTHES, 2008, p. 13).

No desenvolvimento da presente ação de intervenção pedagógica, partimos do entendimento de que as imagens fotográficas, em especial as preservadas por meio de periódicos, principalmente as que gravam transformações na paisagem urbana, apresentam-se como fontes históricas capazes de colaborar na discussão da História das cidades e, dessa forma, funcionarem como ferramentas de ensino para a Educação Básica.

Durante a realização da ação, adotamos como articuladores teóricos Peter Burke em sua obra “Testemunha Ocular – História e Imagem” (2001); Maria Eliza Linhares Borges com a obra “História e Fotografia”, e Boris Kossoy no livro “Fotografia e História” (2003).

A importância desses autores para os objetivos da proposta, consiste na condição de compreenderem o uso da imagem enquanto fonte histórica, na defesa de seu uso metodológico de pesquisa. Por exemplo, para Kossoy, a fotografia representa fragmento congelado de uma realidade passada, onde, para ele:

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e, portanto, a perpetuação de um momento, em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico, é irreversível (KOSSOY, 2003, p. 155).

Partindo desse entendimento, o uso de imagens nos permite a análise histórica acerca das cidades e suas pessoas de forma a podermos discutir traços de suas memórias eterni-

zadas por meio de fotografias, tomadas na presente proposta, como documentos privilegiados para uma aproximação de fragmentos de um tempo histórico diverso ao nosso e às memórias construídas acerca dele, pois, como observa Kossoy,

Fotografia é memória e com ela se confunde. Fonte inesgotável de informação e emoção. Memória visual do mundo físico e natural, da vida individual e social. Registro que cristaliza, enquanto dura, a imagem – escolhida e refletida – de uma ínfima porção de espaço do mundo exterior (KOSSOY, 2003, p. 156).

Trilhando o caminho da fotografia como fonte histórica, os historiadores urbanos, aqueles que como lembra Peter Burke elegeram a cidade como artefato (2001), frente às mudanças inexoráveis, promovidas pelo tempo e pelos homens, podem visualizar as mudanças ocorridas em determinado espaço físico, ao comparar fragmentos extraídos em tempos históricos distintos.

A fotografia, no entanto, assim como as demais fontes históricas, não são a história. São sim testemunhas que confirmam as mudanças e nos ajudam a responder algumas das questões que lançamos a elas. Desta forma, “assim como as demais fontes de informação históricas, as fotografias não podem ser aceitas imediatamente como espelhos fiéis dos fatos” (KOSSOY, 2009, p. 22).

Se não podem ser aceitas como espelhos fiéis dos fatos, por outro lado, as fotografias prestam valioso serviço ao estudo da cultura material de uma população. Como destaca Peter Burke:

Imagens são especialmente valiosas na reconstrução da cultura cotidiana de pessoas comuns, suas formas de habitação, por exemplo, algumas vezes construídas com materiais que não eram destinados a durar... Quando a Associação Nacional de Registro Fotográfico foi fundada na Inglaterra em 1897, para fazer fotografias e colecioná-las no Museu Britânico, os fundadores da entidade pensavam especialmente em registros de prédios e outras formas tradicionais da cultura material (2001, p. 99).

Compreendemos assim, que o uso de fotografias como fonte, relacionada com outras fontes históricas, permite ao historiador uma melhor leitura sobre as intervenções humanas nos espaços urbanos, suas intervenções materiais na paisagem e discutir expressões do imaginário social, político e econômico dos sujeitos pertencentes ao recorte observado.

Desta forma, a realização de um trabalho que privilegie o uso da fotografia como instrumento de ensino de História para Educação Básica auxiliará na melhor formação de nossos discentes para atuarem enquanto profissionais do ensino, por considerarmos os lugares retratados nas fotografias, referências na memória dos indivíduos e, por consequência, as mudanças empreendidas nesses lugares acarretam mudanças importantes na vida e na memória dos grupos.

Por fim, a realização da ação justificou-se pelo interesse em contribuir para a problematização e construção de ferramentas de ensino de História, tendo como ferramentas de trabalho o estudo da memória e os significados atribuídos ao viver na capital por meio do estudo de periódicos e imagens de forma a colaborar para discussão dos caminhos tomados pela cidade.

Clio contextualizada: relato de experiência

O PIBID–História, do *Campus Clóvis Moura* – realiza suas ações em parceria com duas escolas da Rede Estadual de Educação, o Centro de Educação de Tempo Integral Professora Júlia Nunes Alves e o Centro de Educação de Tempo Integral Professor Pinheiro Machado, ambas localizadas no Conjunto Habitacional Dirceu Arcoverde I, bairro Itararé, região sudeste da cidade de Teresina.

Na UESPI, o PIBID foi implantado em 2011, por meio da adesão ao Edital Capes n. 01/2011, alcançando, desde sua implantação, importantes resultados, como podem ser observados em seus relatórios de atividades. Destaca-se que o programa objetiva não somente aperfeiçoar a formação de professores, mas ainda promover a melhoria do ensino da educação básica, a parceria entre as redes de ensino e as universidades e ampliar o contato dos estudantes de licenciatura com a sala de aula (SOUSA NETO, 2017).

No entanto, no edital corrente do Programa, um novo desafio se fez presente, como desdobramento do distanciamento social provocado pela Covid-19. Desde março de 2020, o programa que antes tinha o intuito de aproximar o estudante do ensino superior com a educação básica, sofreu com alterações devido o avanço da pandemia da Covid-19, assim como todos os setores da sociedade brasileira e mundial. Como medida para evitar a proliferação do vírus SARS-COV-2, a Organização Mundial da Saúde (OMS) sugeriu o isolamento social, uma vez que o vírus fica alojado em partículas

em suspensão e em diversas superfícies, facilitando o contágio, produzindo efeitos colaterais adversos e prejudiciais à saúde e à vida.

Por conta da pandemia, instituições de ensino superior e ensino básico por todo o país passaram a utilizar-se de instrumentais que permitissem a aprendizagem e protegessem a saúde de professores e estudantes, utilizando a modalidade de ensino à distância, que requer o uso da informática ou mediado por Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC's.

Conforme Moran (1994, apud NEVES JR., MACHADO e SILVA, 2010), a Educação a Distância é um método não presencial de ensino/aprendizagem onde professores e estudantes não estão em contato físico, mas podem interagir de maneira síncrona ou assíncrona. Pedro Demo (2009) ressalta, ainda, que muitas são as ferramentas da web 2.0 que podem ser utilizadas pelo ensino remoto e que a todo o momento são criadas outras ferramentas. Por essa perspectiva, entendemos que Blogs, wikis, e-portfolios, redes sociais, skype, YouTube são alguns exemplos de ferramentas com propriedades pedagógicas e potencial de ampliar a produtividade de quem as utilize e que a pandemia veio antecipar sua adoção massiva, obrigando as redes de ensino e de formação de professores a adaptarem-se ao novo contexto.

No caso do PIBID-História/CCM, a adoção das TIC's aconteceu de forma rápida, considerando a familiaridade dos estudantes com o uso da mediação tecnológica para comunicação, restando sua adaptação para os propósitos de ensino.

Em nossa experiência, a Rede de Educação do Estado do Piauí adotou a metodologia de ensino remoto, a qual até então não

era de conhecimento e domínio não somente de alunos como de professores também, logo, ao deparar-se com esta realidade, a coordenação de área do PIBID-História/CCM, adotou, seguindo as orientações das organizações de saúde e administração da UESPI, o trabalho com metodologias ativas de ensino à distância que pudesse atender as necessidades formativas e de proteção à saúde dos pibidianos e estudantes da educação básica.

Logo, nossas ações de intervenção pedagógicas foram adaptadas para o modelo remoto, representando a ação aqui relatada, desdobramento de um conjunto de outras atividades planejadas que precisaram adaptar-se ao modelo à distância, de forma que os pibidianos pudessem desenvolver suas atividades de estudo e intervenção pedagógica e os estudantes da educação básica pudessem ter atendidos seu planejamento quanto às habilidades e competências necessárias ao componente curricular de História.

Para além das imagens: alcances históricos, sociais e educacionais

De maneira resumida, a ação aqui relatada teve por objetivo oferecer instrumentais teórico-metodológicos aos discentes da Universidade Estadual do Piauí, para que pudessem, por meio da utilização da linguagem hemerográfica e fotográfica, as utilizar como ferramentas de ensino para a Educação Básica, disponibilizando acervos de acesso público na WEB.

Destacaram-se, ainda, como objetivos específicos: fomentar discussão teórica quanto ao uso de periódicos e imagens enquanto fontes de pesquisa e ensino de História; reafirmar o uso de periódicos e imagens como instrumentos formativos de ensino e pesquisa de História acessíveis a estudantes da Educação Básica; estimular nos participantes habilidades e competências quanto a produção e uso de imagens fotográficas como material pedagógico facilitadores na construção de aprendizagens; oportunizar aos discentes da UESPI atividades que favorecessem o exercício de planejar, organizar e colocar em prática projetos de intervenção junto as escolas de Educação Básica que se utilizem de periódicos e imagens como aporte pedagógico.

Metodologicamente, a ação possuiu como eixo a realização de estudos que problematizaram o uso de periódicos e imagens como instrumento pedagógico para o ensino de História para discentes da Educação Básica, dessa forma, funcionando também como proposta de formação inicial e continuada de professores.

A realização da ação se desenvolveu a partir das seguintes etapas:
a) Formação de grupos de discentes voluntários e bolsistas do PIBID-História/CCM, interessados na temática da ação [36];

[36] Participaram do desenvolvimento da ação os graduandos do curso de História CCM: Mário de Sousa Oliveira, Joab Viana de Mesquita, Márcia Eduarda da Silva Lopes, Francisco Carvalho Nascimento, Leonara Carolina da Silva Mendes, Daniela Ferreira Pereira, Gustavo Cleon Marques Nascimento, Wesley Leon nunes de Oliveira, Ana Clara Sales de Lima, Anelena da Costa Barradas, Caio César Sousa Barros, Flôr de Maria Rosa dos Santos, Rodrigo Coutinho Lopes, Maria Marianne da Silva Freitas, Rebeca de Carvalho Melo, Gabriella Carvalho Nascimento, Pablo Thiago Sobrinho Ferreira, Tatiene Aparecida Santos de Sousa, Fernanda Martins Quaresma e Stefany Slany de Jesus da Silva.

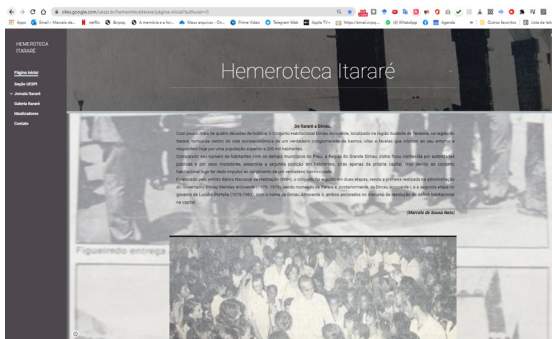
b) Estudos voltados para discussão histórica e teórica do uso da imagem e conceito de fotografia, de forma a traçar um panorama mais amplo dos participantes acerca da fotografia e como a pesquisa histórica tem tratado a mesma como fonte de pesquisa e ensino; c) Discussão histórica e teórica do uso de periódicos como fonte histórica, e como a pesquisa histórica tem recepcionado seu uso; d) Problematização de fotografias históricas de forma que os participantes pudessem compreender os motivadores e elementos constituintes das fotografias e de como essas são utilizadas em periódicos; e) Discussão da fotografia como técnica, o uso de equipamentos, a composição de imagens e o tratamento das mesmas; f) Localização e catalogação de registros imagéticos e de periódicos que trataram da História do bairro Itararé, bairro em que funcionam as escolas atendidas pelo PIBID-História/CCM; g) Disponibilização dos acervos montados em portal virtual para que seja utilizado como ferramenta de ensino de História e pela comunidade de forma mais ampla.

Como etapa inicial, foram realizados encontros de formação pedagógica com os estudantes interessados no desenvolvimento da ação, oportunidade em que se foi discutido o uso de jornais e imagens como fonte de pesquisa histórica e para o ensino de história para a educação básica, a partir das obras “Testemunha Ocular – História e Imagem” (BURKE, 2001); “História e Fotografia” (BORGES, 2011) e “Fotografia e História” (KOSSOY, 2003).

Como etapa seguinte, passou-se à localização e catalogação de fontes hemerográficas e fotografias que abordassem a história do bairro e de seus moradores, de forma a subsidiar a formação de um acervo de trabalho a ser disponibiliza-

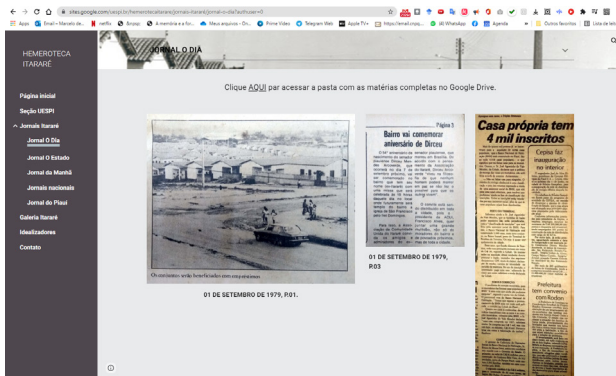
do para as aulas de história e áreas afins nas escolas parceiras do PIBID e para consulta da comunidade de forma ampla.

Imagem 1 – Site Hemeroteca Itararé – Seção Principal



Fonte: De autoria própria [37].

Imagem 2 – Site Hemeroteca Itararé – Seção Jornais



Fonte: De autoria própria [38].

[37] Disponível em: <https://sites.google.com/uespi.br/hemerotecaitarare/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em 10 out. 2021.

[38] Disponível em: <https://sites.google.com/uespi.br/hemerotecaitarare/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>. Acesso em 10 out. 2021.

Considerações Finais

Após as inúmeras incertezas provocadas pela pandemia, pudemos observar a capacidade de rápida adaptação do cotidiano escolar, possível graças a mediação tecnológica, permitindo que as escolas atendidas pelo PIBID pudessem alcançar seus objetivos planejados. Assim, não somente por meio da ação relatada, entendemos que o PIBID-História/CCM, em razão desses tempos pandêmicos, ganhou um novo arcabouço teórico pedagógico e instrumental prático que permite uma formação mais ampla de seus licenciandos, com o horizonte no exercício competente e autônomo de suas atividades profissionais.

Nesse sentido, por meio das atividades desenvolvidas pelo programa, com o uso de alternativas metodológicas e o fortalecimento do diálogo entre teoria e prática, tem-se favorecido a aprendizagem de saberes pertinentes ao exercício do magistério – que dificilmente seriam visualizadas por meio da formação teórica realizada apenas nas disciplinas do curso – no qual teoria e prática constituem-se na formação dos bolsistas em um único movimento, sem prevalências ou determinações de uma sobre a outra. Por meio da realização de intervenções efetivas no ambiente escolar, adaptadas às exigências de distanciamento social, e de forma comprometida com as dimensões pedagógica e social, o PIBID-História/CCM tem construído um espaço de diálogo de forma a dar sentido e a fazer funcionar as teorias estudadas, que adquirem significado através do convívio com a escola e com seus desafios, afetando, sobremaneira, as identidades e o entendimento do ser professor dos sujeitos envolvidos com o programa.

Referências

- BACHELARD, Gaston. A Poética do espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BARROS, José D'Assunção. O Projeto de Pesquisa em História. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARTHES, Roland. A Câmara Clara. Rio de Janeiro. Editora Nova Fronteira, 2008.
- BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BORGES, Maria Eliza L. História & fotografia. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- BRZESTNSKI, Iria (organizadora). LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1997.
- BURKE, Peter. Testemunha Ocular: História e Imagem. São Paulo, EDUSC, 2001.
- CALVINO, Ítalo. As cidades invisíveis. Companhia das Letras, 1990.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. O Espaço Urbano: novos escritos sobre a cidade. São Paulo: Contexto, 2001.
- DEMO, Pedro. Educação hoje: “novas” tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo: Atlas, 2009.
- DUBOIS, Philippe. O Ato Fotográfico. 12. ed. São Paulo. Papyrus Editora, 2009.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo de. Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores. *História Unisinos*. 21(2):200–215, Maio/Agosto 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2017.212.05>. Acesso em: 10 out. 2021. DOI: 10.4013/htu.2017.212.05.

KOSSOY, Borris. *Fotografia e História*. 2. ed. 1ª Reimpressão. São Paulo: Ateliê, 2003.

KOSSOY, Borris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica*. 4. ed. São Paulo: Ateliê, 2009.

LAPUENTE, Rafael Saraiva. A imprensa como fonte: apontamentos teórico-metodológicos iniciais acerca da utilização do periódico impresso na pesquisa histórica. *Bilros, Fortaleza*, v. 4, n. 6, p. 11–29, jan.–jun. 2016.

MAUAD, Ana Maria. *Através da imagem: fotografia e história interfaces*. *Revista Tempo*. Rio de Janeiro, vol. 1, n.º. 2, 1996, p. 73–98.

MIRANDA, G. L.. Limites e possibilidades das TIC na educação. *Sísifo*. *Revista de Ciências da Educação*, 03, 41–50. 2007, Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo03PT03.pdf>, acessado em 01 set. 2016.

NASCIMENTO, Francisco Alcides do. *Imprensa e imagens: a construção de representações do Piauí e Teresina através de jornais diários na década de 1970*. *CLIO. Série História do Nordeste (UFPE)*, v. 281, p. 1–26, 2010.

NORA, P; LE GOFF, J. (Orgs.). *História: novos problemas, novas abordagens, novos objetos*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1988, 3 vols.

NORA, Pierre. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: Projeto História: Revista do programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História da PUC-SP. São Paulo, 1981.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias. Revista Brasileira de História, vol. 27, n.53, jun.2007.

SILVA, Márcia Pereira da Silva; FRANCO, Gilmar Yoshihara. Imprensa e política no Brasil: considerações sobre o uso do jornal como fonte de pesquisa histórica. Revista História em Reflexão: Vol. 4 n. 8 – UFGD – Dourados jul/dez 2010.

SOUSA NETO, Marcelo de. O Pibid na Universidade Estadual do Piauí: conquistas e desafios (2011-2013). Locus: Revista de História, [S. l.], v. 23, n. 1, 2021. DOI: 10.34019/2594-8296.2017.v23.20844. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/locus/article/view/20844>. Acesso em: 10 out. 2021.

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA: PIBID^[39] – TRAJETÓRIA E DESAFIOS

Reinaldo dos Santos Barroso Junior [40]

Marcelo Ferreira Silva [41]

Vanessa de Araujo Barbosa [42]

Auriana Façanha [43]

Adassa Ariadnes da Costa Félix [44]

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo, o compartilhamento da trajetória enfrentada no decorrer das atividades do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), especificamente no subprojeto de história, na cidade de Campo Maior, Piauí. A metodologia utilizada nesse percurso consiste

[39] Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, Instituição de Ensino Superior Universidade Estadual do Piauí, Campus Heróis do Jenipapo.

[40] Mestre em História. Coordenador e professor orientador no PIBID-UESPI. Professor Assistente UESPI/UEMA. E-mail: barrosoreinaldo07@gmail.com

[41] Graduando do Curso de Licenciatura em História pela UESPI. Bolsista PIBID-UESPI. E-mail: marcelofsilva@aluno.uespi.br

[42] Graduando do Curso de Licenciatura em História pela UESPI. Bolsista PIBID-UESPI. E-mail: vanessabarbosa@aluno.uespi.br

[43] Professor Supervisor ou Preceptor da Escola Auriana Façanha. PI E-mail: auriana.vale@gmail.com

[44] Graduanda do Curso de Licenciatura em História pela UESPI. Bolsista PIBID-UESPI. E-mail: adassafelix@aluno.uespi.br

no uso do Diário de Bordo e na aplicação de atividades diversas, na Unidade Escolar 13 de Março – em salas de aulas remotas. Ademais, a leitura de artigos corroborou com a exposição das aulas. Portanto, o referencial teórico advindo dos artigos elencados como base justifica tal pesquisa. Nesse sentido, destaca-se que as experiências compartilhadas pelos alunos, especificamente do 3º ano, durante o período da aplicação das atividades – foram significativas a ponto de suscitar reflexões sobre saúde mental durante a pandemia e como se comportar diante disso.

Palavras-chave: PIBID; Diário de Bordo; Educação; Saúde Mental.

Introdução

O PIBID é um projeto que possibilita uma primeira aproximação – primeiro contato – dos discentes dos cursos de licenciatura com a sala de aula, é uma parceria entre o ensino superior e a educação básica. Assim, o programa possibilita o conhecimento da realidade das escolas e dessa forma são evidenciados os desafios e as necessidades da profissão e dos educandos. Isso posto, o programa facilita essa relação entre a prática e teoria, melhorando a formação de professores e objetivando inseri-las no âmbito escolar.

Tais ações proporcionam uma atuação no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é possível confirmar que:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores/as nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os/as licenciandos/as no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus/suas professores/as como coformadores/as dos/as futuros/as docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos/as docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2018, p. 1).

O Pibid tem como importância auxiliar o futuro licenciado à docência. O programa possibilita a construção docente, a formação dos professores, a partir de sua experiência prática em aulas, presencialmente, em sala de aula, bem como o diálogo com diferentes metodologias, comunicando-se com diferentes campos de ação e assim por diante. Para além disso, o Pibid articula e dinamiza o espaço escolar no qual interage, as escolas campo com que dialoga, pois apresenta novidades, promove espaços de formação para o pibidano e aos alunos; e se apresenta como um desafio aos professores do recinto escolar. Afora isso, mantém um grupo de formadores em diferentes níveis que impulsionam tais ganhos. Nesse ínterim,

O Pibid oferece bolsas de iniciação à docência a estudantes de cursos de licenciatura que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica; a coordenadores institucionais que articulem e implementem o programa em universidades ou institutos federais de educação, ciência e tecnologia; a coordenadores de área envolvidos na orientação aos bolsistas e, ainda, a professores de escolas públicas responsáveis pela supervisão dos licenciandos (MEC; CAPES; PIBID, 2011).

Os profissionais do PIBID são diretamente vinculados aos espaços de formação docente, às universidades e agem junto aos cursos de licenciatura com o apoio dos docentes universitários que assumem o papel de orientadores, coordenadores de área, coordenadores institucionais e gerais. Esses professores pensam e articulam diferentes atividades pedagógicas que pontuam situações problemáticas para os pibidianos. Apesar dessa estrutura preparada, os graduandos enfrentaram uma realidade com a qual nenhum desses indivíduos esperava, uma realidade pandêmica.

A pandemia causada pelo novo Corona vírus (SARS-CoV-2) afetou todos os setores da sociedade, dentre eles a educação. Devido essa situação inusitada, que separou as pessoas, por causa do alto grau de contágio, as aulas presenciais foram suspensas e o ensino remoto teve que ser implantado; professores e alunos tiveram que se readaptar ao novo cenário que surgiu de forma tão inesperada, uma nova forma de educação com a interação através da tecnologia. A tecnologia se tornou a principal ferramenta para que as aulas remotas pudessem acontecer, contudo evidencia-se que:

A escola é o lugar da convivência. Os espaços e práticas escolares sempre foram pensados para favorecer a interação e o aprendizado a partir da experiência concreta. Pensar um projeto de atividades para os alunos desenvolverem em casa, afastados de seus pares, sem o acompanhamento do professor, até pouco tempo atrás era inconcebível para a educação básica (ANDREOLA; PEDERSETTI; BORGES, 2020, p. 126).

A escola enquanto espaço de convivência teve que receber restrições através do viés tecnológico. Nesse caso, pensamos aqui o ambiente da nossa escola campo, a Unidade Escolar 13 de Março, onde estivemos auxiliando nas atividades e apresentações de conteúdo, por meio remoto, podendo perceber como o impacto da pandemia tem afetado o desempenho dos alunos e suas inseguranças. Pensamos aqui, os impactos da pandemia sobre o ensino remoto na escola (campo) com a qual pretendíamos interagir. Para percebermos melhor isso, utilizamos a metodologia do Diário de Bordo, registrando nossos passos e impressões gerais - o que nos proporcionou uma oportunidade de autorreflexão. Foi observado ainda como a plataforma Google Meet permitiu um contato com os alunos, para discutir e tirar dúvidas sobre os conteúdos.

Diário de Bordo

Diário de bordo é uma ferramenta interessante e de suma importância para o processo pedagógico, visto que tem influência na aprendizagem e torna os seres mais críticos e atentos. O diário de campo é um objeto metodológico que em sua singularidade possibilita observações e descrições mais precisas e reflexivas:

O Diário de Campo [e de bordo] pode ser organizado em três partes: uma com a descrição dos fatos e fenômenos sociais; a segunda, com a interpretação do que foi observado. Nesta parte é importante procurar explicitar, conceituar, mostrar como se veem as relações entre os fatos e fenômenos, procurar algumas explicações para o que foi visto, ir a raízes, antecipar consequências. Na terceira parte deverá se registrar as primeiras conclusões, dúvidas, imprevistos, desafios ao aprofundamento, tanto para o investigador como para os grupos populares, outros educadores, técnicos e instituições inseridas no processo (FALKEMBACH, 1987, p. 4).

Assim, como podemos perceber, o diário de campo é construído de forma organizada com fatos e conceitos baseados nas experiências vividas, isso ajuda com uma relação de maior compreensão ao escritor e provavelmente futuros leitores. O referido suporte é dividido em três partes, uma mais descritiva, outra mais interpretativa e, por fim, uma parte mais conclusiva. A esse respeito, Palcha afirma que:

A escrita em diários sugere uma relação de comunicação entre o escritor consigo mesmo e seus possíveis leitores, ou seja, como uma prática de linguagem que ajuda a interpretar as experiências decisivas e vivenciadas entre os sujeitos no dia a dia. O diário pode consistir, a meu ver, em um instrumento de análise simbólica do

campo de trabalho do professor e que pode contribuir na tradução dos acontecimentos mais subjetivos, operando com uma maior fidelidade sobre os produtos de funcionamentos sociais e culturais (PALCHA, 2015, p. 4).

Portanto, para os bolsistas, a importância desse documento é significativa, ao permitir a reflexão sobre o objeto de estudo e suas experiências. Dessa forma, a interação que o diário de bordo proporciona em um processo de ensino-aprendizagem é efetiva, pois durante sua utilização é possível notar os erros, acertos e melhorias com a escrita de uma pesquisa. Ademais, por se tratar de um documento de caráter acadêmico, servirá como referência para outros documentos futuros.

Experiência com as plataformas de ensino remoto

O Google Meet é uma plataforma destinada a promover reuniões entre usuários do Google. No cenário pandêmico atual, essa plataforma tem servido para proporcionar vínculo entre alunos e professores. Tendo como complemento o Google Sala de Aula, plataforma destinada a professores para realizar atividades, pode-se destacar que:

A experiência da implementação do objeto de aprendizagem “Google Sala de Aula” no ensino de História foi positiva, pois permitiu ao professor uma nova dinâmica de aula, onde a aula expositiva em sala de aula deu lugar discussões e análise de textos, documentos, imagens, charges, vídeos, ou seja, possibilitou reduzir o tempo destinado a passar informações, a dar aulas expositivas e concentrar-se em atividades mais criativas e estimulantes, como

as de contextualização, interpretação, discussão e realização de novas sínteses (NASCIMENTO, 2019, p. 14).

As aulas realizadas na Unidade Escolar 13 de Março, via meet, aconteceram sob a supervisão da professora Auriana Façanha. Na primeira aula, foram elaboradas, aos alunos do 2ºB, questões de história e um vídeo didático sobre o período colonial, também foi trabalhada uma forma de ensino diferente do tradicional, sendo aproveitado o conhecimento prévio dos alunos e, diante disso, houve perguntas direcionadas – no intuito de suscitar as participações dos alunos. A proposta de aprendizagem alternativa às tradicionais, despertou o interesse dos alunos.

Quando o professor, no cotidiano da sala de aula, tem como objetivo um ensino renovado de História, procurando diferenciar a sua prática com a utilização de documentos e diferentes linguagens, ele precisa ter, como um dos pressupostos do seu trabalho, a aquisição, construção e utilização dos conceitos históricos pelos alunos (SCHMIDT, 1999, p. 147).

Ao se valer das tecnologias, o professor deve, também, propor um ensino capaz de estimular os alunos, pois, há, muitas vezes, a reprodução do método de ensino tradicional. Por isso, ao professor, cabe a função de repensar as formas de ensinar.

O trabalho docente com projetos pressupõe que o professor adquira uma postura de orientador/pesquisador em sala de aula, abandonando o antigo papel de “transmissor de conteúdos”. O aluno, por sua vez, é transformado em sujeito do processo de apre-

ndizagem ao invés de mero receptor de conteúdos. Essa proposta de trabalho, mais do que uma mudança teórico-metodológica transforma a maneira de se pensar o conhecimento. Este deixa de ser repassado como produto e passa a ser construído, o que pressupõe uma ação investigativa por parte dos participantes, alunos e professores. O conhecimento construído gera resultados palpáveis. Os participantes podem ver o produto do trabalho de investigação e aplicá-lo em suas práticas futuras (SILVA, 2008, p. 2).

Em suma, o Google Meet foi uma ferramenta utilizada para o contato direto com os estudantes, a fim de discutir e tirar dúvidas sobre conteúdo de História, e foi notável que a utilização desse recurso deu bons resultados, visto os alunos terem a oportunidade de receber os temas propostos mais trabalhados; e de preparar os bolsistas do PIBID para a experiência na sala de aula - ao trabalhar essa temática com os alunos-, e ainda foi uma forma de ter vários participantes simultaneamente.

A saúde mental dos alunos durante o período pandêmico

O PIBID tem como um compromisso o desenvolvimento de atividades e projetos dentro das escolas da educação básica, por isso teve que se readaptar a nova realidade. A turma em que foi aplicada a atividade é do 3º ano do ensino médio. Por causa da pandemia, a colaboração tem sido pequena, soma-se a isso pouca qualidade da conexão de internet dos alunos e a necessidade de aparelhos celulares mais adequados para que eles

tenham acesso às plataformas. Isso impossibilita a realização de algumas atividades, observações e um acompanhamento mais assíduo, o contato, o diálogo, os olhares, saber como é que se comportam, o que pensam, o que gostam e muito outros detalhes que não podem ser vistos e captados. Isso posto, são poucos os detalhes que podem ser observados na educação remota.

A forma de colaborar com os alunos é ajudando a professora de história da escola, Auriana Façanha, na elaboração dos exercícios da disciplina. Uma das atividades que preparamos foi sobre a Revolução Russa. O objetivo era que os alunos fizessem uma correlação entre a pandemia de tifo (Após a revolução em 1917, o tifo representou uma grande ameaça) e a pandemia de Coronavírus, destacando os pontos em comum e as diferenças, e em seguida produzissem algo de cunho artístico ou não, para representar a forma como eles estavam encarando a pandemia da Covid-19.

Quando houve as devolutivas desses trabalhos deparou-se com a realidade de alunos criativos, espontâneos e talentosos. Foram enviados vídeos, desenhos e alguns escritos de cordéis, mas não se pode deixar de notar que alguns trabalhos tinham certo sentimento de tristeza, ansiedade, medo e outros fatores, que foram colocados nas falas e nos escritos de alunos específicos. Sendo assim, retrataram quanto o isolamento social e o contexto da pandemia vêm afetando a saúde mental dos educandos.

Embora ainda não existam estudos conclusivos sobre os impactos do fechamento provisório das escolas, os efeitos adversos da pandemia associados à saúde, bem-estar e aprendizagem já podem ser percebidos. Há indícios de que as interrupções das aulas presenci-

ais podem ter grave impacto na capacidade de aprendizado futuro das crianças, além de efeitos emocionais e físicos, que podem se prolongar por um longo período (SILVA, 2021, p. 189-206).

Por fim, é notório que alunos e professores vão ser prejudicados por causa do fechamento das escolas. Para que esse impacto não seja grave, durante o período de aulas remotas é necessário haver uma atenção significativa para alguns alunos, promovendo discussões durante as aulas e atividades; e observar os discentes após o retorno das aulas presenciais. Deve haver ainda a presença de um profissional no âmbito escolar, bem como palestras de conscientização para que os alunos tenham confiança de procurar ajuda.

Considerações Finais

Portanto, diante do exposto, é possível afirmar que o PIBID é importante para o desenvolvimento dos bolsistas. Observa-se que há uma necessidade de continuar os acompanhamentos das atividades por meio remoto, através da plataforma Google Meet, para que os alunos tenham mais apoio em um momento tão conturbado, assim os pibidianos elaboram atividades de acordo com as dificuldades dos alunos.

Outrossim, vale ressaltar a importância de observar os aprendentes desde agora até quando as aulas retomarem para o modo presencial, para que a Escola acompanhe o desenvolvimento dos estudantes afetados mentalmente durante o período pandêmico e possa realizar melhorias para cada in-

divíduo. Assim, destaca-se o papel do PIBID na construção de novos diagnósticos, novas experiências e aprendizados.

Referências

NASCIMENTO, Adilson Nobre do. “Google Sala De Aula” No Ensino De História: Uma Proposta De Ensino Híbrido. **Anpuh**, 2019. Disponível em: <https://www.snh2019.anpuh.org/resources/anais/8/1553088901_ARQUIVO_ArtigoEventoANPUHADilsonNobre.pdf Acesso em: 27 de jun. de 2021.

PALCHA, Leandro. Os Diários na formação de professores de ciências: Impactos Formativos Em Pesquisas Da Área De Ensino. In.: **Educere**, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16106_7286.pdf. Acesso em: 27 de jun. de 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de história: “a captura lógica” da realidade social. In.: **História & Ensino**. Londrina, Cih,1999. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/4008.pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

SILVA, Giovani José da; MEIRELES, Marinelma Costa. Orgulho e preconceito no ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. In.: **Crítica Histórica**. ANO VIII, Nº 15, JULHO/2017. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539/pdf> . Acesso em: 27 de jun. de 2021.

SILVA, Norma Lucia Da. Trabalho por projetos e ensino de história: uma experiência profícua. In: **Anais da Anpuh**, 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1212892093_ARQUIVO_Texto_AnpuhRJ_NormaSilva.pdf> Acesso em: 27 de jun. de 2021.

SILVA, S. M. da, & ROSA, A. R. O impacto da Covid-19 na saúde mental dos estudantes e o papel das instituições de ensino como fator de promoção e proteção. In: **Revista Prâksis**, 2, 189–206, 2021.

LÍNGUA INGLESA

UM OLHAR NO PIBID INGLÊS DO CAMPUS DE PARNAÍBA: UMA EXPERIÊNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Leonardo Davi Gomes de Castro Oliveira^[45]

Primeiros pontos: a voz do EU que compõe o Texto

Inicialmente, gostaria de pedir licença para escrever essa Narrativa em Primeira Pessoa. Tal pedido se justifica por duas razões principais. Em relação à primeira, alinho-me à compreensão de Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 91) quando discorrem sobre as Narrativas. Para as pesquisadoras, nas narrativas, “as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social”.

No tocante à segunda razão, compreendo que a narrativa consiste em uma retomada da experiência, a partir do ponto de vista daquele que a viveu. Nesse sentido, aproprio-me do pensamento de Larrosa (2016) quando este fala da experiência e o sujeito da experiência. Para este pesquisador, a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, entendendo que

[45] Doutor em Educação – FE-Unicamp. Coordenador de área do Subprojeto Pibid Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí – Uespi, campus Professor Alexandre Alves de Oliveira, E-mail: leonardodavi@phb.uespi.br

o sujeito da experiência é um território de passagem, numa proposição de abertura para novos acontecimentos na vida.

Entendo que construir um relato de experiência numa narrativa em primeira pessoa demarca um processo fundamental: situa a experiência a partir da perspectiva de quem a viveu, colocando-me assim na metáfora do nativo, conforme Malinowski, ao explicar sobre o olhar etnográfico; em outras palavras, situa a minha história em um ponto de vista de quem viveu uma experiência prática junto ao programa da Capes. Desta forma, isto demarca o meu lugar social de fala: Coordenador de área do Subprojeto de Letras Inglês do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante Pibid), Campus de Parnaíba, Piauí.

Ainda a respeito da imersão sobre a experiência narrada, Silva (2000), evocando Bastide (1983), afirma o seguinte:

Precisamos nos transformar naquilo que estudamos [...]. É preciso, apelando para um ato de amor; transcender nossa personalidade para aderir à alma que está ligada ao fato a ser estudado [...] compenetrei-me, portanto, que deveria, no momento de entrar no templo, deixar-me penetrar por uma cultura diversa da minha. A pesquisa científica exigia de mim a passagem preliminar pelo ritual da iniciação (BASTIDE, 1983, p. 84 *apud* SILVA, 2000, p. 96).

Por esse viés, a minha narrativa ancora e se inscreve na subjetividade, estruturando-se num percurso que não é linear, porém está inserida numa consciência de si, das representações que venho construindo de mim mesmo e das minhas práticas como docente, a partir das experiências situadas no contexto

do Pibid. Nesse movimento, intercambio-me nas dimensões temporais que se triangulam a partir das experiências em contextos distintos com as práticas do programa, o que demarca assim fronteiras, a princípio rígidas e distantes. Em outras palavras, a dimensão temporal a que me refiro consiste na minha vivência com o programa antes da pandemia da Covid e as práticas atuais vividas no contexto remoto em razão da Covid-19.

A forma de vivenciar tais contextos se distingue: no primeiro com experiências e interações sociais presenciais nas escolas - junto com os envolvidos com o subprojeto e, no segundo, com vivências e práticas apenas de forma remota e sem interações presenciais. Apesar de parecerem díspares, tais vivências vão se hibridizando em novas formas do saber e fazer docente e incorporando novas formas de mediar o ensino por meio de práticas que se apropriam de novos recursos de comunicação, como exemplo, o aplicativo de mensagens *WhatsApp*. Toda essa vivência me leva a compartilhar o pensamento de Constantino:

Na narrativa do vivido duas dimensões se entrecruzam. De um lado há a vida concreta, a existência, aquilo que singulariza o sujeito, sua trajetória pessoal. Por outro lado, está o infinito de nexos e símbolos nos quais está imerso esse sujeito, cuja vivência é mediada culturalmente. Portanto, atravessando a narrativa desse sujeito, há dois vetores a serem percebidos: o vetor do vivido pessoalmente e aquele relacionado à memória coletiva que, construída sobre vivências comuns, adquire sentidos e reorganiza as temporalidades (CONSTANTINO, 2004, p. 57).

Nesse sentido, entendo que a escrita da narrativa sobre as vivências e aprendizagens dos nossos percursos profissionais abre espaços e oportuniza a nós professores, que vivemos em um movimento de constante devir, falar, ouvir, ler e escrever sobre nossas experiências formadoras, contribuindo assim para o descortinar de possibilidades sobre a formação profissional através do vivido.

Frente ao exposto, o propósito deste texto é refletir sobre o subprojeto do Pibid de Letras Inglês da UESPI, no campus professor Alexandre Alves de Oliveira, sua trajetória e os desafios impostos na atualidade para sua execução, em razão da Pandemia da Covid-19. O meu olhar se direciona primeiramente para uma breve incursão sobre a experiência narrativa; em seguida, apresento o programa da Capes, a implementação do projeto Pibid no âmbito da UESPI e o subprojeto de área de Língua Inglesa (doravante LI) no campus de Parnaíba. Por fim, situo o meu olhar para uma reflexão das práticas do subprojeto, período de 2019 e 2020, situadas no contexto da Pandemia da Covid-19.

Aporte I: Experiência e Narrativa

[...] a narrativa não é apenas a listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo quanto no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles nos apresentam como simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles são contados estruturados em uma história, as maneiras como eles são contadas permitem a operação de sentidos do enredo (JOVCHELOVITCH; BAUER 2008, p. 92).

Busco correlacionar com a epígrafe um fenômeno que entendo indissociável, experiência e narrativa. Entendo que as narrativas ‘apreendem’ o vivido, mobilizando-o do campo subjetivo para uma dimensão factual. Nesse contexto, considero ser oportuno, sem nos estender, apresentar alguns conceitos teóricos que me ancoram na forma de entender a experiência, o que abre espaço para que possamos entender que a história por mim contada se encontra estruturada em um ambiente mais amplo.

A palavra experiência derivada do Latim, *experientia/ae*, possui o sentido de prova, ensaio e tentativa, imprimindo na sua interpretação a capacidade de entendimento, julgamento e avaliação do que acontece com o sujeito, uma vez que tem uma natureza cambiante e com estreita relação com a formação humana (LARROSA, 2016; CAVACO, 2009; PASSEGGI, 2010).

Larrosa (2016, p. 25), ao resgatar a etiologia do conceito experiência, destaca que, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. Conforme Cavaco (2009), a experiência apresenta um caráter dinâmico, sendo questionada e alterada em função das novas situações vivenciais, o que permite a evolução do indivíduo, possibilitando incitar um processo de formação ao longo da vida. Em seu turno, Passeggi (2010, p. 148) afirma que a palavra evoca uma natureza mutante, relacionando-se de forma estreita com a formação humana.

Para Dewey (2010), pioneiro no estudo sobre a temática, afirma que a experiência designa situações nas quais o indivíduo estabelece interação com o seu meio, por meio de elementos da natureza

ou sociais. Por fim, evoco Clot (1999), para a qual, a experiência compreende as formas de existir, de sentir, de pensar e agir, além de observá-las em vias inexploradas, potenciais inativos, impedidos ou que não encontraram modos de se desenvolver.

A respeito do sujeito da experiência, Larrosa (2016) chama-nos a atenção de que este deve ser um indivíduo “*ex-posto*”, sendo definido não por sua atividade, mas por sua passividade, receptividade, disponibilidade e abertura. Ainda, em razão da etiologia da palavra, sua raiz *per*, do grego, Larrosa (2016) afirma que o seu sentido denota travessia, destacando a relação com a palavra *peiratês*, pirata. A esse respeito, o pesquisador afirma que o “sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (LARROSA, 2016, p. 21).

Em face ao exposto, como destacado pelos pesquisadores, a experiência constitui um amálgama da vida do sujeito, contudo, ela se materializa por meio da narrativa que delineia - assim - uma dimensão anacrônica e sincrônica. Então, ao demarcar como entendo a experiência, direciono meu olhar para a experiência prática no Pibid, diante do contexto da Pandemia. Na seção a seguir, delinheiro o local em que as experiências foram vividas.

Aporte II: O local da experiência

“[...] O enredo é crucial para a constituição de uma estrutura de uma narrativa. É através do enredo que as unidades individuais (ou pequenas histórias dentro de uma história maior) adquirem sentido na narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p. 92).

Para não estender bastante, destaco que o Pibid se configura como uma política de formação da Diretoria da Educação Básica (DEB), adotada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja ação está vinculada à Capes, tendo os seguintes princípios: conexão entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão, integração entre escola básica e instituição formadora, o equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e ética, ambicionando com essa filosofia oportunizar aos participantes do programa uma formação mais inovadora.

O programa tem o propósito de inserir os discentes na prática de iniciação à docência, a partir dos anos iniciais da formação universitária dos cursos de licenciatura, oportunizando a imersão na escola, de modo a possibilitar-lhes o conhecimento do cotidiano escolar e das práticas das instituições públicas da educação básica, além da compreensão do contexto em que estarão inseridos.

Desde a sua criação, em 2007 e, posterior implantação e execução, em meados de 2009, até os dias atuais, é quase impossível que licenciaturas em todo o país não tenham conhecimento do programa. A sua notoriedade se deve ao fato de que, ao longo dos anos, o Pibid tenha alcançado grande número de instituições participantes.

O Pibid no estado do Piauí, inicialmente foi implantado pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), com a aprovação do primeiro Edital Pibid em 2007 e, a partir do Edital Capes/Pibid nº 02/2009. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) também passou a ofertar o programa. A implantação do Pibid UESPI ocorre somente após dois anos, com a adesão ao Edital Capes nº 01/2011.

A resolução Consun nº 01/2011 instituiu o programa, permitindo então a participação da instituição no processo de seleção para novas propostas de adesão, por meio do instrumento supracitado. A data de 4 de março de 2011 delimita, assim, os primeiros passos e desenvolvimento do Pibid no âmbito da UESPI.

A proposta do primeiro projeto institucional contemplava apenas o Campus Torquato Neto, sendo que, para a sua elaboração, todos os cursos de licenciaturas do campus foram convidados para a elaboração de subprojetos de área, a fim de que pudessem aderir ao programa. Porém, do total de onze licenciaturas, apenas oito submeteram propostas, quais sejam: biologia, física, química, geografia, história, letras português, inglês e espanhol, tendo suas respectivas aprovações.

Em 2012, o programa foi expandido, com a aprovação de novos sete subprojetos para cinco campus. Com a expansão, a instituição passou a ter um total de 15 subprojetos, ofertando um total de 294 bolsas e assistindo 10 instituições da educação básica do estado do Piauí.

Até o final de 2013, a instituição somava 438 bolsas concedidas pelo programa, no entanto, com a adesão ao do edital Capes nº 61/2013, houve um grande salto quantitativo em sua expansão, contemplando vinte novos subprojetos e mais três *campi*. Consolidava-se, assim, o Pibid UESPI, perfazendo um total 35 subprojetos, em nove *campi*, oferecendo um total de 840 bolsas de iniciação à docência, atendendo um total de 114 professores supervisores, 57 para coordenadores de área e 05 para coordenadores de gestão e assistindo a cinquenta escolas parceiras.

Nesse contexto, com a adesão ao edital Capes nº 61/2013, houve a expansão do Programa para mais dois campi, Piripiri e Parnaíba. Somando os dois últimos subprojetos, observa-se que houve um aumento quantitativo de 200% no número de vagas para os discentes da Licenciatura em Letras Inglês da UESPI. As elaborações dos projetos de área do Pibid Inglês foram realizadas de forma distinta em cada campi, para a submissão junto à proposta institucional, devido a distância entre eles e o prazo de entrega do projeto institucional.

Assim, cada campus elaborou uma proposta inicial, considerando a realidade institucional e particular de cada um e a população a ser assistida por cada proposta. Com a aprovação do projeto institucional, houve uma reunião com todos os coordenadores de área de Língua Inglesa, que reelaboraram uma proposta em conjunto, a partir da proposta inicial enviada por cada campi, atentando para as particularidades de cada lugar e do ensino da Língua Inglesa, para a proposição de ações para o subprojeto de área.

Atualmente a UESPI participa do Edital Capes 02/2020, regido pelo Edital PREG nº 011/2020, ofertando um total de 420 bolsas de iniciação à docência, além de 60 vagas para voluntários. O Subprojeto de Letras Inglês do Campus de Parnaíba foi contemplado com um total de 16 bolsas, além da participação de discentes voluntários.

As práticas escolares como práticas socioculturais

Como já mencionado, o Pibid na sua essência, se constitui como um programa de iniciação à docência. Por meio de suas práticas desenvolvidas nas instituições escolares, os discentes bolsistas do programa vão aprendendo a ser professores por meio do saber experiencial que é oportunizado pela experiência concreta através da imersão na cultura escolar. Por esse olhar, as práticas desenvolvidas pelo subprojeto de Letras Inglês configuram-se em práticas socioculturais, por estarem inseridas e situadas em contextos socialmente demarcados, quais sejam, instituições da educação básica de ensino. A respeito das práticas escolares como práticas socioculturais, compartilho da proposição defendida por Guedes-Pinto (2012) que assim destaca:

Entendo as práticas escolares como práticas socioculturais que se constituem no desenvolvimento da história humana e que se realizam e se significam na materialidade das relações entre os sujeitos, que exercem determinados papéis sociais e que ocupam determinadas funções dentro de seu contexto de atuação. Em meio a essa malha de relações, a dimensão da linguagem se revela fundamental para adentrarmos na trama dos sentidos e significados ali produzidos cotidianamente, [...] (GUEDES-PINTO, 2012, p. 140).

Diante da perspectiva apresentada pela pesquisadora, situar as práticas escolares como práticas socioculturais constituintes no desenvolvimento da história humana ajuda-nos

a refletir sobre o nosso atual contexto pandêmico, que põe em xeque as relações entre sujeitos nos espaços escolares.

Clarifico essa ideia retrocedendo ao ano de 2020, quando fomos assolados pela Pandemia da Covid-19. Por recomendações de autoridades sanitárias mundiais e locais, apesar de o presidente brasileiro não apoiar e até transmitir informações incongruentes à população brasileira a respeito do isolamento e pandemia, passamos a conviver com o isolamento social.

Tivemos que mudar nossos comportamentos, hábitos sociais e relacionais. A fácil propagação do vírus e a facilidade de contágio fizeram com que a maioria das atividades parassem. No contexto educacional não foi diferente, sendo o ensino presencial suspenso. Uma alternativa para diminuir as perdas educacionais causadas pela pandemia foi propor que as atividades escolares fossem desenvolvidas de maneira virtual. Por essa razão, o Ministério de Educação pública uma portaria que adota o Ensino Remoto de maneira temporária. A Portaria Federal nº 343, de 17 de março de 2020, regulou assim o ensino remoto durante a pandemia, servindo de base para a implementação desta modalidade de ensino no âmbito nacional.

A melhor definição para o nosso contexto educacional de forma remota seria a definição de Ensino Remoto Emergencial (ERE), pois tal contexto se caracteriza por uma emergência, como consequência de não termos tido tempo hábil para planejar esse formato de ensino. Como destacam Silva, Andrade e Brinatti (2020, p. 11),

Ao contrário de experiências educacionais totalmente projetadas e planejadas para serem online, o ERE responde a uma mudança

repentina de modelos instrucionais para alternativas em uma situação de crise. Nessas circunstâncias, faz-se uso de soluções de ensino totalmente remotas que, de outra forma, seria ministrado presencialmente ou como cursos híbridos e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência tiver diminuído.

Em razão do documento publicado, as escolas foram obrigadas a migrar para as formas de ensino mediadas pela internet. Ainda sobre o Ensino Remoto Emergencial, Hodges *et al.* (2020) afirmam que objetivo principal nessas circunstâncias das práticas escolares de maneira virtual não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer um acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma forma rápida e acessível durante uma emergência ou crise.

As soluções adotadas pelo MEC a respeito do ensino remoto esbarraram nas dificuldades enraizadas no sistema educacional brasileiro público. O uso da internet como recurso indispensável para as atividades remotas impactou negativamente a maioria dos discentes das escolas públicas. Conforme destaca Paiva (2020, p. 8), “o Brasil não estava preparado para a migração de todos os alunos para o mundo virtual. Muitos alunos não têm acesso a computadores ou celulares conectados à internet, e outros têm pacotes de dados limitados”. Um ponto destacado pela pesquisadora chama-nos a atenção a respeito do uso do celular que, “tão discriminado no sistema escolar, mas tão usado em outros setores e na comunicação pessoal, passa a ser o principal meio de comunicação durante a pandemia da Covid-19”.

Direcionando o nosso olhar para o Pibid Letras Inglês do Campus de Parnaíba, em nosso atual contexto, busco em Certeau (2014, p.

152) subsídio para entender que a narrativização das práticas realizadas, junto com o subprojeto de língua inglesa, se constitui em uma ‘maneira de fazer’ textual, com seus procedimentos e táticas próprias. Seguindo nesta linha de raciocínio, como destaca o historiador Francês, “ ‘a arte de dizer’ e ‘a arte de fazer’ são imbricadas socialmente num campo textual e gestual das práticas históricas, culturais, individual/coletiva e pedagógica”. Por isso, “[...] o discurso produz, então efeitos, não objetos. É narração, não descrição. É uma ‘arte’ do dizer [...]” (CERTEAU, 2014, p. 154, grifos do autor).

Assim, compreendo que este relato de experiência se configura como uma “arte de dizer”, reconstituindo por meio do narrar uma reversibilidade da vida tecida por estas palavras que conduzem o meu pensamento e vivências práticas no contexto do ensino remoto por meio das práticas do programa. Nesse direcionamento, compartilho do entender do filósofo da linguagem Bakhtin. Para ele,

a narrativa, exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se então a estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. Essa ação reversível da expressão bem formada sobre a atividade mental (isto é, a expressão interior) tem uma importância enorme que deve ser considerada (BAKHTIN, 2009, p. 122).

Como já mencionamos nesse texto, os breves relatos aqui mencionados partem das experiências vividas no Pibid no contexto do Ensino Remoto Emergencial. Retomar essa experiência por meio da reversibilidade da escrita mobiliza-me a entender as nuances das práticas vividas e realizadas pelos bolsistas do subprojeto

de área de LI. Durante diversas supervisões com os bolsistas, principalmente no início do programa, os seus relatos sempre convergiam para um mesmo ponto: as dificuldades eram como operacionalizar as práticas realizadas de maneira remota.

Os medos, as angústias e os desafios que os discentes do programa enfrentavam para a execução do projeto também eram compartilhados por mim duplamente, primeiro pelas minhas próprias aulas como docente da instituição. Apesar de ter a experiência de ensino com a Educação à Distância, a prática a ser realizada no contexto remoto da Covid-19 diferiu em muito.

Tive que me acostumar com o uso da câmera em todas as aulas, com a baixa adesão dos discentes nas discussões, mesmo planejando atividades de mediação, com textos, em duplas ou trios para os discentes. Nesse contexto, o que mais me incomodava era a ausência de um rosto, pois muitos discentes, ao iniciarmos o ensino remoto na universidade com a conta institucional, não haviam colocado uma foto e, assim, eu não os conhecia. Esse era meu primeiro contato com todos, e era muito difícil para mim imaginar sujeitos virtuais.

Para diminuir a ansiedade que isto estava causando em mim, exigi para minhas aulas que todos os discentes tivessem ao menos uma foto no perfil institucional. Mesmo assim, não poder ver os rostinhos dos alunos, de forma síncrona, causava em mim uma sensação de ausência, sentia-me como se estivesse só e falando sozinho.

Ressalto, também, que não conseguia visualizar as práticas do Pibid de forma remota, uma vez que, assim como os alunos bolsistas, a princípio, eu realmente não sabia o que fazer. Por essa razão, sempre dizia aos bolsistas que estávamos num território de

experimentações, ou seja, nossas práticas aconteceriam inicialmente de maneira improvisada, tendendo a um certo amadorismo. Esclareço: as práticas planejadas pelo subprojeto para o ensino remoto, apesar de planejadas, aconteciam por meio de erros e acertos. Nesse contexto, destaco o papel dos professores supervisores. Apesar de eles também não terem uma vasta experiência com o ensino remoto, já conheciam os seus alunos e, por isso, sabiam conduzir e orientar as práticas no contexto por eles vividos.

Outro fator que dificultou ainda mais para a realização das práticas nesse contexto foi o fato de a sala de aula remota das duas instituições – nas quais se desenvolve o processo de ensino e aprendizagem – se dá por meio do aplicativo de mensagem *WhatsApp*. Em linhas gerais, a dinâmica da sala de aula pelo aplicativo de mensagem acontecia inicialmente com uma exposição do conteúdo pelo professor e, nesse momento, o envio de mensagens era bloqueado no aplicativo, em seguida, era liberada a participação dos discentes por meio de indagações e participação nas atividades de fixação; por fim, havia a finalização da aula. Quando era praticada a habilidade oral com os discentes da disciplina, era solicitado o envio de mensagens de voz para a turma, porém havia uma baixa adesão destes discentes para realizar a gravação de áudios. Como os bolsistas de iniciação não podem ministrar aulas, participavam acompanhando o professor supervisor por meio de observações das aulas deste, no intuito de conhecerem a forma que os supervisores atuavam nesse contexto. Entendo que essa observação consistia na aprendizagem de um modelo, não um espelho para bolsistas, mas uma forma de se entender como se poderia trabalhar neste contexto específico.

É nesse contexto que os discentes desenvolvem as atividades práticas. Dentre elas, a mais realizada consiste na monitoria de ensino. Essa ação incide em um auxílio para os discentes das escolas sobre os assuntos que são trabalhados pelos professores. Outra atividade desenvolvida é a ‘participação/observação’ das aulas dos professores supervisores. Além disso, são realizadas algumas oficinas de leitura.

Sobre as monitorias, essa ação consiste na atividade de iniciação à docência. Esses exercícios são acompanhados pelos professores supervisores que auxiliam os bolsistas no percurso da atividade prática. Cada monitoria segue um planejamento prévio realizado entre os bolsistas, que também pensam/planejam atividades a serem executadas, e os supervisores. Com o feedback do professor supervisor, por conhecer mais tempo as turmas que regem, os bolsistas alteram ou executam as atividades.

As práticas de monitorias seguiam a mesma linha de raciocínio da sala de aula remota, porém elas podiam acontecer no final da aula do professor, no contraturno ou em algum horário cedido pela escola. Neste contexto, é importante mencionar a adesão dos discentes das escolas na participação das atividades de monitorias – que geralmente era muito baixa. Poucos discentes buscavam a ajuda dos bolsistas por ser uma atividade extraclasse. Porém, devemos entender que outras circunstâncias podem estar interferindo nessas condições, como o caso de discentes que utilizam o celular da mãe, do pai, do irmão, o que certamente pode também interferir nessa participação.

Apesar de todo o planejamento, a maioria dos bolsistas sentem-se frustrados e, às vezes, impotentes diante da não adesão ou

participação dos discentes das escolas. Sobre essas colocações dos discentes, alguns questionamentos são levantados por mim - no intuito de entender esse contexto micro, a fim de planejar alternativas para guiar as práticas dos bolsistas. Não busco nesse momento respostas para as minhas indagações, contudo, elas nos guiam no sentido de pensarmos e refletirmos sobre nossas práticas, para que assim possamos rever os caminhos por nós trilhados.

Dentre esses questionamentos, elenco alguns específicos para as práticas de monitoria: Que fatores são considerados pelos discentes da educação básica para a não adesão das atividades de monitorias? O que motiva a frequência/participação dos discentes que frequentam as atividades de monitorias? Por que não há uma constância dos discentes nas atividades de monitoria? Assim, para que possamos responder aos questionamentos, precisamos entender que “cada narrativa é o reflexo da maneira como o caminho percorrido foi compreendido, a formação definida e o processo interpretado” (DOMINICÉ, 2010, p. 213).

Temos muito o que aprender...

É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já [...]. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre (SARAMAGO, 2011, p. 13).

Na tentativa de finalizar esse texto, em razão do espaço que tenho, tomo de empréstimos os dizeres de Saramago (2011)

e Freire (1997). Desta forma, a minha narrativa direciona um olhar para os caminhos que estamos seguindo, e com eles vamos aprendendo, desaprendendo, errando e acertando. Como afirma Freire (1997, p. 155), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Mas só se aprende a caminhar caminhando, então, os erros e acertos que estamos cometendo em frente às demandas atuais nos mobilizam a cada dia a buscar alternativas para lidarmos com as demandas do processo de ensino e aprendizagem na pandemia.

Esta narrativa parte de reflexões construídas por mim sobre o sentido das aprendizagens e experiências diante desta realidade em que vivemos. Por essa razão, ela me aproxima do vivido, por meio da reconstituição das memórias, construindo assim um narrar da minha micro-história, remetendo-me às minhas experiências formadoras, contribuindo assim para apreender as aprendizagens experienciais que estão sendo construídas a partir dessas experiências com o Pibid no contexto remoto. Assim, para que possamos retomar e responder as questões citadas anteriormente, retomo Saramago, é preciso voltar aos passos que já foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. Por isso, é preciso recomeçar a viagem.

Dedico esse texto a cada um dos bolsistas que têm contribuído a cada dia para minha formação pessoal e profissional: *Alisson Lima, Bianca Bandeira Gomes, Bianca Ferreira de Araújo, Damares Suelen Ferreira do Nascimento, Esther Pereira Araújo, Franciel Araujo Silva, Isabella de Souza Vitoriano, João Victor Pereira dos Santos, José*

Eduardo Silva Costa, José Vitor, Junio Oliveira, Lays Christine Santos de Andrade, Liriel Cardoso Borges, Milena Gomes Carvalho, Quezia Luana Rodrigues Franco, Sandy Souza Santos, Vitor Hugo Sousa Oliveira.

São apresentadas as considerações sobre a experiência de extensão vivenciada, apontando possibilidades futuras de outras propostas. Neste momento são relacionadas as diversas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho, num processo de síntese dos principais aspectos vivenciados, com os comentários do autor e as contribuições trazidas pela experiência.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

CAVACO, Maria Helena. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 2009. p. 155-191.

CERTEAU. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CLOT, Yves. **A função psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CONSTANTINO, Nuncia Santoro de. Teoria da História e reabilitação da oralidade: convergência de um processo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto)biográfica: Teoria & Empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 34-74.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Trad. Renata Gaspar. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

DOMINICÉ, P. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal: EDU-FRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 189-222.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. Práticas de escrita no ensino universitário e suas relações com a formação docente. **Scripta**, [S.l.], v. 16, n. 30, p.

137-149, jul. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4244>>. Acesso em: 03 mar. 2016.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. **The Difference between emergency remote teaching and online learning**. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>. Acesso em: 10 set. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin. W; GASKELL, George (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 8. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008. p. 64-89.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência**. Tradução de: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Ensino remoto ou ensino à distância: efeitos da pandemia. **Estudos Universitários**, v. 37, nº 1 e 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/view/249044/37316>. Acesso em: 30 mar. 2021.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. (Artes de viver, conhecer e formar). p. 103 - p. 130.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. 23. ed. Alfragide, Portugal: Caminho, 2011.

SILVA, Vagner Gonçalves. **O antropólogo e sua magia**. São Paulo: EDUSP, 2000.

SILVA, Silvio Luiz Rutz da; ANDRADE, André Vitor Chaves de; BRINATTI, André Maurício **Ensino remoto emergencial** [livro eletrônico]. Ponta Grossa, PR: Ed. dos Autores, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Conselho Universitário **Resolução Consun nº 01/2011 de 04 de março de 2011**. Aprova o desenvolvimento do programa institucional de bolsas de iniciação à docência Pibid/Uespi. Teresina, PI: UESPI, 2011. Disponível em http://www.diariooficial.pi.gov.br/diario/201106/DIARIO16_b9e3_62552e.pdf. Acesso em 10 jun. 2017.

DESAFIOS PARA O EXERCÍCIO DA MONITORIA PIBID EM TEMPOS DE AULAS DE INGLÊS VIA WHATSAPP, TENDO EM VISTA A PANDEMIA DA COVID-19

Márlia Socorro Lima Riedel ^[46]

Resumo

Este relato tem, como principal objetivo, expor as experiências do acompanhamento de 20 alunos participantes do Subprojeto Letras/Inglês do campus Poeta Torquato Neto Universidade Estadual do Piauí – UESPI –, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), no período de novembro/2020 a julho/ 2021. A fim de construir esse relato, as atividades previstas no Projeto de Extensão Monitoria Virtual para turmas de Ensino Fundamental e Ensino Médio de duas escolas da rede pública estadual de Teresina são avaliadas, relatando-se as atividades propostas para desenvolver as habilidades de reading, writing, listening e speaking em língua inglesa via WhatsApp – ferramenta que foi

[46] Graduada em Letras Inglês – UFPI/PI, Mestrado em Estudos de Linguagem – UFPI/PI, Doutorado em Ciência da Educação – Universidade do Oeste Paulista/SP. Professora efetiva DE e Coordenadora do Curso do Letras Inglês, Universidade Estadual do Piauí – UESPI, marliariedel@cchl.uespi.br.

estabelecida como forma exclusiva para ministrar as aulas nas duas escolas. Vale ressaltar o quão importante tem sido para os PIBIDIANOS a oportunidade de articular teoria e prática concomitantemente, tendo em vista o PIBID proporcionar o contato dos licenciandos com a escola, elevando a qualidade formativa deles.

Dentro dessa perspectiva, os licenciandos têm se utilizado de exercícios orais (através de áudios), exercícios escritos, leitura de textos, atividades com vídeos produzidos pelos próprios licenciandos e com músicas. As discussões teóricas desse relato estão baseadas em autores e documentos oficiais que tratam acerca dos processos de aprendizagem e formação docente, como Nóvoa (2003), Xavier (2020), Moreira e Simões (2017), Vásquez (2018), BNCC (2017) e CNE/BRASIL (2020).

Essa proposta não somente busca explicitar o grande impacto positivo que o PIBID tem tido na formação acadêmica dos licenciandos, mas expor a criatividade deles quando da proposição de atividades diversificadas para o ensino da língua inglesa via WhatsApp – muito embora essa ferramenta não seja adequada para ministrar aulas, tendo em vista suas limitações – evidenciando-se como os licenciandos do Curso de Letras Inglês buscaram inovar, a fim de superar dificuldades impostas pela pandemia no intuito de promover melhorias no domínio da língua para os alunos das escolas-campo e, assim, atender o que está estabelecido na BNCC para o ensino da língua.

Palavras-chave: Monitoria Virtual; Ensino de Língua Inglesa; PIBID.

Introdução

Este relato escrito tem – por objetivo – explicitar as experiências construídas pelo PIBI no campo da formação inicial, dos licenciandos participantes do programa, visto que, “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (VÁZQUEZ, 2018). E o PIBID propõe essa íntima relação.

É sabido que, muitos alunos, dos ensinos fundamental e médio, especialmente de escolas públicas, têm muita dificuldade em aprender a língua inglesa e, principalmente, nesse tempo de pandemia, com aulas ministradas através da ferramenta *WhatsApp* que não é apropriada para o ensino, conforme alerta Xavier (2020):

Todavia, é preciso fazer uma ressalva em relação a esse aplicativo e a seu uso enquanto ferramenta de mediação das práticas pedagógicas, pois verificou-se ao decorrer do trabalho desenvolvido com as crianças que ele apresenta limitações, inclusive por não se configurar como uma plataforma desenvolvida com finalidades educacionais. Além do mais, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas no meio digital, é preciso levar em conta questões ligadas ao acesso à internet pelas crianças e suas famílias, disponibilidade das famílias em auxiliar as crianças nessas práticas e posse de dispositivos móveis com bons recursos de imagem, áudio e vídeo (XAVIER, 2020, p.13).

A realidade dos alunos das escolas-campo exigiria ações que trouxessem ainda mais melhorias para a aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, o Programa PIBID favorece os dois lados desse contexto: de um lado estão os alunos universitários do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí, ávidos por colocarem em prática o conhecimento teórico que já adquiriram; do outro lado, estão os alunos das escolas-campo, com as mais variadas dificuldades a serem ajudados – dificuldades com a aprendizagem da língua estrangeira, dificuldades para acessar as aulas virtuais, dificuldades causadas pela impossibilidade do auxílio das famílias com as atividades propostas para a disciplina de inglês, dentre outras.

Nesse sentido, os alunos do Programa PIBID, com grande anseio e disponibilidade, buscaram contribuir, de modo efetivo, com a sala de aula, a fim de minimizar tais dificuldades e, ao mesmo tempo, trabalhar, na prática, a teoria que estão aprendendo em suas salas de aulas da Universidade, para que possam ser, no futuro, docentes comprometidos com a formação dos seus alunos.

Os alunos do PIBID são aqueles que vão ajudar na melhoria da sala de aula, contribuindo com um melhor aproveitamento dos alunos da escola em que estão atuando e ajudando a sanar as dificuldades que os professores-supervisores enfrentam em seu cotidiano.

Sendo a formação um processo continuado, é fundamental que a universidade sempre trabalhe junto às escolas, no sentido de fazer com que os futuros docentes já experienciem a sala de aula, desde os primeiros blocos, para conscientizá-los do seu importante papel na formação do cidadão, a fim de que sua atuação seja aprimorada ao longo do – curso através da experiência teórico-prática.

Dessa forma, o objetivo desse relato é expor as experiências obtidas em oito meses de atuação dos vinte e dois licenciandos do Subprojeto Letras/Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES), do Curso de Letras Inglês da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, campus Poeta Torquato Neto, no período de novembro de 2020 a julho de 2021, através do Projeto de Extensão Monitoria Virtual.

A educação sofreu grandemente com o cenário pandêmico da Covid-19 em 2020. Conseqüentemente, o Ministério da Educação (MEC) publicou Portarias que suspendiam as aulas presenciais, substituindo-as por aulas remotas no Brasil. No dia 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as diretrizes para orientar escolas da educação básica durante a pandemia. As recomendações foram:

Ensino fundamental anos iniciais – Sugere-se que as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os “mediadores familiares” substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária. **Ensino fundamental anos finais e ensino médio** – A supervisão de um adulto para realização de atividades pode ser feita por meio de orientações e acompanhamentos com o apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou on-line, já que nesta etapa há mais autonomia por parte dos estudantes. Neste caso, a orientação é que as atividades pedagógicas não presenciais tenham mais espaço. Entre as sugestões de atividades, está a distribuição de vídeos educativos.

Desde o início da pandemia, as escolas, especialmente as escolas públicas, tiveram que se reinventar para promover as aulas de forma remota, mesmo em condições extremamente precárias, como é o caso das escolas públicas estaduais do estado do Piauí. Nas escolas desse município, por exemplo, as aulas vêm sendo realizadas através de grupos pelo *WhatsApp*, vídeos do *Youtube*, por meio de atividades impressas, que as famílias – semanalmente – pegam nas escolas e levam para os alunos efetivarem em casa – na maioria dos casos sozinhos, sem auxílio – e ainda o uso do livro didático. Esse continua sendo um cenário completamente novo para professores e alunos.

Relato de Experiência

Antes do relato efetivo das experiências práticas dos alunos do PIBID do subprojeto do Curso de Letras Inglês da UESPI, é importante informar que, durante os meses de setembro, outubro e novembro, pibidianos e supervisores esmeraram-se em leituras e discussões como meios de capacitação através de reuniões, leituras de textos seguidas de discussões, leitura dos documentos da escola (com especial atenção para o Projeto Pedagógico delas), planejamento, observação e, o mais importante, a adaptação à nova ferramenta que vem sendo utilizada como novo espaço de sala de aula virtual em tempos de pandemia: os grupos de *WhatsApp*. Que desafio!!

Mas, é Nóvoa (2003, p. 5) quem nos ajuda a refletir quando se trata de experiências a serem vivenciadas na escola quando ele afirma que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a des-

empenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Contextualização: Uma experiência nunca feita e desafiadora antes, as escolas públicas de Teresina vêm experimentando nesse momento de pandemia – o uso da ferramenta do *WhatsApp* para ministrar aulas na educação básica. Professores e alunos tiveram que se reinventar. **A ferramenta do *WhatsApp* ganhou outro uso**, já que ela não foi criada com a finalidade de ministrar aulas, mas para fins de bate papo, para troca de mensagens de textos (pessoais e comerciais), fotos e vídeos, como se pode constatar na citação abaixo:

O aplicativo multiplataforma, *WhatsApp*, permite a troca de mensagens de forma instantânea e gratuita, se inserindo no contexto educacional, possibilitando novas formas de avaliação e contribuições para a prática docente. Por ser utilizado em aparelhos celulares, acessíveis para a maioria dos estudantes, o aplicativo mostra-se como aliado do processo de ensino e aprendizagem, podendo ser acessado em qualquer hora ou lugar (MOREIRA & SIMÕES, 2017).

Com certeza, os seus criadores (2009, nos Estados Unidos), Brian Acton e Jan Koum não imaginam que a invenção deles está sendo usada, em Teresina, com esse nobre propósito. E foram necessárias mais e mais reuniões, mais e mais planejamentos. Muito mais discussões sobre os desafios que estariam por vir. E elas chegaram

– da parte das famílias: ausência de internet, famílias sem celular e sem condições de comprá-los, celulares sem condições de uso da ferramenta do *WhatsApp*, e famílias com um único aparelho de celular para atender a muitos filhos e aos pais, ao mesmo tempo. Fazer monitoria nessas condições já estava sendo desafiador para as supervisoras – que são docentes com larga experiência – imagine-se para os alunos pibidianos, com pouca ou nenhuma experiência prática, recém-chegados ao Curso de Letras Inglês. Apesar de tudo, logo eles estavam adaptados e aptos a vencer as dificuldades. Bastaria-lhes criatividade e disposição para superação dos desafios.

Discussão: O Programa PIBID, do subprojeto Letras Inglês levou para as escolas-campo, o Projeto de Extensão de **Monitoria Virtual**, a fim de promover a revisão e fixação dos conteúdos estudados, à distância. Durante o tempo de Monitoria, em que os alunos do subprojeto Letras Inglês iniciaram as aulas de reforço de conteúdo, cada aluno recebeu uma turma para que, no contraturno das aulas escolares, promovessem essas revisões. Todos os alunos começaram a planejar e pesquisar como atuar da melhor forma possível, a fim de alcançar os objetivos propostos, que são: exercitar os conteúdos ministrados pelas professoras em sala de aula – através de exercícios extraclasse; atender as exigências da BNCC – que propõe o efetivo desenvolvimento das habilidades de ler (*reading*), escrever (*writing*), falar (*speaking*) e ouvir (*listening*).

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global (BNCC, 2017).

Seria possível ministrar aulas de inglês utilizando a ferramenta *WhatsApp* para uma aprendizagem efetiva? Eis o problema ora apresentado. Quanto à metodologia desse relato de experiências, essa é do tipo documental, já que utiliza-se, como procedimento de coleta de dados, os *prints* das aulas que ocorreram no *WhatsApp* - para comprovar as atividades realizadas pelos licenciandos junto aos alunos das escolas-campo, com o objetivo de promover melhorias na aprendizagem da língua inglesa durante a Monitoria Virtual, que foram:

- **PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM INGLÊS PELOS ALUNOS DO PIBID**

- Vídeos foram produzidos e gravados pelos alunos do PIBID, ensinando a pronúncia da língua inglesa. Cada vídeo mais interessante que o outro. Os alunos produzem áudios de volta com a repetição da pronúncia, interagindo com os seus monitores.

- **ATIVIDADES DE VOCABULÁRIO COM EXERCÍCIO DE PRONÚNCIA** – alunos produziram exercícios envolvendo vocabulário e, ao mesmo tempo, treinam a pronúncia das palavras.

- **ATIVIDADES DE FIXAÇÃO DE CONTEÚDO** – alunos propõem exercícios de revisão do conteúdo estudado nas aulas de inglês. A correção é feita de forma interativa nos grupos de cada turma – mesmo que um ou outro aluno não interaja, mas os comentários ficam registrados para posterior estudo.

- **ATIVIDADE COM MÚSICA** – os licenciandos enviam vídeos com música e os alunos daquela série gravam áudios cantando.

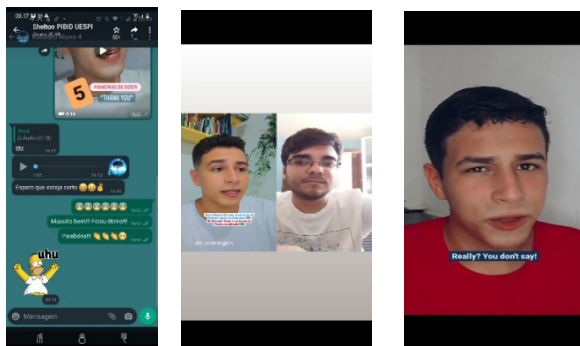
- **TEXTOS PARA LEITURA E EXERCÍCIOS ESCRITOS EM INGLÊS** – textos são enviados juntamente com exercícios de compreensão. Também são corrigidos de forma interativa (na forma escrita e/ou via áudios).

- **PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO** com 19 unidades de estudo e que vêm sendo utilizados como fonte de revisões para os alunos do 3º ano que farão prova inglês do ENEM.

Resultados: as experiências vivenciadas pelos pibidianos possibilitou-lhes não somente colocar em prática todo o aprendizado acerca da língua inglesa adquirido por eles nas aulas teóricas e práticas do Curso de Letras Inglês no momento em que efetivavam a Monitoria Virtual, promovendo revisões e fixação de conteúdos ministrados pelas supervisoras em sala de aula nas turmas das escolas-campo, mas também transpor cada desafio que foi surgindo ao longo da Monitoria Virtual, especialmente no que diz respeito à criatividade na construção das atividades, de modo a motivar a participação dos alunos das escolas-campo. Os resultados são apresentados através dos *prints* das atividades realizadas através do *WhatsApp* conforme se pode constatar nas ilustrações abaixo e que retratam a vivência dos pibidianos.

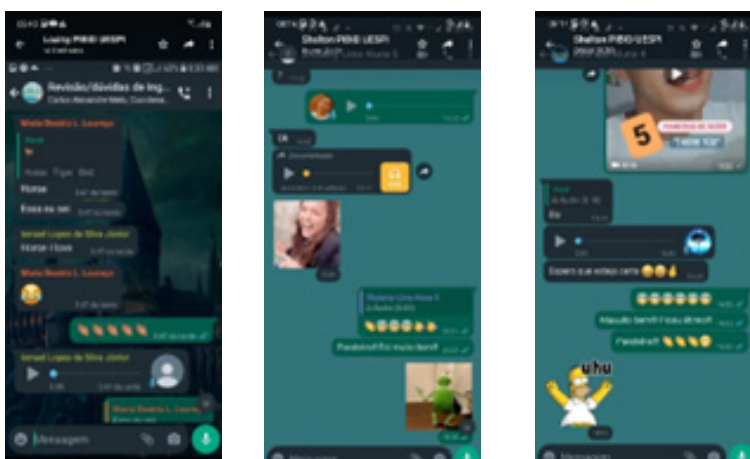
Recursos Ilustrativos: para melhor compreensão das experiências vividas pelos licenciandos, apresenta-se os *prints* das atividades da Monitoria Virtual.

PRODUÇÃO DE VÍDEOS EM INGLÊS PELOS ALUNOS DO PIBID



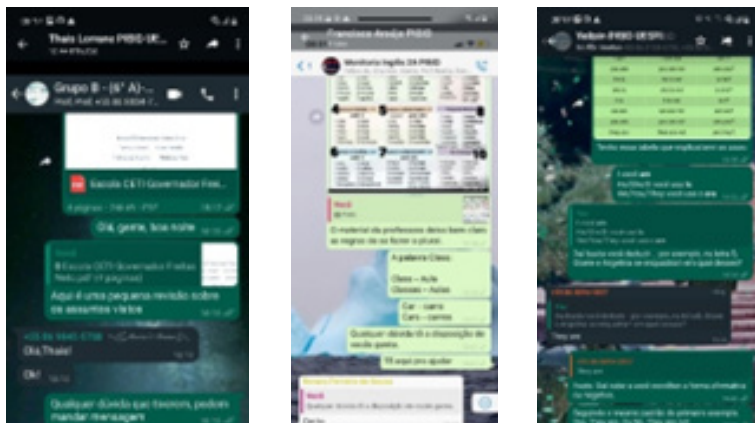
Fonte: Acervo do aluno.

ATIVIDADES DE VOCABULÁRIO COM EXERCÍCIO DE PRONÚNCIA



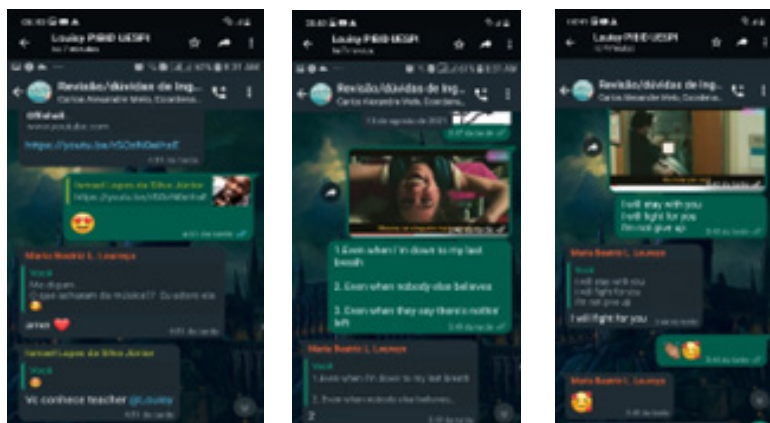
Fonte: Acervo do aluno.

ATIVIDADES DE FIXAÇÃO DE CONTEÚDO



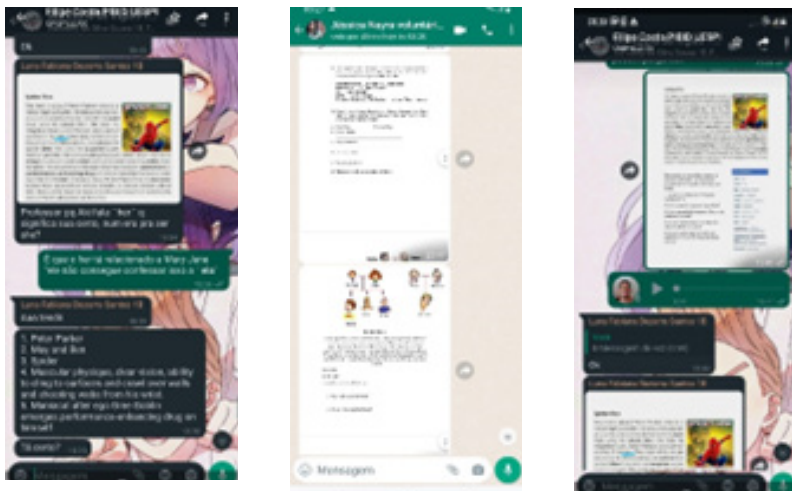
Fonte: Acervo do aluno.

ATIVIDADES COM MÚSICA



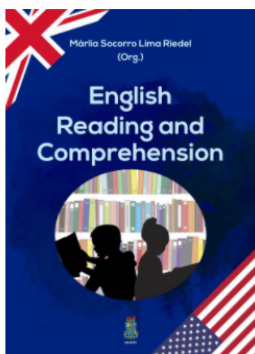
Fonte: Acervo do aluno.

TEXTOS PARA LEITURA E EXERCÍCIOS ESCRITOS EM INGLÊS



Fonte: Acervo do aluno.

PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO COM 11 UNIDADES DE ESTUDO



O ebook *ENGLISH READING AND COMPREHENSION* foi desenvolvido em um trabalho conjunto entre a coordenação de área do subprojeto (autora) e os discentes PIBID-ianos, a fim de atender às Monitorias dos alunos licenciandos do PIBID Letras Inglês do *campus* Poeta Torquato Neto para as duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio da escola campo.

Fonte: Editora UESPI^[47].

[47] Acesso ao e-book através do link: <https://editora.uespi.br/index.php/editora/catalog/view/85/78/449-1>.

Considerações Finais

A pandemia da Covid-19 fez com que tudo mudasse da noite para o dia em todos os âmbitos da vida das pessoas. Com a sala de aula não seria diferente – ela sofreu drásticas mudanças. O que antes era feito se utilizando de papel e quadro, agora, precisaria ser feito de forma virtual. Por esse motivo, os pibidianos tiveram que se adaptar às mudanças exigidas pela situação. E eles o fizeram. Foi um aprendizado precoce, mas que possibilitou resultados positivos, não somente para os licenciandos que, penhoradamente, se comprometeram com as exigências desse novo modo de ensinar e aprender, visto que deram o melhor de si, foram criativos e persistentes na busca por melhores soluções para os desafios a enfrentar, mas também para os alunos das escolas-campo que foram auxiliados por eles.

Cada etapa da Monitoria Virtual trouxe enriquecimento com as relevantes experiências para os futuros docentes de Letras Inglês, que foram: o estudo da BNCC que preconiza que o ensino da Língua Inglesa possui os eixos organizadores (Oral, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural) a serem seguidos; o planejamento das atividades a serem efetivadas pelos alunos das escolas-campo via *WhatsApp*; o contato com os alunos das escolas-campo no momento das monitorias virtuais.

À face dos *prints* ora apresentados, percebe-se o compromisso, o envolvimento e a seriedade com que os licenciandos efetivaram cada uma das atividades do PIBID. Enfatiza-se, também, que a participação das supervisoras como co-formadoras dos futuros docentes de língua inglesa, nesse processo, foi imprescindível,

posto que são elas os modelos da práxis educativa, testemunhados por eles. As experiências só foram enriquecedoras porque envolveram, de um lado os pibidianos – representado o Programa PIBID –, do outro a Universidade Estadual do Piauí – fonte dos estudos teóricos e práticos – e, ainda, as duas escolas da rede pública de ensino estadual de Teresina-PI. Ressalta-se que o PIBID é que possibilita, aos discentes do Curso de Letras Inglês da UESPI, a oportunidade de, não só desenvolver atividades pedagógicas em situação real, como proporciona o aperfeiçoar a formação do futuro professor de inglês, a fim de favorecer, com melhorias, a qualidade de ensino nas escolas da educação básica, o quê, por sua vez, promove, ao mesmo tempo, a melhoria da sua formação acadêmica. Os desafios a que foram expostos foram muitos. Cada pibidiano respondeu a contento. As experiências adquiridas superam e valem qualquer dificuldade.

Referências

BRASIL, Conselho Nacional de Educação (CNE). CNE aprova diretrizes para escolas durante a pandemia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em 04/07/2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em 04/07/2021.

MOREIRA, M. L.; SIMÕES, A. S. M. O uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica no ensino de Química. ACTIO: Docência em Ciências.v.2. n.3.2017.

NÓVOA, Antônio. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/1/21205-ce.pdf>. Acesso em 06/07/2021

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Ética. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 38ª ed, 2018.

XAVIER, Francisco Heriberto. O trabalho com gêneros textuais no ensino remoto em tempos pandêmicos: desafios e possibilidades reais em aulas virtuais. [S. l.], p. 1-15, 2 set. 2021. Disponível em: <https://ojs.ufpi.br/index.php/ancogite/article/view/11616>. Acesso em: 27/09/ 2021.

LÍNGUA ESPANHOLA

RELATO DE EXPERIÊNCIA - PIBID - LETRAS ESPANHOL: ESCRITA DE SI COM ALUNOS DAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO ENSINO MÉDIO DE TERESINA-PI

Margareth Torres de Alencar Costa^[48]

Resumo

O objetivo deste trabalho é relatar como foi executado o Subprojeto PIBID Letras Espanhol: Escrita de si, “Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica”, desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio de atividades de observação e prática docente, projetos de extensão voltados aos alunos das escolas públicas selecionadas e cadastradas no PIBID. Assim, além de relatar a execução do projeto, também aborda sua importância para o desenvolvimento da leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio, de suas histórias de vida em língua espanhola. Os resultados parciais obtidos apontam para uma experiência com o chão da escola de grande relevância e impacto positivo, tanto para os licenciandos quanto para os alunos das escolas públicas nas quais o subprojeto está sendo desenvolvido.

[48] Professora Dedicção Exclusiva da UESPI, líder do Núcleo de Estudos Hispânicos e Coordenadora do PIBID Letras Espanhol – UESPI.

Palavras-chave: PIBID; Letras Espanhol; Escrita de si; Escolas Públicas de Ensino Médio.

Introdução

Nosso objetivo, neste Grupo de Trabalho, é apresentar resultados do Projeto Pibid de Letras Espanhol: Escrita de Si, “Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica”, desenvolvida pela Universidade Estadual do Piauí em dois Núcleos: a Escola Pública CETI Dr. Fontes Ibiapina., INEP 22028137, sob a Supervisão do Professor Glauco Arthur Machado Costa; e a Escola CEEP José Pacífico de Moura Neto, R. Cesar Negreiro Barro, 3939 - Novo Horizonte, Teresina - PI, sob a supervisão da Professora Raimunda Maria de Jesus Oliveira, com apoio da CAPES - Brasil.

Esses resultados devem responder a três aspectos principais: como as ações pedagógicas junto a alunos da escola pública promoveram ampliação da sua capacidade de leitura e interpretação? Qual a extensão dos ganhos de alunos-pesquisadores da Licenciatura em Letras no desenvolvimento das atividades de apoio à leitura e interpretação de seus alunos-colaboradores? A metodologia da pesquisa-ação adotada contribuiu para uma observação acurada dos resultados?

O marco teórico utilizado para execução do projeto foram os estudos efetivados por Lejeune (2008), Gale (2009), e Gomes (2004), teóricos da escrita de si, além de outros teóricos e fortuna crítica sobre memória e subjetividade.

O subprojeto PIBID de Letras Espanhol Escrita de si, aprovado pelo edital – Pibid -UESPI para os anos de 2020-2021, pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), iniciado no ano de 2020 na modalidade remota, teve, por objetivos: inserir e preparar os licenciandos do Cursos de Licenciatura Plena em Letras Espanhol para o exercício da docência, desde os primeiros módulos de ingresso no curso; despertar a vocação para o exercício da docência de Língua Espanhola e mantê-los incentivados e, conseqüentemente, motivados para sua permanência no curso de Letras Espanhol, contribuindo para a compreensão do que seja ser professor, favorecendo cada vez mais o despertar para o interesse pela carreira docente através das atividades de ensino, pesquisa e extensão propiciadas pelo e no PIBID; garantir melhorias das intervenções didáticas da língua estrangeira nas escolas da rede pública de ensino por esses futuros professores; promover o conhecimento do ambiente escolar da rede pública estadual de Teresina -PI para compreensão da realidade na qual se inserirá e intervirá; só para citar alguns dos principais objetivos deste projeto.

A metodologia, pensada para a execução deste projeto, previu, desde o início, um ensino híbrido que viabilizasse momentos presenciais nas escolas pelos licenciandos, como também muitas atividades sendo executadas de forma on-line, como as reuniões para discussão dos textos teóricos, encontros para orientação e supervisão dos licenciandos PIBID pelos supervisores e pela coordenadora do subprojeto, além de reuniões com o pessoal técnico das escolas. Ocorre que logo no início do projeto eclodiu a pandemia da Covid-19, o que nos forçou a adequar e executar as ações do projeto todas na modalidade remota – a observação de aulas, a docência

aos alunos das escolas públicas envolvidas – através de projetos de extensão, como foi o caso do PROJETO DE EXTENSÃO ESPANHOL INTENSIVO, ofertado totalmente online e extraclasse para os alunos do Ensino Médio das escolas núcleo cadastradas no PIBID.

O projeto em questão foi programado para melhorar a aquisição dos conteúdos necessários ao domínio da língua espanhola e conseqüentemente para ajudar na escrita dos textos autobiográficos dos alunos do Ensino Médio das referidas escolas.

O Marco Teórico

Alguns gêneros textuais são reconhecidos como escrita autobiográfica. A exemplo, podemos citar as cartas, os contos e romances autobiográficos, os testemunhos e os diários. Hoje em dia existem muitas formas modernas de narrativas nas quais as pessoas falam de si, narram uma ou várias histórias nas quais são protagonistas, ou seja, como afirma Delory-Momberger (*apud* Gale, 2009, p. 94),

[..] os homens representam sua vida na linguagem, na sintaxe das narrativas. Eles fazem de suas vidas uma ou várias histórias, e isso não apenas quando a contam em atos de narrar deliberados, dirigidos a outros ou a si mesmos, mas de forma incessante; na atividade mental de representação e de construção de si, pela qual cada indivíduo verifica, mantém, elabora a figura interior e exterior que ele reconhece, ou sente como sendo de si mesmo. Essas figuras da vida representada, que não devem ser confundidas com a realidade, ou seja, a facticidade do vivido, é o que eu chamo de biografia (etimologicamente escritura da vida), e chamo biografia o trabalho

‘psico-cognitivo’ de configuração temporal e narrativa, pelo qual os homens dão uma forma própria ao desenrolar e às experiências de suas vidas.

Lejeune (2008, p. 21) faz sua análise partindo do princípio de que o pronome pessoal “eu” remete ao enunciador da instância do discurso na qual está presente o “eu”, mas o enunciador pode também ser designado por um nome (quer se trate de um substantivo comum, determinado de diferentes maneiras, ou de um nome próprio).

Nesse sentido, Todorov (*apud* Lejeune, 2008, p. 22) afirma que é no nome próprio que pessoa e discurso se articulam, antes de se articularem na primeira pessoa, como demonstra a ordem de aquisição da linguagem pela criança, que fala de si mesma na terceira pessoa, chamando-se pelo próprio nome, bem antes de compreender que também pode utilizar a primeira pessoa. Em seguida, todos utilizam “eu” para falar de si, mas esse “eu”, para cada um, remeterá a um nome único que poderá, a qualquer momento, ser enunciado. Todas as identificações — fáceis, difíceis ou indeterminadas — acabam, fatalmente, convertendo a primeira pessoa em um nome próprio.

Para Lejeune (2008, p. 23), um autor não é uma pessoa. É uma pessoa que escreve e publica. Inscrito, a um só tempo, no texto e no extratexto, ele é a linha de contato entre eles. O autor se define como sendo, simultaneamente, uma pessoa real, socialmente responsável, e o produtor de um discurso. Para o leitor, que não conhece a pessoa real, embora creia em sua existência, o autor se define como a pessoa capaz de produzir aquele discurso, e vai imaginá-lo, então,

[...] a partir do que ele produz. [...] se a autobiografia é um primeiro livro, seu autor é consequentemente um desconhecido, mesmo se o que conta é sua própria história: falta-lhe aos olhos do leitor, esse signo de realidade que é a produção anterior de outros textos (não autobiográficos), indispensável ao que ele chama de ‘espaço autobiográfico’.

Kluger (2009, p. 24), a esse respeito, afirma: “A autobiografia, sustento, é a forma mais subjetiva de historiografia. É história na primeira pessoa do singular. Por necessidade contém informação que não pode ser comprovada. [...] De fato, a autobiografia situa-se na fronteira que divide a história e a literatura imaginativa.”

De acordo com Mercado (*apud* Gale, 2009, p. 25),

[...] memória e exílio caminham juntos. Há dezenas de conferências, artigos que pegam a dupla e acrescentam a literatura. Memória, exílio, literatura. Mesmo que já não seja para restaurar o fraturado, a evocação do lugar perdido se impõe, com diversos graus de complexidade: desde a nostalgia pelos hábitos mais primários – deleite gozoso de sabores, cheiros – até a dor dos lutos em ausência. E a memória não se empresta, no máximo poderá ser compartilhada.

Assim, o eu que busca, aquele que se aliena no eu para se buscar, esse dono da frente e do verso que trama e se trama, é quem confere aparência de autenticidade e credibilidade ao narrado, uma máscara, no fim das contas, que se legitima porque lhe é outorgado o poder de entrar e sair da subjetividade, de se apropriar sem limites do sujeito e de seus atributos.

Alguns gêneros textuais são reconhecidos como escrita autobiográfica, a exemplo podemos citar: as cartas, os contos e romances autobiográficos, os testemunhos e os diários. A este respeito, Gale (2009) afirma que exílio, memória, e testemunho são palavras indissociáveis quando se trata de falar de suas experiências traumáticas, por exemplo. Testemunho, terceiro termo que ocuparia o lugar da literatura neste simulacro de temas de estudo, talvez a forma que com mais pertinência fala em nome de uma época e de um tempo infausto. Escrita para a história, para o futuro, com desejo de eternidade.

É partindo do escopo teórico citado neste estudo, e em outros teóricos da escrita do “eu” que, juntamente com os bolsistas envolvidos neste subprojeto PIBID de Letras Espanhol: Escrita de Si, “Leitura e escrita: ações de mediação pedagógica”, desenvolvido pela Universidade Estadual do Piauí em dois Núcleos já citados, que se pensou e se desenvolveu ações voltadas a viabilizar que os alunos do ensino médio das escolas citadas escrevessem, com o acompanhamento dos licenciandos, narrativas autobiográficas, e discutissem o assunto em forma de comunicações, mesas redondas e em simpósios, seminários, congressos, colóquios, e outras oportunidades acadêmico-científicas.

Através do PIBID de Letras Espanhol rompemos com o modelo de ensino tradicional da língua estrangeira tão bem arraigado nas escolas, baseados em atividades mecânicas e descontextualizadas, e ofereceremos uma docência enriquecida por atividades que propiciem uma aprendizagem concreta e significativa de uma língua estrangeira, apoiada em recursos pedagógicos adequados e orientados para o seu uso de fato e para o estreitamento da relação escola-

comunidade e Novas Tecnologias, através do uso do *WhatsApp*, *Google Meet*, *Google Classroom*, *Google Formulary*, além do BLOG, incentivando que a comunidade escolar desenvolva o hábito de produzir seus próprios textos, fazendo uso da Teoria da Escrita de si.

Dessa forma, este subprojeto contribuiu para a formação inicial dos futuros professores da educação básica, porque já iniciaram trabalhando as tecnologias aliadas ao conhecimento da língua espanhola que estão aprendendo, para articular teoria à prática, e atuaram ajudando os alunos da escola ao tempo em que tiveram oportunidade de vivenciar metodologias inovadoras. Através da proposta da escrita de autobiografias (diários, histórias de vida, relatos de experiências) viabilizou-se que os estudantes expusessem suas vivências, trazendo seu dia a dia, sua realidade para o contexto escolar.

A contextualização da Escrita de si se deu por meio do uso de textos curtos que privilegiaram a autobiografia e história de vida, seja em forma de prosa, seja em forma de poesia como, por exemplo, a autobiografia de Pablo Neruda, que está escrita em verso, ou mesmo a vida de Manuel Bandeira, também escrita em forma de poema.

Todo o processo teve início com o lançamento de editais de seleção dos supervisores para as escolas cadastradas e da seleção dos bolsistas PIBID e voluntários. Inicialmente, foram efetivados alguns encontros online da Coordenação do projeto com os pibidianos para conhecimento do projeto e do cronograma de atividades. Em seguida, procedeu-se a mesma reunião com os supervisores e a equipe técnica das escolas: CETI Dr. Fontes Ibiapina, INEP 22028137, sob a supervisão do Professor Glauco Arthur

Machado Costa; e a Escola CEEP José Pacífico de Moura Neto, R. Cesar Negreiro Barro, 3939 - Novo Horizonte, Teresina - PI.

Após estas atividades, organizamos grupos do PIBID para podermos efetivar a comunicação entre todos os envolvidos no subprojeto, fato que tem contribuído muito para a otimização dos trabalhos.

Solicitou-se dos Supervisores que enviassem relatórios bi-mestrais com as ações que estavam sendo desenvolvidas nas escolas com os pibidianos, como visita às escolas para conhecer o funcionamento e as dependências destas, ação que foi levada a termo já na pandemia, mas com todos os cuidados e medidas sanitárias tomadas por todos. Já nas escolas, os alunos tiveram oportunidade de discutir a BNCC e conhecer os projetos políticos pedagógicos das referidas escolas, tudo online com o acompanhamento dos supervisores e das pedagogas das escolas.

Outra ação, efetivada nas escolas pelos supervisores e pelos licenciandos, foram reuniões online para tomarem conhecimento do plano de curso de cada um deles e as observações efetivadas em todas as aulas dos supervisores para tomarem conhecimento de como eles procediam com relação aos conteúdos, ações motivadoras, processo avaliativo, só para citar alguns.

Efetivou-se, do ponto de vista dos objetivos voltados pela especificidade teórica do projeto, oficinas online sobre os teóricos explicitados neste relato e no subprojeto PIBID, uma por semana, e sua aplicação, utilizando textos curtos já nomeados na introdução deste trabalho.

A partir daí, a prática docente dos licenciandos foi implementada com apoio dos supervisores, que efetivavam reuniões às quartas-feiras e aos sábados para ensinar como preparar planos

de aula, atividades motivacionais e o ensino da Língua espanhola online, sem desmotivar os alunos que ali compareciam.

Dando prosseguimento às atividades planejadas no cronograma, planejamos e executamos a socialização do subprojeto PIBID para os alunos do Curso de Letras Espanhol do Campus Poeta Torquato Neto, com apoio da Coordenadora do Curso, a professora mestre Laura Torres de Alencar Neta, por ocasião da Semana de Recepção dos alunos que o curso realiza cada semestre letivo.

No mês de março elaborou-se a proposta para execução do Projeto de Extensão Espanhol intensivo e preparatório para o ENEM, para ser ministrado pelos supervisores e pelos pibidianos de forma extracurricular para os alunos do Ensino Médio contemplados pelo projeto, o qual foi ministrado nos mesmos horários que aconteciam os encontros com os licenciandos e supervisores, às quartas-feiras e aos sábados, uma vez que o referido projeto foi cadastrado na PREX para que os envolvidos fossem todos certificados ao seu término. O curso teve início em abril e finalizou dia 15 de setembro do ano em curso, o relatório foi elaborado e encaminhado à PREX, e os alunos e supervisores estão aguardando a certificação dos envolvidos no projeto.

Após todas estas atividades, que estão ocorrendo em concomitância com a prática docente dos licenciandos, organizamos o BLOG para que os envolvidos possam expor os textos escritos pelos alunos das referidas escolas envolvidas no projeto após as férias letivas do ano de 2021.

Considerações Finais

Este subprojeto, através do estudo sobre o papel do docente na sociedade e na sala de aula, e das atividades de docência da Língua Espanhola na rede pública estadual, contribuiu com a qualidade de sua formação docente em nível superior para o exercício competente da profissão na educação básica da rede estadual do Piauí.

Ofertando mais da metade das atividades planejadas pelo subprojeto online, cremos que através do PIBD de Letras Espanhol romperemos com o modelo de ensino tradicional da língua estrangeira - tão bem arraigado nas escolas - baseados em atividades mecânicas e descontextualizadas, e ofereceremos uma docência enriquecida por atividades que propiciem uma aprendizagem concreta e significativa de uma língua estrangeira, apoiada em recursos pedagógicos adequados e orientados para o seu uso de fato e para o estreitamento da relação escola-comunidade.

Observou-se que os alunos envolvidos no subprojeto PIBID de Letras Espanhol estão muito motivados e felizes, uma vez que, ao iniciarmos as atividades, muitos deles, que tinham ficado parados sem aulas, por conta da pandemia, estavam ansiosos por atividades, fato que viabilizou um maior envolvimento e engajamento dos licenciandos em todas as atividades desenvolvidas, especialmente as atividades docentes junto aos supervisores e aos alunos do Ensino Médio.

Referências

GALE, Helmut, et al. (org.). Em primeira pessoa: abordagens de uma teoria da autobiografia. São Paulo: Annablume, Fapesp, FFLCH, USP, 2009.

LEJEUNE, Philippe. O pacto autobiográfico: de Rosseau à Internet. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MIRAUX, Jean-Philippe. La Autobiografía: las escrituras del yo. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 2005.

WILLEMART, Philippe. Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise. São Paulo: Perspectivas, 2009.

EDUCAÇÃO FÍSICA

REFLEXÕES SOBRE O PIBID EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DE PANDEMIA: OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DE UM SUBPROJETO NA REALIDADE DO ENSINO REMOTO

Francilene Batista Madeira^[49]

“A ação docente é a base de uma boa formação e contribui para a construção de uma sociedade pensante”.

Paulo Freire

Resumo

A crise sanitária causada pela pandemia da Covid-19 obrigou as instituições de ensino a modificarem suas ações educativas e a forma de comunicação com seus alunos. Diante disso, o subprojeto Pibid/Educação Física teve que ser reformulado e adaptado à realidade do ensino remoto emergencial. O objetivo deste relato é socializar as reflexões do processo de imersão, vivências e desafios da implantação do subprojeto Pibid/Educação Física/UESPI, em tempos da pandemia da Covid-19, - no ensino - mediado por ferramentas tecnológicas. Trata-se de um relato descritivo e reflexivo das experiências

[49] Licenciatura em Educação Física, Universidade Estadual do Piauí – francilenebm@ccs.uespi.br

vivenciadas nas etapas de atividades formativas, didático-pedagógicas e aproximação do contexto escolar do subprojeto.

A impossibilidade dos encontros presenciais entre os componentes do Pibid/Educação Física e os alunos das escolas, obrigou a coordenação de área a rever os objetivos iniciais do subprojeto e (re)formular as atividades de acordo com as possibilidades da nova realidade. Todas as ações do subprojeto têm sido mediadas no ambiente virtual, com o suporte do uso de tecnologias digitais da comunicação e informação.

Essa forma de ensino não foi idealizada na construção do subprojeto, mas foi a solução encontrada para continuar os processos educativos em tempo de uma crise sanitária. Apesar das inúmeras dificuldades e desafios, as ações do Pibid/Educação Física contribuem para qualificar a formação dos futuros professores; melhorar o engajamento dos discentes da escola nas aulas de Educação Física e favorecem a formação continuada dos professores supervisores. Em especial, os pibidianos estão dando uma contribuição importante para a adaptação dos professores às demandas do ensino remoto e a utilização das ferramentas digitais.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Cultura Corporal de Movimento; Promoção da Saúde.

Introdução

O cenário de pandemia da Covid-19, decretada pela Organização Mundial da Saúde em 2020, obrigou a população a manter o distanciamento social, indicado como uma forma eficaz para a contenção do novo coronavírus. Esse fato fez com que as Instituições de ensino, em todos os níveis - etapas e modalidades - repensassem seus processos educativos. No Brasil, a modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi indicada pelo Conselho Nacional de Educação para manter a educação contínua e ininterrupta (BRASIL, 2020).

Nesse contexto de uma crise sanitária mundial e de processos educativos mediados por tecnologias, a Universidade Estadual do Piauí (UESPI) teve que dar continuidade aos desdobramentos do seu projeto, aprovado no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), referente ao edital 2020, da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid é uma política pública instituída desde 2007, com o objetivo de aproximar os licenciandos do contexto escolar e o conjunto das relações imbricadas no seu futuro local de trabalho. O programa traz em sua configuração o incentivo à formação docente, em que se articulam as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica (GATTI et al., 2014).

O Pibid/Educação Física faz parte do conjunto de subprojetos aprovados pelo projeto institucional da UESPI e em consonância com as metas da política, destacam-se os seguintes objetivos: possibilitar a aproximação dos discentes do curso de Licenciatura em Educação Física com o cotidiano e o contexto

das escolas onde estão inseridas; possibilitar a vivência de experiências de ensino por meio da vinculação da teoria e prática, no diálogo entre as temáticas relativas à cultura corporal de movimento e a promoção de saúde na escola e contribuir com a capacidade de selecionar e aplicar estratégias metodológicas dinâmicas, colaborativas, interdisciplinares e a utilização das tecnologias que facilitam o processo de ensino e aprendizagem.

As ações do subprojeto, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), perspectivam que os licenciandos em Educação Física, em processo de aprendizagem da docência inicial, compreendam de forma contextualizada e orientada, as possibilidades de planejar e executar nas escolas campo, as expressões culturais do movimento humano - ginásticas, jogos, brincadeiras, esportes, lutas, danças e práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018).

A abordagem dessas diversas formas de expressão possibilita aos alunos das escola-campo o desenvolvimento de uma infinidade de habilidades que permeiam as competências previstas pela BNCC; assim como um repertório diversificado de experiências sociais, estéticas, emotivas e lúdicas, ampliando a capacidade de expressão, por meio das práticas corporais (BRASIL, 2018).

Ainda como proposta de trabalho, o subprojeto também tematiza a abordagem da promoção de saúde na escola, alinhada aos referenciais teóricos das escolas promotoras de Saúde, o que destaca o potencial da escola para afetar positivamente a vida e a saúde dos seus membros, através de estratégias que favoreçam a saúde das crianças, adolescentes e jovens (GOMES, 2009; CASEMIRO; FONSECA; SECCO, 2014). Nessa abordagem conceitual, a promoção

de saúde é vista para além da prevenção de doenças, com ênfase na importância do entorno onde estão inseridos os sujeitos, e na capacitação para proteger e cuidar de sua saúde (WHO, 1986). A aprendizagem de habilidades para cuidar da saúde física e emocional está prevista nas competências da BNCC; no entanto, é importante lembrar que a saúde é um fenômeno complexo, que depende de determinantes biológicos, culturais, políticos e socioeconômicos (BRASIL, 2018, BUSS; PELLEGRINI FILHO, 2007).

Nesse sentido, propomos que os licenciandos vivenciem a práxis educativa por meio da articulação dos saberes de ensino, pesquisa e extensão e as situações concretas vivenciadas nas escolas campo, em um processo mediado pela problematização e a dialogicidade (FREIRE, 2000). Acreditamos que essa sinergia proporcionada pelas relações entre os pibidianos em Educação Física, a professora da instituição formadora e os professores supervisores das escolas, contribua para o amadurecimento profissional e a consolidação da identidade docente, assim como, para o ganho da autonomia necessária para intervir de forma crítica e reflexiva diante das demandas do contexto escolar (GATTI et al., 2014).

Também é fundamental, nesse processo de formação inicial, que os licenciandos vivenciem experiências de trabalho coletivo, pois a escola - seu campo de atuação - é constituída por um coletivo. Nas ações do subprojeto, a concretização do trabalho coletivo é evidenciada no planejamento das ações dos grupos, nas reuniões do grupo de estudos, na organização e participação dos eventos escolares e eventos de pesquisa e extensão.

O trabalho coletivo é compreendido como a forma sistemática de reunir múltiplos olhares e troca de saberes para encontrar soluções para as problemáticas tematizadas nas ações educativas (CUNHA; BARBOSA, 2017).

E diante de um novo cenário de pandemia, que modificou o modo de vida das pessoas, tivemos que dar início as ações do subprojeto; re(formular) nossa proposta de trabalho, rever os objetivos iniciais e elaborar estratégias educativas que fossem possíveis de serem realizadas em um ambiente de aprendizagem mediada por ferramentas digitais (ARRUDA, 2020).

Apesar de todas as dificuldades que a pandemia e o ERE nos apresentam, vencemos alguns desafios e estamos conseguindo vislumbrar as contribuições positivas dessa experiência para todos os atores envolvidos. Nesse sentido, é importante registrar e socializar alguns recortes desse itinerário, considerando que essa nova experiência de vivenciar o Pibid/Educação Física pode fornecer dados que contribuam para o debate, a construção de novos saberes e novas abordagens sobre essa nova forma de aprendizagem mediada por relações remotas.

Diante o exposto, este relato de experiência tem como objetivo socializar as reflexões do processo de imersão, vivências e desafios da implantação do subprojeto Pibid/Educação Física/UESPI, em tempos da pandemia da Covid-19, no ensino mediado por ferramentas tecnológicas.

Desenvolvimento

Trata-se de um relato descritivo e reflexivo das experiências vivenciadas na implantação do subprojeto Pibid/Educação Física/UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, localizado em Teresina, capital do Piauí. O subprojeto deu início às suas atividades em novembro de 2020, com um grupo formado pela coordenadora de área, duas professoras supervisoras, 16 discentes bolsistas e três discentes voluntários, para funcionar em duas escolas campo. Formaram-se dois grupos compostos por nove e dez licenciandos/as, orientados/as por uma professora supervisora, para atuar em duas escolas campo da rede pública estadual de ensino médio, conforme mostra o quadro 1.

A escola Centro de Ensino de Tempo Integral (CETI) João Henrique de Almeida Souza está situada na zona sul de Teresina. A instituição tem como missão a construção de uma sociedade com o foco no adolescente e sua preparação para o mercado de trabalho e vida futura.

Em 2020 foram matriculados 338 alunos do ensino médio, oriundos de bairros vizinhos e cidades do interior do estado. A escola se destaca por seu trabalho interdisciplinar e pela realização de projetos, culminando com um Índice de Educação Básica (IDEB) de 6,4 no ano de 2019.

A outra escola, Centro de Ensino de Tempo Integral Didácio Silva, localiza-se na zona sudeste de Teresina. A instituição tem a missão de preparar o educando de forma crítica e participativa para o exercício pleno da cidadania, visando sua qualificação para o trabalho. Em 2020 foram matriculados 639 alunos nas séries do ensino médio, vindos de bairros vizinhos e cidades próximas. A escola se destaca pelos resultados obtidos no Exame Nacional do Ensino

Médio (ENEM), as notas de redação e seus projetos com enfoque no desenvolvimento humano, culminando com um IDEB de 5,6.

Quadro 1 – Componentes do Pibid/Educação Física por escola campo

| ESCOLA CAMPO/BOLSISTAS | PROFESSORA SUPERVISORA |
|---|-------------------------------|
| Ceti* João Henrique de Almeida Sousa | |
| Ana Claudia Carvalho Silva | Deusenira de Sousa Santos |
| Dennyse Maria Pimentel Rodrigues | Deusenira de Sousa Santos |
| Felipe Wilson Santiago de Abreu | Deusenira de Sousa Santos |
| Jéssica Lorena de Sousa | Deusenira de Sousa Santos |
| Josyel de Jesus Soares Araújo | Deusenira de Sousa Santos |
| Pedro Henrique Soares Guimarães | Deusenira de Sousa Santos |
| Mateus da Silva Santos | Deusenira de Sousa Santos |
| Mateus Andrade Rocha Vítório | Deusenira de Sousa Santos |
| Thaynara dos Santos Brito | Deusenira de Sousa Santos |
| Zilmara Gerciane da Silva Vaz | Deusenira de Sousa Santos |
| Ceti* Didácio Silva | |
| Ana Clara de Sousa e Silva Ferreira | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Douglas Carvalho Ribeiro | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Francisco de Assis da Costa Lima | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Gabriel Henrique Oliveira de Sousa | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Italo Venício Mendes Paz | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Maria Flávia de Sousa | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Maria Tawany da Silva Araújo | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Luyza Leonel Absolon Pitombeira | Vanessa de Sousa Oliveira |
| Uverlando Oliveira Filho | Vanessa de Sousa Oliveira |

*Fonte: De autoria própria (2021) *Centro de Ensino Integral.*

Diante da impossibilidade da presença física dos bolsistas, assim como dos/as alunos/as e professores/as do ensino básico, na escola e na sala de aula tradicional; assim como os encon-

tros presenciais entre todos os componentes do Pibid/Educação Física, tivemos que rever os objetivos iniciais do subprojeto e (re)formular as atividades de acordo com as possibilidades da realidade do ERE. É importante frisar que todas as ações do subprojeto iniciadas com o processo de seleção dos bolsistas até o presente momento, têm sido mediadas no ambiente virtual com o suporte do uso de Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDIC,s), conforme listadas no quadro 2.

As atividades do subprojeto deram início com as reuniões para acolhimento dos pibidianos e as professoras supervisoras pela plataforma Google Meet. Em seguida, demos início à etapa de formação com a realização do I Ciclo de palestras: reflexões sobre a formação inicial dos pibidianos em Educação Física, com o objetivo de dialogar com temáticas importantes para a formação inicial dos membros do subprojeto.

As palestras antecederam a etapa de imersão no contexto das escolas e foram realizadas em parceria com o Pibid/Educação Física da UES-PI, campus de Picos e o programa Residência Pedagógica, também do curso de Licenciatura em Educação Física, do campus Torquato Neto. As temáticas das palestras foram: saberes experienciais de professores de Educação Física; planejamento de ensino como ação docente; Educação Física e BNCC; Educação Física na mediação tecnológica, Educação Física no ensino médio, avaliação da Educação Física na escola e Gamificação nas aulas de Educação Física.

Quadro 2 - Estratégias utilizadas pelo subprojeto Pibid/Educação Física UESPI

| ESTRATÉGIAS | OBJETIVOS |
|---|---|
| <p>Reuniões semanais remotas pelo <i>Google Meet</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> -Planejar ações do subprojeto; -Apresentar e discutir referenciais importantes para as práticas pedagógicas; -Manter o relacionamento entre todos os participantes do núcleo. |
| <p>Criação de sala de aula virtual no <i>Google classroom</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> -Compartilhar textos para estudo; -Compartilhar materiais disponibilizados pelos palestrantes. |
| <p>Criação de perfil no <i>Instagram</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> - Socializar conteúdos sobre a Educação Física Escolar; - Construir a memória do subprojeto; -Socializar os relatos de experiência. |

| | |
|-------------------------------------|--|
| Criação de grupo de <i>WhatsApp</i> | <ul style="list-style-type: none"> -Viabilizar a comunicação de forma rápida com todos os membros do subprojeto. -Compartilhar sugestões de leitura e comunicação de interesse das atividades propostas pelo núcleo. |
|-------------------------------------|--|

Fonte: De autoria própria (2021).

Em seguida, ainda na etapa de formação, propomos a realização de uma oficina de ferramentas digitais, haja vista serem recursos que facilitam a comunicação, o acesso à informação e aumentam o engajamento nas aulas, principalmente em tempos de ensino remoto (OLIVEIRA; MOURA; SOUSA, 2015). Para tanto, foi proposto aos pibidianos que se dividissem em grupos e escolhessem ferramentas que pudessem auxiliar os professores em suas práticas nas escolas campo. Na reunião de culminância da oficina foram apresentadas ferramentas como o jogo da roleta, show do milhão, *quizizz*, nuvem de palavras, *padlet* e mapas mentais.

Os grupos utilizaram vídeos para mostrar o passo-a-passo das ferramentas e realizaram vivências práticas. O desenvolvimento da competência digital é previsto pela BNCC, no entanto, os docentes tiveram que se re(inventar) e tentar fazer o máximo para atingir a aprendizagem de seus alunos, haja vista a inexistência de política pública de formação (ARRUDA, 2020).

Dando continuidade, chegou o tão sonhado momento perspectivado pelos pibidianos – a aproximação da realidade do “chão

da escola”. Nossa preocupação, diante da impossibilidade do contato físico com as escolas, foi pensar em estratégias de acolhimento dos grupos e de ações para apresentação das escolas onde iriam realizar as intervenções pedagógicas (ARRUDA, 2020).

Para tal, realizamos reunião com as professoras supervisoras, conversamos sobre a importância de marcar esse momento na experiência dos pibidianos e ainda sobre fornecer informações para a realização do diagnóstico da escola. Essa etapa é de fundamental importância na formação inicial, sendo imprescindível que os pibidianos conheçam os aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros, estruturais e socioculturais e assim, analisem suas fragilidades e potencialidades (HAYDT, 2003).

Nesse sentido, cada professora supervisora planejou sua reunião para acolhimento dos pibidianos. Estavam presentes nas reuniões a coordenadora de área, o grupo de pibidianos, a diretora da escola, a coordenadora pedagógica e representantes do corpo docente, discente e administrativo da escola. A reunião constou de momentos para o acolhimento dos pibidianos pela gestão e demais membros; depoimentos; apresentação do projeto pedagógico; apresentação da estrutura física da escola por meio de apresentação de vídeos e slides com os projetos desenvolvidos nas instituições escolares.

Essa ação, mesmo realizada de forma virtual, permitiu aos pibidianos e à coordenadora de área conhecerem um pouco sobre o contexto das escolas parceiras do subprojeto.

Os elementos que foram mostrados nas reuniões, associados às narrativas dos atores no decorrer dos encontros, foram suficientes para verificarmos que as duas escolas possuem ótima estrutura física,

com salas de aula amplas, bibliotecas e espaços adequados para as aulas práticas de Educação Física. Podemos perceber também que as escolas possuem equipes qualificadas, dedicadas e atenciosas e que se preocupam com uma formação crítica da comunidade discente.

Quanto aos pibidianos, sentiram-se bem acolhidos no contato inicial com as escolas e ficaram surpresos com os projetos escolares, a estrutura física das instituições e a percepção positiva que emergiu nas falas dos gestores e outros membros da comunidade escolar, sobre a importância da Educação Física no currículo do ensino médio.

A finalização da etapa do diagnóstico da escola aconteceu com a elaboração de um relatório situacional da escola. A coordenadora de área elaborou um roteiro e explicou detalhadamente todos os itens. A coleta de dados do relatório aconteceu na reunião inicial de apresentação da escola e por meio de questionários aplicados via WhatsApp, com a professora supervisora.

É importante ressaltar que os discentes participaram de palestra sobre planejamento de ensino e projeto político pedagógico antes dessa aproximação, na etapa de formação. Também foram postados textos sobre a temática na sala de aula virtual do núcleo, no aplicativo Google Classroom. Essa etapa de realização do diagnóstico situacional da escola é imprescindível para os pibidianos, pois é importante que eles conheçam previamente o local onde as intervenções pedagógicas serão realizadas (HAYDT, 2003).

Entre as estratégias do período de implantação do subprojeto, a criação de um perfil na rede social Instagram foi significativa para o registro da memória, socialização das ações do núcleo e engajamento com outras comunidades. O perfil foi criado concomitante-

mente ao início da formação do Núcleo, em novembro de 2020. Para criar uma identidade visual do nosso subprojeto, lançamos entre os pibidianos a ideia de criação de uma logo, e a proposta da pibidiana Maria Tawany da Silva Araújo foi acolhida pelo grupo (Figura 1).

Figura 1 - Identidade visual do subprojeto Pibid/Educação Física da Universidade Estadual do Piauí, campus Torquato Neto, Teresina-PI



Fonte: Acervo Pibid UESPI.

As postagens do perfil da rede social contam a nossa história; mostra quem somos, os relatos das experiências que vivenciamos nas escolas e na medida do possível, também procuramos socializar outros conteúdos relativos à Educação Física. O projeto “Pibid em Movimento” foi uma ação interessante do subprojeto, para tematizar a relação entre atividade física e promoção de saúde no contexto da escola. Uma das ações, realizadas pelos pibidianos, era a construção de um texto e um vídeo sobre a atividade

física/prática corporal de sua preferência para postar na página e com isso estimular a prática de atividade física, principalmente nesses tempos de pandemia, em que o comportamento sedentário é um dos grandes problemas de saúde pública. As postagens foram interessantes pois mostraram as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento praticada pelos alunos, suas preferências e histórias. Os vídeos tiveram ótima repercussão, com postagens atingindo quase mil visualizações.

Considerações Finais

O ensino mediado por ferramentas tecnológicas não foi idealizado na construção do subprojeto Pibid/Educação Física, mas foi a solução encontrada para continuar os processos educativos nesse tempo de uma crise sanitária histórica para a humanidade. De repente, tivemos que migrar de nossas aulas presenciais para o ensino remoto virtual; aprender a lidar com plataformas de ensino específicas e nos re(inventarmos) para dar continuidade aos processos educativos. No início, vivemos dias de tensão, preocupação e medo desse novo mundo, alimentado por relações digitais e o distanciamento social.

Estamos nos adaptando às propostas das escolas do ensino médio, buscando contribuir com o planejamento das ações pedagógicas do componente curricular Educação Física e na medida do possível, planejar ações previstas no subprojeto. É imprescindível destacar a contribuição dos pibidianos no pro-

cesso de adaptação dos professores às demandas do ensino remoto e a utilização das ferramentas digitais em suas aulas.

Mesmo em um cenário inesperado, repleto de desafios que a vivência em um período pandêmico nos apresentou, estamos dando nossa pequena contribuição para qualificar a formação dos futuros professores; melhorar o engajamento dos discentes da escola nas aulas de Educação Física e contribuir para a formação continuada dos professores supervisores. Todos estão conhecendo, estudando, ensinando, apreendendo e reelaborando conhecimentos, a partir do diálogo entre os conhecimentos aprendidos na Universidade e as vivências práticas na escola.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. Em Rede Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

ALMEIDA JÚNIOR, S. Aula remota no ensino médio frente à pandemia da covid-19: uma revisão bibliográfica. Revista Interfaces do Conhecimento, v. 02, n. 03, p. 9, 2020.

BARBOSA, Sílvia D. P.; ALMEIDA, Daiane V. O ensino remoto emergencial: mediação tecnológica e estratégias de ensino-aprendizagem. Caderno Intersaberes, v.9, n. 22, 2020.

CASEMIRO J.P., FONSECA A.B.C., SECCO, F.V. M. Promover saúde na escola: reflexões a partir de uma revisão sobre saúde escolar na América Latina. Cien Saude Colet , 19 (3): 829-840, 2014.

CASTELLANI FILHO, L et al. Metodologia do ensino de educação física. Cortez Editora, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base nacional Curricular Comum. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em:20/07/2021.

BRASIL. Parecer CNE/CP5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020.

BARBOSA, E. F., MOURA, D. G. Metodologias Ativas de Aprendizagem: Uma Breve Revisão. Acta Scientiae, v.20, n.2, p. 158-159,163, 2013.

BUSS, P. M.; PELLEGRINI FILHO, A. A saúde e seus determinantes sociais. *Physis*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 77-93, abr. 2007.

CUNHA, Renata C. O. B; BARBOSA, Andreza. Trabalho coletivo e colaborativo na escola: condições e princípios de trabalho. *Educação Unisinos*, v. 21, n. 3, p. 306-314, 2017.

FREIRE P. *Pedagogia do oprimido*. 29.ed. São Paulo (SP): Paz e Terra; 2000.

GATTI, Bernardete A, ANDRÉ, Marli E. D. A., GIMENES, Nelson A. S., FERRAGUT, Laurizete. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivoAnexado.pdf>. Acesso em 20\02\2023.

GOMES, J. P. As escolas promotoras de saúde: uma via para promover a saúde e a educação para a saúde da comunidade escolar. *Educação*. Porto Alegre, vol. 32, n. 1, p. 84-91, Jan./Abr. 2009.

HAYDT, Regina Célia. *Curso de Didática Geral*. Editora: Ática, 2003

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. TIC'S na educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno. *Pedagogia em Ação*, v. 7, n. 1, 2015.

WHO – WORLD HEALTH ORGANIZATION. *The Ottawa Charter for health promotion: first International Conference on Health Promotion*. Geneva: WHO, 1986. Disponível em: <<https://bit.ly/1uBBtiy>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOCIOLOGIA

RODAS DE CONVERSA E MONITORIA: EXPERIMENTOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA (PIBID- UESPI-TERESINA)

Luciano Melo^[50]

Resumo

O presente relato registra os oito primeiros meses de desenvolvimento do Pibid-Sociologia (núcleo Teresina). O referido contou com uma formação inicial sobre os seguintes temas: BNCC (Base Nacional Comum Curricular - 2018), PPP (Projeto Político Pedagógico da escola parceira CETI Monsenhor Raimundo Nonato Melo) e metodologias ativas. Essas ações iniciais favoreceram a construção da equipe de trabalho com subsídios teóricos, metodológicos e éticos para o desenvolvimento das ações educacionais em Sociologia. Estas são monitoria e rodas de conversa. As rodas de conversa acontecem remotamente e envolvem temas pertinentes à formação em Ciências Sociais. A monitoria consiste no acompanhamento de três turmas do ensino médio: observa o planejamento das aulas, seu desenvolvimento e analisa o cotidiano do fazer pedagógico da disciplina Sociologia. Entre março e agosto de 2021 foram realizadas sete rodas de conversa: duas sobre a temática consumo, duas outras sobre racismo, duas

[50] Professor adjunto da Licenciatura em Ciências Sociais, Uespi, campus Poeta Torquato Neto, lucianomelo@cchl.uespi.br

sobre juventude e uma última sobre trabalho. Delas participaram os estudantes das três séries do ensino médio do CETI Monsenhor Raimundo Nonato Melo. Monitoria e rodas de conversa têm colaborado com um ensino de Sociologia que estimula - entre professores e estudantes - disposições para problematizar a realidade social complexa, histórica e contraditória à luz dos conhecimentos das Ciências Sociais e inspirar compromissos com a construção de uma sociedade participativa e garantidora dos direitos necessários ao pleno desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Pibid; Roda de Conversa; Monitoria; Educação crítica.

Introdução

Relata-se a experiência de implantação e desenvolvimento inicial do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) do núcleo de Sociologia, campus Poeta Torquato Neto. A fase de implantação consistiu no processo de formação do núcleo que contou com a professora supervisora Rejane Batista e Silva (CETI Monsenhor Raimundo Nonato Melo) e os seguintes licenciandos em Ciências Sociais^[51]: Vanessa Nunes Soares, Emily Silva de Freitas Dutra, Thays Carvalho Portela, João Vitor Batista de Oliveira, Eugênia

[51] Tradicionalmente, a disciplina escolar é identificada como Sociologia, mas comporta conteúdo das três Ciências Sociais: Antropologia, Política e Sociologia.

Rocha Lima Santos^[52], Ludmyla Alves Cavalcante, Eduardo Petrus Lopes da Silva, Laura Poliana Florêncio Araújo, Layana Mota Lima, Moyses Venicius Rodrigues Pereira da Silva, Marcos Paulo do Rego Moreira e Giovanessa Rackel de Sousa Silva.

Nessa formação inicial constou estudos sobre os seguintes temas: BNCC (Base Nacional Comum Curricular - 2018), PPP (Projeto Político Pedagógico da escola parceira CETI Monsenhor Raimundo Nonato Melo) e metodologias ativas (ALMEIDA, 2018). Associado a esse processo formativo, a equipe foi tomando corpo como um coletivo voltado para experimentar ações pedagógicas de ensino de Ciências Sociais (Sociologia).

Concluída a etapa de formação passou-se ao desenvolvimento das ações educativas: rodas de conversa e monitoria. As rodas de conversa acontecem remotamente e envolvem temas pertinentes à formação em Ciências Sociais: consumo, racismo, juventude e trabalho. A monitoria consiste no acompanhamento de três turmas do ensino médio, com o fim de observar o planejamento das aulas e seu desenvolvimento, contribuir com a formação dos estudantes e analisar o cotidiano do fazer pedagógico da disciplina Sociologia.

Assim, esse relato de experiência objetiva registrar esse percurso trilhado pelo núcleo de Sociologia na formação inicial dos futuros docentes de Ciências Sociais. No contexto de pandemia da Covid-19 e de processos remotos de ensino, busca-se também analisar como os licenciandos em Ciências Sociais trilharam experiências educativas, com o fim de construir suas identidades como futuros educadores. Esta análise ampara-se nos

[52] Participou dos quatro primeiros meses.

princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire (2011; 2011a; 2011b) e na revisão de parte do estado da arte sobre ensino de Sociologia (BODART; BRUNETTA e CIGALES, 2020; SOUSA, 2020).

Rodas de conversa e monitoria: exercícios de uma educação crítica e dialógica

O projeto acontece no Centro de Educação em Tempo Integral Monsenhor Raimundo Nonato Melo, bairro Morada do Sol, zona leste de Teresina. Esta escola oferece o nono ano do ensino fundamental e as três séries do ensino médio. Por conta da pandemia de Covid-19, as aulas têm ocorrido de modo remoto em grupos de WhatsApp e por meio da plataforma digital da Secretaria Estadual de Educação. Os estudantes desenvolvem as atividades propostas de acompanhamento de aprendizagem por e-mail. Nesse contexto, as rodas de conversa e a monitoria foram propostas e geraram os frutos ora descritos.

Inicialmente, a equipe passou por um processo de formação que contribuiu com a construção dos licenciandos, professora supervisora e coordenador de área - como uma equipe que compartilha de determinadas concepções sobre educação e metodologia de ensino (particularmente, de Sociologia). Nos quatro primeiros meses, essa caminhada formativa promoveu estudos sobre os seguintes temas: BNCC (Base Nacional Comum Curricular), PPP (Projeto Político Pedagógico da escola parceira CETI Monsenhor Raimundo Nonato Melo bem como seu regimento interno) e metodologias ativas (ALMEIDA, 2018).

Esses estudos remotos foram orientados pela análise das questões apresentadas: seja aquelas suscitadas pela discussão dos textos, ou elaboradas a partir das experiências vividas e/ou observadas nas escolas. Os licenciandos foram instigados a trazer suas experiências com o ensino médio e relacioná-las com os materiais de leitura propostos (documentos e textos de apoio). Esse exercício de pensar coletivamente, com associações entre a teoria e prática, por meio de exercícios de diálogo analítico, reflete um projeto de educação emancipadora e crítica (FREIRE, 2011a). Não somente estuda-se sobre metodologias ativas, mas busca-se vivenciá-las na concretude dos encontros de estudo.

Além dos estudos temáticos, os licenciandos fizeram uma visita à escola, participaram de reuniões virtuais com os estudantes e professores da escola, conheceram o trabalho da professora-supervisora responsável pela disciplina Sociologia e os projetos interdisciplinares da escola, bem como alguns dos desafios da educação remota em tempos de pandemia ocasionada pela Covid-19. Essa imersão no cotidiano escolar é fundamental para desenvolver entre os futuros professores um senso crítico sobre as contradições e desafios educacionais e compromissos com uma educação humanista.

Ampliar a leitura sobre a escola, as políticas estaduais de ensino em tempos de pandemia, as propostas de currículo e ensino nacional, tudo é significativo para construir uma visão crítica e comprometida com as transformações de uma educação em favor de uma sociedade democrática e justa. O campo da ação docente passa necessariamente por um exame ampliado do contexto educacional brasileiro e das possibilidades criadoras junto aos atores de cada escola (FREIRE, 2011).

O ensino da Sociologia, com uma carga horária semanal reduzida e com uma história recente na grade de ensino obrigatória (pós-2008), registra limites que precisam ser trabalhados pelos educadores em mediação com os atores escolares (estudantes, famílias e gestão), mas também superados no campo das lutas políticas por uma educação pública de qualidade e voltada para a realização dos direitos ao pleno desenvolvimento da pessoa humana (SOUSA, 2020). Com a BNCC (2018) que entra em vigor no ano de 2022, as incertezas quanto ao ensino das Ciências Sociais na grande área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas são muitas.

Nesse sentido, é importante a construção de um sentido da responsabilidade ética do educador. Sabemos que o sistema de ensino é marcado por inúmeras limitações (de disponibilidade de recursos à gestão dos mesmos, dos limites de infra-estrutura das escolas à falta de uma real valorização financeira e moral dos professores, entre outras). Mas, nesse contexto contraditório, é preciso manter uma postura ética frente à educação: compromisso tanto para discutir as contradições do sistema educacional e lutar por sua transformação, como também para vivenciar uma responsabilidade moral pela formação cognitiva, ética e cidadã dos estudantes no interior das escolas (SOUSA, 2020; FREIRE, 2011a). As atividades em processo de iniciação à docência potencializam juízos e posturas éticas com uma educação laica, humanista e comprometida com o desenvolvimento pleno dos educandos.

Esse é um dos grandes desafios do ensino da Sociologia – estimular entre professores e estudantes disposições para problematizar a realidade social (complexa, histórica e contraditória), construir novas interpretações à luz dos conhe-

cimentos das Ciências Sociais e inspirar compromissos com a construção de uma sociedade participativa e garantidora dos direitos necessários ao pleno desenvolvimento humano.

Certamente que não é tarefa exclusiva da Sociologia, mas, por sua própria natureza epistemológica, as Ciências Sociais (Antropologia, Política e Sociologia) potencializam visões mais abrangentes sobre o mundo, bem como compromissos humanísticos com a superação das injustiças sociais. Esses primeiros passos do Pibid-Sociologia (campus Poeta Torquato Neto) têm desafiado a problematizar esse projeto de educação, assim como a experimentar certas possibilidades para sua construção. Neste sentido, surgiram as rodas de conversa como uma proposta de reflexão sociológica problematizadora e participativa.

As rodas de conversa se apresentam como estratégia pedagógica que busca dialogar com as necessidades e interesses dos estudantes: os temas são propostos pelos próprios educandos. O fomento ao protagonismo dos jovens (BNCC, 2018) passa também por uma educação capaz de dialogar com as indagações e preocupações das juventudes que estudam em escolas. O pesquisador Irapuan Lima Filho (2014, p. 111) alerta: “Um dos grandes problemas que se apresentam nas escolas brasileiras de hoje é a invisibilidade do jovem. Por incrível que possa parecer, o jovem simplesmente não é percebido dentro dos muros escolares, na maioria dos casos”.

As rodas de conversa somam-se aos esforços de educadores e pesquisadores brasileiros para fomentar a participação real dos jovens na escola brasileira. Para além do estereótipo social de aluno, busca-se construir campos de expressão desses jovens diversos

nos processos pedagógicos escolares. As elaborações discursivas dos jovens estudantes (ou externados oralmente, ou por escrito nos chats) são estimuladas durante todas as rodas de conversa. Suas indagações, memórias e análises são seus meios de expressar e ressignificar suas vidas a partir das provocações sociológicas.

A partir da sugestão de temáticas dos jovens educandos da escola, a equipe de estudantes do Pibid, juntamente com seu coordenador e professora-supervisora, discute possíveis aspectos relevantes do tema em apreço. Em meio aos debates, elaboram-se subtemas e problematizações. Os licenciandos desenvolvem pesquisas na internet: documentários, entrevistas, reportagens e artigos acadêmicos. Sustentados nessas pesquisas prévias, eles produzem um texto que é apreciado pelo coordenador que faz sugestões para alguns acréscimos e correções.

Inicialmente, esses textos compuseram duas apostilas (uma sobre racismo e outra sobre juventude). Elas foram disponibilizadas anteriormente às rodas de conversa, a fim de subsidiar os diálogos. Com o decorrer das atividades, observou-se que os estudantes não estavam lendo as apostilas. A avaliação que a equipe produziu foi a de que o volume de textos e atividades de todas as disciplinas escolares somadas às dificuldades emocionais e tecnológicas causadas pela pandemia desmotivaram os jovens para a leitura. Para a última roda de conversa, realizada em agosto - sobre o trabalho - optou-se por produzir um pequeno vídeo com um conjunto de questões que animaram as trocas de saberes durante o encontro virtual.

Por meio dessas vivências, os licenciandos do Pibid exercitam novas experiências de construção de recursos didáticos para

o ensino da Sociologia, sempre amparadas em investigações e estudos. Esse processo de pesquisas documentais é parte necessária para a formação dos futuros educadores. As práticas de pesquisa e de autonomia docente são princípios essenciais para a construção de professores capazes de promover uma educação contextualizada e problematizadora (BNCC, 2018). Pressupõe-se a ideia de um professor que não depende exclusivamente do livro didático ou de plataformas digitais previamente estabelecidas. Assim como são esperados o exercício da curiosidade e autonomia intelectual entre os estudantes (BNCC, 2018), precisa-se exercitar o pensamento livre e autônomo dos educadores (FREIRE, 2011).

Por outro lado, essas pesquisas e materiais pedagógicos propostos fortalecem a ideia de que os debates sob as orientações dos saberes das Ciências Sociais não se confundem com opiniões. Ao debater, precisa haver sustentação em conceitos, dados e observações para fortalecer os argumentos em apreço. Almeja-se, conforme fundamento da BNCC (2018, p. 463), contribuir com a formação de jovens “como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis”. A autonomia intelectual é parte integrante da formação integral desses atores sociais.

Entre março e agosto de 2021 foram realizadas sete rodas de conversa: duas sobre a temática consumo, duas outras sobre racismo, duas sobre juventude e uma última sobre trabalho. Delas, participaram os estudantes das três séries do ensino médio. As rodas de conversa virtuais são coordenadas por uma dupla de pibidianos e contam também com a participação de alguns professores da escola (além da professora supervisora e do coordenador de área do Pibid). Previamente é feito um convite que é compartilhado nos grupos de

WhatsApp dos estudantes e professores. Pontos de vista e questões são apresentados e, por meio da mediação dos conhecimentos pesquisados, todos são instigados a novas elaborações reflexivas.

Essa trajetória de experimentação metodológica tem sustentação na pedagogia de Paulo Freire. Nesse sentido, voltado para a desconstrução da “acriticidade” (2011, p. 29), Freire defende uma educação comprometida com a revisão e superação das visões parciais da realidade. Essa meta é consenso entre todos os pesquisadores brasileiros que estudam o ensino da Sociologia. Não é possível desenvolver o ensino da Sociologia sem o exercício da desnaturalização, estranhamento e contextualização social e histórica dos fenômenos sociais. Para tanto, parte-se do exame do aparecer social e, com o apoio de estudos e teorias sobre a temática bem como sustentado em dados que contribuem para uma aproximação da realidade, a imaginação sociológica favorece o exame das visões superficiais sobre os fatos e oportuniza meios de exercitar um olhar mais rigoroso e sistemático (BODART; BRUNETTA e CIGALES, 2020).

Para tais exercícios reflexivos, as rodas de conversa contribuem com a exteriorização das diversas ideias dos participantes. A equipe de pibidianos estimula os participantes a expressarem suas indagações, emitir juízos e externar preocupações com determinados aspectos da problemática em apreço. Parece simples, mas há uma desconfiança sobre como serão tratadas as opiniões dos estudantes. Cansados de não serem contemplados nas metodologias tradicionais de ensino, os estudantes optam, na maioria das vezes, pelo silêncio. Para desconstruir essa resistência silenciosa, são desenvolvidas estratégias para mostrar que a

roda de conversa não se confunde com uma aula convencional. Pela exibição de um clipe musical, ou por exemplificações introdutórias feitas pelos licenciandos do Pibid, busca-se mostrar que o propósito daquele encontro virtual é trocar ideias. Além disso, todos os comentários publicados no chat são lidos e discutidos.

A troca de ideias é algo necessário para uma apropriação significativa dos saberes e das próprias experiências. A roda de conversa objetiva desfazer a reprodução mecânica de conceitos e teorias das Ciências Sociais. Não basta conhecer abstratamente: é preciso apropriar-se dos saberes com o propósito de repensar as opiniões e visões de mundo de todos os participantes. Um exercício de criticidade real e não meramente memorização enciclopédica: este é o grande desafio das rodas de ideias.

Para tanto, os educandos são estimulados a apresentarem suas opiniões e exercitar oportunidades de examiná-las melhor ao apreender os comentários dos licenciandos do Pibid e as próprias ideias de seus colegas de turma. A apreciação crítica das ideias expostas supera a falsa ideia de substituir certas opiniões pela compreensão estruturada dos saberes sistemáticos das ciências. Não se defende que os saberes das experiências não possuem validade ou legitimidade heurística. O que se busca é aprofundar o exame das ideias e conceitos. Vejam alguns exemplos de participação dos jovens educandos através do chat (conversa):


~~~~~  
*Hoje em dia tudo ou quase tudo que você faz ou fala, já é um racismo, eu acho que a gente não pode ir muito por esse lado, porque já estamos em um mundo tão burocrático.... claro que existe sim racismo, mas na minha opinião nem tudo é um “racismo”.*<sup>[53]</sup> (estudante 1)  
~~~~~

~~~~~  
*Ainda existe muito racismo, não é pq o mundo “evoluiu” que algumas pessoas evoluíram juntos também.* (estudante 2)  
~~~~~

~~~~~  
*Existe muito, mascarado demais então.* (estudante 3)  
~~~~~

A partir dessas indagações e observações, os estudantes do Pibid procuram ampliar a reflexão. Neste sentido, suas pesquisas prévias subsidiam uma análise mais rigorosa das ideias expostas pelos estudantes do ensino médio. São pontuados elementos conceituais, bem como estatísticas, a fim de ampliar o exame reflexivo dos elementos em apreço.

A ideia não é dizer que os estudantes estão errados ou equivocados, mas que há outras leituras possíveis para as questões em análise. Essa partilha de conhecimentos engrandece o processo de aprendizado de todos pelo convencimento dialógico. Não se apela para a autoridade do saber científico como verdade cabal ou para

[53] Optou-se por transcrever sem alterar a redação para uma possível adequação à norma culta. Também expressa o respeito que se tem em relação às falas dos estudantes.

o esquema hierárquico entre professor e estudantes (o primeiro como portador do saber e verdugo da ignorância dos estudantes).

A intenção é que haja trocas entre saberes práticos e científicos. Acredita-se que, por esse caminho, é possível reinventar os discursos e saberes e, por sua vez, os próprios sujeitos (educandos e educadores). Para além das práticas de controle e disciplina. Ademais, destaca-se que as rodas de diálogos são convites à vivência do refletir coletivo – nas quais – os sujeitos, pela exposição franca e fraterna de suas ideias, exercitam a análise das realidades que os cercam. Ideias divergentes são apresentadas sem a intenção de corrigir ou ensinar.

O propósito é estimular o exame crítico dos pontos de vista: pôr em movimento os discursos e a arte do pensar. Pode ser que, ao final da roda, alguns persistam com suas ideias. Essa prerrogativa é respeitada, pois a roda serve para circular ideias e pensamentos e não para catequisar os participantes.

Justamente hoje em dia, pense duas vezes em fazer uma brincadeira, porque tudo é levado há esse caminho, já falaram do meu cabelo, da minha cor, mas nem por isso eu fui denunciar, eu só levei na brincadeira e eu falo sim dos cabelos dos outros, mas eu falo principalmente do meu! Sabe por quê? Porque na minha opinião temos que levar mais na brincadeira. Uma vez na escola me chamaram de macaco, eu fui e imitei um macaco como uma certa resposta, mas não fui caçar briga ou confusão...! (Estudante 4)

Neste sentido, as rodas de conversa não somente debatem ideias, mas estimulam novos posicionamentos e atitudes dos cidadãos. Nessa roda de conversa sobre racismo, muitos es-

tudantes externaram situações opressivas vividas: a roda acolheu suas memórias e reforçou atitudes de resistência a essas opressões racistas. Os exercícios discursivos em terceira pessoa (típico do conhecimento acadêmico) passam a dialogar com os esquemas reflexivos em primeira pessoa. Os estudantes procuram relacionar aqueles sistemas de explicação às suas problemáticas elaboradas na práxis da vida cotidiana. Nesse processo de reelaboração reflexiva, as ideias ganham novos contornos para cada um dos participantes da ciranda de conversa.

Observa-se que as trocas de ideias, a partir dos saberes e experiências dos educandos, são fundamentais para comprometer os estudantes na reelaboração autônoma de seus saberes e dizeres (FREIRE, 2011a, p. 82). À medida que se desenrolam as conversações, exercitam-se práticas de respeito às posições diferentes (FREIRE, 2011a, p. 110). Pelos exercícios dialógicos não se objetiva uma doutrinação ou demonstração do saber certo. Pelo contrário, busca-se a desconstrução de qualquer autoritarismo pedagógico ou sectarismo: “o sectarismo não é crítica, não ama, não dialoga, não comunica [...]” (FREIRE, 2011, p. 49). As rodas dialógicas estimulam uma comunicação tolerante, fraterna e pública de ideias e posições. Essas mediações são fundamentais para uma cultura de tolerância e do debate público democrático.

O educando precisa estar participando ativamente da construção das novas leituras sobre si e sobre o mundo: “ninguém educa ninguém” (FREIRE, 2011, p. 34). A educação precisa ampliar as possibilidades do educando no sentido de apreensão de si, do mundo, bem como dos modos de fazer-se no mundo (FREIRE, 2011b). As rodas de conversa são experimentos pedagógicos

voltados para essa postura criativa e ativa do educando onde são criadas oportunidades para que “os educandos sejam eles mesmos” (FREIRE, 2011, p. 41) e explorem novas construções de sentidos e vivências no mundo. Este é o percurso de criticidade que as trocas de ideias (opiniões e saberes) potencializam: discursos menos sistemáticos dos participantes interagem com outros discursos mais sistematizados graças ao caráter analítico das Ciências Sociais.

E não é só preconceito sobre cor mas sobre sexualidade, gênero e tal. é muito difícil viver nesse mundo sem o racismo. infelizmente é um assunto vivo ainda. (Estudante 5).

No círculo de ideias, outras expressões de discriminação e exclusão social são percebidas. A fertilidade do debate à luz das experiências e dos conceitos produzidos pelas Ciências Sociais estimulam correlações entre as realidades e novas leituras. Com essa dinâmica, os diálogos fomentam uma apropriação mais sistemática e crítica das experiências sociais vivenciadas. Do mesmo modo, novas indagações e novos juízos analíticos sobre os fatos. Esse pensar continuado contribui com uma apreensão significativa dos saberes, bem como uma visão positiva sobre a educação escolar.

Os PIBIDIANOS, ao desenvolverem suas pesquisas iniciais sobre os temas das rodas, percorrem trajetória similar de pensamento: elaboração de primeiras impressões e indagações, apreciação dos saberes das Ciências Sociais, debates sobre tais estudos nas reuniões da equipe e sistematização das novas ideias durante a elaboração dos textos que embasam a apostila que subsidia a

roda de conversa. Durante as cirandas de diálogos, eles ampliam ainda mais sua capacidade de análise e de transposição didática dos conceitos para os questionamentos concretos dos estudantes.

Ao pesquisarem sobre aspectos da temática proposta para a roda de conversa, os pibidianos exercitam as possibilidades do pensamento analítico. Eles não somente apreendem conceitos e teorias, mas buscam fazer correlações com os seus próprios questionamentos como seres do mundo. A orientação dada para iniciar suas pesquisas é que avaliem quais são seus questionamentos sobre o tema proposto para cada roda de conversa. A partir de suas indagações concretas, eles passam para suas pesquisas em busca de respostas.

As rodas de conversa rompem com as bolhas de conteúdos esquematizados. É por meio delas que são convidados educadores e educandos a exercícios permanentes de descobertas e aprendizagens, a partir de posturas de estranhamento e desnaturalização das verdades dadas. Certamente que são desafios problemáticos frente a uma educação que, apesar de defender a curiosidade, a pluralidade de saberes e o “pleno desenvolvimento das pessoas” (BNCC, 2018, p. 10), ainda está muito aprisionada à formação de trabalhadores e cidadãos afeitos à reprodução da ordem social imposta (aquela que não é objeto do exame crítico dos conhecimentos).

Importante lembrar que os direitos à aprendizagem (BNCC, 2018) precisam ser experimentados ativamente pelos estudantes: o cidadão educando participa das construções de suas aprendizagens e, diferente dos modos tradicionais de ensino, não reproduzem tão somente os saberes expostos nos livros ou pelos professores.

Para tanto, a apropriação crítica da linguagem e da realidade como unidade (FREIRE, 2011b, p. 20) é condição necessária para a “invenção da cidadania” (FREIRE, 2011a, p. 56): os diálogos entre os educandos e educadores da escola Monsenhor Melo, mediados pelos saberes e experiências compartilhados, provocam novas elaborações explicativas, bem como novos modos de fazer-se no mundo. O modelo segue uma sequência de ponderações no chat da roda de conversa que ilustram bem como os saberes e relatos de experiências se entrelaçam:

~~~~~  
*Um amigo meu ia ser abordado pelos PMs, mas quando viram que ele tava com uma pessoa branca deixou ele passar. (Pibidiano 1)*  
~~~~~

~~~~~  
*A própria formação de policiais é racista. (Estudante 6)*  
~~~~~

~~~~~  
*Meus amigos dizem que quando andam comigo eles ficam mais relaxados, porque eu sou branco e tenho cara de santo. (Estudante 7)*  
~~~~~

A linguagem e seu repositório de significados fixos são reexaminados à luz das provocações da roda de saberes. Experiências anteriormente naturalizadas são revistas pelos estímulos reflexivos compartilhados no grupo. O racismo deixa de ser tão somente uma teoria sobre as desigualdades raciais e passa a ser uma chave explicativa para as situações reais vividas pelos estudantes. Esses novos olhares contribuem para a consolidação de novos valores e atitudes cidadãs.

Como visto, a equipe do Pibid-Sociologia optou por formar esse educador curioso e reflexivo já na sua formação como futuro docente. Além das pesquisas que animam as rodas de conversa, os licenciandos têm trabalhado com outros recursos reflexivos: a memória das atividades de acompanhamento dos grupos de WhatsApp das turmas escolares em que estão inseridos (as monitorias). Essa etnografia do cotidiano das turmas virtuais fomenta o exercício de compreensão das práticas docentes e estimula a construção de possíveis soluções para os desafios encontrados durante as aulas remotas (BODART; BRUNETTA e CIGALES, 2020).

Para além da simples observação do cotidiano escolar, os professores em formação são estimulados a apropriarem-se criticamente do mesmo para comprometer-se com sua transformação. Os relatos sobre as experiências com a monitoria das turmas de Sociologia instigam os futuros educadores a posicionarem-se reflexivamente diante do cotidiano escolar e a propor alternativas. Como ainda não vivem a regência, esse campo de proposições é experimentado nas rodas de conversa. Mas, por outro lado, com o exame crítico potencializado pelas monitorias, eles são instigados a não naturalizar os processos pedagógicos escolares. A educação escolar é um fenômeno histórico e, como tal, sujeito a conflitos e superações.

Considerações Finais

Como relato de experiência, este ensaio contribui com alguns apontamentos elaborados ao longo desses dez primeiros meses de Pibid-Sociologia. Foram realizadas sete rodas de conversa: duas sobre consumo, duas sobre racismo, duas sobre juventude e uma sobre trabalho. Do mesmo modo, os monitores foram incluídos nos grupos de WhatsApp para acompanhar três turmas do ensino médio. A partir desses experimentos pedagógicos, verificou-se a importância da pesquisa como passo necessário para a orientação de um fazer pedagógico emancipatório. Associado ao estudo dos documentos que orientam a educação brasileira (BNCC, 2018) e a própria escola (projeto político-pedagógico e regimento), as experiências de monitorias e as rodas de conversa, os professores de Sociologia em formação vêm vivenciando criticamente a educação escolar numa determinada escola pública de Teresina.

Nessa trajetória formativa, os licenciandos têm compreendido que não se confunde educação com ensino: a mera reprodução de saberes dados e fechados é substituída por uma elaboração significativa dos saberes, tanto pelos educadores como pelos educandos. Não se pretende prender-se à memorização e replicação de conceitos abstratos. A educação significativa pressupõe uma colaboração ativa dos educandos na interpretação e reinterpretção dos saberes.

Ao experimentar pequenos exercícios de educação, os futuros professores de Sociologia têm feito algumas associações entre teoria e prática. Para além do simples reconhecimento abstrato de que é preciso associar teoria e prática, eles protagonizam mediações dialógi-

cas e horizontais entre os saberes e experiências. Grupos de estudo, monitoria e rodas de conversa vêm sendo conduzidas de modo a romper com o ensino abstrato e enciclopédico, a favor de uma educação problematizadora e transformadora dos sujeitos envolvidos.

Nessa direção, supera-se a compreensão limitante da cidadania centrada na figura do cidadão individual e desafia-se a educação a propor uma construção participativa, crítica e coletiva de cidadania. Entende-se aqui então, o protagonismo individual e social - como uma elaboração coletiva - que se faz em meio ao diálogo aberto e reflexivo e com uma predisposição real a uma educação problematizadora e participativa.

O projeto Pibid-Sociologia UESPI (núcleo Teresina) vem abraçando esse grande desafio: promover um ensino de Sociologia que estimula entre professores e estudantes, disposições para problematizar a realidade social, construir novas interpretações à luz dos conhecimentos das Ciências Sociais e inspirar compromissos com a construção de uma sociedade participativa e garantidora dos direitos necessários ao pleno desenvolvimento humano.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. “Apresentação”. In: BACICH, Lilian e MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; BRUNETTA, Antonio Alberto e CIGALES, Marcelo Pinheiro (org.). Dicionário do Ensino de Sociologia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

BODART, Cristiano das Neves; BRUNETTA, Antonio Alberto e CIGALES, Marcelo Pinheiro. PIBID e o ensino de Sociologia. In: _____. Dicionário do Ensino de Sociologia. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011b.

LIMA FILHO, Irapuan Peixoto. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. Revista de Ciências Sociais, Fortaleza, v. 45, n. 1, 2014, p. 103-118. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/revcienso/article/view/2421>. Acesso em: 29 de outubro 2019.

SOUSA, Luciano de Melo; NASCIMENTO, Edvaldo Gonçalves do. Percepções da disciplina Sociologia entre alunos do terceiro ano do ensino médio. In: SOUSA, Luciano de Melo (org.). *Inquietudes sociológicas: ensaios sobre gênero, sexualidade, cultura, ensino de sociologia e educação*. Curitiba: Appris, 2020 (p. 145-164).

SOUSA, Luciano de Melo et al. Ensino da Sociologia em escolas particulares de Teresina. In: SOUSA, Luciano de Melo (org.). *Inquietudes sociológicas: ensaios sobre gênero, sexualidade, cultura, ensino de Sociologia e educação*. Curitiba: Appris, 2020 (p. 165-188).

COORDENADORES INSTITUCIONAIS

PIBID NA UESPI: PRIMEIROS EDITAIS

Francisca Lúcia de Lima [54]

Resumo

O Pibid na UESPI teve seu início em julho de 2011, com a apresentação de 8 subprojetos, em um total de 244 bolsas de iniciação à docência, e funcionava apenas no Campus Poeta Torquato Neto, em Teresina. Com o sucesso da implantação, em 2012, em um edital de acréscimo de bolsas, a UESPI passou a contar com 15 subprojetos, atendendo um número maior de discentes e de campus. O edital de 2013, para adesão de novos subprojetos veio acrescentar mais 20 novos, ficando assim com 35 subprojetos ao todo. Dessa forma, a UESPI passou a ter um dos maiores projetos Pibid do Brasil, contando ao todo com mais de mil bolsistas. O sucesso do programa se deve ao apoio institucional, e a dedicação e perseverança de coordenadores, supervisores e bolsistas, que têm feito ao longo desses anos um trabalho excepcional, merecendo destaque em eventos regionais, nacionais, publicações, dissertações e teses.

Palavras-chave: Educação; PIBID na UESPI; Qualidade na Educação.

[54] Ciências Biológicas; Universidade Estadual do Piauí; franciscalucia@ccn.uespi.br

Introdução

A UESPI tem na sua criação a missão de formar professores, visto que na época de sua criação, o Piauí necessitava de profissionais com formação superior em todas as áreas de ensino.

A Capes, no dia 15 de dezembro de 2010 lançou um novo edital para o PIBID, para subsidiar propostas, no valor de global estimado em até de R\$ 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões de reais). Curiosamente, A UESPI não fazia ainda parte do programa, mesmo com sua clara vocação na formação de professores. Nesse momento, estava ocupando o cargo de Pró-reitora de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários.

A administração da UESPI estava bastante empenhada na adesão ao programa, e assim foi formada uma comissão de três professores: Francisca Lúcia de Lima, Edina Maria de Sousa Luz (Centro de Ciências da Natureza no *campus* Poeta Torquato Neto), e o Marcelo de Sousa Neto, (*campus* Clóvis Moura). Essa comissão se dedicou a desvendar o PIBID e procuramos ler e compreender profundamente os objetivos e metas do programa. Quanto mais aprendíamos, vimos como o PIBID poderia ser uma resposta para vários problemas que identificávamos na UESPI.

No ano de 2011, a Universidade enfrentava um contingenciamento no seu orçamento, que atingiu todos os setores, de forma especial aos programas de bolsas. Na época, todas as bolsas juntas não atingiam 2% da quantidade de alunos. E as bolsas começaram a atrasar, e muitos alunos ficaram sem condições de continuar os cursos. Em levantamento feito com

dados do NUCEPE, percebemos que cerca de 45% dos alunos ingressos nos cursos de licenciatura provinha de famílias que estavam inscritas no Programa Bolsa Família (UESPI, 2011).

Para adesão da UESPI ao programa, decidimos abrir uma chamada para subprojetos apenas dos cursos sediados no Campus Torquato Neto, pois consideramos que seria melhor começar na sede e depois expandir o PIBID para os outros Campi. Tivemos a adesão de oito cursos, que enviaram seus subprojetos, para que pudessem ajudar a compor o projeto institucional. Todos os projetos estavam elaborados e aprovados em seus respectivos colegiados de curso.

Foi com grande satisfação que recebemos o resultado do Edital PIBID Capes, tendo a UESPI sido muito bem classificada. Então, a implantação do programa se iniciou, gerando em sequência uma significativa quantidade de bolsas, que apoia alunos da sua formação em licenciatura, assim como apoia professores supervisores nas escolas.

PIBID: o 1º Edital

Para compreendermos o contexto de como surgiu o PIBID na UESPI, precisamos contextualizar com estava a Instituição em 2011. Entre os anos de 2001 e 2010, a Universidade recebeu 22.976 alunos como ingressantes em seus cursos de licenciatura, sendo que em sua sede, Campus Poeta Torquato Neto esse número chegou a 8.466 (SOUSA NETO, 2017). Esses dados mostram a vocação desta IES na formação de professores no Estado do Piauí.

Em 2011 a UESPI ofertava cursos de Licenciatura em Regime Regular, em Educação à Distância e pela Plataforma Paulo Freire (PARFOR). Em seu último vestibular do regime regular foram ofertadas 1.915 vagas em cursos de Licenciatura em Campi / Núcleo / Pólo distribuídos por todo o Estado do Piauí, o que representa 53% da oferta de vagas no vestibular. Outro dado importante é que 64,1% dos alunos aprovados são oriundos da escola pública.

A UESPI tinha (e ainda tem) programas de estímulo a permanência dos alunos, como o Bolsa Trabalho, Bolsa Estágio (destinado aos alunos mais carentes), Bolsa Projetos Culturais, Programas PET, Iniciação Científica UESPI, Programas PIBIC/CNPq e PIBIC/CNPq-AF - que forneciam bolsas e permitiam, em muitos casos, a permanência dos discentes nos cursos. Entretanto, o número de bolsas desses programas não é suficiente para atender as necessidades, pois em 2011, tinham sido matriculados 17.500 estudantes e disponibilizadas apenas 454 bolsas (SOUSA NETO, 2017).

Ademais, havia um problema que gerava bastante preocupação aos dirigentes da UESPI, a alta evasão nesses cursos, fazendo com que em alguns deles, apenas 60% dos ingressantes concluíssem o curso dentro do prazo regulamentado. Dessa forma, acabavam se perdendo cerca de 40% das vagas nesses cursos, pois os estudantes acabavam não finalizando. Assim, havia uma total disposição e empenho para trazer o PIBID para a Instituição (UESPI, 2011).

Em seu PDI, a UESPI tinha na época a Missão de ser: “Uma Universidade comprometida com o ensino, a pesquisa e a extensão voltados para a qualidade de vida do povo piauiense”, promovendo o desenvolvimento do Estado do Piauí, com a formação de pessoal

qualificado em nível de graduação e pós-graduação. Está, portanto, em sua própria concepção a identidade na formação de professores.

Assim, abrimos o edital interno para adesão apenas das licenciaturas do Campus Poeta Torquato Neto e com apenas 15 bolsas de Iniciação Científica para cada curso. Oito cursos aderiram ao edital, e foram eles as licenciaturas em: biologia, física, química, história, geografia, letras-português, letras-inglês e letras-espanhol. As atividades do Pibid se iniciaram na UESPI em 1º de julho de 2011 (UESPI, 2011).

O programa Pibid/UESPI optou por selecionar apenas duas escolas para alocar os oito subprojetos. Escolhemos uma escola que tinha o Ideb mais baixo do Brasil. Na época, essa escola tinha Ideb de 1,6. A outra escola, que era localizada no mesmo bairro, tinha Ideb de 5,7. Assim, tínhamos localizadas na mesma região, duas escolas com realidades totalmente diferentes. Esse seria o desafio, contribuir com o Pibid para melhorar de forma diferenciada cada uma delas.

Todos os bolsistas de cada subprojeto foram divididos em 2 grupos, e distribuídos nas duas escolas. Ficaram o 2º semestre de 2011 em uma escola e o 1º semestre de 2012 em na outra escola. Dessa forma, os bolsistas puderam aproveitar ambas as experiências e descobrir como contribuir em cada uma delas. Os relatos das experiências dos bolsistas com as escolas foram bastante positivos e levaram ao desenvolvimento de muitas experiências, que deram origem a artigos e trabalhos apresentados em eventos, em vários estados do Brasil (V SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, 2012).

O Edital de 2012

O edital de 2012 foi a prorrogação do edital de 2011, e nessa oportunidade novas bolsas puderam ser solicitadas e novos campi e cursos foram atendidos. Na época, a UESPI estava organizada em 12 (doze) campi, 2 em Teresina e 10 no interior, e 12 (doze) núcleos vinculados aos campus. O Campus “Poeta Torquato Neto”, localizado em Teresina, capital do Estado do Piauí, é o Campus-sede, onde se localizam as principais unidades administrativas: Reitoria, Vice-reitoria, Pró-reitorias e outros. Integram o Campus Poeta Torquato Neto os seguintes Centros: Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Artes – CCECA; Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL; Centro de Ciências da Natureza – CCN; Centro de Ciências da Saúde – CCS; Centro de Ciências Sociais Aplicadas – CCSA; Centro de Ciências Tecnológicas e Urbanismo – CTU; e Centro de Ciências Agrárias – CCA (União).

Ao abrir a oportunidade para adesão de novos cursos de licenciatura, tivemos a entrada de mais 07 subprojetos com número de bolsas de iniciação à docência que chegavam a 20 e são eles: Campus Clóvis Moura - Subprojeto de Pedagogia – 20 bolsas; Campus Parnaíba - Subprojeto de Biologia – 16 bolsistas e Subprojeto de Pedagogia – 20 bolsistas; Campus Heróis do Genipapo/ Campo Maior – Subprojeto de Biologia – 16 bolsistas e Subprojeto de História – 16 bolsistas; Campus de Floriano - Subprojeto de Biologia – 16 bolsistas e Campus de Picos Subprojeto de Pedagogia – 20 bolsistas. Dessa forma, a UESPI passou de 8 para 15 subprojetos, incluído as cidades de Parnaíba, Campo Maior e Floriano. Com abertura de novos subprojetos, foi

possível aumentar o número de escolas atendidas pelo Pibid/UESPI, que passou de 02 escolas para 11, atendendo assim, um número maior de estudantes do ensino fundamental e médio.

No ano de 2011, foi recebida a verba para compra de materiais de consumo, diárias, passagens e 8 mil reais para material permanente. Foram adquiridos materiais necessários para o desenvolvimento das atividades do Pibid para todos os bolsistas do programa. Na época, a Capes estimava 750,00 reais por ano para cada bolsista de iniciação à docência. Tivemos toda a verba aplicada e as contas do edital 2011 e 2012 foram aprovadas sem ressalvas pelo Tribunal de Contas da União. Esses valores, em muito auxiliaram os cursos e discentes atendidos pelo Pibid, proporcionando aos mesmos, oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal (VI SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, 2013).

O Edital de 2013 – início em 2014

O Edital Pibid/UESPI 2013 foi a consolidação do programa na Instituição, passamos de 15 para 35 subprojetos, abarcando assim um número considerável de estudantes dos cursos de licenciatura da UESPI. Nesse momento, o Pibid se tornou o programa com maior número de bolsas da Instituição, superando em número programas como Pibic e Bolsa Trabalho. Das 11 escolas atendidas desde o edital de 2012, passou a atender 50 escolas, distribuídas por todo o Piauí.

O Pibid/UESPI abriu chamada para novos subprojetos, e mais de 20 licenciaturas apresentaram novas propostas, pois haviam sido

incluídos três subprojetos multidisciplinares, cada um com pelo menos duas licenciaturas envolvidas. O número de bolsistas de iniciação científica passou a ter o máximo de 32 estudantes, o que favoreceu os cursos com número grande de alunos, como o de pedagogia. O novo edital continha subprojetos que iam de 12 a 32 bolsas de iniciação, com até 4 supervisores e 2 coordenadores de área.

Esse edital conseguiu aprovar todos os pedidos de bolsas solicitados. Tivemos 840 bolsas de iniciação à docência, 116 bolsas de supervisores, 57 bolsas de coordenadores de área e ainda 4 coordenadores de gestão, totalizando mais de mil bolsas nesse edital. O total de recursos para bolsas disponibilizadas por ano na UESPI chegou a 6.752.880,00 reais por ano (Quadro 1). Como a vigência desse edital foi de 4 anos, tivemos um total de recursos aplicados da ordem de cerca de 27 milhões de reais. Também foi recebida verba equivalente ao número de alunos de iniciação à docência, destinada para as atividades do curso.

Quadro 1: Memória de Cálculo apresentada no Edital Capes Pibid UESPI/2013

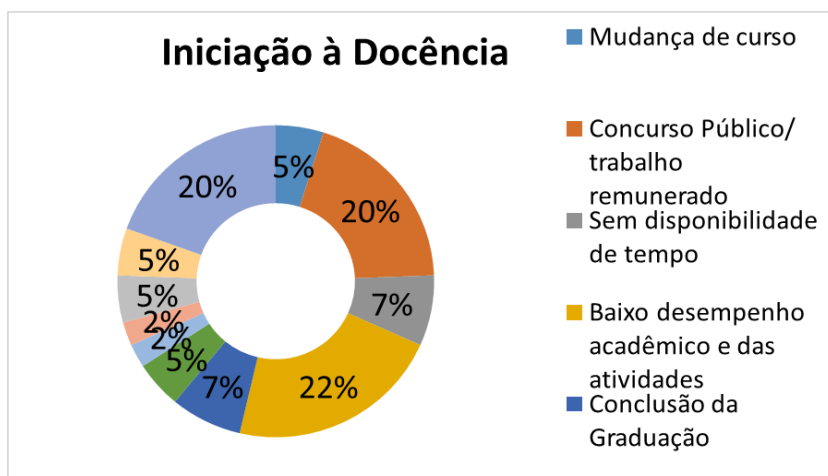
| Tipo de despesa | Recursos (previsão anual) |
|--|----------------------------------|
| Bolsas de iniciação à docência | R\$ 4.032.000,00 |
| Bolsas de supervisão | R\$ 1.064.880,00 |
| Bolsas de coordenação de área | R\$ 957.600,00 |
| Tipo de despesa | Recursos (previsão anual) |
| Bolsa de coordenação institucional | R\$ 18.000,00 |
| Bolsa de coordenação de área de gestão | R\$ 50.400,00 |
| Total bolsas | R\$ 6.122.880,00 |
| Total custeio | R\$ 630.000,00 |
| TOTAL GERAL | R\$ 6.752.880,00 |

Fonte: De autoria própria.

Os obtidos com a implantação do Pibid são difíceis de mensurar, pois podem se apresentar de forma difusa, como a aprovação dos ex-bolsistas em concursos públicos para o cargo de professor, aprovação em programas de pós-graduação, participação em experiências no exterior, como as do Programa Ciência sem Fronteira, publicação de livros e artigos, entre outros.

Merece ser mencionado, que ao longo desses anos, tivemos a saída de bolsistas antes da finalização de suas bolsas e a sua substituição por novos discentes. Essas trocas aconteceram por vários motivos, sendo que destacamos a aprovação em concursos públicos em 20% dos casos (Gráfico 1). O destaque negativo, é 22% dos discentes foram substituídos por baixo desempenho acadêmico, dado esse que é mais elevado nos cursos das ciências da natureza.

Gráfico 1: Motivos para substituição de bolsistas de iniciação à docência no Pibid/UESPI



Fonte: De autoria própria.

Considerações Finais

O Pibid chegou à UESPI em um momento que a instituição precisava muito desse incentivo para melhoria dos seus cursos de licenciatura. Com vocação voltada à formação de professores, a UESPI se apresentava como a Universidade ideal para ser desenvolvido esse programa. Da forma como foi inicialmente concebido, o Pibid servia para consolidar o discente na sua futura carreira docente, fazendo com que essa experiência promovesse o contato com a sala de aula, e o contato direto com a realidade da educação brasileira, o preparasse para os desafios que iria enfrentar.

O sucesso do programa se deve ao apoio institucional, e a dedicação e perseverança de coordenadores, supervisores e bolsistas, que têm feito, ao longo desses anos, um trabalho excepcional, merecendo destaque em eventos regionais, nacionais, publicações, dissertações e teses.

Referências

SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, 6.; Encontro Pedagógico do PIBID 1. Teresina. Anais Teresina: Uespi, 2012.

SEMINÁRIO DE EXTENSÃO, 7.; Encontro Pedagógico do PIBID 2., Teresina. Anais... Teresina: Uespi, 2013.

SOUSA NETO, M. O Pibid na Universidade Estadual do Piauí: conquistas e desafios (2011-2013). Juiz de Fora: Revista de História. v. 23, n. 1, p. 101-121, 2017.

UESPI. Projeto institucional Pibid 2011.

UESPI. Relatório Vestibular 2011. Núcleo de concursos e promoção de eventos. Teresina: Uespi, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS CO-FORMATIVAS DO PIBID/UESPI 2014 A 2018: SABERES PRODUZIDOS

Elilian Basílio e Silva (Ex-Coordenadora Institucional)^[55]

Resumo

O presente trabalho consiste num relato de experiências vivenciadas no âmbito do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UESPI, intitulado: Relato de experiências co-formativas do PIBID/UESPI 2014 - FEV/2018: saberes produzidos. São apresentadas algumas experiências co-formativas entre os anos de 2014 e FEV/2018 vividas por mim, na condição de Coordenadora Institucional, por Coordenadores de Área, Coordenadores de Gestão, Supervisores das escolas de educação básica e dos alunos Pibidianos. As amostras e os relatos das atividades apresentadas foram extraídas de documentos (memoriais) e relatórios (sub-projetos) produzidos durante a execução do programa, nos quais constam as ações dos subprojetos nas mais diferentes áreas do conhecimento, realizadas pelos atores sociais envolvidos. Nesse sentido, este trabalho objetiva levar os professores formadores a caminhos com perspectiva crítico-reflexiva, a partir de trabalhos

[55] Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Esteve Coordenadora Instrucional do PIBID no período de 2014 a Fev/2018. E-mail: eliliansilva@cpm.uespi.br

educativos desenvolvidos nas escolas de educação básica, juntamente com o licenciando/pibidiano, podendo representar processos de autoformação, produção de saberes e desenvolvimento do próprio espaço da práxis reflexiva. O registro das ações realizadas por parte da coordenação institucional e das atividades (Oficinas) de socialização nas escolas parceiras, através dos subprojetos, nos permite compreender a formação como um importante processo dialógico, mútuo e emergente. O resultado desse trabalho coletivo, leva-nos a concluir que, a troca de vivências - entre escolas e universidade - consolida, cria espaços criativos, interativos e dinâmicos de co-formação entre licenciando e docentes.

Palavras-chave: Co-formação; PIBID; Formação de Professores.

Considerações Iniciais

A formação de professores constitui-se uma problemática de interesse para muitos estudiosos\teóricos nas mais diversas atividades sociais. Somente a partir da década de sessenta e anos oitenta, esse tema ganha ares de interesse, haja vista, surgirem questionamentos quanto a sua natureza e propósitos (ZEICHENR, 1993). Cada vez mais a importância da formação, para além do ensino técnico, exige da comunidade educacional um movimento coletivo reflexivo, de debates sobre a prática dos professores, um exercício que carece que os profissionais reflitam sobre o

que fazem e pensam. Nas palavras de Contreras (2002) a formação deverá estar a serviço da emancipação e da autonomia.

Imbernón (2002) define a formação de professores como um processo organizado, sistematizado, o qual mostra que os professores, individualmente ou em equipe, desenvolvem experiências de aprendizagem - por meio das quais - melhoram seus conhecimentos, competências para intervir profissionalmente.

O PIBID, no contexto das políticas educacionais, apresenta-se na contemporaneidade como um cenário de mudanças epistemológicas e metodológicas em relação à formação de professores. Autores como Nóvoa (2010), Tardif (2010), Shõn (2000), Imbernón (2002) dentre outros, nos ajudam a compreender como os professores em processos de formação, podem promover reflexões a partir das suas experiências formativas e apontar para mudanças da prática docente a partir das reflexões, relacionando-a com as teorias apreendidas em espaços coletivos de trocas de saberes.

O presente trabalho tem por objetivo apresentar o relato de experiência que emergiu das reflexões acerca da elaboração dos relatórios finais, produzidos pela Coordenação Institucional do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UESPI, bem como por meio dos documentos (memoriais) recebidos dos Coordenadores de Áreas responsáveis pelo acompanhamento, planejamento, execução e monitoramento das práticas dos pibidianos nas escolas parceiras de educação básica, onde foram realizadas as atividades entre os anos de 2014 a Fev/2018.

As amostras e os relatos das atividades apresentadas (memoriais do pibidianos), foram extraídas de documentos e relatórios

produzidos durante a execução do programa, nos quais constam partes das ações dos subprojetos (Oficinas de Leitura e Escrita) nas mais diferentes áreas do conhecimento, realizadas pelos atores sociais envolvidos. O trabalho objetiva ainda levar os professores formadores a pensarem através de uma perspectiva crítico-reflexiva, a partir de trabalhos educativos desenvolvidos nas escolas de educação básica, juntamente com o licenciando/pibidiano, podendo representar processos de autoformação, produção de saberes e o desenvolvimento do próprio espaço da práxis reflexiva.

Diante da complexidade no contexto da formação inicial de professores para os Cursos de Licenciatura, coube à Universidade Estadual do Piauí – UESPI adotar processos de formação docente direcionados a ações, no sentido de compreender as demandas que emergem dos processos educativos, a partir de reflexões críticas, com práticas pedagógicas a serem adotadas no seu fazer docente - com possíveis mudanças significativas, conforme previstos nos objetivos gerais do PIBID/CAPES, a citar: I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II. contribuir para a valorização do magistério; III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e no IV (..) “criação e **participação** em **experiências** metodológicas, tecnológicas e **práticas docentes de caráter inovador** e interdisciplinar” (BRASIL, 2018), permita-me o grifo, pois o destaque se apresenta oportuno, para a discussão que ora traz a amostra das experiências.

E nesse movimento, em 2007, por meio da Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC) é implantado inicialmente,

apenas nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), para poucos cursos de licenciatura (matemática, física, química e biologia), que abarcou pouco mais de 3 mil bolsas. Em seguida, em 2009, gradativamente, com o lançamento de novos editais, o aumento de bolsas foi ampliado e saltou para 20 mil bolsas. Já em 2010/2011 somam 45 mil bolsas e em 2014, além de agregar outras IES, chega à casa das 90 mil bolsas, contemplando todos os cursos de licenciatura, um quantitativo significativo de 284 IES no referido ano, representando um marco dentro da Política Nacional de Formação de Professores (GATTI, 2014).

O PIBID/UESPI foi um dos primeiros desafios dentro das políticas de formação de professores, o programa foi assumido com a comunidade acadêmica piauiense desde o primeiro edital em 2011, depois, o trabalho foi conscientizar os docentes da importância do mesmo para a adesão aos editais lançados pela CAPES, na implantação do PIBID na IES, no sentido de melhorar a qualidade da formação dos cursos de licenciatura, a relação da docência, da aprendizagem, da cultura e o desenvolvimento acadêmico dos alunos graduandos. É o que mostra a nossa experiência a partir de 2014, ano considerado vitorioso para nós, quando crescemos em número de participações em todos os editais lançados. Nesse contexto, apresenta-se o relato das experiências realizadas durante os anos (2014 -Fev/2018) em que estive à frente da coordenação do programa.

Os professores da UESPI aderem ao Pibid

A formação do profissional docente vai constituindo-se a ponte dos saberes que configura a docência (PIMENTA, 2009). A atividade do professor não é um trabalho mecânico, técnico e burocrático, pois o trabalho que é ensinar, deve contribuir para um processo de humanização dos alunos historicamente situados, que lhes favoreçam desenvolver a capacidade de investigar a própria atividade e a partir dela constituírem e transformar os seus saber-fazer-docente, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência PIDID/UESPI consolida as políticas educacionais de formação de professores de Educação Básica. Para tanto, objetiva promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica. A UESPI assume a missão de promover o desenvolvimento do ensino público no Estado do Piauí, com a formação de pessoal qualificado, em nível de graduação e pós-graduação, através do programa PIBID, buscando ampliar as formas de estímulo, permanência e a conclusão de curso de seus estudantes. Nesse sentido, tornar-se professor constitui um complexo, dinâmico e evolutivo percurso, envolve longos anos de experiência formativa e co-formativa. É um processo que deve ser compreendido a partir de determinado quadro social e institucional, pois aprender e ensinar é um caminho que resulta da articulação entre teoria-prática, dependendo de um contexto prático. Segundo Tardif (2010, p. 53):

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retrealimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona os outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avaliá-los(...) constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2010, p. 53).

Equilibrar situações, com foco na formação inicial - permitindo que os professores promovam experiências de (auto) formação durante as vivências coletivas e individuais - é importante, pois é na articulação dos saberes das áreas específicas, dos saberes pedagógicos e saberes da experiência, que os desafios da prática cotidiana se constroem e fundamentam o seu “saber ser” professor (PIMENTA, 2009). Observa-se o quanto a formação de professores deve fomentar a construção das identidades docentes, e que por meio da criação de projetos e programas - os professores sejam estimulados tornar-se autônomos, dinâmicos, inovadores - com suas experiências pedagógico-profissionais e pessoais. Para Nóvoa (1995),

A formação deve estimular uma perspectiva crítica, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é uma identidade profissional (NÓVOA, 1995, p. 25).

Para esse autor, a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) con-

strução permanente de uma identidade pessoal. É assim que a UESPI pretende construir sua política de incentivo à permanência dos estudantes nos cursos de Licenciatura, por meio do PIBID, bem como cumprir com a sua missão, que é formar profissionais críticos, éticos e que tenham uma visão reflexiva e humanística da sociedade a que pertencem, a fim de promover o seu desenvolvimento e melhorar a qualidade do ensino no Estado.

Acredita-se que o Pibid/UESPI mobiliza esse desafio aos graduandos, professores e demais atores sociais envolvidos no contexto educacional, buscando realizar práticas docentes com objetivos inovadores e transformadores do cotidiano escolar. Para Pimenta (2009), a escola deve transformar-se numa comunidade de vida e, a educação deve ser concebida como uma contínua reconstrução da experiência. A esse respeito, Nóvoa (1995 p. 25) assevera que

(...) a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Assim, demos início a nossa caminhada rumo ao processo formativo, envolvendo Secretarias de Educação, Escolas de Educação Básica e universidades. O lançamento do Edital de Nº 61/2013 foi o marco para o que vinha a ser nossa chance de realizarmos experiências co-formativas exitosas, junto às escolas parceiras de educação básica com a universidade através do PI-

BID. O ano de 2014, foi para a UESPI, especialmente para os Pibidianos, Coordenadores de Área, Supervisores de escolas, o ano de maior adesão com o lançamento do **Edital 61/2013** obtivemos um total 35 subprojetos, 57 Coordenadores de área e 116 Supervisores, 840 Licenciandos, totalizando 1018 bolsas.

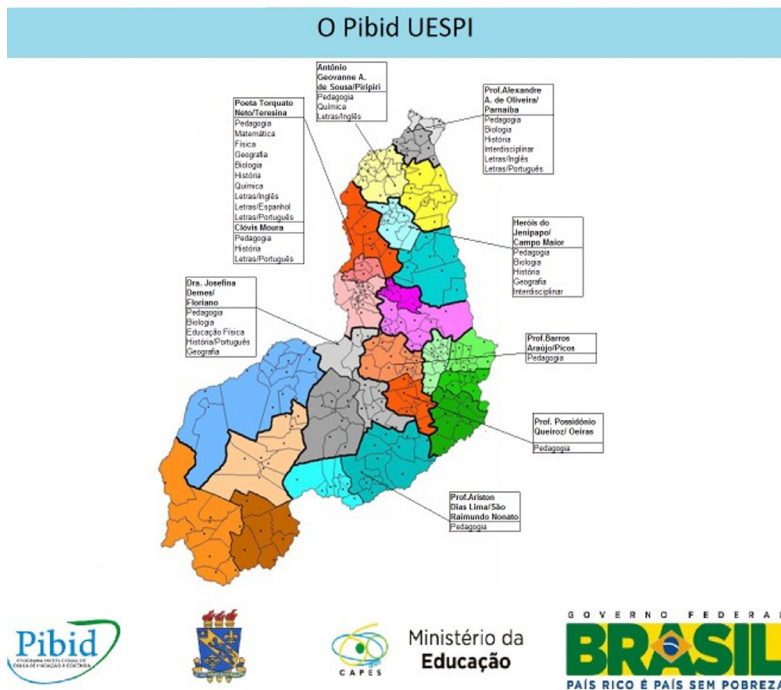
Consta nos registros anteriores que o PIBID/UESPI funciona desde 2011. Iniciou com oito (08) subprojetos no Campus **Poeta Torquato Neto**, e em 2012 contemplava (07), totalizando 15 subprojetos. Assumimos o PIBID/UESPI no mês de março de 2014, o programa já havia sido aprovado na gestão anterior a minha, pelo edital CAPES nº61/ Portaria nº 96/2013, estando para ser executado, com vigência de dois anos, renovado para mais dois anos, totalizando quatro anos. Assim iniciou nossa experiência como coordenadora desse renomado programa. É importante registrar o tamanho da importância que o PIBID tem até hoje para a IES. É um programa consolidado dentro da instituição. As ações que apresentaremos a seguir são reveladoras dessa afirmativa.

Sobre a experiência numa dimensão pedagógica Nóvoa (1999), afirma que não basta mobilizar a produção de saberes, é importante a criação de (auto) formação participada (...) pois a troca de experiência e a partilha consolidam espaços de formação mútua (...) o papel do formador e do formando.

Alguns dados são reveladores de quanto o Pibid, no âmbito da UESPI, realizou no ano de 2014 a Fev/2018 – ações significativas que consolidaram o Programa – por meio das quais foi possível o crescimento de sua dimensão. Representamos, no ano de 2014, o maior Programa da Instituição, com 1.018 bolsas distribuídas entre alunos,

supervisores e coordenadores de área e gestão, com importante contribuição como Programa de Extensão, **localizado nas mais diferentes regiões do Estado do Piauí, conforme ilustra a imagem abaixo:**

Imagem 1 - o Pibid – dimensão territorial.



Fonte: De autoria própria.

Nossa produção: saberes produzidos

A formação como um processo que se inicia na Universidade, se estende às escolas de Educação Básica, onde os Bolsistas de Iniciação à Docência têm a chance de vivenciar e levar aos espaços escolares, ações inovadoras apreendidas a partir dos conhecimentos teóricos, que proporcionam práticas inovadoras capazes de gerar resultados e impactos dessas ações.

Nesse contexto, vislumbram-se mudanças positivas, conforme indicam os relatos produzidos pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID/UESPI, por meio dos memoriais construídos e dos Relatórios apresentados pelos Coordenadores de Área dos mais diversos Subprojetos - que nos possibilitaram ter uma visão ampla dessas atividades realizadas durante os anos de 2014 a Fev/2018 - nas escolas parceiras. De maneira sucinta, destacamos as **ações realizadas pela Coordenação Institucional** como resultados no cumprimento de metas, no que se refere às ações desenvolvidas pelos subprojetos:

Quadro 1 – Ações realizadas pela Coordenação Institucional

| | |
|---|---|
| <p>Realizamos duas (02) oficinas de Língua Portuguesa (Ortografia/Semântica e Gêneros Textuais) no mês de julho/2014.1 para 840 bolsistas</p> | <p>Realizamos em 2015 o III- Encontro Pedagógico do PIBID/UESPI: socializando experiências e saberes em contextos diversos – com produção final três livros – Volumes I, II e III – contemplando todos os subprojetos;</p> |
| <p>Oferecemos ajuda de custo para 78 bolsistas e coordenadores a participarem de Eventos Científicos fora do Estado, com o intuito divulgar as nossas ações e colherem experiências em outros contextos educativos como ferramenta para o desenvolvimento do dia a dia dos subprojetos;</p> | <p>Realizamos em outubro o I Colóquio do PIBID/UESPI contamos com a presença da representante da DEB/CAPES Claudete Batista Cardoso, como estímulo a reflexões sobre a formação e à docência, envolvendo ações realizadas em instituição universitária pública piauiense;</p> |

| | |
|--|--|
| <p>Oferecemos Minicurso em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, em parceria com o PARFOR/UESPI, para 50 bolsistas e professores, que teve como objetivo formar bolsistas do Pibid e graduandos do PARFOR para o uso básico da Libras, língua materna do surdo, como contribuição ao processo de inclusão nas escolas públicas de Educação Básica;</p> | <p>Em parceria com a Coordenação do Curso de Letras, no IX Encontro de Linguística e Literatura da UESPI oferecemos para 48 bolsistas do Subprojeto de Letras/Pibid/ Teresina, oficinas de Literatura e Produção Textual, ministrada pelas professoras Dra. Stella Maris Borttonni Ricardo – UNB e Profa. Dra. Vera Teixeira de Aguiar – PUC – RS; objetivando intercâmbio de conhecimentos.</p> |
| <p>Realizamos o V Encontro Pedagógico do PIBID/UESPI Rede Interativa Escola – PIBID/UESPI: Ações e Resultados Alcançados I Mostra do PIBID/UESPI (2017).</p> | <p>Realizamos reuniões técnicas em todos os 9 Campus onde funcionava o PIBID/UESPI.</p> |

Fonte: De autoria própria.

O incremento das experiências foram se expandindo em cada parte da nossa IES. A UESPI tem 12 Campus e em 2014 contemplou, com o PIBID, 9 Campus, desses, 100% dos cursos de licenciatura ofertaram o PIBID, incluindo nessa nova etapa (Campo Maior, Piripiri e Floriano). Esse crescimento foi avaliado por Pibidianos e Coordenadores de área é o que registramos abaixo:

Quadro 2 – Depoimentos de Coordenadores de Área do Edital Pibid 2014–Fev2018)

Com base nas ações que foram desenvolvidas pelo subprojeto, durante o ano de 2014, percebe-se que o PIBID é uma excelente ferramenta de iniciação à docência porque o acadêmico tem visão de sua carreira depois de formado. O programa proporciona oportunidade de decidir se realmente é essa sua vocação colocando-o em sala de aula frente aos alunos. (...) (CA, 2014).

Os licenciandos da IES compreenderam que sua formação é voltada para o magistério (CA,2015);

(...) encontros se voltam para as discussões contemporâneas que envolvem a escola, (...) uma vez que é pela aproximação entre a universidade e a escola que são tecidos diálogos possíveis, revisitando as teorias e as práticas que possam favorecer as interações cotidianas e o incentivo à docência (CA, 2016).

[...] o subprojeto cresceu em organização, comprometimento e responsabilidade. O programa é uma iniciativa louvável, cujas qualidades superam de longe os defeitos, que permite o amadurecimento do aluno para atividade do magistério. Um Programa que vem fomentar o interesse pela profissão de professor. (...), tudo em nome da melhor qualificação de nossos alunos para que eles possam tirar o melhor da formação proposta por esse Programa [...] (CA, 2017).

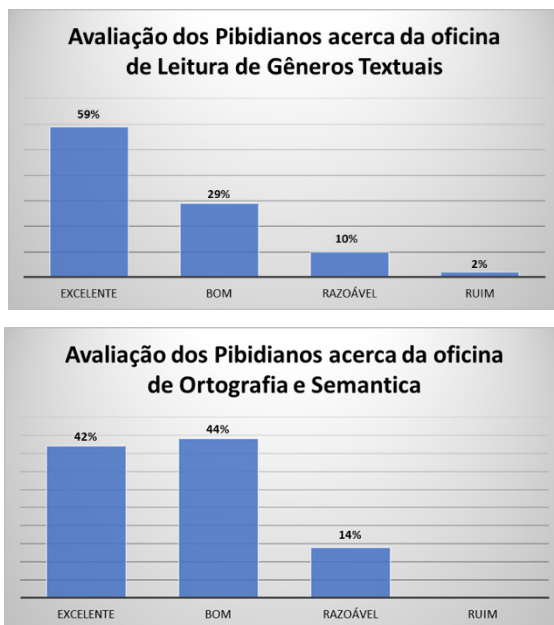
Fonte: De autoria própria.

Os relatos são frutos dos trabalhos realizados no Pibid na UESPI entre bolsistas, supervisores de escolas da educação básica, acompanhados pelos coordenadores de área, o que demonstra mudanças significativas para todos envolvidos nesse trabalho formativo, como: Diversificação das estratégias de ensino empregadas no

ensino na Educação Básica; Redução da evasão nos cursos de licenciatura; Aproximação entre os licenciandos, futuros docentes, dos espaços escolares da Educação Básica Pública; Valorização das licenciaturas e melhoria da autoestima dos licenciandos, identificação com o magistério e construção de uma identidade docente. Outro dado revelador do processo formativo que o Programa trouxe, foram as atividades práticas realizadas por meio das oficinas.

As oficinas tomadas como orientação da Capes para o aperfeiçoamento dos bolsistas - no uso da Língua Materna e previstas no projeto geral do programa - foram oportunizadas para todos os 840 pibidianos das 17 turmas de Língua Portuguesa, para a troca de conhecimentos e experiências em torno da “Escrita e Produção Textual. Por meio das oficinas buscou-se aprimorar as habilidades de escrita e reflexões, conforme a Língua Portuguesa. Ao final da atividade foram aplicados questionários para avaliar a ação. O resultado a seguir é um demonstrativo desse processo que se mostrou bastante positivo, pois o trabalho realizado favoreceu o exercício da capacidade comunicativa dos bolsistas, o que favorecerá o trabalho docente nas escolas de educação básica.

Tabela 1 – OFICINA DE LÍNGUA PORTUGUESA



Fonte: De autoria própria, 2015.

Esta ação da Coordenação Institucional trouxe bons retornos quanto à aplicação das oficinas e satisfação dos participantes quanto ao aprendizado proposto. Esse trabalho ofertado no semestre 2015.1, demonstrou o empenho dos coordenadores de área na ação de estimular a participação de 100% dos bolsistas, de modo consolidar a formação acadêmica destes, tornando-os mais eficientes em diversas práticas educativas na escola.

Considerações Finais

Acredita-se que as atividades formativas identificadas nos memoriais, relatórios produzidos pelos agentes sociais envolvidos no PIBID/UESPI e vivenciadas por meio dos Subprojetos nos cursos de licenciatura, e, que tiveram como cenário o chão das escolas de educação básica, trouxeram benefícios co-formativos para todos os envolvidos nesse processo de formação e produção de saberes. Conforme demonstram as ações realizadas pela coordenação, foi possível envolver não só os bolsistas pibidianos, mas também outros colaboradores nesta caminhada formativa. Shön (2000) opõe a racionalidade técnica que marca o trabalho e a formação de professores, a um intelectual em processo contínuo de formação.

É o que demonstram os depoimentos contidos no presente trabalho que emergiram dos Coordenadores de Áreas, fruto dos relatórios dos pibidianos e supervisores, no sentido de perceber o protagonismo que há entre a Universidade e as escolas de educação básica na melhoria da qualidade da educação, e que isso só se dará a partir de processos de retomada, de reflexões.

É o que podemos chamar de autoformação. Para Shön (2000) os professores devem reelaborar os saberes iniciais e confrontar com suas experiências práticas vivenciadas nos contextos escolares. Entende-se assim, que é nesse debate que os professores vão construindo, num processo coletivo de troca de experiências e práticas para constituírem-se em um *PRATICUM*, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Há de se afirmar que o PIBID tem sua relevância no momento que se torna uma bússola para as ações norteadoras na formação inicial dos cursos de licenciatura local e nacional, bem como no fortalecimento teórico-metodológico desenvolvidos pelos sub-projetos, fomentando a vivência interdisciplinar dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas parceiras. Assim, abre-se uma possibilidade de reflexão da realidade cotidiana da sala de aula.

Os alunos envolvidos no PIBID apresentaram um grande amadurecimento acadêmico, fruto desse contato com a docência. Esperamos que esses alunos possam aplicar todo o conhecimento e experiência vivenciada no subprojeto na sua futura profissão como docente. Estamos, pois, diante dos desafios que emergem desse contexto educativo e de formação, construir uma identidade de ser professor em um campo recheado de conhecimento e de ação.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Estabelece as normas gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência– PIBID. Brasília, 2013.

CONTRERAS, José. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.

GATTI, B.; ANDRÉ, M.; GIMENES, N.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incertza. 3ª edição. Cortez. São Paulo, 2002.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In NÓVOA, Antônio (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido (Orgs). Professores reflexivos no Brasil – Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN. Donald. Formar professores profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.) Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 11ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZEICHNER, Kenneth. M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa 1993.

DIALOGANDO COM AS EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS DO PIBID 2018 NA UESPI

Marly Lopes de Oliveira [56]
Jorge Eduardo de Abreu Paula [57]

Resumo

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) tem, desde sua implantação em 2011, gerado impactos bastante positivos nos cursos de formação de professores da UESPI. Este relato de experiências apresenta informações e reflexões acerca das ações referentes ao Edital Pibid 2018-2019 e ainda os seis meses que antecederam a aprovação do edital, apresentando relatos da operacionalização dos protocolos para a candidatura, aprovação e implantação do Programa na UESPI. No relato, são apresentados ainda os resultados das atividades desenvolvidas pelo Programa, juntamente com as escolas parceiras sob o apoio da UESPI e Secretarias Estadual e Municipal de educação. As experiências relatadas denotam a necessidade do programa se fortalecer cada vez mais e destaca que este programa deve se tornar uma política de Estado, de modo que continue possibilitando a melhoria da educação brasileira, desde a Educação Básica até a Educação Superior, através do diálogo entre ambas.

Palavras-chave: Pibid; Vivências; UESPI; Formação de professores.

[56] Coordenadora Institucional – PIBID/UESPI.

[57] Ex-Coordenador Institucional – PIBID/UESPI.

Introdução

Antecedentes

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), citado como exemplo de um programa bem-sucedido para a formação de professores no Brasil, foi implantado na Universidade Estadual do Piauí em 2014, e gerou impactos bastante positivos nos cursos de formação de professores desta IES. Entretanto, o Edital Pibid 2014-2016, teve sua duração prorrogada por mais 02 (dois) anos e teve como previsão de término, março de 2018. Entretanto, os anos de 2016 e 2017 foram bem marcantes no cenário da história do PIBID, uma vez que o Programa esteve, na ótica de grande parte das IES do Brasil, sob grande risco (fosse do desaparecimento ou da precarização). Já havia sido constatado que houve a diminuição da oferta da quantidade de bolsas para o PIBID, que veio decaindo e acenando um possível cenário de encerramento do Programa, por conseguinte, em 2016 é lançada a Portaria 046/2016 para ser aprovada para as próximas edições do Programa.

A portaria propunha em seu escopo muitas alterações no formato. Mudanças nos objetivos (centrados no letramento e numeramento prioritariamente), alteração na tipologia de bolsas, redução e corte das verbas de custeio, desaparecimento de atores como os Coordenadores de Gestão e aumento das atribuições dos Coordenadores Institucionais e de Área podem ser citados. Pereira et al. (2020) apontam que houve discordância por parte de muitas instituições em relação às alterações previs-

tas pela nova portaria. A mobilização das IES em todo o país foi sistemática, pautada principalmente nas discussões iniciadas no FORPIBID (Fórum de Coordenadores Institucionais das IES com Pibid) e que chegaram às ruas e às redes sociais.

Logo, o ano de 2017 foi um ano de incertezas para o Pibid visto que houve, em meio à realização das atividades, nas escolas, e concretização dos seminários integradores, a luta para a manutenção do Programa no seu formato original. Entretanto, nem tudo foi perda e nem tudo foi ganho. A Portaria 046/2016 foi revogada em dezembro de 2017, mas viria em sua substituição uma outra proposta que pouco divergia daquela apresentada na Portaria 046/2016.

A nova proposta trazia desdobramentos, a manutenção do Pibid, mas com um novo foco (no letramento). E ainda a integração dele com o Programa Residência Pedagógica que estava sendo proposto pela primeira vez. Houve ainda outro ponto de destaque nesse contexto do lançamento dos programas, a tentativa de diálogo com as Secretarias estaduais e municipais de educação, em que as mesmas deveriam manifestar interesse em participar dos programas Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, fazendo a indicação das escolas habilitadas a participar dos editais. E isso foi bastante positivo, trazendo para o bojo da discussão a atuação das Redes gestoras.

Entretanto, a demora no lançamento dos Editais de 2018 do Pibid e Residência Pedagógica, que deveria ter ocorrido em 2017, acabou gerando certo temor de que não fosse lançado edital nenhum. Sendo assim, o Edital de 2014 find-

ou em fevereiro de 2018, em um tom de incerteza de futuro, uma vez que o tão sonhado edital para 2018 não fora lançado.

Mas eis que logo em seguida, em 12 de março de 2018 é lançada a Portaria CAPES nº 45/2018, integrando Pibid e Residência Pedagógica, e regulamentando a concessão de bolsas. Outro impasse surge, as IES tinham o período de março a julho para realizar todo o processo de manifestação de interesse em participar dos Programas e organizar a documentação exigida.

Para tanto, era necessário haver - mesmo antes da implantação dos programas na IES - a indicação dos Coordenadores Institucionais dos programas para iniciar todo o processo. Assim, para Coordenador do PIBID da UESPI foi indicado o nome do Prof. Dr. Jorge Eduardo de Abreu Paula (que era Coordenador de Gestão do Pibid no edital que findou). A Profa. Dra. Marly Lopes de Oliveira (que também era Coordenadora de Gestão do mesmo edital) se comprometeu a fazer parte da equipe, para que fosse possível que a UESPI continuasse com o Pibid beneficiando centenas de licenciandos.

Nesse momento surge ainda a parceria com a Profa. Dra. Eliene Maria Viana de Figueiredo, indicada para ser a Coordenadora Institucional do Programa Residência (que também era almejado para ser implantado na UESPI). Daí em diante, o percurso foi o de estudar e compreender as alterações surgidas pelas propostas, socializar as informações com os cursos de Licenciatura da UESPI e motivar a participação de todos, indicando os nomes dos possíveis Coordenadores de Área para a nova proposta. Nesse trajeto, a equipe do Pibid e Residência Pedagógica se uniu, trabalhando por um objetivo comum, a implantação novamente dos respectivos programas na UESPI.

DESENVOLVIMENTO

Iniciando a conversa em relação ao Edital CAPES Nº 007/2018: a articulação teoria e prática na formação docente

Em março de 2018, um novo Edital CAPES nº 007/2018, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) foi lançado e muitas foram as inquietações provocadas no processo formativo de alunos e professores de Licenciatura, por se apresentar no formato articulado ao processo educativo quanto às posturas e práticas adotadas pelos professores da Educação Básica, com ênfase na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), recentemente aprovada pelo MEC, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

“Na prática, a teoria é outra”, quantas vezes não já se deve ter sido ouvida esta velha frase. Para desmistificar a crença de que na prática tudo ocorre diferentemente da teoria é que o PIBID 2018 veio ratificar. Configurou-se na articulação teoria e prática à formação docente, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, necessária para uma formação pautada na excelência e na garantia do embasamento e desenvolvimento das atribuições dos futuros docentes.

Nesse contexto, este artigo pretende dialogar com as experiências e vivências neste Edital 2018, desde o momento de submissão à aprova-

ção da proposta até o encerramento da sua vigência, como meio de socializar as etapas desconhecidas pelos partícipes do Programa.

O Edital PIBID 2018

Características do Edital

A seleção de Instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolverem projetos de iniciação à docência nos cursos de licenciatura, em regime de colaboração com as redes de ensino, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi uma das etapas que se manteve inalterada. No entanto, o público-alvo do PIBID, que em editais anteriores, estava destinado a discentes que estivessem cursando o 4º período, nessa versão, foram contemplados os discentes que estivessem na primeira metade de curso de licenciatura ofertado por IES pública ou privada sem fins lucrativos, na modalidade presencial ou no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

O Programa PIBID passou a desempenhar um papel motivador para a construção da identidade do profissional ainda no início do curso, possibilitando uma familiarização com o ambiente de trabalho, a partir do contato dos discentes com a prática docente e, conseqüentemente, a valorização do magistério.

O Programa, em editais anteriores, apresentava cinco objetivos:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a

- educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
 3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
 4. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
 5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

E, nessa versão, por meio do Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o PIBID, em seu Art. 2º, traz os mesmos objetivos do programa, com a alteração de um novo componente, a saber, o inciso VI:

- I. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

A partir dessa publicação do Edital 2018, o Programa teve seus olhos voltados, para além da finalidade de promover a iniciação à docência, colaborando para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a qualidade da educação básica pública brasileira, fazer a articulação entre teoria e prática, como uma forma de aproximar o que é desenvolvido nos cursos de licenciatura e o que é realmente vivenciado

no ambiente escolar, para transformar o discurso do discente acerca da dicotomia entre teoria e prática (NEIVA, 2020).

Os desafios do PIBID 2018

Criação do Comitê de Articulação da Formação Docente de cada Unidade Federativa

O primeiro desafio apresentado pelo Edital 007/2018 foi a formalização de Acordo de Cooperação Técnica (ACT), firmado entre a Capes e o Conselho Estadual de Educação, para o acompanhamento e avaliação dos projetos de iniciação à docência – desenvolvidos no âmbito de suas redes. Nesse contexto, surgiu o Colegiado da Formação de Professores do Ensino Superior (CFORPES) da UESPI, órgão primário de função consultiva e de assessoramento, com composição, competências e funcionamento definido neste regulamento – Anexo da Resolução CEPEX 017/2018.

Sua finalidade é desenvolver atividades voltadas para o processo formativo dos professores, com vistas à elevação da qualidade dos cursos superiores, com base no Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), no Regulamento e Ações do Departamento de Assuntos Pedagógicos (DAP) e demais normas permanentes. Sua composição exige os seguintes atores:

- Pró-reitor de Ensino de Graduação (Presidente);
- 03 docentes efetivos (escolhidos) para um mandato de 03 (três) anos;

- 01 discente (escolhido) para um mandato de 03 (três) anos;
- 01 representante da Secretaria Estadual de Educação;
- 01 representante da Secretaria Municipal de Educação;
- O Diretor Geral do Núcleo de Educação à Distância (NEAD) ou representante indicado;
- O Diretor do Departamento de Assuntos Pedagógicos (DAP) ou representante indicado;
- Representante do Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), indicado pelo Reitor;
- Representante da Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROP).

Isto posto, foram realizadas as convocatórias e indicações exigidas e assim foi criado o Colegiado da Formação de Professores do Ensino Superior (CFORPES) da UESPI.

Credenciamento no Sistema de Regulação do Ensino Superior (e-MEC) e apresentação do Conceito Institucional (CI) ou Índice Geral de Curso (IGC) igual ou superior a 3 (três)

A confirmação dos cursos credenciados no e-MEC foi outra exigência para possibilitar a avaliação da proposta do PIBID-UESPI. Na relação do credenciamento constaram 24 (vinte e quatro) cursos que integraram os subprojetos com cadastro no sistema e-MEC, autorização do Conselho Estadual da Educação (CEE) e seus respectivos conceitos de curso. Com isso, como ocorreu em outras IES do país, alguns cursos ficaram de fora do processo.

Elaboração do Projeto Institucional PIBID-UESPI

O Projeto Institucional PIBID-UESPI teve como objetivos: incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica e contribuir para a valorização do magistério. O Edital-UESPI PIBID 2018 teve a finalidade de promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar, ainda na primeira metade do curso (o que era uma grande novidade no Programa), visando estimular, desde o início da jornada do docente, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

Com o trabalho integrado da equipe do Pibid e Coordenadores de Área (professores dos cursos de Licenciatura da UESPI que elaboraram os subprojetos por área específica) foi possível a aprovação de 576 bolsas para estudantes de licenciatura em Pedagogia, Letras Português, Letras Inglês, Física, Química, Educação Física, História e Geografia, 24 bolsas para Coordenadores de Área das referidas áreas contemplando os *campi* de Teresina, Parnaíba, Campo Maior, Oeiras, Piri-piri, Picos e Floriano, e 69 bolsas para Supervisores das escolas de Educação Básica das Redes Estadual e Municipal de ensino.

A concretização desse projeto, além de assegurar a continuidade do PIBID na UESPI, visa o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica com a valorização dos cursos de licenciatura e, conseqüentemente, o movimento desse Programa promove o acesso à pesquisa, por meio da vivência no ambiente escolar, refletindo ainda na produção científica, artística e cultural na área do ensino.

A Coordenação Institucional (CI) do PIBID

Após a aprovação do projeto, a Coordenação Institucional (CI), passou por substituição de Coordenador do Programa na UESPI. O Prof. Dr. Jorge Eduardo de Abreu Paula (do Curso de Geografia), que estava à frente da Coordenação do Programa na IES, foi substituído em junho de 2018 pela Profa. Dra. Marly Lopes de Oliveira (do Curso de Química), que fazia parte da equipe responsável pela elaboração da proposta do Projeto PIBID 2018 e que, desde o início esteve empenhada contribuindo e acompanhando todo o processo de elaboração, submissão e aprovação do Programa junto à Capes. Estes companheiros de profissão e parceiros na elaboração da proposta registraram com descontração o momento da formalização da substituição (Figura 1). Um novo ciclo do PIBID-UESPI se inicia com a Profa. Marly de Oliveira agora à frente da Coordenação Institucional.



Figura 1. *Formalização da substituição da Coordenação Institucional (CI) do Pibid-UESPI. O Prof. Jorge Paula se despede do Programa e dá boas-vindas à Profa. Marly Lopes, agora oficialmente CI do PIBID-UESPI.*

Fonte: De autoria própria, 2018.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O I Encontro de Formação de Professores dos Programas Residência Pedagógica e PIBID – UESPI

Passada a fase de aprovação, em setembro de 2018 foi realizado o I Encontro de Formação de professores dos Programas Residência Pedagógica e PIBID-UESPI (Figura 2) com os Coordenadores de Área do PIBID e Docentes Orientadores do RP – como meio de iniciar o atendimento do plano de atividades dos núcleos elaborados – com base nos princípios e características da iniciação à docência.

Figura 2. Registros do I Encontro de Formação de Professores dos Programas Residência Pedagógica e PIBID – UESPI



Fonte: De autoria própria, 2018.

Foto A: As Coordenadoras Institucionais Marly de Oliveira e Eliene Pierote prontas para iniciar o evento; Foto B: Auditório do NEAD-UESPI com Coordenadores de Área, Docentes Orientadores e Palestrantes durante a realização do Encontro;

A abertura do encontro contou com a participação da Profa. Dra. Ivana Maria Lopes de Melo Ibiapina, que proferiu a Palestra de Abertura: *A formação inicial e continuada de professores em contexto colaborativo: implicações na prática docente*. O evento contou ainda com a participação dos representantes da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí, Gildete Milu da Silva Sousa (SEED-PI), e da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), Irene Nunes Lustosa, que proferiram as palestras **Rede Estadual de Ensino: estrutura e funcionamento da Educação Básica e articulação com a formação de professores** e **Rede Municipal de Ensino: estrutura e funcionamento da Educação Básica e articulação com a formação de professores**, respectivamente. A palestra **Prática como Componente Curricular** foi proferida pela Profa. MSc. Lidenora de Araújo Cunha Moraes e a palestra **Residência Pedagógica e PIBID: interface com práticas pedagógicas redirecionadas às novas aprendizagens** foi proferida pelas Profas. Dra. Eliene Maria Viana de Figueirêdo Pierote. e Dra. Marly Lopes de Oliveira.

Essa vivência possibilitou uma aproximação com os professores partícipes do Programa e contribuiu para o desenvolvimento e ampliação da atividade intelectual do professor como aperfeiçoar-se na sua prática pedagógica, numa perspectiva de formação voltada para a aquisição de habilidades e competências, movimentando o ensino para a aprendizagem com significado (SAVIANI, 2005).

II Encontro de Formação de Professores dos Programas Residência Pedagógica e PIBID

O II Encontro de Formação de Professores dos Programas Residência Pedagógica e PIBID abordou o Tema *A BNCC e os possíveis impactos nos programas de formação docente: PIBID e Residência Pedagógica* para o atendimento dos princípios da iniciação à docência, item 9.7.1 do Edital PIBID 007/2018, realizado no dia 24 de janeiro de 2020 no Auditório NEAD-UESPI. Este evento buscou fomentar a discussão nos subprojetos e conseqüentemente nos cursos de licenciatura da UESPI.

PIBID 2018 - A Formação Inicial e a Construção da Identidade Profissional

A formação inicial docente chama atenção à identidade profissional e o processo de construção do sujeito que devem ser evidenciados, de modo que venham fortalecer e valorizar a formação do ser professor (PIMENTA, 2000).

Algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor (PIMENTA, 2000, p.18).

A proposta do PIBID, reflete o compromisso com o ensino-aprendizagem amparado pela BNCC, desenvolvendo as habilidades e competências com o intuito de preparar os licenciandos para lidar com desafios impostos pelo mundo globalizado, possibilitando a construção da identidade profissional pela reflexão, compreensão do desenvolvimento das suas atividades e estratégias profissionais, com a finalidade de transformar a ação docente no desenvolvimento de metodologias (PIEROTE; OLIVEIRA, 2021).

Essa foi a marca do PIBID-UESPI 2018 que buscou, durante as ações formativas desenvolvidas por cada subprojeto específico, no âmbito das escolas e da UESPI, atividades lúdicas, elaboração de materiais didático-pedagógicos para as mais diversas áreas, reuniões técnico-didáticas dentre outras ações. Todas estas atividades objetivaram construir e/ou solidificar a identidade profissional dos futuros professores da Educação Básica no Estado do Piauí, colocando em exercício suas habilidades e competências de modo a melhor prepará-los para os desafios da profissão frente ao mundo atual (Figuras 3 e 4).

Figura 3 - *Registros de algumas das reuniões técnico-didáticas dos subprojetos do PIBID-UESPI*



Fonte: De autoria própria, 2018.

Figura 4 – Registros de estratégias profissionais desenvolvidas pelo PIBID-UESPI



Fonte: De autoria própria, 2018.

As estratégias profissionais desenvolvidas pelo PIBID-UESPI estão repletas de atividades lúdicas, materiais didáticos, dentre outras, nos espaços formativos dos cursos (escolas, UESPI e comunidades) de modo a construir e/ou fortalecer identidade profissional dos futuros professores

I Encontro Interdisciplinar e Feira do Conhecimento dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI

O I Encontro Interdisciplinar e Feira do Conhecimento dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI (Figura 5) foi realizado em Teresina-PI, nos dias 17 e 18 de Outubro de 2019, no Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF). O evento objetivou socializar todas as atividades desenvolvidas durante o Programa PIBID 2018. Contou com a presença de 85% dos partícipes do PIBID. O evento trouxe palestras, mesas redondas e a feira de conhecimento que expôs os recursos elaborados pelos subprojetos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia, História e Educação Física.

Como resultado, o evento possibilitou a divulgação dos artigos elaborados pelos discentes e Coordenadores de Área publicado na forma de um E-book (Figura 6) com mais de 300 resumos expandidos das experiências e vivências dos “pibidianos” e “residentes” nas escolas ao longo de todo o Estado do Piauí.

Figura 5 – Registros do I Encontro Interdisciplinar e Feira do Conhecimento dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI realizado no Instituto de Educação Antonino Freire (IEAF)



Fonte: De autoria própria, 2018.

Figura 6 – Capa do E-book do I Encontro Interdisciplinar e Feira do Conhecimento dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI



Fonte: De autoria própria, 2018.

Nóvoa (1995) enfatiza que a “maneira de ensinar evolui com o tempo e com as mudanças sociais”, essa fala permite compreender que a aquisição do conhecimento e a formação de cidadãos comprometidos com os princípios sociais buscam romper com alguns paradigmas considerados ultrapassados. Podemos destacar com isso, que o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) pode exemplificar o que foi exposto por Nóvoa, ou seja, uma evolução ou melhoria na forma de “ensinar a ensinar”, que venha a refletir na ação docente dos futuros professores.

Isso é ainda corroborado por Tardif (2002), ao apontar que a construção da identidade não é definitiva e deve passar por transformações das práticas pedagógicas para o exercício da docência em conexão com diversos saberes fundamentais, pautados na proposta da BNCC e que possibilitem a articulação entre o conhecimento específico, o docente e os discentes, para uma aprendizagem diferenciada.

A “nova” política de formação docente orientada pela BNCC reflete a compreensão da prática pedagógica na concepção do ensino igualitário e unificador (SANTOS; SILVA, 2020) e faz uma relação direta com a reorganização do Ensino Superior, no que se refere aos cursos de licenciatura plena, sendo necessária atualização da prática docente na adoção de novos conceitos para a formação do professor.

Considerações Finais

O PIBID-UESPI passou por vários momentos de incertezas no período posterior ao edital anterior (Edital 2014-2018), mas com a dedicação da IES, dos Coordenadores Institucionais (CI) dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI, bem como dos professores dos cursos de Licenciatura da UESPI, conseguiram elaborar e submeter a proposta, que foi aprovada pela Capes.

O PIBID 2018 seguiu a nova linha de renovação das práxis com o auxílio do estudo da BNCC para compreender a necessidade de transformação no fazer da profissão Docente. Durante todo o período de 2018 a 2020, os licenciandos dos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, Letras-Português, Letras-Espanhol, Letras-Inglês, Biologia, Física, Química, Matemática, Geografia, História e Educação Física vivenciaram a leitura, discussão e compreensão das diretrizes da BNCC como mecanismos de capacitação no preparo da futura profissão, apoiados nos subsídios didáticos-pedagógicos para atuação conveniente aos propósitos estabelecidos pela BNCC.

Em sua nova configuração o PIBID passa, a partir do Edital 2018, a contemplar os licenciandos da primeira metade dos cursos. A segunda metade dos cursos passa a ser contemplado pelo Programa Residência Pedagógica.

As atividades desenvolvidas pelos Subprojetos que envolveram diversas estratégias do processo de ensino-aprendizagem continuaram com o empenho e dedicação dos editais anteriores, com vistas sempre à excelência do programa. Isso se refletiu também nas escolas, que cada vez mais abra-

çaram a causa e fortaleceram a parceria através do acompanhamento das secretarias de educação do Estado e Município.

Os resultados das ações do PIBID foram socializados em eventos científicos desenvolvidos pela UESPI e ainda em eventos de outras IES. Como fechamento do edital foi realizado o “I Encontro Interdisciplinar e Feira do Conhecimento dos Programas PIBID e Residência Pedagógica da UESPI” nos quais foram publicados – através de um E-book – 302 trabalhos escritos durante toda a vigência desse Edital.

Tudo isso mostra como esse programa cada vez mais tem necessidade de se transformar em uma política de Estado de formação de professores, para que se fortaleça e continue possibilitando a melhoria da educação brasileira, desde a Educação Básica até a Educação Superior, através do diálogo entre ambas.

Referências

NEIVA, Rafaela Batista. O PIBID e a articulação teoria e prática na formação docente: um olhar sobre a experiência no Campus XVI da UNEB - Irecê-BA - Revista de Iniciação à Docência, v. 4, n. 1, 2019 – Publicação: janeiro, 2020 -ISSN 2525-4332

PIEROTE, E. M. V. de F. & OLIVEIRA, M. L. de. PIBID e Residência Pedagógica na Uespi: Interface com o Estudo Da BNCC e as Práticas Pedagógicas na Educação Básica. Questões curriculares em tempos de crise: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como determinante legal e realidade. Teresina: EdUESPI, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. IN: _____. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, L. dos; SILVA, R. J. de M. Implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Superior: entre impasses e contextos, Educação Pública, v. 19, nº 31, 26 de novembro de 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/31/implicações-da-base-nacional-236> Isabel Cristina da Silva Fontineles · Mary Gracy e Silva Lima comum-curricular-bncc-para-o-ensino-superior-entre-impasse-e-contextos. Acesso em 19 set. 2020.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. São Paulo: Vozes. 2002.

O GÊNERO TEXTUAL EM FOCO NAS ATIVIDADES ESCOLARES PLANEJADAS POR PIBIDIANOS DO SUBPROJETO DE LÍNGUA PORTUGUESA (2014-2017)

Shirlei Marly Alves^[58]

Introdução

O Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) visa inserir acadêmicos no ambiente escolar, espaço onde, futuramente, exercerão atividades ligadas à docência. Para isso, precisam estar aptos a lidar com o cotidiano das escolas, onde estarão constantemente em contato com atividades de leitura e escrita. Nesse sentido, no âmbito do ensino de Língua Portuguesa, os pibidianos têm contexto favorável ao desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas ao trabalho com as práticas sociais de linguagem, que se configuram nos diferentes gêneros textuais, de modo a colaborar com uma escola que conduza os alunos ao aprimoramento das habilidades de leitura e escrita, considerando-se seus interesses e necessidades.

[58] Coordenadora de área do PIBID/UESPI nos dois editais iniciais do Programa. Doutora em Letras/Linguística. Docente do curso de Letras Português da UESPI – Campus Clóvis Moura. Atualmente, é coordenadora institucional do Programa Residência Pedagógica.

É fato que, no âmbito do PIBID, os licenciandos do curso de Letras Português precisam lidar com a demanda de ensino de diversos textos pertencentes a diferentes gêneros, os quais devem ser lidos e compreendidos de forma eficiente, condição indispensável para a concretização do objetivo escolar de ensinar a ler e a escrever. Nesse contexto, em parceria com os professores supervisores, os pibidianos são instados a não apenas observar, mas, sobretudo, a estarem atentos aos desafios do ensino, buscando ressignificar os conhecimentos acadêmicos, a fim de, efetivamente, colaborarem com propostas didáticas que propiciem aos alunos o aprendizado das práticas sociais de linguagem, de modo refletido, em atividades significativas de leitura e escrita.

Em nossa experiência como coordenadora de área do PIBID/UESPI, no período de 2014 a 2017, tivemos a oportunidade de orientar projetos de leitura e escrita, embasados na perspectiva dos gêneros textuais, dentre os quais destacamos três, apresentados neste capítulo, em razão do seu potencial pedagógico e da forte conexão dos gêneros propostos com os interesses e necessidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Na condução da formação acerca do trabalho com a língua na escola, demos ênfase à concepção de língua (linguagem) em que a interação é fator primordial, sendo o conceito de gênero textual basilar para o redimensionamento do trabalho com a língua e as diferentes linguagens no contexto escolar. Nesse sentido, as postulações ancoradas no dialogismo de Mikhail foram retomadas e aprofundadas, de modo que os pibidianos pudessem refletir sobre o modo como tradicionalmente os textos têm sido trabalhados no ambiente escolar (com uma ênfase

mais formal) e o encaminhamento para uma abordagem de caráter histórico, social, cultural, possibilitada pela perspectiva bakhtiniana. No item a seguir, apresentamos uma síntese dessa teoria, com base na qual os projetos de ensino foram elaborados, além da visão de outros autores da mesma linha de pensamento.

Gênero e ensino: a prática social como foco

É na Grécia antiga que se registram as primeiras sistematizações acerca de gênero textual, ligadas à Retórica e à Literatura. Os estudos iniciais de Platão e se firmaram com seus discípulos, como Aristóteles, que elaborou uma teoria mais sistemática relacionada ao assunto (MARCUSCHI, 2008), em que os gêneros literários predominaram, classificados em três categorias: épico (narrativo), lírico e dramático.

Mais recentemente, no âmbito da filosofia russa, Mikhail Bakhtin (1992, p. 301) amplia a noção de gêneros para os enunciados produzidos nas diferentes esferas da vida, enfatizando o seguinte aspecto:

O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal das necessidades de uma temática, do conjunto constitutivo dos parceiros etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie a sua individualidade e a sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma de um gênero determinado.

Nessas postulações, é perceptível a noção do gênero como um arcabouço reconhecido e reconhecível socialmente, o qual possibilita as diversas interlocuções humanas. A estabilidade de que gozam esses arcabouços é que garante as constantes e recorrentes trocas linguísticas que identificam as diversas esferas da atividade social.

Na concepção do filósofo, três elementos constitutivos dos gêneros permitem categorizá-los: o conteúdo temático, o estilo verbal (recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais) e a construção composicional. Decorre da distinção desses elementos a definição de gênero como sendo “tipos relativamente estáveis de enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 277), estreitamente vinculados às múltiplas esferas onde se dão as diversas formas de comunicação, as quais têm como resultante a estabilização dos modos de dizer. Assim sendo, “[...] cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 1992, p. 284).

Em função do dinamismo da vida moderna, nosso repertório de gêneros é bastante amplo, sendo que, “na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente sua existência teórica” (BAKHTIN, 1992, p. 301). O autor tece ainda esclarecedoras considerações acerca do processo de aquisição da língua pelos indivíduos, o que propicia o desencadeamento de reflexões acerca do distanciamento que se verifica entre a forma tradicional (estratificada) de ensino de língua e aquele que toma como seu objeto os usos linguísticos, pois, de acordo com o autor,

a língua materna - a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical - não a aprendemos nos dicionários e gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam (BAKHTIN, 1992, p 301).

Bakhtin (1992) acentua que, ao aprendermos a falar, aprendemos a estruturar enunciados, não usando frases ou palavras soltas, ou seja, moldamos nossos enunciados em estruturas que nos preexistem, os gêneros do discurso, os quais nos dão condições de acesso às organizações sociais, desde a família até as esferas mais complexas do mundo dos serviços.

Esses construtos pré-existentes que constituem os gêneros são ao mesmo tempo constituídos e constituintes das diferentes esferas sociais. Refletem-nas e garantem sua existência institucionalizada e o intercâmbio que as legitima. Entretanto, mesmo apresentando um grau alto de estabilização, os gêneros não são estruturas enrijecidas, em virtude da própria mobilidade que marca as interações humanas. Num grau maior ou menor, os gêneros se transformam, em razão de as comunidades humanas estarem sempre ajustando suas formas de comunicação aos seus propósitos interacionais. Também é preciso considerar a maior ou menor possibilidade de investimentos do locutor no gênero de que faz uso, o que torna possível distinguir gêneros em diferentes graus de padronização, a exemplo da ordem militar em contraposição a um poema.

Intrinsecamente ligados à linguagem como ação social e, por conseguinte aos gêneros em que ela se realiza, estão os conceitos de dialogismo e de responsividade, que dizem respeito à relação

que se estabelece entre interlocutores imediatos e à relação do enunciado com outros que o precederam. No primeiro caso, “a compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta. O locutor postula esta compreensão responsiva ativa [...]: uma resposta, uma concordância, uma adesão (...)” (BAKHTIN, 1992, p. 291). Dessas postulações, decorre a consideração do ouvinte (parceiro de comunicação) como elemento protagonista, relevando-se o seu importante papel para a constituição do enunciado do locutor, o qual espera uma compreensão responsiva ativa. Segundo Bakhtin (1992, p. 320), “todo enunciado se elabora como que para ir ao encontro dessa resposta”.

No ato de ler um texto, portanto, efetiva-se uma atividade – a compreensão dialógica, a qual configura a resposta do interlocutor no diálogo com o locutor-autor. Para que se efetive essa interação, algumas condições são necessárias. Primeiramente, é preciso haver certa comunhão entre autor-leitor, no que diz respeito ao modo como o texto se constitui: desde os aspectos linguísticos até o contexto em que se situa. Isso significa que autor e leitor se colocam em uma determinada situação sociocomunicativa que intervém tanto na produção quanto na compreensão. De acordo com Kleiman (2004, p. 14), “Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social.”

No esforço de realizar uma leitura produtiva, o leitor, no processo de compreensão, age como um estrategista (MARCUSCHI, 2008), apoiando-se nos seus conhecimentos prévios (experiências de

vida, leituras de outros textos, dados sobre o autor), nas marcas textuais, nas características do gênero. “Como um jogo no tabuleiro social, a produção e a compreensão de um texto levam em conta o contexto sociocognitivo, uma tessitura de muitos fios na troca interacional da comunicação verbal” (FERNANDES, 2012, p. 207).

Parte-se da concepção de que ler pressupõe a decodificação do material linguístico, mas nisso não se esgota, já que “ser proficiente em leitura requer que se transcenda o ato de decodificar [...] Proficiência em leitura [...] reside efetivamente na capacidade de construção de sentidos do material lido em sua integralidade [...]” (PRADO; SILVA, 2011, p. 14). Para isso, mobiliza conhecimentos linguísticos, inscrito na superfície textual; conhecimentos enciclopédicos, ou de mundo, armazenado na memória de longo termo, e nos conhecimentos sociointeracionais, que dizem respeito às formas de interação pela linguagem (KOCH, 2003). Nesse último se enquadram o conhecimento sobre os gêneros textuais.

Quanto aos direcionamentos metodológicos, os projetos elaborados pelos pibidianos elegeram a sequência didática proposta pelo Grupo da Universidade de Genebra, em que se desenvolve o ensino de um gênero de forma extensiva, em etapas que se conectam, propiciando aos alunos uma visão das diferentes dimensões (situacional, discursiva, composicional, linguística) que configuram cada gênero.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem sequência didática como “um conjunto de atividades escolares, organizadas, de maneira sistemáticas, em torno de um gênero textual oral e escrito”, fundamentada em uma visão sociointeracionista de ensino aprendizagem, em que a construção das

capacidades verbais se dá através de um processo complexo no qual a apropriação da linguagem está vinculada ao desenvolvimento da cognição e da socialização do indivíduo.

Segundo Machado (1999), a sequência didática objetiva instruir um trabalho global integrador, havendo um planejamento de estratégias que facilitam o alcance dos objetivos em foco, com base nos seguintes princípios:

O domínio da produção não é atingido pelo ensino de procedimentos unitários e globais, mas como um conjunto de aprendizagens específicas a cada gênero. O aluno deve aprender a escrever textos em função das condições de produção particulares. A produção textual deve começar a ser ensinada logo nos primeiros anos de escolaridade, sem necessidade de esperar que os alunos saibam escrever palavras e frases para só depois serem sensibilizados para a escrita de textos. Propõe-se uma progressão em espiral e não linear, para todos os níveis escolares, da diversidade discursiva. O que varia, de um nível de ensino para outro, é o gênero em foco (conto, relato de vida, narrativa de enigma etc.) e as dimensões textuais estudadas (uso dos tempos verbais, uso dos organizadores etc.). Assim, entre outras possibilidades, pode-se fazer progredir o ensino, tornando mais complexa a estrutura narrativa ou a caracterização dos personagens [...].

Ainda conforme a autora, ao elaborar uma sequência didática, é importante se ter em mente alguns questionamentos, como: o que se quer que o aluno seja capaz de realizar após a SD? Quais são as suas necessidades sociais e escolares? Quais os eixos de ensino que serão trabalhados como prioridade?

Projetos de ensino de gêneros desenvolvidos nas escolas

Inseridos na escola, contexto de aprendizagem no qual as atividades de leitura e de escrita devem ser programadas e efetivadas com vistas à participação social plena, os licenciandos do PIBID retomaram os estudos sobre gêneros textuais para planejar sequências didáticas que propiciassem aos alunos pensar sobre os efetivos usos da língua em diferentes textos com que se efetivam as interações sociais. Desse modo, aliando os conhecimentos acadêmicos às demandas escolares de aprendizagem, puderam atuar de forma mais ativa nos trabalhos das escolas onde se inseriram, colaborando efetivamente com o planejamento e as ações pedagógicas junto aos supervisores.

Nesse sentido, os três projetos de ensino de gêneros textuais apresentados a seguir mantêm-se como promissoras propostas de aplicação no âmbito escolar, revelando ainda o contexto favorecedor do PIBID para os licenciandos se colocarem também como propositores de atividades pedagógicas em que a teoria e a prática se articulem, a fim de se aprimorar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa em confluência com as demandas sociocomunicativas dos alunos.

Projeto 1: “Sequência didática: trabalho com a intolerância sexual no gênero textual história em quadrinhos (HQ)”

Fundamentos conceituais

As HQs são atrativas e ricas porque unem duas formas de expressão cultural: a literatura e as artes plásticas, porém, até décadas passadas, as HQs eram vistas como uma subliteratura que não instruía, sendo consideradas apenas uma forma de passatempo. No decurso do tempo, esse gênero, que atrai pessoas de todas as faixas etárias, passou a ser foco de olhares acadêmicos e pedagógicos, sendo apropriado, inclusive, em livros didáticos (LD) de diversas áreas, tornando-se, assim, uma forma de ensinar e aprender com humor. Nesse sentido, já que os alunos têm grande afinidade com esse gênero, propõe-se, no contexto da disciplina Língua Portuguesa, trabalhar a questão da homofobia, tema ainda polêmico e pouco discutido na escola, inserindo-o em uma sequência didática para o aprendizado do gênero HQ.

Segundo Rama e Vergueiro (2004, p. 85), “demandou tempo para que se pudessem ver as HQs como elemento dinamizador do ensino na sala de aula”. Os autores lembram que as HQs apareciam de forma restrita nos livros didáticos, pois se temia a resistência que o gênero ainda sofria no ensino, porém, percebendo-se alguns resultados favoráveis, alguns autores começaram a inserir as HQs mais frequentemente nos LDs, ampliando a sua utilização no ambiente escolar.

Metodologia

A sequência didática está prevista para turmas de 9º ano ou do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Inicialmente, os alunos assistirão ao filme *Orações para Bobby*, baseado na vida real de Bobby, que se suicida devido às pressões vividas por ser gay e, principalmente, pelo abandono de sua mãe, que no início tenta curar Bobby da sua “doença”. Após a apresentação do filme, segue-se um diálogo a respeito do tema intolerância sexual, levantando-se as opiniões dos alunos sobre o tema, bem como suas concepções e experiências. Ainda nessa mesma etapa é apresentada à turma a proposta de SD com as HQs, com a exposição das partes constituintes da sequência didática.

Na segunda etapa, são levantados os conhecimentos dos alunos acerca do gênero história em quadrinhos, verificando-se suas experiências e interesses pelo gênero. Na terceira etapa, inicia-se o estudo do gênero. Os alunos, em grupo, terão o contato com exemplares de HQs, em que verificarão a estrutura do gênero, ainda sem o estudo detalhado sobre o mesmo, para que saibam identificar as características típicas de HQs, enfatizando-se os conhecimentos experienciais. Dando início à quarta etapa da SD, os alunos, com base nos conhecimentos construídos, farão a primeira produção do gênero com a temática da intolerância sexual, sendo que, ao final da SD, será observada a evolução dos alunos tanto a respeito da apropriação do gênero quanto da reflexão sobre o tema estudado.

Na quinta etapa da SD, serão estudados a história e os conceitos de HQ. Na sequência, apresentar-se-á aos alunos uma obra, que

é uma adaptação dos clássicos da literatura, *Os clássicos em HQ*, organizada por Renata Farhat Borges, para exemplificar o gênero.

O estudo seguinte será sobre o tema, a intolerância sexual, podendo-se fazer um convite a pessoas que o conhecem muito bem, como o grupo de militantes das causas LBGT, Liga LBGT da Universidade Estadual do Piauí, para darem uma palestra em que se abordem a história, os dados, estatísticas, leis, tipos de violência e relatos de pessoas que sofreram esse tipo de intolerância, a fim de que os alunos conheçam sobre os preconceitos vivenciados pela comunidade LBGT, já que o mesmo existe, em grande parte, pela falta de conhecimento. Dando continuidade, será solicitado aos alunos que façam uma pesquisa sobre o tema para que eles mesmos ampliem seus repertórios de conhecimentos. Os dados pesquisados serão compartilhados e debatidos em grupo, na escola.

Na sexta etapa, dando continuidade ao estudo detalhado do gênero, serão apresentadas, através de slides, as variações linguísticas (devido ao gênero não necessitar da linguagem formal, já que existe conversação entre os personagens), recursos expressivos (ironias, onomatopeias, imagens, pontuação, balões) identificando-as em exemplos da obra *Os clássicos em HQ*, bem como na primeira produção dos alunos. Pensando na produção das imagens que irão compor a HQ, os alunos irão desenhar a seu modo, podendo os que não possuírem tais habilidades, colar imagens retiradas de revistas ou da internet. Esse estudo será feito em grupos, e, após a exposição dos assuntos, os alunos discutirão as características do gênero e partirão para a segunda produção. Na etapa seguinte, com um conhecimento

mais aprofundado sobre gênero, os alunos farão uma produção de HQs em grupo, já embasados no que foi estudado em sala.

Junto aos alunos, na oitava etapa, será feita uma comparação entre a primeira e a última produção para se verificarem as mudanças ocorridas desde o início do estudo do gênero. Revisar-se-á a escrita, pontuação, o uso dos recursos expressivos e outras que o gênero deve apresentar. O objetivo é identificar os equívocos encontrados nas produções, guiando-os na percepção dessas inadequações para que façam uma autocorreção. Com domínio do gênero, os alunos farão a escrita final das HQs, que apresentará o conteúdo estudado durante as etapas anteriores, como as características formais do gênero e as reflexões acerca da intolerância sexual – tema das HQs.

Finalizando as etapas da sequência didática, as HQs serão expostas no mural da escola, possibilitando a circulação do texto, em que leitores reais terão acesso, de modo a se promover, de fato, o diálogo, previsto em todo e qualquer ato de linguagem.

Perspectivas pedagógicas do projeto

Com uma visão educativa focada em maneiras mais lúdicas de apresentar temas complexos como a intolerância sexual, as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para ensinar algo de forma mais atraente, já que traz a junção de texto e imagem. A homossexualidade sempre existiu desde a antiguidade, porém não costuma ser discutida no contexto escolar, o que gera visões distorcidas, embasadas na falta de conhecimento sobre a causa. Tendo em vista estes aspectos, os resultados almejados serão a

aprendizagem dos aspectos do gênero HQs e a reflexão a partir do conhecimento sobre o tema intolerância sexual, desenvolvendo a ética e o respeito, com posição contrária ao preconceito e à violência.

O projeto trará, pois, benefícios na formação escolar do aluno tanto no âmbito da linguagem, com o trabalho da língua portuguesa, como para uma formação humanística, desenvolvendo o respeito à diversidade e a promoção da cultura de paz.

Projeto 2: “Uma sequência didática para a apropriação do gênero artigo de opinião”

Fundamentos conceituais

Toda atividade de ensino de língua prevê uma concepção de língua já preexistente, assim, tudo que se faz em sala está baseado em um referencial teórico, desde a definição do objetivo às atividades realizadas para atingi-lo. Ao longo dos estudos linguísticos duas tendências se destacam quanto a linguagem, sua percepção: a língua como conjunto abstrato de signos e a língua enquanto atuação social, considerando a interação entre dois ou mais interlocutores e a sua atualização;

Uma visão interacionista da escrita, como toda atividade interativa, supõe um envolvimento entre sujeitos para que se efetivem as intenções previamente objetivadas. Então supõe-se que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a outro, com quem pretendeu interagir, com algum objetivo em mente. Sendo assim, a escrita é uma atividade

interativa na qual se manifestam ideias verbalmente, compartilhadas com alguém, para, de alguma forma, interagir socialmente.

Nesse sentido, para ter êxito na produção escrita é necessário ter previamente o que se quer dizer, somente o conhecimento gramatical não é suficiente. É preciso ter em conta as regras que governam a escrita de cada tipo de gênero textual. Quanto a isso, o equívoco de alguns professores é achar que, ensinando regras gramaticais, o aluno está suficientemente competente para ler e escrever quaisquer textos conforme as várias situações sociais existentes.

Na visão interacionista da escrita, leva-se em conta o outro, aquele leitor que se tem em vista no momento da escrita. Desse modo, o professor não deve insistir numa prática de texto que não tenha um destinatário, até porque escrever existe para se cumprirem diferentes funções comunicativas, tendo maior ou menor relevância para a vida da comunidade. Toda escrita tem, pois, um propósito funcional, possibilitando a realização de alguma atividade sociocomunicativa entre as pessoas nos diversos contextos sociais. Assim como não existe fala uniforme a produção de textos escritos assume formas diferentes conforme as diferentes funções que pretende cumprir. Com essas diferenças surgem as diferenças de gêneros de texto, diferenças na sua estrutura e organização.

Escrever é um processo que requer várias etapas, descritas na metodologia.

1. Metodologia
2. A sequência didática segue as seguintes etapas:
3. Compartilhar a proposta de trabalho com os alunos: nessa etapa se explica o gênero a ser trabalhado em função de uma necessidade de comunicação específica, bem como as etapas

da SD.

4. Escrever o primeiro texto: antes de iniciar o primeiro artigo, será realizada uma conversa com os alunos para averiguar o que eles já conhecem sobre esse gênero. Serão feitas perguntas como “já leram algum artigo de opinião? de que autor?”. Logo em seguida, vem a proposta de escrita de um primeiro texto, cuja produção deve ser contextualizada com uma efetiva situação, que podem ser da escola ou do entorno próximo dos alunos. Ao analisar os primeiros artigos o professor tem pistas para mapear o conhecimento prévio dos alunos e a melhor maneira de planejar as atividades.
5. Leitura de artigos de autores reconhecidos: serão apresentados aos alunos artigos de opinião de autores conhecidos para que identifiquem características similares, elaborando uma visão mais sistematizada sobre o gênero. Os alunos devem perceber a quem o autor está se dirigindo, quais suas intenções, a forma de abordar o tema e de organizar as ideias, bem como o estilo da linguagem.
6. Analisar as marcas linguísticas presentes nos artigos: serão observados os recursos utilizados pelos autores e as marcas linguísticas dos artigos, atentando-se para características que são próprias dos gêneros, isso é percebido ao identificar pontos comuns em diferentes textos do mesmo gênero.
7. Conhecer o assunto sobre o qual se vai escrever: serão feitas leituras sobre o que já foi escrito sobre o assunto, analisando-se dados e coletando-se informações. Dominando o conteúdo o aluno terá o que dizer. A escolha do tema pode se dar com base em questões polêmicas que afetam a vida dos alunos ou que estão na ordem dos seus interesses. O professor pode, inclusive, organizar um debate a respeito do tema, de modo que, trabalhando um gênero oral, propicie que os alunos aprendam a defender seus pontos de vista primando pela argumentação segura com o respeito à voz do outro.
8. Produção de um texto coletivo: serão destacadas as ideias mais relevantes, enfatizando que, no texto, se prevê um diálogo

com alguém que não está presente (o leitor). Os alunos trocarão opiniões, sugestões, enquanto o professor coordena a escrita do artigo coletivo, organizando as falas, fazendo intervenções quando necessário e sugerindo modos diferentes de dizer a mesma coisa.

9. Escrever o texto individual: hora de colocar os conhecimentos em prática, mas ainda com o auxílio do professor. Os alunos devem ser orientados a prestar atenção na situação de produção: de que lugar estão escrevendo? Que posição social estão assumindo como autores? Quem serão os leitores do texto? O que pretendem? Que efeitos de sentido querem causar?
10. Revisão e aprimoramento do texto: será feita a revisão do artigo em duplas e ainda pelo professor. Esse procedimento é importante para que o aluno-autor perceba o que não está claro da perspectiva de um primeiro leitor, atentando para o que precisa ser reescrito e ou editado.
11. Publicação dos textos: a etapa em que concretiza a presença de leitores e justifica a escrita. Os artigos podem expostos em mural da escola, em jornal escolar ou revista, e ainda uma rede social, de modo a estarem acessíveis ao público visado.
12. Perspectivas pedagógicas do projeto

Espera-se que os alunos ampliem sua competência comunicativa, desenvolvendo as capacidades argumentativa e discursiva, ao se apropriarem do gênero artigo de opinião. Espera-se que compreendam o domínio do gênero como uma forma de atuar socialmente, de forma a alcançar interlocutores distantes, buscando adesões a ideias e posições.

Projeto 3: “Gênero entrevista de emprego: preparando os alunos para o mundo do trabalho”

Fundamentos conceituais

No mundo empresarial, em que a concorrência é cada vez mais forte, torna-se indispensável fazer mais e melhor. Nesse sentido, saber comunicar-se foi e será uma das grandes vantagens do homem de ontem, de hoje e, cada vez mais, do futuro. Assim este trabalho almeja que o aluno da Educação Básica, futuro candidato a postos de trabalho, tenha um bom desempenho na necessária entrevista de emprego, visto que dela poderá depender a obtenção ou não, do desejado objetivo.

Para o desenvolvimento deste trabalho, toma-se como base a concepção oficializada para o ensino, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): a língua/ linguagem se materializa em gêneros textuais e ou discursivos, compreendidos como enunciados com características sociocomunicativas definidas por conteúdo, construção composicional e estilo (BRASIL, 1998).

A partir da reflexão sobre as necessidades do aluno, selecionamos como foco da sequência didática o gênero *entrevista de emprego*, cuja estrutura composicional e estilo são caracterizados, respectivamente pelas presenças do par diálogo pergunta-resposta e de sequências textuais variadas (narrativa, argumentativa, descritiva). A finalidade consiste na preparação para uma futura entrevista profissional.

No âmbito dos atuais estudos sobre o ensino de língua portuguesa, a entrevista é tida como gênero a ser privilegiado nas práticas de uso da língua: escuta, leitura e produção oral e escrita (BRASIL, 1998; SILVA, 2003). Considerando que esse gênero possibilita a reflexão sobre as relações entre fala e escrita, adotou-se a atividade de retextualização como procedimento que favorece a aplicação dos princípios da gramática de uso e da gramática reflexiva (TRAVAGLIA, 1996). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa,

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. É o que aqui se chama de competência linguística e estilística. Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente por toda a comunidade que utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem (BRASIL, 1998, p. 23).

Bronckart (1999, p. 100) considera a ação de linguagem como uma direção para definir o texto. Ele a compreende como base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um conjunto de decisões, ou seja, lançará mão dos conjuntos de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes e concebido pelo autor como intertexto: cabe ao agente, portanto, escolher “dentre

os gêneros de textos disponíveis no intertexto, aquele que lhe parece o mais adequado e o mais eficaz à sua situação de ação específica”

Metodologia

A sequência didática com o gênero entrevista de emprego será realizada com turmas de ensino médio e 9º ano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contemplando as seguintes etapas

1º momento:

Iniciar a aula com uma dinâmica, com o tema em busca do primeiro emprego. Serão lançados, em forma de sorteio, perguntas a respeito do tema proposto, visando um diagnóstico da turma, considerando-se os conhecimentos prévios dos alunos.

2º momento:

Iniciar as orientações sobre o gênero entrevista de emprego, com o objetivo de refletir sobre o gênero e a situação de interação que concretiza.

3º momento:

Expor vídeo com orientações sobre a entrevista de emprego, analisando-se e identificando-se a linguagem adequada e a postura comportamental.

4º momento

Analisar as marcas do gênero através de entrevistas já elaboradas.

5º momento

Simular uma entrevista de emprego, dividindo-se a turma em três grupos, que prepararão uma cena dramática de entrevista de emprego. Os alunos atuarão como entrevistador e entrevistado. Após cada apresentação, segue-se uma conversa sobre a atuação de cada par.

6º momento

Trabalhar os aspectos físicos e comportamentais (expressão corporal, gestos faciais e a oralidade formal e informal), partindo da realidade ou experiência de cada aluno.

7º momento

Avaliar os resultados obtidos com as atividades realizadas em sala de aula, com base na qual será feita outra uma simulação de entrevista de emprego, na qual será avaliado o desenvolvimento adequado dos conteúdos abordados, da linguagem oral e escrita e da expressão corporal e facial. Finalizando, os alunos expressam suas opiniões a respeito.

Perspectivas pedagógicas do projeto

Compreendendo a importância de se trabalhar a oralidade em sala de aula e levando em conta a deficiência dessa modalidade nas aulas de língua portuguesa, buscamos com este trabalho colaborar para o ensino-aprendizagem dos alunos do 9º ano EJA e ensino médio, no que se refere ao desenvolvimento da habilidade da competência comunicativa no contexto de uma futura entrevista de emprego.

Acreditamos que o ensino de língua portuguesa deve ser destinado a preparar o aluno para lidar com a linguagem em suas diversas situações de uso e manifestações, atividades de linguagem, como refere Bronckart (1999), pois o domínio da língua materna não se dá apenas em conhecimentos linguísticos isolados.

Sendo assim, o estudo de gêneros tende a colaborar com o aumento da capacidade de se expressar dos aprendizes, por meio de textos escritos ou orais. Além disso, pode amenizar o baixo desempenho de muitos alunos que concluem o ensino médio e não conseguem adequar a linguagem e expressão corporal nas mais diversas situações, incluindo-se a entrevista de emprego.

Referências

BAKHTIN, Mikhail M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BORGES, Renata Farhat (org). Clássicos em HQ. São Paulo: Peirópolis, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, 1998.

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michéle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas. Para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane Rojo; CORDEIRO, Gláís Sales (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p 95-128.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004.

KOCH, Ingedore. Desvendando os segredos do texto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

MACHADO, Anna Raquel. Um guia possível para a elaboração de sequências didáticas. Mogi das Cruzes (SP): Litteris - Instituto de Pesquisa e Assessoria em Linguagem, 1999.

MACHADO, Anna Rachel. A transposição do conhecimento científico para o contexto de ensino: a necessidade e as dificuldades. Palestra proferida

no contexto do Seminário para Definição de Critérios de Avaliação de Livros Didáticos de 6° a 8° séries. Brasília, Ministério da Educação, 1997. Seleção de fragmentos, revisão e adaptação para este curso de Egon de Oliveira Rangel.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, M. A.; DIONÍSIO, A.; MACHADO, A. R. (org.). Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

PRADO, Daniela de Faria; SILVA, Luiz Henrique Gomes. Leitura. In: SATO, Denise Tamaê; SILVA, Francisco das Chagas Rodrigues da; BATISTA Jr. José R. Lopes. Leitura e Produção de Gêneros Acadêmicos. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 11 a 26.

RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro (Org.). Como usar as Histórias em Quadrinhos em sala de aula. São Paulo: Ed. Contexto, 2004.

SILVA, Williany Miranda da. O Gênero textual no espaço didático. 2003. 158 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e Interação – uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática: Ensino Plural. São Paulo: Cortez, 2003.

VYGOTSKY, Lev, Pensamento e Linguagem. 3, ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

