


CONTRIBUIÇÕES PIBID-UFPEL



Inovações, desafios
e realidades das diferentes áreas
do conhecimento

Vanessa Caldeira Leite
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Fábio André Sangiogo
André Luis Andrejew Ferreira
Orgs.

Contribuições Pibid-UFPeI
Inovações, desafios e realidades das
diferentes áreas do conhecimento

**Vanessa Caldeira Leite
Lourdes Maria Bragagnolo Frison
Fábio André Sangiogo
André Luis Andrejew Ferreira
(Orgs.)**

**Contribuições Pibid-UFPel
Inovações, desafios e realidades das
diferentes áreas do conhecimento**

E-book



2018

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinós)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinós)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

C764 Contribuições Pibid-UFPEL: inovações, desafios e realidades das diferentes áreas do conhecimento [e-book] / Organizadores: Vanessa Caldeira Leite et al. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

166 p.; il.; color.; 16 x 23 cm.

ISBN 978-85-7843-822-7

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Ensino e aprendizagem. I. Leite, Vanessa Caldeira. II. Frison, Lourdes Maria Bragnolo. III. Sangiogo, Fábio André. IV. Ferreira, André Luis Andrejew.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio	7
<i>Maria de Fátima Cossio</i>	
Apresentação	11
<i>Vanessa Caldeira Leite</i>	
<i>Lourdes Maria Bragagnolo Frison</i>	
<i>Fábio André Sangiogo</i>	
<i>André Luis Andrejew Ferreira</i>	
O Pibid da UFPel no cenário de impactos e contribuições às licenciaturas e à formação docente	16
<i>Vanessa Caldeira Leite</i>	
<i>Fábio André Sangiogo</i>	
<i>Lourdes Maria Bragagnolo Frison</i>	
<i>André Luis Andrejew Ferreira</i>	
Desafios na formação de professores de Física no contexto do Pibid-UFPel: revitalizando a interação entre universidade e escola	39
<i>Rafael Cavagnoli</i>	
Reflexões sobre a iniciação à docência alfabetizadora no Pibid Pedagogia UFPel	52
<i>Gilceane Caetano Porto</i>	
<i>Patrícia Pereira Cava</i>	
Pibid-UFPel: um olhar para o Subprojeto Matemática nos anos iniciais	63
<i>Antônio Maurício Medeiros Alves</i>	
<i>Denise Silveira</i>	
O Pibid como espaço de construção e integração do saber científico e popular	77
<i>Vera Lúcia dos Santos Schwarz</i>	

Pibid Geografia e a formação continuada de professores: com a palavra os supervisores	93
<i>Liz Cristiane Di</i>	
<i>Rosângela Lurdes Spironello</i>	
<i>Luziane Farias Nunes</i>	
Pibid Teatro UFPel: percursos da iniciação à docência	109
<i>Fernanda Vieira Fernandes</i>	
Registro e acompanhamento de bolsistas ID com bolsas descontinuadas do Pibid Biologia UFPel	125
<i>Leila Macias</i>	
<i>Luiz Fernando Minello</i>	
<i>Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez</i>	
Pibid História da UFPel (2009-2018): o registro de uma trajetória	137
<i>Ana Inez Klein</i>	
<i>Edgar Ávila Gandra</i>	
As atividades de área do Pibid-UFPel-Letras: uma experiência de educação alteritária dialógica na formação inicial de professores	147
<i>Eduardo Marks de Marques</i>	
<i>Karina Giacomelli</i>	
Sobre os organizadores	159
Sobre os autores	161

Prefácio

Agradeço aos organizadores o convite para prefaciar este *e-book* por três motivos principais. Primeiro, porque admiro o trabalho realizado pelas pessoas – gestores, coordenadores de área, supervisores, professores, alunos – que atuam no Pibid desde o seu início na UFPEL. Segundo, porque a formação de professores é um tema de estudos ao qual me dediquei por vários anos e é, sem dúvida, a minha principal e preferida atividade profissional. Terceiro, porque este Programa se refere à interlocução com a escola pública, outro tema que me é muito caro e sobre o qual também tenho dedicado boa parte do meu tempo de estudos, sob a perspectiva das parcerias público-privadas, tendo como pano de fundo a análise das políticas educacionais.

A formação de professores é um dos principais compromissos da Universidade pública, na medida em que contribuir na preparação de pessoas que irão atuar na construção de projetos educativos para crianças e jovens, significa contribuir na configuração de um projeto de país que se deseja para as futuras gerações, e isso, por certo, é de extrema importância. Não se está afirmando que a educação poderá, sozinha, resolver os problemas sociais e humanos, sobretudo em sociedades tão desiguais quanto a brasileira; nem relacionando a educação ao desenvolvimento econômico, como algumas correntes fazem questão de destacar, acenando para a ideia de “capital humano”; tampouco reduzindo a educação, notadamente a escolar, ao desenvolvimento de competências e habilidades técnicas para atender as demandas do mercado de trabalho, ao contrário, aponta-se para uma ação complexa, para a relevância do compromisso político e social presente no ato pedagógico e, portanto, no processo formativo de professores.

Por outro lado, convém lembrar que a formação acadêmica (teoria-prática) é um dos contextos de formação, visto que antes mesmo de ingressar no curso, aqueles que o frequentam conhecem formas variadas de ser professor, vivenciadas enquanto alunos e em outros contextos. Alguns

desses contextos podem ser indicados como: das teorias-práticas cotidianas; das políticas de governo; dos movimentos sociais; das pesquisas em educação; “das vivências nas cidades, nos campos, à beira das estradas e por todos os espaços-tempos em que os seres humanos passam deixando-se marcar pelos novos processos de relações com outros seres e artefatos culturais” (GARCIA; ALVES, 2012).

No entanto, trata-se neste prefácio de refletir sobre a interlocução entre o contexto acadêmico e o contexto da prática escolar, o que permite aprofundar a análise sobre algumas das maneiras de se tornar professor. Assim, refletir de forma permanente sobre os currículos e práticas dos Cursos de Licenciatura da Universidade favorece a possibilidade de a docência protagonizar o debate, no sentido de assumir, não só através das disciplinas especificamente pedagógicas, mas de forma transversal, em diferentes momentos e componentes curriculares, os instrumentos teóricos que configuram a atividade principal do professor que é a promoção de aprendizagens. Estudos didático-pedagógicos e político-contextuais permitem que os futuros professores situem-se teoricamente e possam reconhecer as contradições e possibilidades dos sistemas educacionais, o papel da escola, sob a perspectiva das condições econômicas, sociais e políticas atuais, e a sua função social neste contexto.

Conhecer em profundidade a disciplina que irá lecionar é condição imprescindível para ser professor, mas não basta. É preciso tornar-se professor e, para tanto, relacionar teoria e prática poderá favorecer a criação de redes de conhecimentos e significações, onde a prática é percebida como a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática.

Para Fávero e Pazinato (2016) a formação profissional do professor deve ser compreendida a partir do conceito de prática educativa, pois o ensino é uma atividade complexa que demanda do professor uma formação que supere o desenvolvimento restrito de habilidades técnicas ou o conhecimento do conteúdo específico, que se esgota em si mesmo. Logo, a formação pedagógica não se limita ao desenvolvimento de aspectos práticos, didáticos ou metodológicos do fazer docente, mas engloba dimensões éticas, afetivas e político-sociais envolvidas na docência.

O que se quer explicitar é que a formação de professores implica em uma sólida formação específica e uma densa formação teórico-prática do

campo pedagógico. Neste sentido, é importante que a interação com o espaço escolar ocorra ao longo do curso, em diferentes momentos e em circunstâncias diversas.

Esta produção que reúne as experiências pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas em articulação com as escolas de educação básica de Pelotas/RS, propiciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid é, sem dúvida, a demonstração de que quando o diálogo e as trocas de saberes são favorecidas, todos aprendem e a docência se fortalece, seja aquela da escola, cuja vivência cotidiana, com diferentes sujeitos e inúmeros desafios, vão constituindo a identidade de professores e professoras, seja aquela em formação, dos(as) estudantes das licenciaturas, que buscam na Universidade e na escola a articulação entre teoria e prática, com vistas à atribuição de sentidos à futura profissão.

Este Programa, um dos poucos oriundos do governo federal voltado ao ensino de graduação, desde a sua criação em 2007, tem contribuído de forma inequívoca na qualificação dos cursos de formação de professores e também suscitado o debate nas escolas sobre diferentes aspectos, auxiliando na formação continuada de professores da educação básica.

Alguns dos textos aqui apresentados trazem uma abordagem histórica, sobretudo o texto introdutório, o que permite vislumbrar a trajetória deste Programa na UFPEL, seus avanços, contribuições e os recentes embates políticos, sendo necessário externar que o Pibid correu riscos de ser extinto, só se mantendo pela mobilização do Fórum de Pibidianos, com o apoio de gestores de Universidades e comunidades acadêmicas e escolares, atentos aos movimentos do governo, que tornaram possível a sua continuidade, com muitas modificações e restrições orçamentárias. Outros textos apresentam vivências que tornam visíveis as possibilidades pedagógicas que são produzidas por meio da interlocução, da interação e das vivências nos diferentes contextos de formação, reiterando a crença de que é preciso lutar pela manutenção de espaços que nos tornem profissionais e pessoas melhores.

Referências

FÁVERO, Altair A.; PAZINATO, Aldiciane. A Pedagogia universitária e suas implicações para uma prática reflexiva. In: **Revista de Ciências Humanas-Educação**, v. 17, n. 28, p. 127-140, F.W., jul. 2016.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

Maria de Fátima Cássio

Apresentação

O presente *e-book* reúne textos escritos por gestores e coordenadores de diferentes áreas do conhecimento que atuaram no Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, os quais apresentam reflexões decorrentes dos projetos desenvolvidos pelo Pibid no período de abril de 2014 até fevereiro de 2018. Esse programa é fomentado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), criado pelo Decreto n. 7219/2010 e em 2007 teve o lançamento de edital de abertura para adesão das Instituições de Ensino Superior (IES). Esse programa desenvolve atividades disciplinares e interdisciplinares nas instituições públicas de Ensino Básico a partir do projeto de cada área de conhecimento, levando em consideração o contexto e as particularidades da escola. O trabalho que é realizado na escola/universidade tem ênfase na formação de professores, tendo como foco ações colaborativas, buscando a superação de problemas e obstáculos identificados nos processos de ensinar e aprender. A portaria n. 096/2013 da Capes, que trata das atualizações e do aperfeiçoamento do regulamento do programa, prevê o estudo do contexto educacional, envolvendo diferentes espaços escolares; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara; o planejamento e a execução de atividades, desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação nos diferentes espaços formativos, oportunizando a construção do conhecimento.

Os textos apresentados neste *e-book* tem como temática principal as relações e as aprendizagens construídas ao longo desse programa. Sua leitura possibilitará entrever vivências e situações registradas nos diferentes projetos, as quais aguçam não só nossa curiosidade sobre o que foi escrito e feito no Pibid, mas sobre os avanços e possibilidades que foram registradas e criadas na universidade e nas escolas, o que certamente permitiu a todos os envolvidos adentrarem em novas práticas e experiências. Assim, ao compor este *e-book*, desejamos oferecer uma leitura inspiradora que venha suscitar outras práticas na triangulação dos campos já citados, articulando professores das escolas e da universidade, coordenadores de área, supervisores

de escola, estudantes universitários e alunos das escolas, juntamente com toda a comunidade escolar.

Diante de um foco temático vasto, apresentam-se aqui neste *e-book* as produções escritas por coordenadores que trazem diferentes abordagens a respeito das possibilidades de articulação nos programas do Pibid com as escolas e a universidade.

Dessa forma, o livro encontra-se organizado contendo dez capítulos que procuram dar visibilidade às atividades realizadas, às reflexões de caráter teórico-metodológico relacionadas ao Programa Pibid-UFPe 2014-2018.

No capítulo 1, *O Pibid da UFPe no cenário de impactos e contribuições às licenciaturas e à formação docente*, a equipe gestora do Pibid-UFPe, **Vanessa Caldeira Leite, Fábio André Sangiogo, Lourdes Maria Bragagnolo Frison e André Luis Andrejew Ferreira**, traz um panorama abrangente sobre o programa para a instituição. Tendo como referência os objetivos centrais do programa, apresenta uma discussão acerca das contribuições do Pibid no âmbito da UFPe, traçando primeiramente um percurso histórico de todos os editais lançados pela Capes, dos quais a instituição participou. Apresenta, na primeira parte do capítulo, a estrutura do projeto Pibid-UFPe 2014-2018, os eixos de ações e as dimensões do trabalho desenvolvido no decorrer de quatro anos. Na segunda parte, relata os impactos das atividades desenvolvidas por pibidianos nos cursos de graduação e sua contribuição para a formação docente, além de indicar as dificuldades encontradas. Com isso os autores dão visibilidade ao trabalho realizado, uma vez que ele oportunizou a todos o desenvolvimento de competências acadêmicas, fortalecendo o exercício da docência.

No capítulo 2, *Desafios na formação de professores de Física no contexto do Pibid-UFPe: revitalizando a interação entre universidade e escola*, **Rafael Cavagnoli** discorre sobre a falta de profissionais para atuar em sala de aula na disciplina de Física. Destaca que há vagas nas universidades para atender tal demanda, mas o número de formandos ao longo das últimas duas décadas está abaixo do esperado. Pontua que o Pibid de Física contribui para a formação dos estudantes do curso, tornando-os sujeitos ativos em seu desenvolvimento e na construção do conhecimento ao longo do curso; também percebe que incentiva os estudantes das escolas a serem protagonistas.

No capítulo 3, as autoras **Gilceane Caetano Porto e Patrícia Pereira Cava** apresentam o texto intitulado *Reflexões sobre iniciação à docência alfa-*

betizadora no Pibid Pedagogia UFPEL, no qual refletem sobre a experiência como coordenadoras de área do Subprojeto Pibid-Pedagogia no período de 2014-2018. O eixo norteador de suas reflexões está voltado para as escolhas teóricas e metodológicas que elas conduziram e as ações específicas realizadas por bolsistas da área da Pedagogia. Pontuam que o desenvolvimento desse subprojeto foi marcado por inúmeros desafios, assim como as aprendizagens nele realizadas.

No capítulo 4, **Antônio Maurício Medeiros Alves e Denise Silveira**, ao apresentarem o texto *Pibid UFPEL: um olhar para o subprojeto Matemática nos anos iniciais*, fazem uma reflexão sobre as práticas que desenvolveram como professores coordenadores da área de Matemática em um projeto institucional. Descrevem o Pibid – Programa Institucional de Iniciação à Docência como um projeto caracterizado como “híbrido” ao revelar uma conexão entre a educação básica e a universidade, mostrando a possibilidade de uma relação equilibrada entre a prática profissional e o conhecimento do ensino acadêmico.

No capítulo 5, a autora **Vera Lúcia dos Santos Schwarz**, apresenta o texto *O Pibid como espaço de construção e integração do saber científico e popular*, resultado das ações interdisciplinares que culminaram na implementação de uma horta escolar realizada por bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência, da Universidade Federal de Pelotas (Pibid-UFPEL), na escola estadual de ensino médio Dr. Antônio Leivas Leite. A experiência foi revisitada a partir da trajetória de implementação do projeto interdisciplinar iniciado em 2014, com ênfase nas ações que se distribuíram pelas oficinas em 2017 e que culminaram na revitalização do espaço escolar.

No capítulo 6, as autoras **Liz Cristiane Dias, Rosângela Lurdes Spironello e Luziane Farias Nunes** apresentam o texto *Pibid Geografia e a formação continuada de professores: com a palavra os supervisores* e nele destacam que esse programa tem ocupado boa parte das discussões da agenda política do atual momento histórico deste país. Esse assunto preocupa a muitos educadores por estar intimamente ligado à formação de professores em atividade nas escolas, ou seja, a formação continuada. Nesse contexto, as autoras refletem sobre a “contribuição das ações governamentais para a formação de professores”, mais especificamente apresentam uma análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação continuada de professores, tendo como recorte de aná-

lise o interstício temporal entre os anos de 2011 e 2018, que se referem aos últimos dois editais do Pibid, ou seja, desde o início da adesão da Geografia ao programa.

No capítulo, 7 a professora **Fernanda Vieira Fernandes** compartilha o texto *Pibid Teatro UFPel: percursos da iniciação à docência*, em que relata o percurso trilhado pelo Pibid Teatro UFPel com foco em cinco ações previstas no subprojeto: atuação dos bolsistas nas escolas, ciclos de estudos teóricos, oficina “Sentidos: sentindo o corpo docente”, projeto de circulação do exercício de cenas teatrais “Shakespeare? Presente!” e divulgação das ações. E ainda traz uma reflexão sobre os caminhos percorridos e a importância do programa na valorização do professor, seja em sua formação inicial, seja continuada, em especial na área do Teatro, confirmando o bonito trajeto que o grupo Pibid Teatro UFPel vem construindo ao longo dos anos, sendo enriquecedor para alunos de iniciação à docência, supervisores, coordenadores e estudantes das escolas.

No capítulo 8, denominado de *Registro e acompanhamento de bolsistas ID com bolsas descontinuadas do Pibid/Biologia/UFPel*, os coordenadores do Subprojeto da Biologia **Leila Macias, Luiz Fernando Minello e Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez** apresentam dados referentes aos ex-pibidianos do período de 2008 até 2017 da área da Biologia. O texto apresenta relatos e discussões sobre reflexos que o Pibid oportunizou nas trajetórias acadêmicas e profissionais de bolsistas de iniciação à docência, quanto ao papel formador, inovador e construtor do programa, a exemplo da importância das relações entre teoria e prática e entre escola e universidade.

No capítulo 9, denominado de *Pibid História da UFPel (2009-2018): o registro de uma trajetória*, os coordenadores do Subprojeto da História **Ana Inez Klein e Edgar Ávila Gandra** apresentam uma ‘memória’ do Pibid História no período de 2009 a 2018. O texto apresenta relatos e discussões sobre as ações desenvolvidas, especialmente o Cine Clube e as atividades interdisciplinares, proporcionando reflexões e contribuições na formação dos alunos, assim como nas suas trajetórias acadêmicas e profissionais. Destaca-se ainda o papel formador, inovador subsidiado pelo programa, assim como a importância das relações entre os conceitos teóricos e a relação com a prática e entre a educação básica e o ensino superior.

No capítulo 10, denominado de *As atividades de área do Pibid-UFPel – Letras: uma experiência de educação alteritária dialógica na formação inicial de*

professores, os coordenadores do subprojeto do curso de Letras **Eduardo Marks de Marques e Karina Giacomelli** apresentam o conceito da noção de educação alteritária dialógica, proposta por Sobral (2013) a partir de conceitos do Círculo de Bakhtin. O texto apresenta as reflexões sobre as ações desenvolvidas na educação básica, tomando como cerne do trabalho a Língua Portuguesa a partir da articulação com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Para o ensino médio, como a Literatura não se caracteriza como uma área, foram organizadas atividades com a questão da leitura literária e a retomada da centralidade da apropriação do texto literário como elemento vital para a construção dialógica para a formação de sujeitos. Destaca-se também o papel formador, inovador, subsidiado pelo programa, assim como a importância das relações entre os conceitos teóricos e a relação com a prática e entre a educação básica e o ensino superior.

Boa leitura!

Os organizadores
Pelotas, inverno de 2018

O Pibid da UFPel no cenário de impactos e contribuições às licenciaturas e à formação docente

Vanessa Caldeira Leite

Fábio André Sangiogo

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

André Luis Andrejew Ferreira

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é uma iniciativa do MEC-Capes para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (Capes, 2018).

Os objetivos do programa, conforme se pode encontrar no site da Capes, é:

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

contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (Capes, 2018).

Tendo como referência os objetivos centrais do programa, pretende-se, com este estudo, apresentar uma discussão acerca das contribuições do Pibid no âmbito da UFPel, traçando primeiramente um percurso histórico de todos os editais lançados pela Capes dos quais a instituição participou. Em seguida, apresenta-se, na primeira parte do capítulo, a estrutura do projeto Pibid-UFPel 2014-2018, os eixos de ações e as dimensões do trabalho desenvolvido no decorrer de quatro anos. Na segunda parte, relatam-se os impactos das atividades desenvolvidas por pibidianos nos cursos de graduação e sua contribuição para a formação docente. Pretende-se, dessa forma, dar visibilidade ao trabalho realizado, uma vez que ele oportunizou a todos o desenvolvimento de competências acadêmicas, fortalecendo o exercício da docência. O crescimento e o impacto do Pibid-UFPel na universidade impulsionou a reflexão sobre as suas repercussões e estimulou a escrita da trajetória construída para testemunhar a relevância educacional desse projeto, relacionada principalmente às licenciaturas e à formação docente. Na sequência do texto, relatam-se as dificuldades gerais de execução das ações planejadas nos subprojetos ao longo dos anos de 2017 e 2018.

Metodologia da pesquisa

Para a escrita deste capítulo, utilizou-se a análise documental por entender que, ao buscar documentos, portarias, projetos, atividades realizadas pelo Pibid-UFPel, tem-se a possibilidade de mostrar a relevância do trabalho desenvolvido. Argumenta-se que a análise documental permite a visibilidade de uma riqueza de informações extraídas e resgatadas de registros que possibilitam ampliar o conhecimento, oportunizando a todos novas aprendizagens. Explicita-se, assim, que este estudo foi realizado olhando o conjunto de documentos de forma analítica (AMADO, 2017).

Parte I

1. O percurso do Pibid na UFPel de 2007 a 2018

A Universidade Federal de Pelotas (UFPel) participa, desde o edital Capes/Pibid/FNDE 2007, da execução de projetos do Pibid, envolvendo, inicialmente, por indicação desse primeiro edital, as licenciaturas da área

de Ciências (Química, Física e Ciências Biológicas) e de Matemática (compondo-se o Pibid I). Já a partir do edital n. 02/2009, integraram-se os cursos de História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras e Teatro (constituindo-se o Pibid II – Humanidades).

Com o edital n. 01/2011, além da renovação dos projetos do Pibid I, foram inseridas as licenciaturas de Dança, Geografia, Matemática-Noturno, Artes Visuais e Música (formando o Pibid III – Ciências, Matemática e GeoArtes). A última licenciatura ainda não inserida no programa, Educação Física, integrou-se ao projeto Pibid II a partir do edital n. 01/2012. Desse modo, todas as licenciaturas presenciais da UFPel, também denominadas de áreas, envolveram-se com o Pibid, tendo em vista que o subprojeto Letras integrou alunos das diferentes linguagens: Português, Inglês, Francês e Espanhol. O curso de Matemática, por possuir o curso diurno no câmpus do Capão do Leão e o curso noturno no câmpus-sede, participou com dois subprojetos. Em 2013, a Capes lança o edital n. 061/2013, que exigiu que em cada instituição tivesse um único projeto institucional, envolvendo diferentes subprojetos – áreas, pensado para um período de quatro anos.

Para o edital n. 061/2013, cujo projeto institucional teve vigência de março de 2014 a fevereiro de 2018, unificaram-se os dois projetos Pibid anteriores com as atividades sendo realizadas em três blocos: anos iniciais; anos finais do ensino fundamental; ensino médio. Cada um desses blocos foi coordenado por um coordenador de gestão¹, sob coordenação institucional do professor Verno Kruger². Todas as licenciaturas presenciais participantes do programa puderam indicar, quando da inscrição da proposta do projeto, o número de bolsistas de iniciação à docência adequado com a realidade do próprio curso, o que correspondeu ao número de supervisores e coordenadores de área, seguindo a indicação de proporcionalidade do edital: a cada cinco alunos, um supervisor e, a cada 20 alunos, um coordenador de área.

O quadro 1 mostra a evolução do número de bolsistas e também o número de licenciaturas desde o primeiro edital em 2007:

¹ Registramos aqui os colegas professores que contribuíram em diferentes momentos como coordenadores de gestão do Pibid-UFPel 2014-2018: Andre Luis Andrejew Ferreira, Eduardo Ferreira das Neves Filho, Fabiane Tejada da Silveira, Fábio André Sangiogo, Liz Cristiane Dias, Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Rita de Cassia Morem Cossio Rodriguez, Vanessa Caldeira Leite.

² O professor Verno Kruger foi coordenador institucional de abril de 2014 a abril de 2017; após, a coordenação institucional do Pibid passou para a professora Vanessa Caldeira Leite até fevereiro de 2018, quando do encerramento do projeto.

Quadro 1: Participação da UFPel nos editais Capes – Pibid, as áreas envolvidas e o número de bolsistas envolvidos desde 2007

Edital	Licenciaturas	Nº Alunos	Nº Super.	Nº Coord.	Total
MEC/Capes/ FNDE/Pibid 2007	Química, Matemática, Física e Ciências Biológicas – Pibid I	72	8	4	84
Edital n. 02/2009	História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras, Teatro – Pibid II	124	16	8	148
Edital n. 01/2011	Pibid I: Química, Matemática, Física, Ciências Biológicas. Pibid Geo-Artes: Geografia, Dança, Música e Artes Visuais	122	16	8	146
	Geografia, Música, Ciências Biológicas, Matemática – aumento de vagas. Educação Física – entrada no Pibid II-Humanidades	70	2	2	74
Total com o aumento de vagas – Editais 02/2009 e 01/2011		316	34	18	368
Edital n. 061/2013	Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática Diurno (Campus Capão do Leão), Matemática Noturno (Campus Sede), Música, Pedagogia, Química, Teatro	487	92	34	613

Fonte: Kruger; Frison; Dias (2014)

Como se percebe no quadro acima, o aumento de bolsistas foi substancial desde o Pibid I. Partiu-se de 84 bolsistas (entre professores da universidade, da escola e alunos, com um coordenador institucional) para 613 em 2014. Segundo Kruger, Frison e Dias (2014, p. 2), “este aumento quantitativo foi acompanhado, com muita satisfação, por um aumento da qualidade de nosso trabalho e pelo reconhecimento da importância do Pibid para as escolas e para os cursos de licenciatura”.

Em 2007, começou-se com um projeto piloto, experimental e também modesto, como esses costumam ser, ao mesmo tempo inédito e revolucionário na formação de professores, destacam Kruger, Frison e Dias (2014). Mesmo com os demais editais e com a ampliação dos números e licenciaturas envolvidas, os objetivos do programa mantiveram-se: focos na qualificação da formação inicial de professores, na valorização do magistério e na integração entre educação superior e educação básica; oportunidade da

participação de todos os bolsistas em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar para qualificar sua formação inicial; mobilização dos professores das escolas de ensino básico como coformadores dos futuros docentes e das escolas públicas como locais privilegiados de formação; além da oportunização de formação continuada para os professores das escolas parceiras.

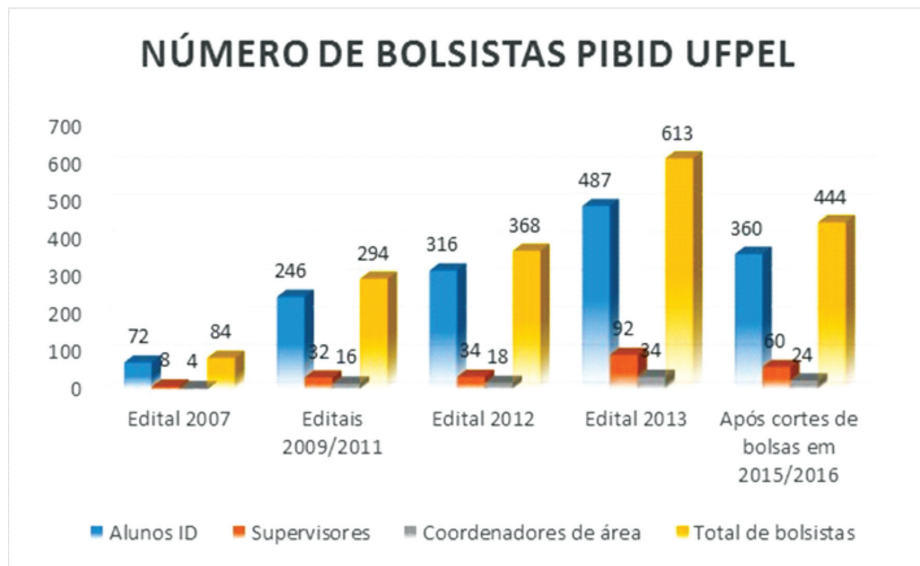
Em 2013, temos uma conquista importante: a inclusão da iniciação à docência por meio da Lei n. 12.796/2013, que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. [...]

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013b).

Porém, mesmo com essa alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os rumos para a manutenção e ampliação dessa política de estado para a formação de professores não foram garantidos. Em 2015 e 2016, o programa sofreu vários cortes de bolsas de iniciação à docência, correspondendo a cortes também no número de supervisores e coordenadores, instaurando um clima de incerteza e insatisfação, desarticulando muitas ações por conta desses cortes. O gráfico abaixo mostra o processo de crescimento do Pibid na UFPel e também após os cortes.

Gráfico 1: Número de bolsistas do Pibid UFPEL desde 2007 e após cortes em 2015-2016



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/pibid/>

Após os cortes de bolsas, no final da vigência do projeto em fevereiro de 2018, o Pibid-UFPEL articulava e envolvia:

- 17 escolas públicas de Pelotas (6 municipais e 11 estaduais), trabalhando com estudantes dos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental e do ensino médio;
- 195 turmas dos ensinos fundamental e médio;
- 4.674 estudantes da educação básica contemplados com ações do projeto;
- 360 estudantes dos cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento, que atuam nas escolas com projetos disciplinares e interdisciplinares;
- 60 supervisores, professores das escolas parceiras que atuam como coformadores do futuro professor;
- 24 coordenadores de área, professores das licenciaturas da UFPEL que coordenam os subprojetos de cada curso e o projeto interdisciplinar em uma das escolas.

Além desses registros quantitativos que envolvem o programa, pretende-se apresentar a estrutura do projeto institucional Pibid-UFPEL 2014-2018.

2. O Projeto Institucional Pibid-UFPel (2014-2018³)

2.1 Os eixos de ações

O Projeto Institucional do Pibid-UFPel (2014-2018) foi organizado em diferentes eixos de ações, de modo a contemplar os distintos aspectos da ação docente. Foram estipulados dois eixos transversais, os quais todos os bolsistas percorreram:

a) Eixo transversal de formação didático-pedagógica geral:

Este eixo correspondeu às seguintes ações:

– Estudos teóricos e discussões sobre os textos legais: Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Proposta Curricular para o Ensino Médio Politécnico do RS e sobre diferentes temas relacionados aos processos de ensino e aprendizagem e formação de professores;

– Encontros semanais da área para organização, planejamento, estudos, registro e sistematização das ações;

– Encontros semanais nas escolas para planejamento do projeto interdisciplinar, implantação, avaliação, registro e sistematização das ações;

– Encontros mensais ou bimestrais por níveis da educação básica com o coordenador de gestão correspondente ao grupo e coordenador institucional, bem como reuniões ampliadas com todos os coordenadores dos sub-projetos, representantes dos supervisores e dos alunos.

b) Eixo transversal de formação didático-pedagógica integrada:

– Corresponderam a uma ou mais ações de cada área para contribuir com todos os pibidianos a partir de temas transversais, que sirvam de formação interdisciplinar para todos (uso da língua portuguesa, ética, diversidade, profissão docente, etc.). Bem como atividades de diferentes áreas, além da Pedagogia, a serem desenvolvidas diretamente com as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e atividades de formação continuada de professores em serviço, em parceria com a 5ª Coordenadoria Regional

³ As informações que seguem também estão disponíveis no Projeto Institucional do Pibid/UFPel, no site: <<https://wp.ufpel.edu.br/pibid/documentos/>>.

de Educação da Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (5ªCRE/SEDUC/RS) e com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas (SMED/Pelotas).

2.2 Os níveis de atuação

Nas escolas parceiras, os alunos de iniciação à docência foram inseridos para atuação disciplinar e interdisciplinar nos três grupos da educação básica: 1) anos iniciais; 2) anos finais; 3) ensino médio.

a) Ensino fundamental – anos iniciais:

Os alunos das licenciaturas de Pedagogia, Educação Física, Dança e Música foram inseridos em seis escolas municipais de ensino fundamental, atuando com crianças do 1º ciclo (1º, 2º e 3º anos), com foco na alfabetização da leitura e da escrita, o que incluiu também a leitura crítica de mundo por meio das diferentes atividades propostas pelas áreas envolvidas. Os pibidianos das áreas específicas realizaram atividades:

i. na sala de aula: ações disciplinares; para trabalhar os conteúdos previstos em cada ano do 1º ciclo, priorizando os direitos de aprendizagem traçados pelo PNAIC, que define a necessidade de introduzir, aprofundar e consolidar os conteúdos traçados para cada ano de escolaridade em diferentes áreas de conhecimento, organizadas em diferentes modalidades de trabalho pedagógico;

ii. no contexto da escola: ambiente alfabetizador; ações interdisciplinares, com foco na promoção de práticas sociais/culturais/recreativas que envolveram a língua escrita e a expressão corporal. Foram realizadas atividades que envolveram brincadeiras, jogos, cultura lúdica, música, dança, educação física para a promoção da aprendizagem em diferentes espaços escolares: recreio, biblioteca escolar, hora do conto e rodas de leitura;

iii. no planejamento compartilhado: através dos encontros semanais nas escolas, envolvendo os bolsistas e as professores titulares das turmas envolvidas, para planejamento coletivo.

b) Ensino fundamental – anos finais:

As licenciaturas de Artes Visuais, Biologia, Dança, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática e Música foram inseridas em sete escolas estaduais de ensino fundamental e desenvolveram atividades disciplinares e interdisciplinares a partir de demandas específicas do

espaço escolar em consonância com temas transversais de urgência social. Dessa forma, o trabalho nesse nível de ensino estruturou-se em:

i. Atividades específicas disciplinares: desenvolvidas pelas áreas para ampliar competências, habilidades e atitudes fundamentais ao processo de ensino e aprendizagem e contemplando as diferentes etapas (revisão bibliográfica, diagnóstico da realidade escolar, estudo dos PCNs, apoio à aprendizagem, pesquisa sobre metodologias nas escolas, elaboração de materiais didáticos, contribuição na elaboração e execução de seminários, oficinas itinerantes e cursos de extensão para professores dos anos finais do ensino fundamental, a fim de socializar experiências). Essas atividades foram realizadas por alunos bolsistas das diferentes áreas, supervisores e coordenadores, de modo que contemplaram todas as escolas participantes do Pibid nesse nível de ensino.

ii. Atividades interdisciplinares: desenvolvidas em conjunto com as diferentes áreas, visando fomentar nos alunos bolsistas e entre os supervisores a habilidade de trabalhar interdisciplinarmente. Foram formados grupos interdisciplinares de bolsistas das diferentes licenciaturas, que desenvolveram o planejamento e a execução das atividades nos espaços formativos. Essas atividades foram realizadas em cada uma das escolas. As atividades, além de contemplarem a demanda escolar delimitada a partir da elaboração de diagnósticos interdisciplinares, partiram de temas transversais de abrangência social, agregando questões éticas, socioambientais, tecnológicas, de orientação sexual, pluralidade cultural, consumo e trabalho, tendo a diversidade como princípio de equidade social. A orientação transversal contemplada nessas ações permitiu o trabalho com temas geradores e o uso de diferentes linguagens, como a verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal na busca da construção do conhecimento.

c) Ensino médio:

Como o governo do Estado do Rio Grande do Sul implementava, na época da escrita do projeto em 2013, uma reforma curricular nas escolas públicas estaduais com foco na chamada “Politecnia” (SEDUC/RS, 2011), o trabalho no ensino médio norteou-se nessa proposta. Todos os participantes apropriaram-se desses pressupostos pedagógicos para que, em parceria com os professores e equipes diretivas das escolas, pudessem desenvolver atividades didático-pedagógicas adequadas a esses propósitos, incluindo aí os Parâmetros Curriculares Nacionais como referência teórica.

As áreas de conhecimento disciplinares tiveram como objetivo principal o desenvolvimento de atividades de apoio ao desenvolvimento de pro-

jetos interdisciplinares, além das ações específicas de cada área, discriminadas nos subprojetos (conforme disponível no projeto institucional).

O foco de muitas atividades do grupo do ensino médio foram os projetos interdisciplinares e a chamada disciplina de “Seminários Integradores”, abrangendo, com sua estrutura e carga horária, a elaboração, o desenvolvimento e a socialização dos projetos interdisciplinares, sendo os alunos bolsistas divididos em grupos interdisciplinares em oito escolas estaduais de acordo com as áreas: Ciências Humanas e Suas Tecnologias (Ciências Sociais, História, Geografia e Filosofia); Linguagens e Suas Tecnologias (Letras, Educação Física e Teatro) e Ciências e Matemática (Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química). Os projetos interdisciplinares foram elaborados a partir do contexto da escola e dos interesses dos alunos⁴.

Pode-se visualizar na Imagem 1 a dinâmica do projeto institucional do Pibid-UFPEL:

Imagem 1: Organograma síntese do projeto institucional Pibid-UFPEL

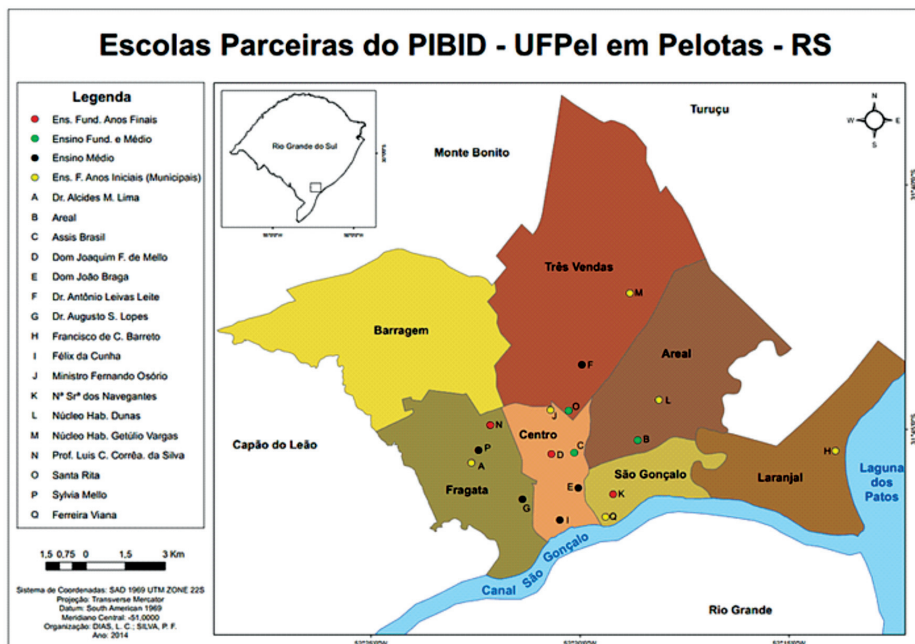


Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/pibid/>

⁴ Os relatórios dos projetos interdisciplinares de todas as escolas e dos diferentes níveis de atuação podem ser acessados no site do Pibid-UFPEL: <<https://wp.ufpel.edu.br/pibid/documentos/>>.

Todas as ações previstas e realizadas foram possíveis graças às escolas parceiras, à gestão da escola e aos professores, supervisores e não supervisores. As escolas municipais parceiras foram: EMEF Dr. Alcides de Mendonca Lima, EMEF Dom Francisco de Campos Barreto, EMEF Ministro Fernando Osório, EMEF Núcleo Habitacional Getúlio Vargas, EMEF Núcleo Habitacional Dunas, EMEF Ferreira Vianna. E as escolas estaduais foram: Colégio Estadual Dom João Braga, Colégio Estadual Felix da Cunha, EEEF Professor Luís Carlos Corrêa da Silva, EEEF Nossa Senhora dos Navegantes, EEEF Dom Joaquim Ferreira de Mello, EEEM Areal, EEEM Dr Antônio Leivas Leite, EEEM Dr Augusto Simões Lopes, ETE Profa. Sylvia Mello, EEEM Santa Rita, IEE Assis Brasil. Conforme se pode ver abaixo (Imagem 2) no mapa da cidade de Pelotas, estivemos presentes em todos os bairros da cidade:

Imagem 2: Mapa da distribuição das escolas parceiras do Pibid-UFPel



Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/pibid/>

2.3 Das estratégias para o domínio da Língua Portuguesa

Teve-se também como objetivo o desenvolvimento da competência leitora dos licenciandos, além da decodificação ou da memorização mecâ-

nica, como um processo privilegiado para a aquisição de conhecimentos que priorizem o domínio da Língua Portuguesa culta a partir de contextos que exijam do aluno o exercício da criticidade. O desenvolvimento da leitura e escrita está relacionado ao processo de reflexão-construção, sendo o contraponto entre o referencial teórico e a visão de mundo, tendo como resultado o acesso a diferentes contextos e práticas sociais presentes no cotidiano. Ler criticamente é saber interagir em práticas de letramento nos diferentes espaços de atuação, fazendo uso da leitura e da escrita a partir da cultura e do contexto em que se está inserido, seja ele a escola, a universidade, o trabalho ou a casa.

Para tanto, as estratégias de aperfeiçoamento do domínio da língua portuguesa (leitura, escrita e fala) do projeto institucional dividiram-se em três momentos:

i. Formação do leitor crítico: oficinas de leitura e interpretação de texto (leitura) – etapa disciplinar – cada área estimulou a leitura de referenciais teóricos sobre temas transversais e pesquisa científica dessa forma, os licenciandos puderam adquirir novos conhecimentos, além de hábitos e valores que propiciam a formação cidadã.

ii. Espaços de socialização de conhecimentos: oficinas e seminários entre áreas (fala) – etapa inter(áreas) – momento de socialização em que cada área apresentou para os demais bolsistas os diagnósticos, as propostas de projetos interdisciplinares e as análises de referenciais teóricos, além da realização em diferentes momentos de oficinas temáticas pelas áreas para a socialização entre os pibidianos.

iii. Divulgação dos trabalhos e organização de material didático interdisciplinar (escrita) – etapa entre as áreas e nos grupos interdisciplinares das escolas – foram realizadas oficinas de redação propostas pela área de Letras, incentivo à organização de diários de campo para a escrita de observações, anotações, impressões sobre as atividades realizadas e organização de textos (resumos, completos, expandidos) sobre o trabalho desenvolvido e o aprendizado construído com o Pibid para periódicos e trabalhos em eventos. Além de incentivo para que os alunos realizassem suas pesquisas de Trabalho de Conclusão de Curso a partir das reflexões observadas no ambiente escolar.

2.4 Das atividades de socialização dos impactos e resultados do projeto

Além das sistemáticas específicas de cada subprojeto, foram realizados seminários organizados em diferentes instâncias, a fim de propiciar a

socialização de conhecimentos e impactos entre os envolvidos no Pibid e não bolsistas, conforme descrito a seguir:

1) Seminários nas escolas:

1.1 Socialização dos dados: foram realizados nas escolas seminários locais para socializar com os professores os dados coletados nos diagnósticos, descrevendo as ações que emergiram e que pretendiam desenvolver. O trabalho foi realizado pelo grupo de bolsistas que atuava em cada escola, formado por diferentes áreas do conhecimento. Os dados foram discutidos nas escolas, com vistas ao planejamento das ações disciplinares e do projeto interdisciplinar, que foram desenvolvidos *a posteriori*.

1.2 Atuação e execução do projeto na escola: incluía parceria entre a formação inicial (alunos bolsistas) e formação continuada (professores da escola) para promover o entrelaçamento entre esses dois momentos de formação, com base nos resultados alcançados nas etapas anteriores. Foi uma forma de avaliar a intervenção pedagógica que estava sendo desenvolvida, ponderando se as estratégias traçadas contribuía para as aprendizagens dos alunos da escola e para a docência.

1.3 Finalização da intervenção: no final dos quatro anos, avaliaram-se o projeto e o aprofundamento de temáticas pertinentes à formação docente em seminário realizado em cada escola. Cada escola teve diferentes sistêmicas, por exemplo: palestras, painéis, mesas-redondas, seminários e rodas de conversa.

2) Encontros por níveis da educação básica: Apresentação das ações realizadas e trocas de experiências entre os bolsistas que atuam em cada nível da educação básica (anos iniciais, anos finais e ensino médio) para um balanço do trabalho realizado. Por ocasião da apresentação dos projetos interdisciplinares em 2015, foram convidadas professoras da área da educação para uma análise geral das intervenções que foram realizadas e o que elas representam para os bolsistas, professores e o contexto escolar.

3) Seminário anual: socialização das aprendizagens com os colegas não bolsistas e as licenciaturas envolvidas. Em cada ano foi organizado um seminário institucional, em que foram debatidos temas pertinentes a cada nível de ensino e à formação docente a partir de: apresentação oral e banner dos projetos interdisciplinares e das atividades disciplinares desenvolvidas; oficinas de socialização entre as áreas; mesas-redondas com supervisores, coordenadores de área, ex-bolsistas e bolsistas; minicursos e rodas de

conversa específica de cada curso de licenciatura para a socialização dos conhecimentos adquiridos com os demais alunos do curso.

4) No percurso de todo o projeto os bolsistas foram estimulados a participar de eventos locais, regionais e nacionais, apresentando trabalhos realizados no Pibid; desenvolvendo pesquisas em torno dos efeitos do Pibid nos cursos da UFPeL, nas escolas, junto aos supervisores.

Parte II

3. Impactos do Pibid-UFPeL nas licenciaturas e na formação docente

Com base nos relatórios de área produzidos no âmbito do projeto institucional, pode-se elencar uma série de contribuições do Pibid para as licenciaturas, quais sejam: 1) aproximação com o *lôcus* profissional e integração universidade-escola; 2) planejamento, vivências e trocas de experiências entre diferentes sujeitos; 3) escrita, participação e apresentação de trabalhos; 4) estudo de diretrizes nacionais; e 5) aproximação entre pesquisa, ensino e extensão.

1) O Pibid aproxima o *lôcus* de atuação profissional da formação universitária ao oportunizar vivências na e com a escola com a produção de saberes docentes, ações, conhecimento de potencialidades e fragilidades nos diferentes níveis de ensino, sobre os anos iniciais e finais do ensino fundamental e do ensino médio. Também permite maior articulação e reconhecimento do espaço escolar com o espaço universitário, na colaboração universidade-escola, desde o início do curso, mobilizando modos de qualificar a ação e a identidade docente, por exemplo, ao contribuir em discussões que envolvem gestão escolar, formação política, relações humanas e ações multi-inter-transdisciplinar;

2) O Pibid facilita a vivência e a troca de experiências entre licenciandos, docentes da escola e da universidade, com planejamento e atuação nas escolas públicas, na sua área de formação e em atividades interdisciplinares, havendo acompanhamento e participação de forma ativa e interativa diretamente no ambiente escolar. A participação nas escolas provoca constantes e qualificados debates entre bolsistas, professores supervisores e coordenadores, reverberando na formação individual e em relatos que permeiam os cursos de licenciatura da UFPeL, nas aulas da graduação. Além de contribuir com metodologias inovadoras e com o diálogo mais aprofun-

dados com os professores das escolas, aprimorando ou sanando lacunas da formação docente, o que é um diferencial na formação docente ao crescimento pessoal e profissional;

3) O Pibid propicia escrita de trabalhos, publicização, participação e apresentação de trabalhos em eventos (como: eventos específicos de diferentes áreas; II ENLICSul e II Pibid/Sul; III Semana Integrada de Inovação, Extensão, Ensino e Pesquisa UFPel; Seminário Institucional do Pibid-UFPel; Semanas Acadêmicas dos Cursos; Feira das Profissões da UFPel). Isso possibilita que alunos e professores compartilhem saberes no curso de formação de origem entre os diferentes cursos de universidades diferentes e da UFPel, entre Pibids de diferentes universidades do estado e, por fim, com as escolas públicas da educação básica e a comunidade em geral. No âmbito das atividades desenvolvidas de forma global, foram propiciados eventos para todos os alunos das licenciaturas da UFPel, com palestrantes e espaços para socialização de particularidades dos diferentes cursos;

4) O Pibid contribui para o estudo sobre legislação e diretrizes que permeiam o contexto escolar e a formação de professores. Entende-se que o programa é fundamental para que os acadêmicos percebam, vivenciem e estudem temas que envolvem o ser professor, corroborando compromissos da UFPel com a educação básica, os convênios e ações coletivas de estreitamento de vínculos entre os cursos de licenciatura e as escolas públicas;

5) O Pibid contribui para que se efetive a aproximação entre ensino, pesquisa e extensão, inclusive permitindo novas inserções e articulações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura, nos seus componentes curriculares, nas interlocuções de professores e bolsistas, em eventos organizados pelos cursos, etc. O projeto proporciona aos bolsistas e coordenadores uma experiência que é levada para o cotidiano da universidade, em conteúdos ministrados em disciplinas, em debates em aula, em trabalhos acadêmicos e estágios, além de fazer repensar e provocar adequações nos PPC e políticas de formação inicial e continuada de professores.

Com base nas análises desenvolvidas no âmbito da UFPel, assim como apontam outras pesquisas, o Pibid, ao instaurar uma dinâmica de organização, discussão e ações na relação entre a universidade e a escola, permite que os envolvidos tenham “a possibilidade de mergulhar no cotidiano da escola, na rotina dos docentes e dos alunos” (PRODÓCIMO; PRADO;

AYOUB, 2015, p. 406). Ou seja, o programa aproxima “o discente de licenciatura da realidade profissional da sua área de atuação”, permite que se garanta “a oportunidade de adquirir experiência do cotidiano e da realidade de sua futura profissão” (MARTINS et al., 2017, p. 143), a exemplo do amadurecimento acompanhado e que exige o planejamento de atividades e a reflexão sobre o cotidiano e a realidade escolar, agregando na formação profissional de cursos de licenciatura.

Coerente com os pontos apresentados, no âmbito de um trabalho de revisão de periódicos da área de educação que abordam o Pibid, conclui-se ser “muito provável que o fomento promovido pelo programa esteja ampliando horizontes de possibilidades que devolvam aos professores e profissionais da educação o valor de sua própria constituição profissional” (PRODÓCIMO; PRADO; AYOUB, 2015, p. 393). Assim, ao contemplar as cinco dimensões apresentadas neste texto, que falam sobre a contribuição do Pibid para as licenciaturas da UFPEL, também se compreende que as ações do Pibid não ficam limitadas “somente aos aspectos relativos ao ensino de uma disciplina, mas caminham no sentido de uma perspectiva profissional mais ampla, tanto cultural como educacional” (idem, p. 407).

Ao considerar o exposto, entendemos que o programa se articula de modo incisivo na formação docente, nos cursos de licenciatura, contemplando aspectos das Diretrizes Nacionais de Formação de Professores e da Educação Básica (BRASIL, 2015, 2013a) e aproximação das metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) com a qualificação do ensino em seus distintos níveis.

4. Do pensado ao realizado: possíveis contribuições à formação de professores

As ações do Pibid-UFPEL apresentaram impactos positivos em todos os cursos de licenciatura, quer para os pibidianos, quer para os estudantes que não participaram do Pibid como bolsistas. Esses impactos decorrem do fato de que todos os subprojetos realizaram atividades que envolveram os estudantes de todas as licenciaturas da UFPEL. As ações desenvolvidas pelos pibidianos atingiram seus pares, professores supervisores das escolas e docentes da universidade, os quais puderam acompanhar a realização dos trabalhos desenvolvidos ao longo do programa. Essa iniciativa estimulou os demais alunos da graduação a participar e a aprender com as atividades que foram desenvolvidas, principalmente por ocasião

do VI Seminário Pibid-UFPel “A docência na escola básica – construção da Identidade Profissional”, realizado em outubro de 2017. Na ocasião, reflexões sobre a formação de professores fizeram parte da programação. A Dr.^a Maria Isabel da Cunha proferiu a conferência de abertura intitulada “A Construção da Profissionalidade Docente na Educação Básica”, que estimulou a pensar sobre a escolha profissional, como cada um se constitui como professor. Além disso, as atividades realizadas por pibidianos em cada licenciatura mobilizaram os estudantes de todos os cursos a participar. Algumas das atividades realizadas na ocasião estão sintetizadas no Quadro 2.

Quadro 2: Atividades realizadas nos Cursos de Graduação, 2017

Curso	Atividade /Descrição
Artes Visuais	Máscara e Identidade: nós no Pibid Criação de máscaras com ataduras gessadas a partir de experimentação com o material, possibilitando discussões acerca da identidade e corpo.
Ciências Biológicas	Oficinas e ações do Pibid Biologia/UFPel Este encontro pretende oportunizar aos discentes que não participam do programa a vivência no mesmo, estimulando-os a participar, mesmo que de forma voluntária, através da divulgação direta de suas ações e dos resultados potenciais na sua formação pessoal.
Ciências Sociais	Workshop: O estudar na universidade – métodos e práticas de estudo O workshop foi concebido a partir de informações obtidas, por meio de questionário aplicado, por pibidianos, aos discentes do curso de Ciências Sociais. As análises revelam carência em atividades de produção e apresentação de textos acadêmico-científicos. Por conseguinte, serão abordados tipos textuais, elaboração de fichamentos, resumos, resenhas. Foram realizadas atividades de propostas de estudos e alguns esquemas para organização a partir dos textos “Cartas do Gervásio ao seu umbigo” e “Metodologia do Trabalho Científico”. Leitura e discussão analítica, análise textual, análise temática, análise, interpretativa, problematização e síntese; fichamento; esquemas; mapas mentais; resumo e resenha. Leitura analítica de Freire (1982), enfocando a ação cultural para a liberdade e considerações em torno do ato de estudar e produção de <i>flyers</i> para <i>feedback</i> da ação desenvolvida.
Dança	Oficina – Composição coreográfica na escola: ideias do Pibid/Dança A oficina consiste em uma experimentação prática de composição coreográfica a partir de cenas da escola.
Educação Física	Pibid e lutas – proposta de combate à indisciplina e à violência nas escolas Relatos de experiência, de vivências com as lutas e de como o Pibid contribuiu no aprendizado para intervir nas escolas. Pontuando resultados parciais das intervenções e perspectivas de novas intervenções. Atividade prática, para mostrar que não é preciso ser um faixa preta em alguma modalidade de combate para ensinar a lutar e transmitir valores.

Filosofia	<p>Oficina: “Black Mirror” e a Filosofia Política</p> <p>Oficina para trabalhar de maneira comparada os conteúdos da filosofia política, principalmente os autores do Contratualismo Moderno. Sensibilização nomeada como “<i>stop</i> filosófico”. São distribuídas folhas a cada participante da oficina, nas quais escrevem uma palavra e os “jogadores” devem escrever a sequência de palavras associadas a esse conceito. Se o conceito for Política, o participante poderá escrever: poder, corrupção, governo, democracia. Na sequência, roda de conversa com “caixa de pandora”, contendo trechos de textos clássicos de Maquiavel, Hobbes e Rousseau. No final, retoma-se o “<i>stop</i> filosófico” das palavras apontadas inicialmente, avaliando a relação entre os conhecimentos iniciais e os tópicos capturados por meio da conversa.</p>
Física	<p>A Divertida Física dos Super-Heróis</p> <p>Atividade para trabalhar os conceitos de Física, realizada em duas partes. Parte I com enfoque na Física Clássica e parte II na Física Moderna e Eletromagnetismo. Cada parte envolve diferentes personagens de histórias em quadrinhos. A parte I é realizada por meio de um jogo de cartas com as características dos super-heróis, suas condições físicas e habilidades. Na parte II, um vilão com determinados superpoderes pode causar uma determinada catástrofe, e nessa situação-problema cabe aos outros heróis envolvidos na atividade impedir tal acontecimento. Assim, os participantes da oficina através de fichas técnicas dos super-heróis precisam pensar em uma forma de resolver a situação.</p>
Geografia	<p>Greve pra quê?</p> <p>Roda de conversa com professores(as) de Geografia da rede estadual de ensino do Rio grande do Sul.</p>
História	<p>Um time, um país</p> <p>Apresentação do cenário político da África do Sul durante a colonização inglesa e a luta dos negros pelo fim do regime de <i>apartheid</i>. Breve resumo do <i>rugby</i> e seus desdobramentos políticos na África do Sul durante esse período. Apresentação de um recorte do filme <i>Invictus</i> (2009), que retrata a copa do mundo de <i>Rugby</i> de 1995, em que o então presidente da África do Sul Nelson Mandela utilizou os <i>SpringBoks</i> (seleção sul-africana de <i>rugby</i>) para uma unificação do país, dividido após o <i>apartheid</i>. Discussão sobre o recorte do filme apresentado e sobre as políticas realizadas por Nelson Mandela para a inclusão dos negros no <i>rugby</i> por meio do jogador <i>Chester</i>. Apresentação do hino da África do Sul e sua importância na luta por igualdade. Avaliação da atividade.</p>
Letras	<p>Leitura e Formação Crítica em Literatura como Proposta de Resistência</p> <p>A oficina propõe uma visão da prática de leitura e interpretação da literatura como central para a formação de sujeitos ideológicos autônomos e críticos. Leitura e interpretação de uma obra curta, como um conto, a partir da qual serão propostas formas de apropriação e construção de sentido em nível expressivo.</p>
Matemática	<p>Oficina sobre QUESTÕES DE GEOMETRIA NO ENEM</p> <p>A oficina aborda questões acerca da geometria plana e espacial, utilizando exercícios retirados de provas do Exame Nacional do Ensino Médio, o ENEM, de anos anteriores. Prevê uma discussão sobre a análise do ensino de Geometria na educação básica a partir das experiências dos alunos.</p>
Música	<p>Oficina de Música – Pibid: Experiências de musicalização em sala de aula</p> <p>Contato com diferentes possibilidades metodológicas desenvolvidas pelos pibidianos da Música no decorrer do programa.</p>

Pedagogia	O trabalho com os nomes próprios no ciclo de alfabetização Exploração dos nomes próprios como objeto de conhecimento significativo no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.
Química	Pibid/Química da UFPel – O que é o Pibid e como o grupo trabalha? Apresentação das oficinas do Pibid Química já desenvolvidas para estimular a vivência de atividades análogas ao que os pibidianos desenvolveram, tendo como objetivo conectar calouros e demais alunos do Curso com o Pibid, dialogando e questionando sobre o programa.
Teatro	O Pibid Teatro na formação do professor-artista-mediador Exercício de Cenas Teatrais “– Shakespeare? – Presente!” e de atividades realizadas em suas reuniões. Apresentação de cenas shakesperianas seguidas de uma roda de conversa sobre a questão da formação do professor-artista-mediador e relato de como se deu o processo de construção desse exercício de cenas e sua circulação por escolas de Pelotas. Dinâmicas de reflexão sobre docência que foram conduzidas em seus encontros pela coordenadora.

Fonte: Os autores (com base nos trabalhos realizados nas licenciaturas, 2017)

Com a realização dessas propostas de trabalho, só é possível afirmar que a totalidade de alunos dos diferentes cursos de licenciatura da UFPel que participaram foi beneficiada. Como apresentado no Quadro 2, as experiências ímpares aconteceram enaltecendo a atuação dos pibidianos, mostrando que é possível o enfrentamento de muitas dificuldades que emergem do cotidiano escolar e acadêmico. Ficou evidenciado o crescimento dos alunos e o entusiasmo com que as ações foram executadas. Além disso, percebem-se os efeitos positivos nos relatos dos estudantes em formação, quer dos pibidianos, não pibidianos ou dos demais agentes do sistema, sejam alunos das escolas, professores e supervisores da educação básica. Pode-se afirmar que o encontro dos discentes com os pibidianos foi uma ponte de saberes e uma troca de experiências com quem já atua na escola e aqueles que estão iniciando na docência, trazendo em sua bagagem novas experiências e propostas para uma escola que segue os padrões de sua sociedade vigente.

O programa com suas ações inovadoras conseguiu resgatar a função social da escola e, ao mesmo tempo, proporcionou práticas pedagógicas transformadoras, modificando o cotidiano escolar, quebrando o ensino tradicional e tendo como consequência a melhoria da qualidade de ensino. A busca cada vez maior pelo reconhecimento da docência está revelada nas ações e atividades realizadas. Nesse sentido, o impacto do programa nos licenciandos é repleto de valor e, quando inserido no universo escolar, faz toda a diferença. Atua e também mostra ao sistema educacional e às demais áreas do ensino que é possível fazer a diferença, contribuindo para a formação de sujeitos competentes e sensíveis às necessidades educativas.

Inferese-se que o projeto gerou impactos primeiramente nos bolsistas, mas também nos supervisores do programa, sendo possível constatar a satisfação na interação nas atividades com docentes e alunos do ensino superior. A troca de experiências e vivências da realidade com a formação teórico-metodológico-acadêmica possibilitou reforçar as potencialidades de suas práticas. A qualificação continuada permitiu a muitos supervisores e ex-pibidianos avançarem para cursos de pós-graduação, mostrando o interesse em dar continuidade a novos conceitos e ferramentas que permitam aprimorar suas práticas e enriquecer seu trabalho cotidiano. Percebe-se, assim, um crescimento recíproco entre pibidianos e discentes em prol da melhoria e qualificação da educação básica brasileira. Inferese-se que as experiências dos coordenadores de área oportunizaram experiências ímpares na qualificação dos estudantes universitários e na interação com os agentes da escola. A qualificação prática oriunda dessa interação jamais poderia ser atingida somente com as experiências teóricas da academia, fato que reforça a importância do Pibid.

5. Dificuldades nas execuções das ações previstas/planejadas

O programa Pibid-UFPeL, apoiado no planejamento das ações descritas nos seus subprojetos interdisciplinares e disciplinares, esbarrou em dificuldades de execução que não estavam previstas. Os docentes das escolas da rede pública estadual entraram em greve por um longo período, tendo como consequência da paralisação o esvaziamento da escola. No final do movimento de paralisação, a consequência foi um intenso período de recuperação das atividades em todas as instituições de ensino que faziam parte do programa. Dessa forma, as dificuldades no sentido de inserir ações no horário regular de ensino tiveram que ser solucionadas a partir de um replanejamento. Ressalta-se a necessidade de enxugar as ações planejadas para um número menor de inserções no período regular das aulas, assim como as atividades interdisciplinares. Um outro aspecto corrobora de certa forma é que esse fato contribuiu para a troca de bolsistas no programa, acarretando uma alta rotatividade de pibidianos nas escolas. Ainda em relação às escolas participantes, particularmente às condições de infraestrutura, observou-se que as mesmas estavam em condições precárias nos seus espaços.

Uma outra dificuldade foi a indefinição em relação à permanência do programa com corte de bolsas e contingenciamento de recursos, indiferente ao compromisso do MEC e Capes para com as instituições de ensino

superior envolvidas no Pibid, em que não foi dada a real importância central do programa à formação de docentes, com reflexo direto na educação brasileira a curto, médio e longo prazos; isso ocasionou atraso na realização das atividades e a não realização de algumas previstas. No decorrer de 2017, a participação de alunos em eventos científicos fora da cidade foi muito menor compara-se aos anos anteriores, o que se deve basicamente ao corte nos recursos para transporte, estadia e diárias dos estudantes pibidianos. Da mesma forma, a restrição orçamentária do Pibid em 2017 dificultou a organização e a compra de materiais essenciais para a realização de algumas oficinas já planejadas.

No período referido, também houve dificuldades propositivas, em que ao longo do trabalho surgiram diversas situações, depoimentos e conversações que relacionaram tais dificuldades a questões pessoais e interpessoais. As dificuldades podem ser elencadas como o nervosismo inicial para a apresentação de trabalhos, a dificuldade da inserção na escrita (correlacionada tanto à noção de não ser habitual entre os participantes quanto à complexidade dos processos e procedimentos realizados e sua necessária organização para a escrita). Outro aspecto destacado foi a complexidade inicial do trabalho conjunto, colaborativo e cooperativo, gerando insegurança na realização das diversas ações planejadas. Destacam-se as edições de vídeos, textos e materiais para apresentação pública, a definição autônoma e colaborativa da seleção dos conteúdos a serem trabalhados nas oficinas e atividades, a integração do grupo após seguidas renovações do pessoal, entre outras. Em todas essas “dificuldades”, é possível notar que foram sempre citadas nos momentos iniciais de cada processo de construção de texto, oficina, apresentação ou atividade. Isso implica associar uma determinada especificidade ao caráter inaugural dessas ações a vários dos integrantes do programa Pibid. Entretanto nota-se que tais dificuldades foram, elas mesmas, balizadoras para o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de decisão, da habilidade de síntese, da competência individual e do compromisso com a coletividade – todas essas características que o grupo considerou fundamentais à formação docente.

Considerações finais

O Pibid-UFPel, com base em avaliações realizadas nos seminários institucionais, em escritos de relatórios dos subprojetos, projetos interdisciplinares e reuniões realizadas, pode afirmar o sucesso das atividades desen-

volvidas no âmbito de ações disciplinares e interdisciplinares, alcançando os objetivos propostos pelo projeto institucional.

Nesse sentido, uma questão essencial é a continuidade do programa, tendo em vista a qualificada, a desejada e a benquista aproximação entre universidade e comunidade, que permite: a formação inicial e continuada de professores; a maior articulação entre teoria e prática na formação docente; a impregnação da realidade do espaço escolar, qualificando a formação de projetos pedagógicos das licenciaturas, dos professores e licenciandos; a valorização do trabalho docente e incentivo aos cursos de licenciatura; a manutenção de estudantes nos cursos, pelo interesse à formação profissional e auxílio da bolsa; a contribuição à comunidade escolar, pela formação de professores da escola e seus estudantes, com atividades diversificadas; articulação entre pesquisa, ensino e extensão; o incentivo à escrita reflexiva e crítica, socialização e compartilhamento de conhecimentos em trabalhos e em eventos da UFPel, locais, regionais ou nacionais; a maior articulação do Pibid aos e com os cursos de licenciatura, qualificando a formação inicial, em especial dos bolsistas, a exemplo do estudo e do planejamento de práticas inovadoras e interdisciplinares; as trocas de saberes e conhecimentos de diferentes sujeitos e áreas de conhecimento.

Referências

AMADO, J. *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013b*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 12 jun. 2018.

BRASIL. *Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação*, Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. *Parecer CNE/CP N° 2/2015 de 09 de junho de 2015: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*, Brasília, MEC: 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192>.

CAPES. *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

SEDUC/RS. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014*. Porto Alegre: Seduc/RS, 2011.

MARTINS, Leonardo et al. Percepção dos Professores Supervisores do Pibid sobre as Contribuições e Desafios do Programa. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados, MS, v. 5, n. 9, p. 133-145, 2017. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/6099>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

PRODÓCIMO, Elaine; PRADO, Guilherme do Val Toledo; AYOUB, Eliana. Pibid: Análise de Produções Publicadas em Periódicos da Área da Educação. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 393-410, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p393-410>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

KRÜGER, Verno; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; DIAS, Liz Cristiane. Impactos na formação inicial de professores: as ações do Pibid UFPel. *Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC) e o IV Seminário Nacional do Pibid*. UFRN, 2014.

Desafios na formação de professores de Física no contexto do Pibid-UFPeL: revitalizando a interação entre universidade e escola

Rafael Cavagnoli

Introdução

É de amplo conhecimento a falta de profissionais para atuar em sala de aula na disciplina de Física. Entre 60% e 70% dos professores da disciplina na educação básica não possuem formação em licenciatura em Física¹. Há discussões envolvendo a formação docente e currículos (GATTI, 2010), que pode ser estendida para outras áreas; remuneração, demanda e carreira (BARBOSA; PESSÔA, 2008; ALVES; PINTO, 2011; PINTO, 2014), além de projeções (RABELO, 2015) envolvendo ingressos, formandos, demanda e percentual de retenção de docentes em sala de aula. Tais discussões trazem diversos elementos ao debate, não esgotando o assunto, mas deixando-nos conscientes dos mais variados problemas que envolvem o tema.

A demanda por professores de Física no Brasil gira em torno de 27 mil docentes (BRASIL, 2015). Há vagas nas universidades para atender tal demanda (PINTO, 2014), contudo as vagas não são preenchidas, e o número de formandos ao longo das últimas duas décadas está abaixo do esperado; e ainda, levando em conta que nem todos os formandos seguem a carreira docente no ensino médio, essa questão deve permanecer por muitos anos.

Por outro lado, há discussões recentes envolvendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em especial a parte do ensino médio² na área

¹ Há uma variação nos dados sobre docentes de Física apresentados no Censo Escolar nos anos de 2013 e 2016, talvez por diferença na metodologia de coleta e/ou catalogação de dados (INEP, 2015; 2017).

² O ministro da Educação entregou no dia 03/04/2018 a BNCC do ensino médio ao CNE (Conselho Nacional de Educação) para análise. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-04/mec-entrega-base-curricular-do-ensino-medio-para-analise-de-conselho>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

de Física e suas revisões (MOZENA; OSTERMANN, 2016), juntamente com a reforma do ensino médio, que se propõe a melhorar a qualidade da educação nesse nível de ensino através de uma flexibilização da grade curricular.

Os questionamentos são muitos, e em função da complexidade do tema, as respostas ou soluções são raras. Há tentativas de apontar soluções, contudo se deve deixar evidente que há uma relação de interdependência entre: a estruturação das licenciaturas e a formação docente na universidade \leftrightarrow redes de ensino, políticas públicas e diretrizes governamentais \leftrightarrow programas de incentivo à docência, melhorias na educação e permanência nas licenciaturas \leftrightarrow o mercado de trabalho, a carreira e atuação na sala de aula.

Normalmente, ações específicas e desconexas são tomadas nessas diferentes áreas sempre com o intuito de “melhorar a educação”, mesmo que não sejam apresentados critérios objetivos para avaliar a tal “melhora na educação” para além de comparações de *rankings* entre estados brasileiros e países. Ações desconectadas podem trazer resultados pontuais e passageiros, mas estão longe de provocar qualquer alteração significativa no mecanismo de interdependência mencionado anteriormente.

Destoando de tais ações, contemplamos o Pibid, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que sozinho não resolve os problemas geralmente enunciados, porém desenvolve um processo de conexão entre as partes do mecanismo supracitado que não se via anteriormente no país.

O papel do Pibid

O Pibid faz parte de um conjunto de programas³ originados na Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) do Ministério da Educação (MEC). Tais programas visam estimular a formação inicial e continuada, integrar instituições formadoras, escolas públicas e programas de pós-graduação, atuar na divulgação de conhecimentos e resultados produzidos no âmbito dos respectivos programas:

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada em 2007, quando a Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, conferiu à Capes⁴ as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da edu-

³ **Parfor** (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica); **Prodocência** (Programa de Consolidação das Licenciaturas); **Life** (Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores); **Observatório da Educação**; **Novos Talentos**.

⁴ Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

cação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino. Em 2012, o Decreto nº 7.692, de 2 de março, alterou o nome da diretoria para Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, mantendo-se a sigla DEB, já consolidada na Capes e nas instituições parceiras. A mudança não alterou o trabalho desta Diretoria, mas revelou de modo mais claro o foco de sua missão: promover ações voltadas para a valorização do magistério por meio da formação de professores [...] Em 2013, a DEB buscou fortalecer seus principais programas, com o propósito de organizá-los a partir de eixos comuns, de forma que o conjunto concretize uma política de Estado voltada à formação inicial e continuada. O sucesso dessa política [...] certamente contribuirá para a valorização dos professores da educação básica e de suas instituições formadoras e para a melhoria da educação básica brasileira – condição não única, mas estruturante para a construção de um país verdadeiramente democrático, inclusivo e social e economicamente desenvolvido (BRASIL, 2013).

Entre 2007 e 2013 foram lançados oito editais para o Pibid e Pibid-DIVERSIDADE⁵. O primeiro foi o Edital 01/2007 MEC/Capes/FNDE, lançado em 12/12/2007 com as atividades iniciadas em 2009, contando com 3.088 bolsistas e 43 IFES (instituições federais de ensino superior) para as áreas de Física, Química, Matemática e Biologia, incluindo outras áreas ao longo dos novos editais. Em edital de 2013, o programa foi ampliado para abranger a “participação de bolsistas do ProUni, uma vez que nas instituições privadas são formados cerca de 70% dos professores em exercício” (GATTI et al., 2014), chegando em 2014 a 90.254 bolsas⁶, juntando o Pibid e o Pibid-DIVERSIDADE, em 2.997 subprojetos, 855 campi, 284 IES (instituições de ensino superior) e a participação de mais de 5 mil escolas públicas. Em função de problemas econômicos no país, entre 2015 e 2017, em meio a cortes de verbas em diversos ministérios, houve redução de bolsas e verbas de custeio⁷: as 70.192 bolsas para estudantes em 2014, reduziram-se para 67.533 em 2015, 58.766 em 2016 e 58.268 em 2017 (com

⁵ O Pibid/DIVERSIDADE é voltado para as licenciaturas que atuam na educação escolar indígena e do campo – incluídas as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas.

⁶ Dessas 90.254 bolsas, 72.845 eram de iniciação à docência (ID), concedidas para estudantes por meio do Pibid (70.192) e Pibid-DIVERSIDADE (2.653) através dos editais: Edital Capes nº 61/2013 e Edital Capes nº 66/2013. As demais bolsas foram concedidas para professores das escolas (supervisores) e professores universitários: coordenadores dos subprojetos, coordenadores de gestão e institucionais. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>> Acesso em 06 de abril de 2018.

⁷ Conforme noticiado: “Programa de bolsas de iniciação à docência pode sofrer cortes em 2016, diz Capes”: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-10/capes-ve-possibilidade-de-pibid-sofrer-cortes-de-orcamento-em-2016>>.

“Programa de bolsas para professor tem redução de 14,8%”: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,programa-de-bolsas-para-professor-tem-reducao-de-14-8,70001939431>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

59.156 vagas disponíveis e 888 bolsas não preenchidas até junho de 2017). Além disso, o programa enfrentou tentativa de alterações com a famigera-da Portaria Capes 46/2016, porém, após intensa mobilização, a mesma foi revogada⁸ pela nova equipe que assumiu o MEC em 15/06/2016 através da Portaria Capes nº 84/2016. Desse modo, o programa seguiu conforme as regras do Edital 61/2013, tendo sua vigência de março 2014 até fevereiro de 2018.

De acordo com o primeiro edital de 2007, onde ocorreu uma chamada pública de IFES e CEFET's com cursos de licenciatura, os objetivos do programa eram:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (Edital 01/2007 MEC/Capes/FNDE).

Em resposta a esse chamamento público, a UFPEl organizou seu projeto institucional, tendo o mesmo sido aprovado na primeira relação divulgada em 30/08/2008, iniciando suas atividades em 2009 com 84 bolsistas (72 estudantes, oito supervisores e quatro coordenadores). Desde então, o projeto cresceu em número de áreas e bolsistas, chegando em 2014 a ter 613

⁸ Capes revoga portaria referente ao regulamento do Pibid: <<http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/7946-capes-revoga-portaria-referente-ao-regulamento-do-pibid>>.

bolsistas (487 estudantes, 92 supervisores e 34 coordenadores). Juntamente com Química, Biologia e Matemática, a área de Física esteve presente desde a primeira edição do Pibid. Desde então, diversas edições do Pibid ocorreram e vários trabalhos foram publicados nas mais diversas áreas no contexto dos subprojetos integrantes do projeto institucional do Pibid-UFPeL.

Como comentado anteriormente, o Pibid destoa de outras ações governamentais em função de induzir alterações na estrutura das licenciaturas, que impactam na vida de atuais estudantes e futuros professores, como também impactam na atuação dos atuais professores e estudantes das escolas que participam das ações do Pibid. Professores universitários passam a participar da vida escolar juntamente com seus alunos de licenciatura e nos encontros semanais, com a participação de supervisores (professores das escolas); a troca de experiências ocorre a todo momento, enriquecendo todas as partes envolvidas. Nesse espaço de interação surgem subsídios para pesquisas, o que resulta em artigos, dissertações e teses, ampliando a atuação do Pibid e tendo impacto em pós-graduações do país.

Essa articulação entre universidade e escola e seus respectivos atores, em que as partes produzem conhecimento, compartilham e aprendem, articuladas via Pibid, considera-se que

[...] o ambiente escolar não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros. Mais do que isso, o ambiente escolar constitui um espaço de produção, transformação e mobilização de saberes que lhe são próprios, no qual o futuro professor é o sujeito ativo de sua própria formação. Afinal, ao mesmo tempo em que vivencia a prática cotidiana do ambiente escolar, traz à tona as experiências de sua história de vida, sua afetividade e seus valores; constrói seus saberes, que vão sendo enraizados em sua história de vida e configurando a sua identidade profissional (DARROZ, 2016, p. 27).

O Pibid-UFPeL ainda se destaca nacionalmente por possuir uma estrutura interdisciplinar que ocorre em paralelo com a atuação disciplinar. Isso causa ainda mais impacto na formação docente, pois licenciandos passam a ter contato semanal com os projetos interdisciplinares, trocando experiências com colegas e professores de outras áreas, aprendendo a trabalhar em equipes interdisciplinares, a desenvolver palestras, oficinas e demais atividades realizadas com a comunidade escolar. O que ocorre no Pibid não é contemplado em nenhuma disciplina na universidade; não é um simples estágio de regência de classe, é uma imersão na realidade escolar, uma vivência que enriquece e transforma a formação docente. Os frutos do Pibid também são vistos em ações que permitem aos atuais professores da

escola efetuarem mudanças em sua atuação em sala de aula, permitindo-nos contemplar a extensão do impacto do Pibid, que também contribui para a formação continuada de professores. Portanto o Pibid conecta e transforma os professores das universidades, professores das escolas e licenciandos – futuros professores, o que implica a formação inicial e continuada, tendo reflexos nos estudantes das escolas.

O Pibid-Física na UFPEL

No caso da Física, área conhecida pela enorme carência de professores, podemos ainda incluir questões pontuais da realidade do curso dentro da UFPEL, a distribuição dos campi, a localização do curso de Física e seus laboratórios num câmpus afastado do centro de Pelotas, entre outras questões. O curso de licenciatura em Física possui apenas um ingresso anual, e apesar do número de vagas, as mesmas não são totalmente preenchidas. Dos ingressantes, grande parte deixa o curso ao longo do primeiro semestre; alguns abandonam a universidade, outros conseguem transferência para os demais cursos da UFPEL. Diante dessa realidade, o Pibid-Física nunca contou com uma equipe permanente ao longo do tempo, no período ora analisado de 2014-2018, e diversas ações precisaram ser repensadas em função da constante mudança de bolsistas, do constante ingresso de iniciantes no curso – os quais precisam de um tempo para se adaptar à realidade da universidade. Ainda podemos acrescentar questões relacionadas à realidade das escolas estaduais em função das paralisações e greves que ocorreram no período, que levam a alterações em cronogramas e ações planejadas. Apesar das dificuldades, essas questões fazem parte da realidade, e os bolsistas têm esse contato com a realidade da área desde o primeiro momento em que ingressam no Pibid. Por outro lado, a atuação no Pibid também permite muito mais segurança por parte dos licenciandos no momento em que efetuam a disciplina de estágio, uma vez que já estão familiarizados com a dinâmica escolar.

Parte dessa realidade não parece ser muito distante de outras instituições que possuem subprojetos de Física no Pibid. De acordo com um levantamento efetuado por Darroz (2016) em instituições do Rio Grande do Sul, das 29 IES participantes do Edital Capes nº 61/2013, 14 possuíam subprojetos na área de Física e iniciaram o ano de 2014 com 250 bolsas de iniciação à docência (estudantes), 45 bolsas de supervisão e 17 bolsas de coordenação de área. No final de 2015, esses números eram de 203 bolsis-

tas de iniciação à docência, 37 supervisores e 17 coordenadores de área. Entre os estudantes, apesar de certa redução no número de bolsistas, apenas 72 dos que iniciaram as atividades em 2014 continuavam no projeto no final de 2015, evidenciando a grande rotatividade de bolsistas na área, consequência da pouca fixação de estudantes nos cursos de licenciatura em Física.

O Pibid-Física da UFPEL iniciou 2014 com 24 vagas para estudantes, nunca totalmente preenchidas, tendo sido reduzidas para 15 por sugestão do colegiado do curso. Em função de alterações promovidas pelo MEC em 2016, as vagas foram reduzidas para apenas sete, e após rearranjo efetuado pela coordenação institucional do Pibid-UFPEL, o subprojeto da Física passou a trabalhar com dez vagas, sempre preenchidas, até o fim do edital, em fevereiro de 2018. Portanto a equipe passou a ter dez estudantes, três supervisoras e um coordenador de área.

O trabalho consistiu em apresentar aos bolsistas – efetuando a leitura e discussões – os documentos-base que regem e orientam a educação no país⁹: LDB/96, DCNEM/98, PCN/99, PCN+/2002, OCNEM/2006; passando brevemente por Teorias da Aprendizagem (Racionalismo, Empirismo, Construtivismo, Aprendizagem Significativa, etc.); discussões envolvendo enfoques curriculares, como por exemplo CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade), e metodologias de ensino, por exemplo, ACP (aprendizagem centrada em problemas), ACE (aprendizagem centrada em eventos); concepções alternativas (ou conhecimento prévio) como subsídios para o ensino de Física; atividades lúdicas abordando fenômenos físicos por meio de jogos; uso de experimentação e *softwares* para demonstração de fenômenos físicos; uso da história da ciência para complementar a compreensão de fenômenos físicos através do estudo do pano de fundo histórico-sócio-cultural onde foram construídas teorias. O estudo não apenas da história da ciência, mas ainda de projetos de ensino de Física e Ciências Naturais, como o PSSC (*Physical Science Study Committee*) e o projeto Harvard nos EUA, o projeto *Nuffield* na Inglaterra, que, por sua vez, influenciaram a elaboração de projetos de ensino de Física no Brasil, como PEF (Projeto de Ensino de Física), FAI (Física Auto-Instrutiva), PBEF (Projeto Brasileiro para o Ensino de Física), além do GREF (Grupo de Reelaboração do Ensino de Física).

⁹ **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional; **DCNEM**: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; **PCN**: Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio; **PCN+**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, ensino médio; **OCNEM**: Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

Os estudantes apresentam previamente seminários internos ao grupo, praticando a comunicação oral, utilização de *slides* para apresentação em *datashow*, demonstrando e testando experimentos, discutindo com os colegas e os professores antes de realizar as atividades na escola. Também desenvolveram atividades no curso de licenciatura, participando de semanas acadêmicas, tanto em sua organização como na realização de oficinas. Outra experiência importante foi realizar atividades não apenas no ensino médio regular, mas também na modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos). Através da construção de roteiros os estudantes aprendem a planejar uma atividade, realizar pesquisas, executar a atividade e efetuar sua avaliação, tanto em aspectos quantitativos como também qualitativos:

A pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana, para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, apud. POLIT.; BECKER; HUNGLER, 2004, p. 201).

De acordo com Bacco e Arruda (2010), através de uma pesquisa envolvendo relatos de estagiários de um curso de Física foram identificados cinco saberes ou categorias de saberes docentes: saber o conteúdo, saber ensinar, saber interagir, saber pessoal e saber ser. Os cursos de licenciatura podem lidar com as duas primeiras categorias, contudo as demais dependem tanto de experiências pessoais, afetivas e, sem dúvida no caso da docência, da prática em sala de aula. Como mencionado anteriormente, o Pibid proporciona uma vivência em grupo, vivência escolar e em sala de aula que vai muito além do que se alcança nas disciplinas e práticas de estágio obrigatório. Durante os estágios, há relatos descrevendo pouco envolvimento dos professores da escola com os estagiários e suas aulas. O Pibid proporciona uma experiência que vai por outro caminho, em que professores da escola participam do grupo, participam das atividades, compartilham experiências e inclusive têm suas práticas de sala de aula modificadas em função da participação no projeto.

Tratando-se do ensino de Ciências Naturais, e nesse caso em participar do ensino de Física, não se pode deixar de comentar o uso de experimentos em sala de aula:

[...] qualquer método, que pretenda ensinar Física ou outra ciência da Natureza, [...] deverá levar em conta uma condição fundamental que se evidencia como CONDIÇÃO NECESSÁRIA, embora NÃO SUFICIENTE. O educando ou aprendiz deve ter oportunidade de operacionalizar pessoalmente

te os conceitos, aplicando-os em situações concretas que impliquem sua iniciativa (CANIATO, 1973, grifos do autor).

É comum encontrar escolas com laboratórios subutilizados e deteriorados ou ainda sem laboratórios didáticos. Diante de tal realidade, a equipe do Pibid-Física optou por efetuar a complementação das atividades e facilitação na compreensão de fenômenos físicos por meio de experimentos construídos com o uso de material alternativo e de baixo custo, ensinando e estimulando os estudantes da escola a construir seus aparatos e realizar experimentos não apenas nas aulas e oficinas, mas em seus estudos extra-classe. Os estudantes do Pibid aprendem a planejar atividades, criar roteiros para o professor e para estudantes, passo a passo, sobre a montagem de experimentos, apresentar assuntos estimulando seu estudo histórico e avaliar o impacto da intervenção com os alunos da escola e de seu desempenho durante todas as fases da atividade – antes, durante e após. Durante a realização de um experimento, observando as fases pré-experimental, experimental e pós-experimental (ROSA; ROSA, 2012).

Outro recurso importante a ser utilizado são o computador e os mais variados *softwares*, em conjunto com os atuais *smartphones* tão presentes entre os estudantes, com diversos *apps* disponíveis para o ensino de Ciências Naturais, levando em conta que:

[...] as simulações não devem substituir por completo a realidade que representam, elas são bastante úteis para abordar experiências difíceis ou impossíveis de realizar na prática (por serem muito caras, muito perigosas, demasiado lentas, demasiado rápidas, etc.) [...] os alunos que estão a formar e desenvolver o seu pensamento sobre determinadas matérias científicas encontram problemas típicos que podem ser resolvidos por ambientes de simulação orientados por preocupações pedagógicas (FIOLHAIS; TRINDADE, 2003).

Fenômenos cuja demonstração exige aparatos caros e/ou difíceis de ser montados em sala de aula podem ser estudados e visualizados através de simulações que facilitam sua compreensão, a interação entre as variáveis, apresentando de forma dinâmica e muitas vezes multimídia assuntos difíceis de serem tratados utilizando apenas quadro e pincel ou o antigo giz. Apesar da utilização desses importantes recursos, a ênfase nas atividades era dada na construção de aparatos simples e na realização de experimentos, valorizando a iniciativa dos estudantes, despertando sua curiosidade e criatividade durante a realização das atividades.

Essas vivências proporcionadas pelo Pibid originam um conjunto de práticas, conhecimentos e troca de experiências que contemplam os objetivos do programa expressos pela Capes, dentre os quais destacamos:

[...] 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 (Regulamento do Pibid, Portaria nº 260/2010; Portaria nº 096/2013).

Na área de Física, em especial na maior parte dos assuntos tratados no ensino médio (ou geralmente em sua totalidade), contemplamos assuntos do século XIX, sendo apresentados por professores do século XX para estudantes do século XXI. A natureza e seus fenômenos podem ser os mesmos, mas as relações humanas mudam, as tecnologias evoluem rapidamente, as formas de ensinar e aprender sofrem alterações e as metodologias precisam ser constantemente revisadas. O Pibid evolui, modifica-se, adapta-se e mantém suas partes coesas.

Conclusão

De acordo com uma pesquisa realizada com egressos de programas de iniciação à docência (ANDRÉ, 2017), no caso do Pibid, cerca de 64% dos egressos atuam na área da educação; dos 36% que não estão atuando na educação, quase metade declarou que está aguardando concurso ou ainda não teve oportunidade de ingressar na área. Isso mais uma vez evidencia o impacto do Pibid não apenas na formação, mas na valorização da docência na educação básica.

Por outro lado, uma pesquisa realizada com estudantes que atuaram no Pibid em subprojetos na área de Física no RS (DARROZ, 2016) evidenciou as diferenças entre estudantes participantes do Pibid e o grupo controle. Quando pesquisados os ingressantes em cursos de Física, tanto membros do Pibid como estudantes do grupo controle não apresentavam diferenças nas concepções envolvendo o processo de aprender e ensinar Física. Após quatro semestres, a pesquisa evidenciou alteração significativa entre os pibidianos e os estudantes do grupo controle. No grupo controle, apesar de frequentar um curso de licenciatura em Física, não foram detectadas alterações perceptíveis em suas concepções ao longo do curso no período estudado. Quanto ao outro grupo, a participação no Pibid possibilitou-lhes alterar sua compreensão acerca dos elementos inerentes ao processo de ensinar e aprender Física, modificando sua visão sobre docência, interdisciplinaridade, avaliação, etc.

Em relação aos estudantes participantes do Pibid-Física da UFPEl, são notórias as mudanças ao longo do tempo, compromisso de trabalho em equi-

pe, sua desenvoltura ao falar em público, efetuar apresentações em sala de aula, lidar com dificuldades ao realizar atividades em aula no que diz respeito ao domínio de classe, interesse em temas envolvendo a docência, novas formas de trabalhar os conteúdos de Física, rompendo com o estereótipo de que a Física não é divertida e consiste apenas em trabalhar com fórmulas matemáticas. Os estudantes percebem que podem ser sujeitos ativos em seu desenvolvimento e na construção do conhecimento ao longo do curso e também percebem que podem atuar dessa forma durante a realização das atividades do Pibid, incentivando os estudantes das escolas a ser protagonistas. Esse processo passa a fazer parte da vida dos futuros professores.

De diversas formas percebemos que o Pibid é o programa de maior sucesso em nosso país dentre as iniciativas de formação inicial e continuada de docentes da educação básica.

Referências

- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: Um Aporte. *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), v. 41, n. 143, p. 606-639, 2011.
- ANDRÉ, Marli. *Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência*. 38ª Reunião Nacional da ANPEd, UFMA, São Luís/MA, 2017. <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf>. Acesso em: 09 abr. 2018.
- BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação* (Bauru), Bauru, v. 16, n. 3, p. 507-524, 2010.
- BARBOSA FILHO, Fernando de Holanda; PESSÔA, Samuel de Abreu. A Carreira de professor estadual no Brasil: os casos de São Paulo e Rio Grande do Sul. In: FERRAZ, C.; CORTEZ, M. (Coord.). *Seminários Dimac*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2008, p. 1-33.
- BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 260. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília: Capes, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Capes. Portaria nº 096. *Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Brasília: Capes, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB). *Relatório de gestão – Pibid*. Brasília: DEB, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar 2013 – Perfil da Docência no Ensino Médio Regular*. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. *Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas*. Brasília: INEP, 2017.

BRASIL. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CEB n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). *PCN; Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006. v2

CANIATO, Rodolpho. *Um Projeto Brasileiro para o Ensino de Física*. Rio Claro/SP, Universidade Estadual Paulista, UNESP, 1973. 4v. 586p. Tese de Doutorado. (Orientador: José Goldemberg), 1973

DARROZ, Luiz Marcelo. *Os impactos do programa institucional de bolsa de iniciação à docência (Pibid/Capes) na formação do professor de física do Rio Grande do Sul*. Tese, UFRGS. Porto Alegre, 2016.

FIOLHAIS, Carlos; TRINDADE, Jorge. Física no computador: o computador como uma ferramenta no ensino e na aprendizagem das ciências físicas. *Rev. Bras. Ensino Fís.*, v. 25, n. 3, p. 259-272, 2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antonio Simão; FERRAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolf (Orgs.). *Métodos de Pesquisa*. UAB/SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Editorial: Sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Ensino de Física. *Cad. Bras. Ens. Fís.*, Florianópolis, v. 33, n. 2, 2016.

PINTO, José Marcelino de Rezende Pinto. O que explica a falta de professores nas escolas brasileiras? *Jornal de Políticas Educacionais*, n. 15, jan./jun., p. 03-12, 2014.

RABELO, Rachel Pereira. *Projeção da oferta de professores de Matemática, Física, Química e Biologia para educação básica no Brasil até 2028*. Dissertação (Mestrado) – Escola Nacional de Estatística, Rio de Janeiro, 2015.

ROSA, Cleci Teresinha Werner da; ROSA, Álvaro Becker da. Aulas experimentais na perspectiva construtivista. *Física na Escola*, v. 13, n. 1, 2012.

Reflexões sobre a iniciação à docência alfabetizadora no Pibid Pedagogia UFPel

Gilceane Caetano Porto

Patrícia Pereira Cava

Ai de nós, educadores, se deixarmos de sonhar sonhos possíveis...

(FREIRE, 1982, p. 99)

Neste capítulo, intencionamos refletir sobre a experiência realizada como coordenadoras de área do Subprojeto Pibid/Pedagogia no período de 2014 a 2018. O eixo norteador de nossas reflexões são as escolhas teóricas e metodológicas para a condução das ações intituladas ações específicas para bolsistas da área da Pedagogia, elencadas no subprojeto submetido ao edital 061/2013 da Capes. O período de desenvolvimento do subprojeto foi marcado por inúmeros desafios, assim como as aprendizagens.

As ações projetadas para o desenvolvimento do subprojeto da Pedagogia foram planejadas a partir do conhecimento que construímos ao longo de nossa experiência profissional acerca da realidade educacional da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. Destacamos a seguir pelo menos quatro aspectos que contribuíram para a compreensão que temos sobre a necessidade de qualificar ainda mais a formação de professores para atuar em classes de alfabetização. Convivemos nas escolas da rede municipal desde o início dos anos 1990, significando de diferentes formas a nossa relação com a rede.

A atuação como professoras alfabetizadoras, o envolvimento com investigações a partir de nossas pesquisas de Mestrado e Doutorado (CAVA, 1997; 2007; PORTO, 2011), o acompanhamento dos estágios do curso de Pedagogia em diferentes escolas municipais, além das disciplinas relacionadas à aprendizagem e alfabetização ministradas no curso foram experiências que sustentaram o desafio de coordenar a área da Pedagogia no Pibid.

Sendo assim, o objetivo geral do subprojeto desenvolvido ao longo de quatro anos foi fortalecer os conhecimentos dos acadêmicos do curso de Pedagogia em relação à teoria e à prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental, especialmente no que se refere à alfabetização.

No ano de 2014, iniciamos o desenvolvimento das ações da Pedagogia com 45 bolsistas de iniciação à docência atuando em seis escolas da rede municipal de Pelotas/RS com crianças do primeiro ciclo (1º, 2º e 3º anos – em apenas uma escola foram envolvidas turmas de pré-escola e quarto ano), com foco na aprendizagem da leitura e da escrita. Para o desenvolvimento do subprojeto da Pedagogia planejamos vinte ações que foram distribuídas ao longo dos quatro anos, visando qualificar a formação inicial para atuação em classes do ciclo de alfabetização.

Piccoli (2015) discute que, durante a graduação em Pedagogia, há pelo menos dois momentos em que, de forma mais específica, se forma um alfabetizador. Um deles é quando os estudantes cursam as disciplinas referentes a esse campo de conhecimento, e o outro é no momento do estágio obrigatório.

Em nossa experiência profissional, especialmente como docentes dos estágios do curso de Pedagogia, recorrentemente as alunas, ao avaliarem o curso que se aproxima do final, reivindicam a necessidade de mais momentos de contato com a escola, mais momentos de prática pedagógica. A iniciação à docência no contexto do Pibid Pedagogia UFPeL tem como finalidade fazer a discussão entre os elementos teóricos e práticos, atenuando as dicotomias muitas vezes destacadas entre os dois campos (NÖRNBERG; CAVA, 2017).

Nörnberg e Cava (2015, p. 3), em estudo que investigou as aprendizagens construídas por estagiários de cursos de licenciatura a partir da interação pedagógica entre professoras-regentes e supervisoras de estágio, identificaram que:

O aprendizado da docência se faz na interação com o outro, no espaço coletivo da escola. Por isso, não basta apenas discutir e reinventar práticas pedagógicas, mas, sobretudo, reinventar as interações profissionais, a organização do trabalho, o planejamento das situações de ensino e o modo de acompanhar as crianças em sua aprendizagem dos conhecimentos científico-culturais, bem como em seus processos de socialização e compreensão da escola como espaço de diálogo intercultural.

Nesse sentido, no primeiro ano de desenvolvimento das atividades, o foco foi inserir-se na escola, observando e gerando dados acerca da realidade escolar e das possibilidades de articulação entre projetos que eram desenvolvidos e as intenções do subprojeto da Pedagogia. A proposta foi realizar o diagnóstico da realidade escolar a partir de entrevistas, observações e leitura do Projeto Pedagógico das escolas.

Tomando como base o conceito de observação, no qual “observar não é invadir o espaço do outro, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem encontro marcado...” (WEFFORT, 1996, p. 14), foi utilizado para a realização dos diagnósticos um roteiro orientador para as observações desenvolvidas na escola, que contemplasse a história, o espaço físico da escola e sua utilização; o meio social e cultural da escola e da comunidade; a linguagem formal e informal utilizada na escola, os espaços do recreio, do refeitório, da sala dos professores, bem como a entrada e saída dos alunos na escola.

Ao mesmo tempo em que coordenávamos as ações disciplinares da área da Pedagogia, coordenávamos também o projeto interdisciplinar em duas escolas daquele grupo. Esse projeto buscou pensar a interdisciplinaridade em seus enfoques epistemológicos e pedagógicos, como discutido por Thiesen (2008, p. 545). No campo epistemológico, pensar no conhecimento, em sua produção e socialização, levando em conta a amplitude e a complexidade do real. No campo pedagógico, pensar as “questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem escolar”.

Também foram realizadas entrevistas com professores, alunos, funcionários e equipe diretiva, as quais tinham como objetivo compreender um pouco mais sobre o papel de cada um no contexto escolar. As perguntas realizadas nas entrevistas foram sobre: recursos materiais e didático-pedagógicos utilizados pelos professores; política de valorização dos profissionais da educação; em quais disciplinas os discentes obtinham maior dificuldade e facilidade no ponto de vista dos discentes e docentes; quais eram os conteúdos que os discentes gostariam de aprender.

Os dados do diagnóstico possibilitaram-nos compreender um pouco mais sobre a organização e o funcionamento da escola e nos indicaram as necessidades da escola em diferentes espaços. No entanto, era necessário ter um conhecimento mais aprofundado acerca dos conhecimentos que as crianças tinham sobre a leitura e a escrita. Por esse motivo estabelecemos que a primeira ação específica da Pedagogia nas escolas seria o desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos das crianças acerca da leitura e da escrita com todos os estudantes das turmas envolvidas no Pibid nas seis escolas.

Entendemos que a organização do trabalho pedagógico nas classes de alfabetização pode ser muito mais qualificada se os professores tiverem conhecimento sobre os níveis de escrita dos alunos. As crianças chegam à escola com conhecimentos sobre a leitura e a escrita bastante diversos entre

si. O desenvolvimento de avaliações diagnósticas é fundamental para que se possa identificar o que as crianças já sabem e o que ainda precisam aprender sobre a língua escrita (NEMIROVSKY, 2002). Para fins didáticos, organizamos um conjunto de sete tarefas, envolvendo atividades de leitura e escrita¹.

Os dados coletados na avaliação diagnóstica permitiram conhecer as hipóteses dos alunos acerca da leitura e da escrita e, mais do que isso, possibilitaram uma profunda reflexão acerca da necessidade de investimento em um trabalho sistemático com a linguagem escrita no ciclo de alfabetização. Percebemos a partir dos dados que, na maioria das escolas, as crianças têm chegado ao primeiro ano do ensino fundamental com conhecimentos bastante iniciais acerca desse objeto de conhecimento que é a linguagem escrita. O mais alarmante é que esses conhecimentos muitas vezes não evoluem, e as crianças passam os três primeiros anos do ensino fundamental nos níveis iniciais de conceitualização da escrita (SOARES, 2010).

A organização do ciclo de alfabetização prevê que as crianças progridam do primeiro ao terceiro anos sem retenção. No entanto, o que tem ocorrido, de maneira geral, nas seis escolas em que desenvolvemos as ações do Pibid é que as crianças não têm progredido no que se refere aos conhecimentos. Há alunos que, após três anos de escolarização, terminam o terceiro ano sem sequer escrever o próprio nome. A pesquisa realizada por Lapuente (2016) em duas das escolas em que o Pibid realizou as suas ações revela, entre outros achados, esse fenômeno de gestação da exclusão escolar no processo de recontextualização da política dos ciclos de alfabetização. Superar essa realidade tem sido um dos grandes desafios enfrentados pelas professoras e consequentemente compartilhados pelas bolsistas de iniciação à docência.

Entendemos, da mesma forma que Nörnberg e Cava (2015, p. 3), que os espaços compartilhados coletivamente entre os sujeitos oportunizam momentos de troca de saberes e possibilitam aprendizagens, pois no espaço escolar são mobilizadas as opções teórico-práticas. “É no encontro dos professores, entre eles e com as crianças, que se abre lugar para a formação.”

Tendo em vista a realidade imputada pelas avaliações diagnósticas, reforçamos a necessidade já prevista no planejamento do subprojeto em investir fortemente na organização do trabalho pedagógico. Assim, organizamos os encontros de área de tal forma que pudéssemos aprofundar os

¹ O material utilizado para o desenvolvimento da avaliação diagnóstica foi elaborado a partir de MANURY CURTO (et al., 2000), GEEMPA (2005) e NEMIROVSKY (2002).

conhecimentos acerca das possibilidades existentes para a organização da prática pedagógica para o trabalho com a língua escrita.

É importante destacar que o planejamento das ações para o subprojeto da Pedagogia foi influenciado pelas orientações dos materiais destinados à formação das professoras alfabetizadoras através do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa. As alfabetizadoras das escolas envolvidas realizavam a formação continuada a partir do estudo do material produzido para esse fim. Por esse motivo, pensamos que seria pertinente que as bolsistas pibidianas também realizassem a leitura desse material. Assim, iniciamos em 2014 os estudos de aspectos teóricos e práticos relativos ao campo da alfabetização e do letramento, da infância e da aprendizagem a partir de documentos de referência, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), os cadernos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012, 2014, 2015) e do Ensino Fundamental de nove anos (2004).

Durante o primeiro semestre de 2015, as bolsistas da Pedagogia dedicaram-se também a organizar o espaço da biblioteca das escolas que necessitavam de apoio. A organização consistiu em selecionar os livros de literatura infantil adequados para o trabalho com as turmas de 1º a 3º anos do ensino fundamental, bem como adequar o espaço para uso dos alunos e também proporcionar o empréstimo dos livros. Após a organização, o segundo semestre foi reservado para o desenvolvimento de ações de incentivo à leitura. Foram realizados momentos de Hora do Conto para as crianças, seguidos de dramatização e/ou atividades lúdicas envolvendo a história contada. Além disso, foi dado início ao processo de empréstimo dos livros.

Para esse fim apresentamos e incentivamos o uso de outro material que circula nas escolas, mas muitos professores não conheciam. Trata-se do material do Projeto Trilhas, produzido em 2011 pelo MEC em parceria com o Instituto Natura. Esse material é bastante significativo por oferecer um conjunto de vinte livros de literatura infantil, oito cadernos de orientação para o trabalho com os livros que compõem o acervo, assegurando o trabalho com diferentes tipos de textos. Com essa ação buscou-se a aprendizagem das pibidianas sobre a importância da articulação dos conceitos de alfabetização e letramento para a organização das práticas no ciclo de alfabetização.

Ainda com esse objetivo analisamos as obras dos Acervos Complementares destinados pelo MEC às classes de alfabetização. A análise possibilitou que as bolsistas se apropriassem dos títulos disponíveis tanto nas salas de aula como nas bibliotecas e também selecionassem os livros com

os quais trabalhariam no segundo semestre letivo de 2015. Além disso, as práticas de leitura para crianças foram importantes para o desenvolvimento profissional docente das estudantes, que aprenderam sobre a importância de contar histórias para os alunos. Destacamos também que essa ação influencia a formação de leitores, tendo em vista que é possibilitada às crianças a ampliação do seu repertório de leituras e a possibilidade de levar para casa os livros disponíveis (PAULINO, 2001).

O ano de 2016 foi marcado por muitas aprendizagens, mas também por muitas incertezas em relação ao futuro do Pibid nas instituições públicas de ensino. Ao mesmo tempo em que precisávamos avançar nos estudos para qualificar o trabalho dos bolsistas nas escolas, precisávamos retomar conceitos e rever elementos teóricos que já havíamos trabalhado nos anos anteriores, tendo em vista que um número bastante significativo de bolsistas optou por deixar o Pibid em função dos rumores sobre o fim do programa.

Tendo em vista que vários bolsistas novos ingressaram em função da conjuntura, retomamos os estudos acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, tomando como base o material organizado pelo grupo do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL/UFPE). O artigo “Conceituando alfabetização e letramento”, de autoria de Eliana Albuquerque (2007), bem como o livro “Sistema de Escrita Alfabética”, de Artur Gomes de Morais (2012), foram norteadores para a discussão sobre os conhecimentos linguísticos inerentes à prática alfabetizadora.

Entendemos, da mesma forma que Piccoli (2015), que o objeto de ensino da professora alfabetizadora é a língua escrita e que esse é um ponto que precisa ter aprofundamento no processo de formação. Nessa perspectiva, procuramos aprofundar os saberes nesse campo de conhecimento através do estudo sobre os direitos de aprendizagem da Língua Portuguesa (BRASIL, 2012) e dos princípios para a organização do ensino do sistema de escrita alfabética (LEAL; MORAIS, 2010).

Com o objetivo de aprofundarmos nossos conhecimentos acerca das atividades de reflexão linguística, cotejamos os dez tipos de atividades apresentadas para o desenvolvimento de atividades de análise linguística propostas por Leal e Morais (2010) com os materiais produzidos pelo GEEM-PA (2005, 2007, 2009, 2009a), bem como analisamos à luz desse referencial teórico os livros didáticos das turmas do ciclo de alfabetização das escolas atendidas pelo Pibid. Esse trabalho de análise possibilitou que planejássemos situações didáticas mais qualificadas, visando à apropriação do sistema de escrita alfabética pelos sujeitos.

Realizamos um investimento significativo no estudo sobre as modalidades organizativas do trabalho pedagógico (NERY, 2007). A partir desses estudos foram planejados e desenvolvidos projetos didáticos (BORDONI, 2000, 2000a; BOMTEMPO, 2000), levando em conta as temáticas dos currículos das escolas, além da organização de sequências didáticas envolvendo os textos estudados e as orientações dos Cadernos de Estudos: trilhas para escrever textos (2011) e Cadernos de estudos: trilhas para abrir o apetite poético (2011). A intenção foi qualificar a formação das bolsistas através da articulação teoria e prática, refletir e reforçar os estudos sobre os direitos de aprendizagem, aprender a selecionar estratégias e recursos para a elaboração de atividades, além de desenvolver planejamentos que considerassem as modalidades organizativas do trabalho pedagógico, especialmente os projetos e as sequências didáticas.

O último ano de atividades do Pibid Pedagogia foi destinado ao aprofundamento dos estudos teóricos e práticos relativos ao campo da alfabetização e do letramento através de seminários. Procuramos focar no trabalho com os diferentes gêneros textuais que circulam na sociedade. Investimos no estudo do livro “Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula” (MANURY CURTO et al., 2000a). A partir desse material foram organizados seminários para socialização e debate com o grupo. A orientação dada aos bolsistas consistia que contemplassem o gênero textual estudado nos planejamentos das sequências didáticas que seriam desenvolvidas nas escolas. Os bolsistas tiveram a oportunidade de aprofundar os estudos, contribuindo para a reflexão sobre a teoria e incentivando a adoção de práticas pedagógicas mais qualificadas para a atuação no ciclo de alfabetização.

Concomitante aos estudos e planejamentos que fazíamos ao longo desse período, as bolsistas e supervisoras organizavam registros e produziam textos para apresentação e socialização das experiências do Pibid em diferentes eventos da universidade, desenvolvendo a capacidade de síntese e organização de dados registrados ao longo do ano nos encontros de área e nos encontros nas escolas. Incentivamos o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação de ideias em público, assim como o desenvolvimento da escrita de resumos e textos acadêmicos.

Considerações finais

Analisando as ações planejadas e executadas no período de 2014 a 2017, destacamos nosso investimento em qualificar as práticas alfabetiza-

doras das bolsistas de iniciação à docência, bem como das supervisoras que acompanharam semanalmente as reuniões da área da Pedagogia. Nosso compromisso não poderia ser diferente, tendo em vista que nossa história de formação profissional está intimamente relacionada com as classes de alfabetização.

As ações desenvolvidas visaram contribuir para a formação de professores para a atuação no ciclo de alfabetização. Investimos na realização de estudos e atividades que permitissem um planejamento que levasse em conta os saberes dos alunos, suas potencialidades, sem desconsiderar as necessidades apresentadas ao longo do processo de aquisição da linguagem escrita. Procuramos ao longo dos quatro anos de trabalho estudar sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, investir no aprofundamento dos conhecimentos linguísticos e nos processos de planejamento da prática pedagógica.

Acreditamos que o trabalho desenvolvido contribuiu para a formação de futuras professoras que aprenderam no cotidiano escolar a valorizar a escola pública, as aprendizagens das crianças e os processos coletivos de aprendizagem da docência.

Avaliamos o Pibid como um programa que oportuniza diálogos profícuos entre a prática e a teoria, integrando saberes pedagógicos entre os profissionais da rede, estudantes e professores da universidade, investigando, através de ações conjuntas, necessidades educacionais, atuando por meio de estudos e ações na melhoria das condições escolares.

As crianças provocam-nos a construir uma escola viva, humana e solidária, em que alunos e professores tenham direito de aprender e de ensinar em condições viáveis e possíveis. São essas provocações que nos movem e entusiasmam nossa experiência docente.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BOMTEMPO, Luzia (Org.). Os alunos investigadores. In: *Caderno AMAE – Pedagogia de Projetos*. Belo Horizonte, 2000, p. 6-11.
- BORDONI, Thereza Cristina. Pedagogia de projetos passo a passo. In: *Caderno AMAE – Pedagogia de Projetos*, Belo Horizonte, 2000, p. 13-15.

BORDONI, Thereza Cristina. Pedagogia de projetos: anotando para o sucesso. In: *Caderno AMAE – Pedagogia de Projetos*, Belo Horizonte, 2000a, p. 16-18.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Matemática*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: História, Geografia*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos Temas Transversais, Ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente, Saúde*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade cultural, orientação sexual*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, SEB, 2012. (Cadernos de Formação. Alfabetização em Língua Portuguesa). Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, SEB, 2014. (Cadernos de Formação. Alfabetização em Matemática). Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Brasília: MEC, SEB, 2015. (Cadernos de Formação) Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>>.

Caderno de estudos: trilhas para ler e escrever textos. São Paulo: SP: Ministério da Educação, 2011. (Trilhas; v. 1).

Caderno de estudos: trilhas para abrir o apetite poético. São Paulo: SP: Ministério da Educação, 2011. (Trilhas; v. 3).

CAVA, Patrícia Pereira. *O aprender: significações construídas por crianças de classes populares*. Porto Alegre, PPGEdU/UFRGS, 1997. Dissertação de Mestrado.

CAVA, Patrícia Pereira. *Criança constituindo-se sujeito na sala de aula: uma fabulosa emergência de complexidades*. Porto Alegre: PPGEdU/UFRGS, 2007. Tese (Doutorado).

FREIRE, Paulo. Educação. O sonho Possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CHAUI, Marilena; FREIRE, Paulo (Orgs.). *O educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.

GEEMPA. *Aula entrevista*, Porto Alegre, 2005.

GEEMPA. Caderno de atividades a partir do livro Choco encontra uma mamãe. Porto Alegre, 2007.

GEEMPA. *Caderno de atividades a partir do livro Dinomir, o gigante*. Porto Alegre, 2009.

GEEMPA. *Caderno de atividades a partir do livro Elefantinho no Poço*. Porto Alegre, 2009a.

LAPUENTE, Janaína Soares Martins. *A recontextualização do ciclo de alfabetização na rede municipal de ensino de Pelotas*. 2016. 264f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

LEAL, Telma; MORAIS, Artur. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, Telma Leal; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (Orgs.). *Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-151 (Coleção estudos em EJA).

MANURY CURTO, Lluís; MORRILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. V. I. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MANURY CURTO, Lluís; MORRILLO, Maribel Ministral; TEIXIDÓ, Manuel Miralles. *Escrever e ler: materiais e recursos para a sala de aula*. V. II. Porto Alegre: Artmed, 2000a.

MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012 (Coleção Como Eu Ensino).

NEMIROVSKY, Myriam. *O ensino da linguagem escrita*. Trad. Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NERY, Alfredina. *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. Brasília: MEC/SEB, 2007.

NÖRNBERG, Marta; CAVA, Patrícia Pereira. Aprendizagem compartilhada da ação docente. In: 37^o Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis/SC. *Anais da 37^a Reunião Científica da ANPED*. Florianópolis/SC: UFSC/ANPED, 2015. p. 1-16.

NÖRNBERG, Marta; CAVA, Patrícia Pereira. O que é da ordem do teórico e do prático? Reflexões sobre formação de professores em contexto de estágio. In: NÖRNBERG, Marta (Org.). *Formação em contextos de estágio e desenvolvimento profissional*. São Leopoldo: Oikos, 2017.

PAULINO, Graça. Saberes literários como saberes docentes. In: *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 264-268.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da região sul do Brasil. *Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf*, Vitória/ES, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015

PORTO, Gilceane Caetano. *A recontextualização do discurso pedagógico da alfabetização construtivista por alfabetizadoras formadas na FaE/UFPel*. Pelotas: PPGE/FaE/UFPel, 2011. Tese de Doutorado.

SOARES, Magda. *Simplificar sem falsificar. Guia da alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita*. São Paulo: Segmento, n. 1, p. 6-11, 2010. (Entrevista).

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-554, set./dez. 2008.

UFPel. *Projeto institucional – Pibid – UFPel*. Edital n° 061/2013. Pelotas, dez. 2013. Online. Disponível em: <wp.ufpel.edu.br/prg/programa/pibid/>.

WEFFORT, M. F. et al. *Observação, registro, reflexão*. Instrumentos metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Pibid-UFPeL: um olhar para o Subprojeto Matemática nos anos iniciais

*Antônio Maurício Medeiros Alves
Denise Silveira*

Introdução

Este texto propõe-se a realizar uma reflexão sobre as práticas que desenvolvemos como professores coordenadores de área de um projeto institucional, que é resultado de uma política de iniciação à docência, com a qual nos comprometemos como professores do curso de Licenciatura em Matemática da UFPeL.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – Pibid – caracteriza-se por ser “híbrido” ao se revelar como uma conexão entre a educação básica e a universidade, mostrando a possibilidade de uma relação equilibrada entre a prática profissional e o conhecimento do ensino acadêmico. António Nóvoa, em viagem ao Brasil, ao conhecer o programa da UFPeL no ano de 2015, em visita a uma das escolas lócus no Brasil, declarou que o lugar de trabalho do professor é a escola, destacando os pontos positivos de uma iniciativa dessa envergadura. Nesse sentido, a escola ocupa, necessariamente, um papel muito importante na formação dos estudantes, em particular dos bolsistas do Pibid, contribuindo tanto na formação inicial como na formação continuada.

Partindo do pressuposto de que não é possível ser médico sem a vivência do hospital, do mesmo modo também não é possível ser professor sem a vivência da escola. As questões atuais em nosso país promovem a desvalorização da educação. Assim, consideramos que a escola é central para a formação de um professor; não é para que ele copie o que lá se faz, mas para que, a partir de um conhecimento prático, ele seja capaz de construir a sua identidade profissional e encontrar a sua própria maneira de estar na escola e de ser professor.

Por isso defendemos a política atual de iniciação à docência e o estágio curricular supervisionado e não concordamos com os dois últimos do-

cumentos da Capes, lançados em março de 2018 (editais 06 e 07/2018), que não são foco de discussão neste texto, mas que consideramos descaracterizar a proposta de formação inicial de nossos estudantes em seu futuro campo de atuação, a escola, que vinha sendo desenvolvida até recentemente.

Desenvolvimento

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi instituído através da Portaria Normativa Nº 122, de 16 de setembro de 2009, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), a fim de atender a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, prevista no Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, o qual atribuía à Capes o fomento a programas de formação inicial e continuada de professores.

Segundo o parágrafo 1º dessa mesma portaria, o Pibid tinha como objetivos:

I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;

II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;

III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior;

IV. Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras;

VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores.

Considerando o sexto objetivo do programa, entende-se o Pibid também como um programa de formação continuada à medida que os profes-

sores das escolas participantes, ao atuarem como coformadores dos futuros professores, também estarão em processo formativo, uma vez que, segundo Nóvoa (1992, p. 15), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”, ou, em outras palavras, ainda de acordo com o autor, “sabemos também que mais importante do que formar é formar-se; que todo o conhecimento é autoconhecimento e que toda a formação é autoformação” (NÓVOA, 2001, p. 1).

Encontramos ainda na citada Portaria 122/2009 que o Pibid deveria atender prioritariamente a formação de docentes para atuar em diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino, entre os quais são citados o ensino fundamental e o Curso de Licenciatura em Pedagogia, com destaque para a prática em classes de alfabetização.

A UFPel vem participando desde os primeiros editais do Pibid, incluindo a elaboração de projeto institucional submetido ao edital Pibid N° 061/2013, o qual teve início efetivo das atividades nas escolas parceiras no ano de 2014. Na área de Matemática foram desenvolvidos inicialmente quatro subprojetos, que, ao longo de quatro anos de programa – o qual foi sendo desmantelado paulatinamente com a redução do número de bolsistas e recursos financeiros –, reduziram-se a dois subprojetos. O presente trabalho lança um olhar sobre o subprojeto “Matemática nos Anos Iniciais” e suas ações, desenvolvidos no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência da Universidade Federal de Pelotas (UFPel).

Apesar de o curso de Licenciatura em Matemática não prever a habilitação de docentes para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental e, por conta disso, as abordagens de conteúdos desse nível de ensino praticamente inexisterem no projeto do curso (salvo o enfoque dado na disciplina do primeiro semestre intitulada Laboratório de Ensino de Matemática I), sempre acreditamos na necessidade de os licenciados em Matemática terem o mínimo conhecimento sobre o que deve ser ensinado nesse nível da escolarização. Assim, investindo nessa “ampliação” da formação oferecida aos acadêmicos e visando à atuação dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática num projeto interdisciplinar com o curso de Pedagogia, foi proposto o subprojeto “Matemática Anos Iniciais”.

Partindo de diferentes estudos que têm indicado as dificuldades no ensino e aprendizagem de Matemática nos anos iniciais do ensino funda-

mental, decorrentes, em grande parte, da formação matemática inicial dos professores generalistas que atuam na educação das crianças – professores egressos dos cursos de Pedagogia normalmente têm em sua formação entre duas e três disciplinas voltadas ao ensino de Matemática –, e visando à interlocução dos alunos da licenciatura e Matemática com os professores polivalentes e os alunos dos anos iniciais, foi proposto esse subprojeto contemplando dois eixos temáticos voltados a essa questão: práticas didáticas de Matemática com materiais manipuláveis e práticas de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Temos percebido pelas práticas desenvolvidas pelos pibidianos e pelos relatos dos professores que se estabelece uma relação de duplo sentido entre esses sujeitos: de um lado, os alunos do Pibid mostram-se protagonistas no ensino de Matemática ao contribuir especialmente para as questões com foco no conhecimento específico da área, ou seja, o conteúdo matemático, dialogando com os professores formados em sua maioria em Pedagogia que contribuem para a expansão do conhecimento metodológico dos pibidianos.

Assim, com a participação dos alunos do Curso de Licenciatura em Matemática – cujo objetivo é o preparo de docentes para atuar nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio – em atividades voltadas ao ensino de Matemática para os anos iniciais do ensino fundamental e, em particular, do Ciclo de Alfabetização, atinge-se um duplo objetivo: formação inicial qualificada para os licenciandos e formação continuada para os professores da escola.

Tendo como tema norteador a Matemática como um campo de investigação, englobando ações de fundamentação e planejamento de atividades matemáticas, análise de materiais didáticos e propostas curriculares e desenvolvimento de estratégias interdisciplinares de ensino, os licenciandos aproximam-se de um universo com que normalmente não teriam contato, a Matemática dos anos iniciais, pois entre os objetivos do subprojeto podemos citar: instrumentação dos bolsistas para planejamento de atividades didáticas experimentais na exploração de materiais de laboratório de Matemática; desenvolvimento de materiais didáticos manipuláveis que desenvolvam as habilidades básicas para o estudo de Matemática nos anos iniciais, tais como seriação, classificação, correspondência, equivalência, conservação do número; organização de oficinas com os professores das escolas; exploração das relações entre literatura infantil e ensino de Matemática visando ao desenvolvimento de habilidades tanto da área da Mate-

mática (Alfabetização Matemática e práticas de Numeramento¹) como da área da linguagem (Letramento) em uma perspectiva interdisciplinar.

Para dar conta desses objetivos, a metodologia para o desenvolvimento do projeto inicialmente contemplou a instrumentalização teórica dos pibidianos, com leituras sobre Alfabetização Matemática e Numeramento, termos até então praticamente desconhecidos pelos alunos, tendo como base teórica os estudos de Danyluk (2015) e Fonseca (2004). Igualmente se fez necessária uma discussão sobre o ensino de Matemática nos anos iniciais, visto que, como afirmado, os alunos da Licenciatura em Matemática não têm essa discussão no currículo de seu curso; para tanto nos serviram de referência Nacarato, Mengali e Passos (2014) e Ramos (2009).

Com intuito de problematizar as relações entre alfabetização matemática e o processo de alfabetização, promovendo o debate sobre temas como letramento e numeramento, bem como sobre a importância da aproximação da Matemática à linguagem materna, autores como Machado (1990) e Soares (2006) foram fundamentais. Também foi necessária uma problematização sobre a criança e a Matemática, desenvolvimento cognitivo e aprendizado e teorias da aprendizagem na perspectiva do ensino de Matemática nos anos iniciais, problematização essa balizada pelos estudos de Panizza (2006), Piaget (1979) e Piaget e Inhelder (1975), entre outros.

Já no ano de 2014, dando continuidade ao estudo de conceitos e metodologias a serem desenvolvidas nos anos iniciais, bem como iniciando as atividades nas escolas, como afirmado anteriormente, partiu-se basicamente do estudo do material produzido no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (BRASIL, 2014). As ações seguintes foram de elaboração, com base no material do PNAIC, de planejamentos de atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos dos anos iniciais. Essas atividades contemplaram a produção de material didático e o uso de diferentes recursos, como jogos e materiais concretos (LORENZATO, 2006; FIORENTINI; MIORIM, 1990) e literatura infantil (SMOLE, 1999), como meio de desenvolvimento de práticas de letramento e alfabetização matemática. Ao mesmo tempo em que os estudantes desenvolviam as atividades nas escolas parceiras, eram provocados a realizar reflexões sobre essas

¹ O conceito de numeramento é descrito por Toledo (2004) como um fenômeno que compreende o domínio de habilidades fundamentais tanto da Matemática como do Letramento. Dessa forma, pode-se afirmar que o numeramento está para a alfabetização matemática da mesma forma como letramento está para alfabetização.

práticas e produzir artigos com diferentes referenciais teóricos, tanto os estudados como outros, para apresentação em eventos de diversas naturezas (contemplando ensino, extensão e, sobretudo, a pesquisa). O projeto teve continuidade nos anos de 2015 e 2016, nos quais se buscou atender as demandas das professoras participantes com a proposição de diferentes atividades.

Dentre essas atividades se pode destacar a valorização de materiais disponíveis nas escolas, entretanto pouco explorados pelos professores, como observado pelos próprios alunos do Pibid ao realizar seus diagnósticos nas escolas, anteriormente ao início das práticas de docência, visando à construção do planejamento das intervenções pedagógicas que iriam desenvolver. São exemplos desses materiais os blocos lógicos, o material dourado, a escala Cuisenaire, os ábacos, entre outros, que, devido à sua presença na escola há muito tempo, acabam sendo, de alguma forma, “naturalizados” e até mesmo esquecidos, gerando a importância da discussão sobre esses materiais e seus usos junto ao grupo de professores (THIES; ALVES, 2013).

Compreende-se que esses licenciandos como atuar na escola poderão estabelecer novas parcerias com os professores dos anos iniciais, minimizando o mito de que os alunos não aprendem Matemática pela falta de pré-requisito, oriunda do início da escolarização, pela falta de conhecimento matemático por parte dos professores polivalentes.

Dessa forma, por meio da inserção dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Matemática no debate a respeito da atuação matemática dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental se estabelece, por meio das práticas promovidas, uma relação de duplo sentido entre pibidianos e os docentes das escolas parceiras: ao mesmo tempo em que se possibilita o protagonismo desses acadêmicos nos anos iniciais em formação inicial se contribui para a formação continuada dos professores polivalentes que atuam nesse nível de ensino.

Na continuidade das atividades no ano de 2017, foram organizadas atividades interdisciplinares nas escolas campo, bem como planejadas sequências didáticas de Matemática a serem aplicadas nas turmas dos anos iniciais, visando ao desenvolvimento de conteúdos matemáticos relativos a essa etapa da educação básica, definidos a partir das necessidades diagnosticadas junto às professoras das turmas, as quais foram parceiras ao longo de todo o tempo de duração do Pibid nas escolas campo.

Um pouco sobre o ensino de Matemática para crianças...

O ensino de Matemática tem sido tema de muitas discussões ao longo dos tempos tanto no Brasil como no mundo. Nessas discussões, as palavras sucesso e fracasso parecem estar sempre presentes em todos os níveis: da educação básica ao ensino superior.

Em toda discussão que dura muito tempo é normal o surgimento daquilo que chamamos de “lugar-comum”, ou seja, aquele argumento ou ideia bem conhecida, trivial. Quando tratamos dos baixos índices de rendimento no ensino de Matemática, o lugar-comum que sempre se apresenta é que faltam pré-requisitos aos estudantes. Ou seja, se meu aluno não aprende, o problema não se encontra em minha prática docente, mas sim no próprio aluno que não apresenta o conhecimento matemático anterior, necessário para o desenvolvimento de novos conceitos.

Assim, a responsabilidade é sempre lançada para o nível de ensino imediatamente anterior: do ensino superior para o ensino médio, deste para os anos finais do ensino fundamental e, finalmente, desses para os anos iniciais da escolarização. Ao discordar desse pensamento – simplista em uma primeira análise, porém recorrente nos discursos –, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre o papel da Alfabetização Matemática no ensino dessa matéria para crianças, problematizada através dos documentos de outro importante programa de formação continuada de professores: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Desde o ano de 2010, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, define em seu Artigo 49 que

o Ministério da Educação, em articulação com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal, deverá encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de expectativas de aprendizagem dos conhecimentos escolares que devem ser atingidos pelos alunos em diferentes estágios do Ensino Fundamental (BRASIL, 2010).

Dessa forma, atendendo ao disposto na referida resolução, o MEC deu início a esta tarefa através da definição dos “Direitos de Aprendizagem” para o ciclo inicial de 1º ao 3º anos do ensino fundamental, que passou a ser denominado por Ciclo de Alfabetização. Esses direitos refletem as expectativas a serem atingidas pelos estudantes em cada um dos componentes curriculares.

Assim, em novembro de 2012, o Conselho Nacional de Educação lançou, juntamente com o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC), o documento intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ANOS) do ensino fundamental”.

Encontramos no referido documento, que se instituiu por meio do PNAIC, um amplo programa de formação continuada dos professores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, sendo destacados a importância e o compromisso das diferentes áreas que compõem o currículo.

O mesmo documento destaca que “o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (1) o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2012, p. 22), destacando a importância da Matemática (cálculo) junto ao processo de alfabetização (leitura e escrita).

Apesar de, à primeira vista, o documento parecer limitador ao papel da Matemática, apresentada inicialmente reduzida à habilidade de calcular, essa área recebe especial atenção na página 60, sendo caracterizada como “Alfabetização Matemática”:

Os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que envolvem o processo de alfabetização matemática estão atrelados à compreensão dos fenômenos da realidade. Esta compreensão oferece ao sujeito as ferramentas necessárias para que ele possa agir conscientemente sobre a sociedade na qual está inserido. É papel da escola criar as condições necessárias para que o sujeito possa servir-se dessas ferramentas em suas práticas sociais. Assim, o conceito de letramento matemático está diretamente ligado à concepção de Educação Matemática e tem como espinha dorsal a resolução de situações-problema e o desenvolvimento do pensamento lógico (BRASIL, 2012, p. 60).

Essa aproximação da Matemática às práticas de alfabetização já foi problematizada por diferentes autores, dentre os quais destaco Machado (1990):

Os elementos constituintes dos dois sistemas fundamentais para a representação da realidade – o alfabeto e os números – são apreendidos conjuntamente pelas pessoas em geral, mesmo antes de chegarem à escola, sem distinções rígidas de fronteiras entre disciplinas ou entre aspectos qualitativos e quantitativos da realidade (MACHADO, 1990, p. 15).

A aproximação entre alfabetização e Matemática proposta pelo autor, nos exige um esforço de entender o termo alfabetização de forma mais abrangente. Decorre daí o entendimento desse termo em dois sentidos principais: sentido *stricto* e sentido *lato*. No primeiro sentido, a “alfabetização

seria o processo de apropriação do sistema de escrita alfabético”, porém em um sentido mais abrangente ou num sentido lato se “supõe não somente a aprendizagem do sistema de escrita, mas também os conhecimentos sobre as práticas, usos e funções da leitura e da escrita, o que implica o trabalho com todas as áreas curriculares e em todo o processo do Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2014, p. 27).

Nesse sentido *lato* de alfabetização, um “novo” conceito se apresenta: o de Alfabetização Matemática. “Novo” porque praticamente é desconhecido no meio educacional, porém, apesar de ainda pouco debatido, o conceito de **alfabetização matemática** tem sido recorrente nos discursos em educação, tendo sido inicialmente apresentado por Ocsana Danyluk em sua dissertação de mestrado no ano de 1989. A autora considera que “ser alfabetizado em matemática é entender o que se lê, o que se escreve e o que se entende a respeito das primeiras noções de aritmética, geometria, lógica e álgebra, dentre outros temas significativos para a construção de um conhecimento sólido nessa área” (DANYLUK, 2015, p. 15).

O PNAIC traz esse conceito como um dos pilares do ensino de Matemática nos anos iniciais, apresentando-o aos professores alfabetizadores como

o processo de organização dos saberes que a criança traz de suas vivências anteriores ao ingresso no Ciclo de Alfabetização, de forma a levá-la a construir um corpo de conhecimentos matemáticos articulados, que potencializem sua atuação na vida cidadã (BRASIL, 2012, p. 60).

Dessa forma, a Matemática adquire uma nova dimensão, entendida na perspectiva do letramento, ou melhor, como Alfabetização Matemática, compreendendo o conjunto das contribuições da Educação Matemática no Ciclo de Alfabetização, de forma que se promova a apropriação pelos estudantes de práticas sociais de leitura e escrita de diversos tipos de textos, práticas de leitura e escrita do mundo, não se limitando ao ensino do sistema de numeração e das quatro operações aritméticas fundamentais (BRASIL, 2014, p. 31).

Ou seja, amplia-se o conceito de Matemática, o qual passa a contemplar as diferentes práticas de leitura e escrita desenvolvidas pelas crianças tanto no contexto escolar como fora dele, considerando também as relações com o espaço e as formas, os processos de medição, registro e uso das medidas, como também as estratégias de produção, reunião, organização, registro, divulgação, leitura e análise de informações, o tratamento da informação, promovendo a articulação de procedimentos de identificação e isolamento de atributos na resolução de conjuntos, bem como de compara-

ção, classificação e ordenação, operações mentais básicas para o desenvolvimento pleno dos conceitos matemáticos (idem).

A relação entre essas operações mentais e as estruturas matemáticas não é novidade na literatura educacional, já tendo sido apresentada por Piaget (1979) em seu livro intitulado *Estruturalismo*, no qual o autor estabelece a correspondência entre as três estruturas-mãe (Bourbaki) e as estruturas do pensamento. A partir da relação entre tais estruturas, considerada quase uma “revolução conceitual” no que se refere ao ensino de Matemática, decorre a maior preocupação da epistemologia genética, que, segundo Piaget e Inhelder (1975), caracteriza-se por

compreender por que a organização do comportamento de classificação e de seriação assume esta ou aquela forma e por que essas formas sucessivas tendem a converter-se em estruturas lógico-matemáticas (não porque a Lógica ou as Matemáticas tivessem imposto os modelos, *a priori*, mas porque o sujeito, sem os conhecer, tende por si mesmo a construir formas que lhes são progressivamente isomorfas) (p. 342).

De acordo com Lima (1980, apud ALVES, 2013), Piaget indica que uma metodologia para o ensino da Matemática deveria contemplar o desenvolvimento das estruturas mentais (classificação, seriação e continuidade), as quais, ao contrário do que se imaginou por muito tempo, não são intuitivas (não existem *a priori*) e nem se constroem pela imposição dos modelos matemáticos, devendo ser construídas, portanto, através de atividades variadas.

O desenvolvimento dessas estruturas, mesmo sem relação direta com os conceitos matemáticos que se pretende ensinar, como, por exemplo, os números e suas operações para o caso do Ensino Primário, levaria o aluno à construção desses conceitos. A imagem a seguir ilustra a ideia de Piaget, segundo a qual a inteligência é o resultado do processo combinatório das estruturas mentais e suas correspondentes na Matemática, sem perder sua identidade, ou seja, mesmo associadas, cada uma das estruturas mantém suas propriedades originais (LIMA, 1980 apud ALVES, 2013, p. 77)

Percebe-se, então, que o ensino de Matemática não pode ficar restrito aos números e às operações aritméticas, visto que as demais estruturas matemáticas e do pensamento devem ser mobilizadas desde os anos iniciais. Assim, a alfabetização matemática deve ser entendida para além do domínio dos números e suas operações. Desde o início da escolaridade, a criança deve construir as primeiras noções de espaço, forma e suas representações, bem como lhe devem ser oferecidas condições para que as ideias ini-

ciais de grandezas, como comprimento e tempo, por exemplo, possam ser organizadas.

A fim de que a Matemática exerça sua função social, prevista em diferentes documentos oficiais (BRASIL, 2012), deve ser apresentada às crianças, por exemplo, a necessidade de organizar e de comunicar informações de maneira eficaz por meio de múltiplos recursos através do contato com os diversos meios de comunicação, de modo que as mesmas passem a reconhecer tabelas e gráficos simples, que são elementos facilitadores da compreensão de diferentes informações.

Concluindo (?)

Certamente este texto não é conclusivo nem se encerra em si mesmo; é para ser lido e compreendido dentro de um determinado contexto com a complementaridade das bibliografias usadas/citadas.

Entretanto algumas questões devem ficar bem esclarecidas ao leitor. Temos que compreender, por exemplo, que a necessária aproximação dos acadêmicos do curso de Licenciatura em Matemática com os anos iniciais do ensino fundamental tem sido promovida de forma bastante efetiva através do subprojeto do Pibid Matemática para os anos iniciais, que permite, conforme já anunciado, a aproximação e a prática dos licenciandos de Matemática nessas turmas, nas quais não atuarão futuramente como profissionais, visto que sua habilitação é para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, mas cuja convivência contribui sobremaneira para sua formação profissional.

Como resultados dessa aproximação, já se pode observar o envolvimento dos acadêmicos com a temática e a disponibilidade dos professores titulares das turmas atendidas para novas aprendizagens colaborativas entre eles e os pibidianos. Percebe-se nessa relação o atendimento a diferentes objetivos do programa, por exemplo na medida em que as trocas de conhecimento entre professores polivalentes (normalmente com precária formação inicial em Matemática) e acadêmicos (com conhecimento da área, mas sem a prática da docência, em particular nos anos iniciais) apresentam a possibilidade de elevação da qualidade da escola pública.

Por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, além de promover a integração entre educação superior e educação básica, incentiva-se a formação de professores para esse nível de ensino.

Também ao tornar as escolas públicas de educação básica protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas e, por meio da mobilização de seus professores como coformadores dos acadêmicos, além da contribuição nos processos de formação continuada desses professores da educação básica, através da autoformação (NOVOA, 2001), valoriza-se o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente a iniciar, desde o início de sua graduação, a docência nas escolas parceiras.

Finalmente, considera-se fundamental proporcionar aos futuros professores de Matemática a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar nos anos iniciais junto aos professores que “ensinam Matemática” (professores polivalentes) a fim de juntos buscarem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Infelizmente de forma abrupta e arbitrária, teve-se no final do mês de fevereiro de 2018 a interrupção do programa sem continuidade de um novo edital, com previsão para a retomada das atividades somente a partir de agosto desse mesmo ano, ação que, acredita-se, causará um impacto negativo nas atividades que se vinha desenvolvendo nas escolas tanto pelas novas características do edital ora proposto como pela lacuna causada decorrente do intervalo entre o encerramento de um edital e o início do próximo, causando grandes perdas na relação já estabelecida entre universidade e escola, acadêmicos e professores e alunos dos anos iniciais, como é o caso desse subprojeto.

Com o encerramento do edital fechou-se um ciclo de quatro anos de muitas aprendizagens, a partir das quais se pode comprovar a importância de projetos como o Pibid tanto para a formação inicial como para a valorização do magistério.

Referências

ALVES, Antônio Mauricio Medeiros. *A Matemática Moderna no ensino primário gaúcho (1960-1978): uma análise das coleções de livros didáticos Estrada Iluminada e Nossa Terra Nossa Gente*. (Tese de Doutorado). Pelotas, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria N° 72, de 9 de abril de 2010*. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de abril de 2010, Seção 1, p. 26.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização* (1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental). Brasília, 2012.

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: *Caderno de Apresentação*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Cadernos de Matemática* (12 v.). Brasília: MEC, SEB, 2014.

DANYLUK, Ocsana. *Alfabetização matemática: as primeiras manifestações da escrita infantil* [recurso eletrônico]. 5. ed. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015. PDF. Disponível em: <http://editora.upf.br/imagens/ebook/alfabetizacao_matematica_PDF.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

FIorentini, Dario; MIORIM, Maria Angela. Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática. *Boletim SBEM*, São Paulo, ano 4, n. 7, jul./ago. 1990.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis (Org.). *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas – reflexões a partir do INAF 2002*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Piaget para principiantes*. São Paulo: Summus Editora, 1980.

LORENZATO, Sérgio. *O Laboratório de Ensino de Matemática na formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

MACHADO, Nilson José. *Matemática e língua materna*. São Paulo: Cortez, 1990.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmen Lúcia Brancaglioni. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo os fios do ensinar e do aprender*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NÓVOA, António (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 19 maio 2017.

NÓVOA, António. *Professor se forma na escola*. Rio de Janeiro, maio de 2001. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br/ed/142_mai01/html/fala_mestre.htm>. Acesso em: 19 maio 2017.

PANIZZA, Mabel (Org.). *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais. Análise e propostas*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

- PIAGET, Jean. *O Estruturalismo*. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1979.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *Gênese das estruturas lógicas elementares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.
- RAMOS, Luzia Faraco. *Conversas sobre números, ações e operações: uma proposta criativa para o ensino da Matemática nos primeiros anos*. São Paulo: Ática, 2009.
- SMOLE, Kátia. *Matemática e Literatura Infantil*. 4. ed. Belo Horizonte: Lê, 1999.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- THIES, Vânia Grim; ALVES, Antônio Mauricio Medeiros. Material didático para os anos iniciais: ler, escrever e contar. In: NOGUEIRA, Gabriela Medeiros (Org.). *Práticas pedagógicas na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: diferentes perspectivas*. Rio Grande: Editora da FURG, 2013.
- TOLEDO, Maria Elena Roman de Oliveira. Numeramento e escolarização: o papel da escola no enfrentamento das demandas matemáticas cotidianas. In: FONSECA, Maria da Conceição. *Letramento no Brasil: Habilidades Matemáticas*. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Instituto Paulo Montenegro, 2004.

O Pibid como espaço de construção e integração do saber científico e popular

Vera Lúcia dos Santos Schwarz

Introdução

O presente artigo é fruto do trabalho desenvolvido por bolsistas de iniciação à docência na escola estadual de ensino médio Dr. Antônio Leivas Leite no ano de 2017 e que resultou na implementação de uma horta escolar. Por conseguinte, o foco centra-se no resgate e no alinhamento das ações desenvolvidas na escola às diretrizes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Dentre as diretrizes presentes na proposta do programa para a formação inicial e continuada de professores destacam-se dois princípios: a interdisciplinaridade e a cooperação entre o nível de ensino superior e o da educação básica.

Qualificar a formação dos futuros professores passa por um trabalho teórico e prático, associado ao conceito de interdisciplinaridade como forma de superar a disciplinarização do conhecimento. O princípio da aproximação baseia-se na cooperação entre as instituições de formação superior e da educação básica, constituindo-se em estratégia para ampliar a formação inicial fora dos muros da universidade. Assim, aposta na inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas públicas, da educação básica, como forma de propiciar a intercomunicação de saberes teóricos e práticos que potencialize e qualifique o professor para atuar no contexto escolar.

Num primeiro momento, optou-se por revisitar o programa Pibid, pontuando aspectos relacionados à sua origem e suas diretrizes e, na sequência, às etapas que balizaram o desenvolvimento de ações na escola a partir do eixo temático da acessibilidade à informação, à gestão democrática, à cultura e ao lazer.

Um pouco do contexto do programa

De acordo com Boruchovitch (2007), o marco inicial responsável por movimentar um debate sobre a formação de professores pode ser atribuído à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 23 de dezembro de 1996); por conseguinte, intensifica-se, a partir da promulgação da referida lei, um fluxo crescente de estudos investigativos sobre a formação docente no ensino superior.

Sacristán (2002), ao analisar a realidade dos professores brasileiros, dadas as características de formação e as condições de trabalho, questiona se é possível que os sujeitos se sintam atraídos por cursos de licenciatura. Nesse sentido, Sacristán problematiza a formação do professor a partir da viabilidade, mesmo diante de um cenário de crise que se revela por baixos investimentos na educação, precarização das condições de trabalho e desvalorização da docência, de uma formação inicial com qualidade. Suas reflexões indicam possibilidades de reversão desse cenário de crise, e uma das alternativas indicadas sugere que se dê mais atenção à percepção dos sujeitos (professores e alunos) que são diretamente afetados em sua formação.

A iniciativa de implementação do programa Pibid, criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2007, pode ser considerada uma das alternativas para amenizar essa crise que atravessa o sistema educacional brasileiro. Sua criação constitui-se em alternativa qualitativa para o enfrentamento dos desafios na formação inicial e continuada dos professores.

O Pibid apresenta-se, de imediato, como uma política de governo, sendo regulado pelo decreto 7.219/10¹; mais tarde, consolida-se em política de Estado por meio da Lei 12.796/13, ao ser incluído por meio dos parágrafos §4º e §5 no artigo 62, Lei 9.394/1996:

§4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

¹ O artigo primeiro do decreto enuncia as finalidades do programa: fomentar a iniciação à docência, contribuir na qualificação da formação de docentes em nível superior e melhorar os índices de qualidade da educação básica pública brasileira.

Somando-se aos documentos legais do sistema de ensino brasileiro, o programa foi inserido nas metas do Plano Desenvolvimento Educacional para a década de 2014 a 2024, constituindo-se como estratégia fundamental para qualificar a formação inicial e continuada dos professores, consequentemente contribuir para melhorar os índices de qualidade da educação no território brasileiro.

Conforme exposto, a proposta nasceu em 2007 e foi sendo ampliada através de sua inserção em importantes documentos oficiais do sistema de ensino do país, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1996, e Plano Nacional da Educação, lançado para o período de 2014/2024. Por conseguinte, sua inserção e ampliação nos cursos de formação de professores e na educação básica não só dão maior visibilidade ao programa, como também o tornam legítimo nos diferentes níveis de ensino.

O primeiro edital lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) anunciava como um dos principais pilares de sustentação do programa uma formação inicial dos futuros professores para a educação básica a partir da aproximação entre as instituições públicas federais de ensino superior e escolas da rede pública de educação básica.

De início, o edital contemplou as áreas da Matemática e das Ciências da Natureza como estratégia para transformar dados negativos constatados nessas áreas, tais como: reprovação, evasão e déficit de professores para atuar na educação básica. Em suas diretrizes, pode-se perceber que a meta de qualificar a formação se estende aos professores da educação básica que se encontram em serviço. Abaixo são elencados os princípios básicos do programa:

- 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-os 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, 2010, p. 1).

O programa, antes restrito às áreas das Ciências da Natureza e da Matemática, estende-se em 2009 para as demais áreas do conhecimento: ciências das linguagens e suas tecnologias e ciências humanas e suas tecnologias. Essa ampliação parte do entendimento de que o cenário dessas áreas assemelha-se ao cenário identificado nas áreas contempladas pelo edital em 2007. Sendo assim, o programa considera que melhorar a qualidade do ensino é considerar o conjunto das áreas de conhecimento que constitui o currículo escolar. Dessa forma, como resultado dessas análises, tem-se a ampliação do programa em 2009 para as áreas das ciências humanas e das linguagens.

Pelo exposto, percebe-se que o contexto do Pibid de 2007 a 2009 foi se transformando, o que resultou na ampliação de áreas do conhecimento, consequentemente no aumento de bolsistas e de instituições de ensino. O edital lançado em 2012 estendeu-se a outras instituições de ensino: faculdades privadas sem fins lucrativos, instituições públicas (estaduais e municipais) e institutos federais.

Durante os anos de 2011 e 2012, a Capes estabeleceu um planejamento para a avaliação do programa, visando obter informações para propor mudanças no lançamento do edital de 2013. O cronograma estabelecido sinalizou a realização de encontros com os coordenadores institucionais, o que de fato aconteceu em Brasília, uma pauta constituída por: manutenção da continuidade de visitas aos programas nas Instituições de Ensino Superior (IES); realização de consulta pública sobre a importância do Pibid; levantamento de sugestões dos participantes do programa e, por fim, análise final a partir dos resultados para reconfiguração do programa.

As mudanças verificadas através dos editais lançados não impactaram somente os aspectos quantitativos; as análises dos questionários de avaliação disponibilizados pela Capes aos envolvidos no programa revelaram através das escritas de docentes e discentes impactos qualitativos significativos do programa na formação inicial e continuada de professores.

Os resultados obtidos através dessa avaliação levou a Capes a dar continuidade ao projeto lançando edital em 18 de junho de 2013 com alterações na redação do Art. 4º: “contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”.

Desse modo, compreende a iniciação à docência como meio de se apropriar de diferentes elementos constitutivos da cultura do professor, propiciando aos estudantes a oportunidade de conhecer matrizes teóricas, desenvolver reflexões sobre a docência, produzir instrumentos didático-peda-

gógicos, apropriar-se de um modo de fazer, de pensar e de agir em ambientes de escolarização.

O programa aposta na diversificação das práticas formativas, destacando a importância do estudante de se envolver em ações interdisciplinares de forma a autorregular sua aprendizagem. De acordo com Frison (1996), a autorregulação da aprendizagem compreende o controle que o sujeito realiza sobre seus pensamentos, cognição, ações, emoções e motivações por meio de estratégia pessoal para alcançar um objetivo definido em seu processo de aprendizagem. Segundo Boruchovitch (2007), pesquisas têm sugerido conduzir os estudantes a reconhecer e utiliza estratégias de aprendizagem autorregulatórias como recurso para auxiliar no gerenciamento e na reflexão do seu próprio processo de aprendizagem. Assim, os processos autorregulatórios apresentam-se como alternativas para o desenvolvimento de habilidades e competências presentes nos pilares educacionais desenvolvidos por Delors (1998). Os quatro pilares, de acordo com o autor, podem ser traduzidos no aprender a aprender, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. Partindo desse entendimento, percebe-se a construção do Art. 6º, da Portaria 96, de 18 de junho de 2013:

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais: I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias; II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem; III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação; IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas; V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos; VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos; IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e desses com a comunidade. X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou

instrumento equivalente de acompanhamento; XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Isso posto, um dos desafios lançados pelo programa reside na transformação de práticas pedagógicas assentadas no modelo pedagógico tradicional de educação, que, de acordo com Paulo Freire (1997), pode ser definida como educação bancária, por um modelo que invista numa mobilização dos sujeitos em seu processo de aprendizagem. A lógica da centralidade no conteúdo a ser depositado pelo professor no aluno anula a gerência do estudante em seu processo de construção da aprendizagem.

Percebe-se, pelo exposto, que o Pibid reforça o compromisso da universidade pública e de qualidade, estimulando um trabalho de articulação entre os saberes das diferentes áreas, tendo por objetivo principal colocar o estudante no centro do processo pedagógico.

A essência dos enunciados dos incisos do Art 6º, da portaria de 18 de junho de 2013, aponta para uma formação inicial qualificada como aquela que propicia a apropriação, o desenvolvimento e o gerenciamento de diferentes ações, tais como: a realização do apoio à docência, articular ações a partir do diagnóstico da realidade escolar, incentivo à leitura analítica, estabelecer estratégias de organização a partir das variáveis tempo e ambiente, administrar e avaliar aprendizagens no processo de intracomunicação e intercomunicação entre outros. Por fim, que seja estimulado a assumir o papel de protagonista de suas aprendizagens.

O Pibid na Escola Dr. Antônio Leivas Leite

Em conformidade com os princípios constantes na referida portaria lançada em 18 de junho de 2013, que orientam para uma relação pedagógica interdisciplinar e horizontal entre as áreas do saber, procedeu-se à construção e ao desenvolvimento do trabalho de intervenção na escola estadual de ensino médio Dr. Antônio Leivas Leite.

O processo de construção contou inicialmente com uma equipe de discentes vinculados aos seguintes cursos de licenciatura da Universidade Federal de Pelotas: Biologia, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Letras, Geografia, História e Química. Assim, o conjunto dessas áreas do saber articulou-se em torno de um objetivo: identificar, a partir do contexto escolar, uma temática relevante para constituir-se no eixo central a orientar o planejamento de oficinas pedagógicas alicerçadas num processo dinâmi-

co, definindo o diálogo como elemento central para alimentar a motivação, a curiosidade e o conhecimento entre os participantes.

No entanto, o grupo constituído por diferentes áreas do conhecimento, com atuação na referida escola, passou por alterações no decorrer dos anos de 2014 a 2017, decorrentes das oscilações resultantes de saídas de determinadas áreas da escola ou por desligamentos e/ou transferências de bolsistas para outras instituições de ensino. Essas oscilações, num primeiro momento quantitativas, geraram impactos qualitativos significativos na continuidade do trabalho na escola. As ausências de áreas, que inicialmente se fizeram presentes na constituição do grupo que elaborou o projeto em 2014, conseqüentemente ocasionaram limitação de acesso aos conhecimentos necessários para dar continuidade à compreensão e, conseqüentemente, ao debate para a ampliação do conceito de acessibilidade, carro-chefe da proposta construída para orientar as atividades teóricas e práticas na escola.

Contextualizando a construção da proposta

A construção inicial da proposta elaborada contou com o apoio dos dados obtidos através do diagnóstico da realidade escolar, esse realizado no segundo semestre de 2014 e que se configurou num processo inicial para a tomada de decisões. Esse processo contou com o envolvimento dos bolsistas de iniciação à docência e dos estudantes da escola nas etapas de elaboração do instrumento (questionário), aplicação, processamento e análise dos dados. O instrumento utilizado para obtenção do diagnóstico da realidade escolar contou com questões que foram pautadas, construídas e reconstruídas pelos bolsistas e estudantes com o propósito de levantar o perfil dos estudantes e das condições do ambiente escolar. Somam-se a esse processo de reconhecimento da realidade escolar aproximações que foram estabelecidas por meio de conversa informal entre pibidianos e integrantes da administração escolar.

A técnica da observação participante foi adotada durante a realização do intervalo escolar (recreio) para auxiliar na identificação de eixos e subeixos temáticos para a construção de um planejamento de atividades conectada aos interesses dos estudantes. A junção desses procedimentos e instrumentos suscitou debates que culminaram, de forma consensual, no tema da acessibilidade como eixo estruturador da proposta interdisciplinar trabalhada junto aos estudantes da escola Dr. Antônio Leivas Leite.

Por conseguinte, a ideia central pautou-se no sentido de provocar discussão em torno da acessibilidade, no sentido de alavancar o alargamento

do seu significado. Foi utilizado como referencial Fekete (1997), a qual propõe em seus trabalhos na área da saúde que a acessibilidade não se deve constituir em um conceito exclusivo para reportar-se à pessoa com limitações físicas e/ou biológicas. Para a autora, o conceito deve ser ampliado, de forma que possa ser utilizado para problematizar os obstáculos quanto ao acesso dos indivíduos a bens materiais e a serviços públicos. Nesse sentido, para que seja estendido a todos frente aos obstáculos sociais, culturais e econômicos que impedem o acesso de todos os cidadãos, independentemente de sua condição biológica ou física, é que a autora se posiciona e segue seus trabalhos sobre acessibilidade na área da saúde. Fekete posiciona-se em defesa do termo na perspectiva de uma acessibilidade universal, que expresse o direito de cada cidadão a ter acesso a serviços básicos e de qualidade, a ter acesso a informações ao utilizar determinado serviço ou produto e, por fim, ter o direito de obter participação no gerenciamento e na avaliação.

Desse modo, o projeto denominado de “acessibilidade à informação, à gestão democrática, à cultura e ao lazer” constituiu-se numa proposta construída e referenciada no entendimento proposto por Fekete (1997) por entender que, em tempos de profundas desigualdades sociais, estender o uso do conceito de acessibilidade a todas as pessoas é dialogar com as desigualdades de acesso aos direitos fundamentais, e no caso da proposta construída para a escola, associar com alguns incisos elencados na Lei 9.394/96 em seu Art. 3º – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII - consideração com a diversidade étnicoracial;
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

A espinha dorsal da proposta interdisciplinar, iniciada em 2014, centrada na acessibilidade à informação, à gestão democrática, à cultura e ao

lazer, vinculou suas discussões e ações acerca da conexão dos princípios elencados no art. 3º, incisos I, IV e VIII, da Lei 9.394/96.

No ano de 2015, atividades voltaram-se para um trabalho a partir do inciso IV – respeito e tolerância, a partir de oficinas pedagógicas pautadas no princípio da alteridade. O aspecto da gestão democrática, inciso VIII, foi estimulado por meio de procedimentos metodológicos construídos pela comunidade escolar, que se envolveu no estabelecimento do processo eleitoral para a reativação do grêmio estudantil na escola.

No ano de 2016, o eixo central foi mantido, entretanto, o subeixo alimentação tornou-se o carro-chefe a orientar o planejamento das atividades na escola. A origem desse subeixo está atrelada aos trabalhos de pesquisa sobre alimentação saudável desenvolvidos pelos estudantes, no ano de 2015, na disciplina de seminário integrado, hoje extinta dos currículos das escolas do estado do Rio Grande do Sul.

Assim, pibidianos atentos ao ambiente escolar organizaram e aplicaram oficinas pedagógicas em 2016 para problematizar formas de acesso: aos alimentos, a informações sobre qualidade dos alimentos, sobre alimentação saudável, agroecologia, uso abusivo de agrotóxicos na produção, no manejo e práticas do cultivo em espaços alternativos: vias públicas e no ambiente escolar.

Oficinas pedagógicas representam a possibilidade de mobilizar para uma aprendizagem embasada na construção coletiva, no compartilhamento de experiências, em tempo-espacos que se caracterizam-se na intercomunicação dos saberes do campo teórico e prático (CANDAU, 1995). Ainda sobre as potencialidades das oficinas pedagógicas, a autora enfatiza que elas contribuem para o desenvolvimento de habilidades de oralidade, criatividade, autonomia, negociação, entre outros.

Dessa forma, os bolsistas de iniciação à docência construíram as oficinas mobilizados por sentimentos de cooperação e pela troca de saberes resgatados de sua bagagem cultural e científica. O resultado foi o surgimento de planejamentos que expressavam procedimentos metodológicos criativos a começar pelos nomes das oficinas: show do milhão, feira dos saberes e sabores, quiz da horta e sucando. Todas pautaram-se por atividades que permitiram problematizar o tema da alimentação: plantio, comercialização e consumo através de um conhecimento adquirido de formal formal ou informal.

A horta escolar

Com o início das atividades na escola em 2017, novamente formaturas e ajustes aos novos horários do semestre letivo da universidade, o grupo novamente passou por transformações em sua composição. Partidas e chegadas de pibidianos na equipe geraram a necessidade de incluir, já nas primeiras reuniões interdisciplinares, uma pauta voltada à retomada das leituras e discussões travadas sobre os temas da acessibilidade, interdisciplinaridade e resgate da trajetória do Pibid na escola nos anos anteriores. A interdisciplinaridade em Fazenda (1994, p. 82):

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo –, atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho –, atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, de vida.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade expressa na citação de Fazenda revela-se por meio de atitudes de incorporação de práticas que produzam e conduzam ações que encoragem o diálogo entre os pares, que propicie o exercício da virtude – humildade do saber entre diferentes áreas ou sujeitos, atitude de responsabilidade e engajamento com o projeto, com os sujeitos e sobretudo com o saber. Para a autora, é desejável e necessário tornar a prática da interdisciplinaridade efetiva nas escolas; entretanto só é possível quando há sujeitos capazes de incorporá-la e vivenciá-la em sua formação.

Desejando e reconhecendo a necessidade de tornar a prática da interdisciplinaridade um exercício permanente, foram adotadas atitudes vinculadas aos princípios que caracterizam a interdisciplinaridade como forma de incorporação e mobilização para um espírito interdisciplinar. Esses procedimentos levaram o grupo de bolsistas ao reconhecimento do contexto escolar, ao resgate das ações teóricas e práticas desenvolvidas pelo programa desde o início do edital em 2014, a debates teóricos acerca dos temas da interdisciplinaridade e a debates sobre a sustentabilidade política, econômica e social.

Um dos momentos relevantes sobre os rumos da proposta em 2017 contou com o auxílio de vídeo produzido pelos jovens do movimento ocupa² durante a greve das escolas públicas estaduais no Rio Grande do Sul. O material revelou demanda por revitalização dos espaços da área externa (pátio) na escola, o que conseqüentemente resultou na implementação de uma horta no final do projeto. O material produzido pelo grupo de alunos mobilizados na escola representou um desafio aos pibidianos: o de construir estratégias para incentivar atitudes de envolvimento, comprometimento e satisfação dos alunos na implementação da horta na escola.

O grupo interdisciplinar constituído pelas áreas das ciências da linguagem e ciências humanas e suas tecnologias, sensibilizado pela demanda manifestada no vídeo, organizou-se em quatro subgrupos. Tem-se o início do planejamento de propostas de oficinas pedagógicas embasadas na demanda dos estudantes, no conhecimento da trajetória do Pibid na escola, na continuidade do eixo temático da acessibilidade, do acesso à informação, à gestão democrática, à cultura e ao lazer.

Assim emergiram propostas de oficinas denominadas de: 1º – oficina de revitalização do espaço escolar, 2º – oficina saberes aromáticos, 3º – oficina jardins suspensos e 4º – oficina luz, câmera e ação. Portanto, aos subgrupos, o desafio foi apresentar atividades envolvendo teoria e prática de forma a mobilizar os jovens do ensino médio no sentido de problematizar o ambiente escolar a partir do entendimento do conceito de acessibilidade proposto desde 2014.

De imediato, o grande grupo interdisciplinar apresenta sugestão de intervenção para a sensibilização dos estudantes, o que resultou na fixação de “QR Code” pelas paredes da escola. Essa intervenção visou motivar os jovens à curiosidade, ao gosto pela pesquisa e, conseqüentemente, ao interesse pela temática produção de alimentos. Nesse arquivo de códigos, os vídeos associavam-se ao tema da produção de alimentos em espaços públicos, uso de agrotóxicos, influência da mídia no consumo alimentar, entre outros.

Na sequência, os pibidianos exibiram dois vídeos que se encontravam no arquivo do QR Code espalhados pela escola: Agrofloresta Life in Syntropy³ e a Guerrilha Gardener in South Central LA/Ron Finley⁴. A

² Vídeo ocupação dos alunos da E. E. E.M Dr Antônio Leivas Leite na cidade de Pelotas – RS. <<https://www.youtube.com/watch?v=G1ioMwvrnjY>>.

³ Vídeo ocupação dos alunos da E. E. E.M Dr Antônio Leivas Leite na cidade de Pelotas – RS. <<https://www.youtube.com/watch?v=gSPNRu4ZPvE>>.

⁴ <https://www.ted.com/talks/ron_finley_a_guerilla_gardener_in_south_central_la?language=pt-br>.

intenção foi desencadear um diálogo sobre produção de alimentos a partir dessas películas. Com base na exibição desses vídeos e no vídeo produzido pelo movimento ocupa se estabelece a intercomunicação entre bolsistas e estudantes no sentido de pensar juntos ações voltadas para uma horta nas escola. Associando revitalização de espaços à questão do lazer e alimentação saudável ao acesso à informação de qualidade é que se chega ao estabelecimento da conexão da demanda escolar com os subeixos pensados para as oficinas em 2017. Cada subgrupo ficou responsável pelo apadrinhamento de uma turma do ensino médio, que a partir das características específicas das turmas, fornecidas pelos supervisores, considerou-as como ponto de partida para montagem das oficinas pedagógicas. Assim, as turmas do ensino médio foram envolvidas e se envolvendo nas ações propostas pelas oficinas: “Jardins Suspensos”, “Saberes Aromáticos”, “Luz, Câmera e Ação”, “Revitalização do espaço escolar”.

Síntese da oficina Jardins Suspensos: o processo que deu origem à construção das atividades voltadas à revitalização dos espaços escolares por meio dos “Jardins Suspensos” justifica-se pelas informações obtidas através do diagnóstico da realidade escolar. Assim foi que, considerando as questões de maior relevância para os alunos, as possibilidades de tempo, espaço e de recursos financeiros e materiais é que se tem a elaboração da oficina. O planejamento contemplou atividades variadas e com a pretensão de agregar o maior número de sujeitos (alunos, professores, pais, funcionários) para um aprender de forma coletiva. Assim foi que a oficina intitulada Jardins Suspensos articulou ações que culminaram na implementação do ajardinamento na escola Dr. Antônio Leivas Leite.

Síntese da oficina Luz, Câmera e Ação: constituiu-se na iniciativa de um subgrupo em propor ações para o acompanhamento audiovisual das atividades do Pibid na escola. Sua principal meta foi buscar estabelecer parceria e colaboração com a turma C – 2º ano do ensino médio, para juntos procederem à construção e ao acompanhamento visual do projeto interdisciplinar na escola. Essa proposta exigia do grupo um olhar sempre atento às demais ações propostas e executadas pelas outras oficinas, principalmente as que tivessem relação direta com a implementação da horta na escola. No final do programa, em 2017, foi exibido o vídeo Mãos à horta, que contou um pouco da trajetória da horta escolar.

Síntese da oficina Saberes Aromáticos: foi levada para ser desenvolvida em parceria com os alunos do 1º B – ensino médio. O objetivo maior foi propiciar trocas de saberes acerca de hábitos culturais associados ao uso

das ervas aromáticas. Partiu do entendimento de que as mesmas encontram-se fortemente presentes em nossa cultura. Somando-se a isso, considera-se o fato de que possibilitam desenvolver conhecimentos sobre o uso nas culturas africana, afro-brasileira e indígena. Com base nessas ideias, a oficina percorreu um caminho que contemplou discussões teóricas e ações práticas que culminaram no plantio de 23 ervas aromáticas na horta escolar.

Síntese da oficina Revitalização dos Espaços: amparados nos princípios presentes no projeto interdisciplinar que remete aos temas da acessibilidade, da gestão democrática, da cultura e do lazer, é que se justifica a relevância das ações levadas pela oficina. A partir de demanda percebida durante as observações realizadas pelos pibidianos durante o período de intervalo das aulas, é que se chegou à construção da proposta de oficina: construção de bancos, entendendo-se como relevante para impulsionar e propiciar maior conforto nos momentos de lazer. Durante as observações realizadas, percebeu-se que os alunos não disponibilizavam de bancos para socializar e lanchar, de forma mais confortável, durante o intervalo. Essa carência levou à idealização de bancos a partir da utilização de materiais que são descartados, por vezes de forma inadequada no meio ambiente. Os bancos transitaram por vários espaços, inclusive pela horta.

A opção pelo uso do material a ser empregado na implementação das oficinas pedagógicas já se alinhava à aplicação prática dos saberes teóricos, associada ao tema da sustentabilidade do meio, uma vez que foram reutilizados materiais descartados na revitalização dos espaços: garrafas pet, pneus (de carros e motos), fios de luz, sobras de madeira e arames, resíduos orgânicos (cascas de alimentos) de procedência domiciliar e cinza de lareira para o preparo dos canteiros. Todos os materiais e procedimentos referentes ao preparo do solo, plantio, manuseio das plantas propiciam aprendizagens que estabelecem conexões entre os conteúdos das diferentes áreas envolvidas no projeto.

Considerações finais

As oficinas pedagógicas desenvolvidas pelos pibidianos demonstraram o grande potencial de uma horta. Através dela é possível desenvolver um trabalho de reflexão e discussão sobre a escola, os saberes e o comportamento dos sujeitos que convivem diariamente nesse ambiente escolar.

A horta, a biblioteca e o pátio escolar apresentam-se como excelentes espaços para mobilizar e envolver os sujeitos na construção de aprendizagens teóricas e práticas, constituem-se em excelentes espaços para a construção de propostas assentadas nos princípios que caracterizam a interdisciplinaridade.

Nesse sentido, as áreas de conhecimento que se fizeram presentes na escola, sobretudo no ano de 2017, souberam explorar o potencial desses espaços, auxiliadas pelas leituras de textos e discussões do conceito de interdisciplinaridade. A partir do entendimento do que caracteriza um trabalho interdisciplinar articularam ações teóricas e práticas ao eixo central – acesso à informação, à gestão democrática, à cultura e ao lazer, definido em 2014.

Um trabalho que possibilitou articular o saber científico e popular e que, em termos práticos, resultou na revitalização do espaço escolar em 2017, que pode ser traduzido pela horta, um espaço que permite potencializar todas as áreas do conhecimento a explorar saberes teóricos e práticos de forma integrada e colaborativa com a comunidade escolar.

As ações levadas pelas oficinas marcaram não só uma mudança do ambiente físico; além disso, a principal mudança pode ser percebida no comportamento dos bolsistas e dos estudantes, isto é, incorporaram o princípio do trabalho integrativo e colaborativo, uma das marcas essenciais da interdisciplinaridade.

A implementação da horta na escola possibilitou um trabalho assentado nos princípios da interdisciplinaridade, conectando acessibilidade e sustentabilidade, entrelaçando-as e explorando-as aos conteúdos das disciplinas das diferentes áreas do conhecimento. Em Ciências Humanas – Geografia, História e Ciências Sociais puderam explorar a riqueza das culturas indígena e afro-brasileira em suas formas de se relacionar com o meio ambiente físico e espiritual: formas de plantio, manuseio, colheita, uso dos produtos na culinária, religião, cuidados com a saúde, formas de organização do trabalho, políticas públicas voltadas à produção de alimentos, entre outros.

No contexto da área das linguagens e suas tecnologias teve-se a possibilidade de explorar o significado e o significante das plantas (ervas de chá, temperos, legumes e verduras) a partir da cultura resultante do contato cultural entre índios, africanos e portugueses. Nesse ponto, a contribuição reside no fato de que, ao conhecer e reconhecer formas de uso e costumes relacionados ao uso que fazem das plantas, o conteúdo permitiu trabalhar no sentido de fomentar o respeito às diferenças a partir da linguagem na

religião, na culinária, entre outros relacionados ao uso que fazem das plantas alimentícias e ornamentais. A proposta de ações voltadas à horta demonstrou grande potencial para que os cursos de Artes, Ciências Sociais, Educação Física, Geografia, História e Letras utilizem o espaço para associação de saberes científicos e saberes populares.

As ações culminaram com saberes teóricos e práticos, levando os bolsistas e estudantes para ações práticas, que deram novo visual à escola, transformando-a e ressignificando não só os espaços físicos, mas os sujeitos que vivem e convivem no ambiente escolar.

Por fim, o processo de elaboração e execução das oficinas pedagógicas, descritas a partir da realidade da escola Dr. Antônio Leivas Leite, caminhou na direção das diretrizes do programa: os bolsistas foram convocados e incentivados a aprendizagens assentadas na lógica da reflexão-ação-reflexão e responderam de forma positiva ao elaborar e conduzir as atividades pedagógicas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013*. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Brasília: Capes, 2013.

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. *Lei 12.796, de 04 de abril de 2013*. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. *Portaria n° 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPibid.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2017.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. *Plano Nacional de Educação 2014-2024* [recurso eletrônico]: Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[91](http://</p></div><div data-bbox=)

www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

BORUCHOVITCH, Evely. Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *Educação Temática Digital* 8, 2007.

CANAU, Vera Maria et al. *Oficinas pedagógicas de direitos humanos*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DELORS, Jacques (Coord.). *Os quatro pilares da educação*. In: Educação um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, p. 89-102.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1994.

FEKETE, Maria Christina. Estudo da Acessibilidade na Avaliação dos Serviços de Saúde. In: SANTANA, J. P.; SANTOS, I.; FEKETE, M. C.; GALVÃO, E. A.; MANDELLI, M. J.; PENNA, M. L. F. et al. (Orgs.). *Desenvolvimento Gerencial de Unidades Básicas do Sistema Único de Saúde (SUS)*. Brasília: OPS, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. *Rev. Educ. PUC-Camp.*, Campinas, 21(1):1-17, jan./abr. 2016.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. *Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG* [online], vol. 27 (2), p. 21-28, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v25i1.1697>>. Acesso em: 28 maio 2018>.

Pibid Geografia e a Formação Continuada de professores: com a palavra os supervisores

*Liz Cristiane Dias
Rosângela Lurdes Spironello
Luziane Farias Nunes*

Introdução

A educação tem ocupado boa parte das discussões da agenda política do atual momento histórico deste país, e intimamente ligada ao assunto está a formação de professores em atividade nas escolas, ou seja, a formação continuada.

Este artigo tem como tema de reflexão a “contribuição das ações governamentais para a formação de professores”, mais especificamente, pretendemos discutir sobre a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação continuada de professores, tendo como recorte de análise o interstício temporal entre os anos de 2011 e 2018, que se referem aos últimos dois editais do Pibid, ou seja, desde o início da adesão da Geografia ao programa.

Nosso local de fala diz respeito à Geografia; somos professoras da linha de pesquisa em Educação Geográfica e Formação de Professores, docentes que ministram as disciplinas de metodologia e práticas no curso de Licenciatura e coordenadoras de área do Pibid. Nesse sentido, as discussões acerca da formação de professores foram e são vivenciadas tanto pela participação no Programa Pibid no decorrer dos anos de 2011 a 2018 como também por nossa trajetória enquanto docentes da educação superior. Tal intenção de pesquisa deu-se em virtude da imersão que tivemos e porque vivenciamos as contribuições do Pibid na formação docente de professores, tanto inicial como continuada.

Optamos por discorrer sobre a formação continuada de professores, que a nosso ver se faz, assim como a inicial, de importância ímpar para a

consolidação de políticas que visem à melhoria na qualidade do ensino e do trabalho dos professores, mas que, no entanto, muitas vezes acaba por “ficar em segundo plano”, principalmente no que diz respeito às pesquisas que desenvolvemos na Geografia.

Muitos são os relatos de alunos bolsistas sobre as contribuições do Pibid para a sua formação acadêmica e as possibilidades que o mesmo proporciona, bem como as vivências em sala de aula com professores e alunos da educação básica. Muitos desses relatos têm se tornado objeto de pesquisa de Trabalhos de Conclusão de Curso na Licenciatura da Geografia ou Dissertações de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia – PPGEO/UFPel, desde que a presente instituição passou a abrir as portas para o programa nos seus cursos de licenciatura, contemplando também a Geografia.

Observamos que o programa tem possibilitado ao aluno-bolsista o aprofundamento e a ampliação do conhecimento em sua área de atuação, bem como o fortalecimento do conhecimento dos acadêmicos em relação à teoria e à prática pedagógicas através da interação com professores e colegas e com a convivência no dia a dia das escolas.

Os benefícios que o programa tem proporcionado aos participantes e envolvidos, principalmente aos alunos do curso de Licenciatura, futuros professores, têm se mostrado de grande importância. Mas pela nossa vivência acreditamos que esse programa também tem influenciado em muito as práticas e reflexões de professores que já se encontram na rede pública de ensino e não tiveram, em sua formação, a oportunidade de iniciativas como essa.

Sendo assim, decidimos neste texto dar ênfase à contribuição do Pibid na formação continuada de professores de Geografia. Buscamos nesse interm investigar como se dá a participação dos professores supervisores no desenvolvimento dos projetos e identificar quais contribuições o programa proporciona a eles, no que diz respeito à perspectiva dos supervisores, os agentes desse processo.

Metodologia

Este artigo é resultado de um projeto maior denominado “Políticas públicas na formação de professores: análise da contribuição do Pibid para os pressupostos teórico-metodológicos do ensino da Geografia”, submetido e aprovado no edital Chamada UNIVERSAL – MCTI/CNPq N° 01/

2016. O recorte de pesquisa apresentado teve como metodologia entrevistas semiestruturadas realizadas com supervisores da Geografia na intenção de analisar, na opinião dos mesmos, a contribuição do programa para a sua formação. As entrevistas foram realizadas com sete supervisores em vários encontros e desenvolvidas com os mesmos por alunos de iniciação científica e de extensão após as reuniões de área do grupo do PibidGeo.

O intuito foi conhecer as concepções que embasam as práticas desses professores, bem como as dificuldades encontradas no ensino, no planejamento de aulas e nas oportunidades de formação continuada das quais participam, entre outros tópicos pertinentes ao contexto de ensino-aprendizagem.

O referido artigo possui caráter descritivo e qualitativo, visando uma maior compreensão do diálogo dos entrevistados.

A trajetória do Pibid Geografia na UFPel

A Universidade Federal de Pelotas abriu as portas para o Pibid desde a criação do programa em 2007 com a abertura do edital Capes/Pibid/FNDE 2007. Inicialmente, as áreas de Licenciatura a participar do programa foram as áreas da Ciências, sendo essas a Química, a Física e as Ciências Biológicas e a Matemática, que compunham assim o Pibid I.

Em 2009, integram-se os cursos de História, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia, Letras e Teatro; ficava conhecido assim como Pibid II – Humanidades (KRÜGER, 2014).

A Geografia começou a fazer parte do Pibid a partir do edital 01/2011; com a renovação dos projetos integraram-se ao programa, além da Geografia, as Licenciaturas de Dança, Artes Visuais e Música. O grupo passou a ser conhecido com GEOARTES.

O subprojeto da Geografia do edital de 2011 ressalta a importância da participação da área no programa:

A oportunidade que se tem com o Projeto Pibid “Ensino de Geografia: relação sociedade-natureza” é justamente possibilitar ao estudante de Licenciatura a formação adequada (teórica-prática). Uma vez que o ser educador é estar preparado para os desafios de diferentes ordens e complexidades que a sociedade contemporânea nos coloca. É a partir desses desafios e do contato com o cenário escolar que o educador depara-se com sua autonomia, mas também com a responsabilidade da tomada de decisões conscientes que interfiram de maneira lúcida no dia-a-dia dos seus alunos e também na sociedade (DIAS, 2011, p. 4).

As atividades da área de Geografia inicialmente (em 2012) envolviam 16 bolsistas, distribuídos em quatro escolas da rede pública estadual de ensino fundamental (EF) e ensino médio (EM) da cidade de Pelotas, Rio Grande do Sul-RS. O subprojeto da Geografia acompanhou o crescimento e a aceitação do programa na comunidade escolar, e em 2013 o edital foi renovado e ampliado; o número de bolsistas passou para 36, dois coordenadores de área e sete professores supervisores. Infelizmente, entre os anos de 2015 e 2016, com os cortes estabelecidos pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o número de bolsistas foi reduzido para 26 pibidianos, um coordenador de área e cinco supervisores.

A atuação dos pibidianos da Geografia sempre esteve associada aos estudos teóricos e às discussões sobre temas pertinentes ao ensino, cotidiano escolar e de demandas apontadas nos estudos da realidade das escolas. Essas pesquisas foram baseadas em textos legais, como o estudos de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Ensino Fundamental de nove anos e Proposta Curricular para o Ensino do RS, LDB, PCNs e ultimamente a BNCC.

Esses estudos são orientados pela coordenação de área; posteriormente os alunos ingressam no ambiente escolar para elaborar e desenvolver projetos e oficinas. Essa etapa ocorre através de reuniões semanais para planejamento, registros e sistematização de ações.

As intervenções nas escolas ocorrem via estudos preliminares sobre a demanda das mesmas, também conhecidos no Pibid como diagnósticos, que são coletados através de entrevistas e observações no ambiente escolar. Esses estudos são elaborados e aplicados pelos pibidianos, direcionados aos alunos e professores das escolas, com o intuito de investigar as demandas peculiares do espaço escolar, em conformidade com temas transversais de urgência social e extrema necessidade de discussão e diálogo nos ambientes educacionais.

Através dessas informações recolhidas junto ao público escolar e baseadas em uma demanda advinda do espaço escolar, os pibidianos juntamente com os coordenadores elaboram um projeto visando contribuir para a formação dos educandos escolares, juntamente com as atividades curriculares dos mesmos. Essas ações são realizadas de acordo com os professores titulares e visam contribuir para a construção do conhecimento e a autonomia dos alunos envolvidos.

Esses projetos contam com a participação de professores supervisores, sendo sete professores com formação ou atuação em Geografia. Segun-

do Dias (2015), os supervisores são orientados através da coordenação de gestão e coordenação institucional, ação que contempla um dos eixos da formação didático-pedagógica geral, conforme as palavras a seguir:

Encontros mensais ou bimestrais por níveis da educação básica com o coordenador de gestão correspondente ao grupo e coordenador institucional bem como reuniões ampliadas com todos os coordenadores dos subprojetos e representantes dos supervisores e dos alunos (DIAS, 2015, p. 22).

Na Geografia, além de serem pesquisados, desenvolvidos e aplicados projetos disciplinares e interdisciplinares, também são desenvolvidas Oficinas Itinerantes sobre temáticas de urgência social, como: cultura afro-indígena, gênero e sexualidade, mídias sociais, cidadania, consumo consciente, iniciação cartográfica, entre outras.

Essas oficinas são ministradas pelos pibidianos aos alunos da educação básica e também em cursos de formação de professores organizados em parceria com a Secretaria Municipal Educação de Pelotas-RS, além também de serem oferecidos nos eventos da Geografia para o público diverso.

Um outro projeto realizado pelos pibidianos da Geografia nas escolas é denominado Docência Orientada: os alunos bolsistas trabalham em parceria com os professores de Geografia (supervisores) do ensino básico. Essa atividade foi iniciada em 2016 e busca o envolvimento mais ativo dos bolsistas nas escolas, para além das atividades “acadêmicas”, como o estágio, por exemplo. Nesse caso, essa nova proposta também visa à parceria de trabalho entre pibidianos e supervisores, uma vez que esse último assume o compromisso de orientar e acompanhar o licenciando nas salas de aula das escolas, auxiliando no desenvolvimento de práticas pedagógicas, nesse caso nas aulas de Geografia.

O Pibid e a Formação Continuada

Para que a busca por constantes atualizações se torne uma prática contínua, muitas instituições de ensino têm oportunizado cursos de formação continuada a professores da rede. No entanto, muitos desses professores não conseguem participar por inúmeros motivos; em contrapartida, verifica-se a necessidade dos professores manter-se em formação.

Freire (2002) aborda a necessidade de estar aberto à reflexão crítica sobre a própria prática; o autor alerta sobre “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 2002, p. 39). O autor

demonstra que, para ter uma prática educativa que oportunize uma real construção de conhecimento, os professores, tanto os já formados e em atuação como os ainda em formação, devem ter consciência de que ensinar exige reflexão com um olhar crítico sobre sua prática.

A formação continuada por muito tempo foi pensada como algo à parte do espaço escolar, como uma atividade a ser feita sem a presença dos alunos, sendo um momento de reflexões teóricas sobre e para a prática e, conseqüentemente, o momento de prática na sala de aula como sendo o momento de aplicação da teoria discutida. Cavalcanti (2008, p. 85) alerta:

A discussão sobre a formação profissional parte, em geral, do pressuposto básico de que se trata de dotar o profissional de bases teóricas para que ele possa atuar correta ou adequadamente na prática, baseando-se, por sua vez, em uma compreensão do que é teoria, do que é prática e da relação entre elas. Pelo sentido mais corrente, o momento da formação é o do acesso à teoria, da sua divulgação e discussão; e o momento da prática é o da sua aplicação. Nessa linha, a teoria, a boa teoria, traz explicações precisas da realidade educacional e, com isso, é capaz de dar orientações seguras para a prática.

Ainda no que diz respeito à formação profissional, Souza (2011) nos auxilia a compreender que ela é contínua e deve ocorrer durante toda a vida profissional e que essa é uma dimensão apontada como formação continuada, podendo ocorrer tanto nos cursos de pós-graduação e de aperfeiçoamento, mas também nas práticas não escolares e nas práticas escolares.

No que consiste ao Pibid, observa-se que seus objetivos não dizem respeito necessariamente à formação continuada de professores, mas acreditamos nessa contribuição, pois no caso da Geografia as atividades realizadas nas escolas são sempre em parceria com os professores titulares da disciplina e/ou mediadas pelos supervisores. E é o resultado dessa parceria, mais especificamente o que diz respeito aos supervisores, que nos propusemos a investigar neste artigo.

Segundo a Capes (2015) em seu portal, o supervisor do Pibid é “o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola”. O portal ainda ressalta que o professor supervisor tem as atribuições de informar a comunidade escolar sobre as atividades do projeto, elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas de iniciação à docência, controlar a frequência dos mesmos e participar dos seminários de iniciação à docência promovidos pelo projeto.

Essas atribuições mostram que o professor que se determina a ser supervisor no programa deve estar disposto a ser o elo de comunicação entre escola e universidade, dar suporte e contribuir para a pesquisa e elaboração de projetos, manter a seriedade do programa por ajudar no controle de proatividade dos alunos bolsistas juntamente com os coordenadores e contribuir para a disseminação de pesquisas e práticas realizadas no meio estudantil.

Os supervisores são professores que já estão na escola como titulares e possuem uma identidade com o ambiente onde trabalham. Por isso são os agentes mais adequados para mediar o diálogo entre a universidade e a escola. Esses devem estar dispostos a contribuir para a formação adequada tanto de seus alunos como dos acadêmicos em formação.

Desenvolvimento: supervisores de mediadores a coformadores

A seguir são apresentados os resultados das entrevistas realizadas com os supervisores do grupo da Geografia. A pesquisa foi desenvolvida através de entrevistas semiestruturadas no decorrer dos anos de 2016 e 2017 e contou com a participação de sete professores supervisores, que aqui denominamos de professor(a) A, professor(a) B, professor(a) C, professor(a) D, professor(a) E, professor(a) F e professor(a) G.

Nas entrevistas, o foco principal foi averiguar as contribuições do Pibid na formação continuada dos supervisores. Verificamos como esses observam sua participação no programa e como o avaliam enquanto possível instigador de formação continuada para os professores, já em exercício na rede básica de educação.

Pibid e Formação Continuada dos supervisores de Geografia: percepção dos agentes da pesquisa

A formação continuada é fundamental para o professor, pois possibilita a esse repensar suas práticas e manter-se em qualificação ao longo de sua carreira. Acreditamos ser o Pibid uma importante iniciativa de formação continuada, mesmo se pensarmos que a participação requer tempo, disposição para acompanhar as discussões que surgem nas reuniões, nos estudos na escola e no desenvolvimento de projetos disciplinares e interdisciplinares.

Para responder nossa indagação, ou seja, a da importância do Pibid para a formação continuada de professores, buscamos compreender como se dão o envolvimento dos professores e a contribuição para a sua formação. Lembramos que todos os envolvidos nessa pesquisa foram, em algum momento, supervisores da Geografia. Dos sete professores entrevistados, seis possuem graduação em Geografia e um em Ciências Sociais. Os educadores possuem entre cinco e 39 anos de formados. Todos os entrevistados possuem algum tipo de pós-graduação, sendo quatro com especializações na área de Geografia, dois com duas graduações em outras áreas e um com mestrado.

As questões da entrevista permearam as discussões referentes à formação, disciplinas que ministra, bem como os níveis de ensino. Se os agentes já participaram de cursos de formação continuada e por quanto tempo participam ou participaram do Pibid como supervisores. No que diz respeito às atividades do Pibid, os professores foram questionados sobre o desenvolvimento das mesmas e se os projetos estimulam a integração da educação superior com a educação básica, bem como se contribui para a formação continuada de professores. Sobre o que mudou em suas aulas após a participação no projeto e qual a importância do Pibid para a formação continuada.

Sobre ministrar outras disciplinas fora de sua formação, apenas dois dos entrevistados relataram que nunca ministraram outra disciplina. Averiguamos que três professores lecionavam somente no ensino fundamental, um professor não estava em sala de aula (O que isso quer dizer? Que não tinha turma?) e dois professores atendem tanto o ensino fundamental como o médio.

Quando perguntados se já haviam participado de cursos de formação continuada, todos os entrevistados alegaram participar anualmente de formações organizadas pelas escolas em que estão locados e que algumas escolas promovem dois eventos de formação por ano: um durante o recesso no meio do ano e outro no recesso maior do fim do ano. Um professor alega já ter realizado formação continuada a distância.

Conforme o(a) professor(a) A, todos os anos os professores são convocados a participar de formações que são dispostas na carga horária escolar. A entrevista aponta:

Sim, lá na escola é obrigatório todos os anos ter pelo menos uma formação continuada, onde os professores durante o meio de ano principalmente a gente para, enquanto os alunos têm duas semanas de férias, a gente tem uma para poder fazer formação continuada. O ideal seria que todas as escolas

fizessem a formação, mas nem sempre é possível por causa de verba também, mas o ideal seria que as escolas fizessem a formação continuada para os professores no meio de ano e final de ano (PROFESSOR/A A).

Segundo o relato do(a) professor(a) D, algumas escolas enviam a entidades externas professores representantes, que, após a formação, retornam à escola e a ministram para os demais colegas.

Os professores também foram questionados sobre o que acham das atividades do projeto. De acordo com os entrevistados, as ações realizadas pelo Pibid (projetos disciplinares e interdisciplinares) envolvem diversos temas emergentes. Quando indagados sobre como ocorreram as atividades dos projetos, alguns relataram:

Os projetos são muito proveitosos, ainda não começou por causa da greve. O projeto interdisciplinar está dividido em duas partes, o grande grupo se dividiu em dois, um grupo vai trabalhar com as paisagens sonoras com o sexto ano, o grupo do jornal vai trabalhar com uma turma do nono ano, porque eles já estão saindo da escola, já tão mais amadurecidos, eles adoraram a ideia, é uma maneira deles expressarem e fazerem uma atividade que saíssem um pouquinho daquela rotina de sala de aula e que eles também consigam colocar um pouquinho a visão deles (PROFESSOR B).

Frisamos que o período de participação dos entrevistados no Pibid varia entre um e cinco anos, mas que todos os entrevistados já haviam participado de várias ações.

Dando continuidade às entrevistas, os supervisores foram questionados em relação à sua opinião sobre o Pibid promover ou não a integração da educação superior com a educação básica. A fala a seguir demonstra o que foi unanimemente abordado pelos entrevistados:

Com certeza, estimula o aluno que tá na graduação a ser professor, isso é o principal, porque a gente na academia fica tão distante da realidade do que é na escola. Eu me coloco nesta questão, quando eu saí tive muita dificuldade em começar e ministrar aula, em ter aquele posicionamento de sala de aula. Eu acho que quando tu já vais sendo inserido em sala de aula antes, ainda na graduação, isso vai fazer toda a diferença com certeza, porque tu vais ser um profissional que já vai entrar com mais firmeza em sala de aula, com um posicionamento muito mais diferente. Enfim, com outras atitudes, porque tu já vais ter uma vivência da escola, do funcionamento da escola, porque tu já vais tá trabalhando com os alunos, tu sabes que às vezes muitas das coisas que a gente trabalha aqui dentro, tu não consegues aplicar lá, nem toda turma é igual, nem todo aluno é igual ao outro, tu vais encontrar barreiras de sala de aula, é isso que faz a diferença. Tu não vais sair com aquela cabeça, “eu vou conseguir aplicar tudo”, não, não vai ser assim, tu vais chegar lá e tu vais ter dificuldade com isso aí. Essa inserção na escola do pibidiano, faz toda a diferença. Também faz toda a diferença para os que já estão na escola (PROFESSOR(A) B).

O(A) professor(a) A ressalta a importância do contato do licenciando com o cotidiano escolar:

Então eu acho que mostrar para os estudantes de Licenciatura como é que funciona a escola quanto mais cedo melhor, até para evitar desistência, porque tem muita gente que só teve contato com o estágio e quando ele vê que vai ter que dar aula pra 35, 40, numa rotina de 20 horas a pessoa toma um susto e quer sai correndo, e a grande maioria não participa de voluntariados na Licenciatura.

E sobre a integração entre escola e universidade o(a) professor(a) E observa:

Não só concordo, como acho extremamente importante, porque na escola a gente sempre ouvia falar “nós nos formamos na Universidade e a Universidade nunca mais apareceu na nossa vida”. Nós temos um polo de educação em Pelotas e a Universidade se mantém tão distante de nós. Nós nunca tínhamos esse elo de ligação. As formações que os professores fazem eventualmente na Universidade, e continuam suas formações no mestrado, doutorado, são formações individuais, não são formação que abrange todo o corpo docente, então o Pibid veio justamente para fazer isso: qualificar o estudante de Licenciatura e também manter os professores que já estão na área atualizados com o que acontece na academia. O Pibid está justamente complementando essa lacuna que existia na escola, então é de suma importância.

O(A) professor(a) D complementa ao afirmar que:

Sim com certeza. Eu coloquei na minha carta de intenção, eu quando tava na universidade nunca me senti estimulada na Licenciatura a ser professora da educação básica. Eu não sei se isso mudou com o Pibid dentro das Licenciaturas, mas eu e nem colega meu não existia isso. No meu estágio de ensino fundamental foi 1 mês e em dupla. O do ensino médio não foi em dupla, mas não foi diferente. Eu entrei na faculdade querendo ser professora e depois do estágio eu não queria mais! O meu artigo de pós-estágio foi falando da importância do estágio, que não necessariamente é o estágio, mas dessa aproximação. Como que tu vais fazer uma Licenciatura e depois tu vais ficar um mês dentro de sala de aula? O Pibid concretiza todo esse blá blá blá que a gente faz no curso inteiro de que tem que aproximar a realidade, só que isso não acontece.

No que diz respeito à importância do Pibid para a formação continuada de professores o(a) professor(a) A responde:

Creio que sim, porque, não só a parte de experiência, mas elaboração de trabalho e elaboração de projeto, fazer pesquisa. Porque isso até é uma rotina que a gente tem sempre, apesar da gente não ser chamado de pesquisador, porque toda vez que tu vais explicar, por exemplo, geografia física, geografia humana, ou tu vais especificar em geografia de população tu tens que fazer uma pesquisa prévia antes, tu não podes simplesmente pegar o livro

didático que está ali e passar direto. Quando eu comecei mesmo, eu chegava a pegar 8 livros de determinado livro de geografia e abria eles todos e lia eles todos para preparar as aulas. É necessário que o professor pesquise bastante e pelo menos com o Pibid vocês conseguem de forma mais constante.

Nesse sentido, o(a) professor(a) B também traz a sua contribuição dizendo que:

Faz toda a diferença. Eu aprendi e ainda tou aprendendo tendo esse contato com os pibidianos. Quanta coisa legal dá pra se fazer, saindo daquela rotina, porque se tu ficas sempre só na escola, tendo só aquela visão da escola, tu acabas reproduzindo aquilo que os professores tbm fazem. Faz muita diferença tu teres outro olhar, saída daquele ambiente, ter contato com outras pessoas que estão ali ativas, procurando outras formas de dar aulas, outros objetivos. Digo por mim, quanta coisa eu já pude aplicar em sala de aula que eu nunca tinha pensado, e tive sucesso com meus alunos. Tanto ajuda o pibidiano como ajuda os professores. Só acho que deveria ter mais professores participando. A gente tá sempre aprendendo. Vimos muitas coisas nas apresentações do evento Pibid que são legais aplicar na escola.

O(A) professor(a) C ressalta que “há muita contribuição, vê isso por si mesma”. O(A) professor(a) G destaca que “a gente se envolve novamente com a universidade, e isso te estimula”. E o(a) professor(a) D comenta:

Sim, agora mesmo que a gente teve que escrever o projeto interdisciplinar. A gente teve que sentar e estudar, dividimos em partes e escrever o projeto junto. O Pibid é muito importante nesse sentido, faz com quem está na universidade saia um pouco daquele muro que está e vá um pouco para a realidade, e ao mesmo tempo faz com que a gente (supervisores) que está só naquele cotidiano todo. O professor tem que estudar, e isso no dia-a-dia vai passando batido, não sobra tempo, e o Pibid meio que te força a se lembrar o quanto isso é importante. Agora mesmo com esse projeto, quanto tempo eu não sentava para ler, ver qual citação ou qual autor eu podia colocar. Isso é só o Pibid que proporciona! Os meus colegas que não estão vinculados a isso não vão ter isso, não vão se motivar a escrever um trabalho sobre alguma coisa legal que aconteceu na aula. O Pibid cumpre um papel bem importante enquanto formação continuada, até poderia ser mais, mas depende de nós professores, porque depende de cada um. Poderia ter: Vamos ler mais! Para que a gente não fique só mediando a relação do pibidianos com a escola.

Além do mais, o(a) professor(a) E salienta a seriedade da formação continuada e alerta para o comprometimento individual:

A formação continuada é algo muito pessoal! As pessoas buscam, ou por interesse, ou por obrigação, ou por necessidade. Essas três formas de formação continuada têm um aspecto diferenciado. Quando a gente busca por necessidade, quando a gente almeja um retorno econômico, a formação continuada se faz de uma forma temporária, estanque, que tem só aquele objetivo. Quando ela é uma formação obrigatória, a gente vai nos encontros, mas isso não significa que a gente faça uma formação continuada mesmo. A

formação continuada mesmo que o Pibid poderia contribuir para os professores depende mais dos professores do que do Pibid mesmo! O Pibid propicia essa formação sim, mas se os professores buscam essa formação continuada, é difícil de falar, porque essa avaliação é muito pessoal de cada um. Nós agora na escola estamos participando de oficinas que estão justamente contemplando aquelas ansiedades dos professores de seminário integrado estavam tendo, mas a minha decepção é que, mesmo sendo um período de formação, que irá lhes ajudar nos projetos de pesquisa, os professores estão se comportando como aquele que vai na formação por obrigação. No momento em que ele pode ser esquivado ele se esquia. Talvez por sobrecarga de trabalho, talvez por falta de interesse, não sei exatamente. A formação existe, a oportunidade de formação existe, agora a busca por formação não tá acontecendo da forma como deveria acontecer.

E para o(a) entrevistado(a) F:

Participar das reuniões da minha área faz com que eu veja outras coisas que não recebemos na escola. Nas reuniões, a gente estuda junto com os alunos da universidade, as práticas, os aspectos novos da geografia. Eu acho muito bom. Tem todo esse envolvimento, até de fazer um evento. A gente sai da zona de conforto.

Com o intuito de se aproximar ainda mais do contexto de formação continuada de cada um desses professores, eles foram questionados sobre a importância “pessoal” das atividades do Pibid para a sua experiência enquanto educadores. Nesse sentido, o(a) professor(a) F relatou reelaborar as oficinas das quais participa no Pibid e utilizá-las em suas aulas. Já o(a) professor(a) G acredita ter tido uma formação continuada com o Pibid por poder participar da “integração com outras áreas e pensá-las”. O(A) professor(a) D acredita que teve formação continuada porque as atividades o fizeram estudar novamente:

Sim, com certeza. Em função dos meus anos de magistério, eu tenho um conhecimento muito empírico, que foi construído ao longo desse tempo da vivência em sala de aula, mas eu já me afastei mesmo, falando especificamente da Geografia a minha última formação foi na área da Educação. Muitas mudanças, conceitos e definições, até de muitos geógrafos que agora estão discutindo questões importantes eu não conhecia. Eu fui obrigado a buscá-los por causa do Pibid. Porque se não, não teria nem como participar das reuniões. Então isso me obrigou a buscar esses outros teóricos e outras vertentes dentro da Geografia para eu poder conversar com vocês e com alunos aí na graduação. Isso para mim foi muito importante. Eu até sugiro que se faça mestrado e especialização de área específicas para professores.

Questionamos se algo mudou em suas aulas após a participação no projeto, e a maioria dos entrevistados relatou que, após a sua participação no programa, foi possível trabalhar de forma mais interdisciplinar e aproveitar metodologias usadas nas atividades do Pibid para as aulas.

No que diz respeito à importância do papel do supervisor como conformador para o Pibid, alguns professores sinalizaram:

Professor(a) B:

Fazer essa mediação, ir saber o que os professores estão pensando e trabalhar isso com eles. Falar do Pibid, desse trabalho todo, também falar com os professores da escola, fazer essa mediação, eu acho que é isso, eu acho que eu sou muito importante. Não nos sobrecarrega, e a gente tem a nossa importância. Nem sempre as escolas estão totalmente abertas e cabe ao supervisor fazer essa parte.

Professor(a) D:

Fazer parte de um programa que busca, o que eu acho muito importante, juntar a escola com a universidade. Só por isso já é muito importante! O fato de eu estar aqui ouvindo o que vocês tão vendo no curso, coisa que melhorou muito, outras nem tanto, estar em contato é muito importante. Eu fiz mestrado e meio que cansei desse mundo acadêmico, dei um tempo. E agora com o Pibid, eu comecei a pensar de novo na possibilidade de fazer doutorado, porque a gente vê as coisas. Quando a tua pesquisa é algo concreto, faz sentido pra ti, para o meu trabalho no caso, aqui é que tem importância. Eu poder estar na universidade enquanto professor da educação básica é muito importante. Com Pibid os alunos tão vendo toda a dinâmica da escola; não é só sala de aula (PROFESSOR D).

Professor(a) E:

Às vezes, a gente se põe um pouquinho em dúvida quanto ao nosso papel. Porque a primeira impressão que eu tive no momento em que eu comecei a trabalhar como supervisora era realmente ser um suporte apenas, um suporte prático de intermediar as ações dos bolsistas com a escola. Com o passar do tempo, eu pude perceber que a minha participação tinha que ser mais intensa, mais profunda do que isso. Além de intermediar a parte técnica, de oferecer espaço físico, de oferecer equipamentos ou fazer o contato entre os professores, eu também tenho que ser aquela pessoa que faz a intermediação do que a escola sente, das percepções da escola, de como o bolsista se sente ao entrar na escola, de como o professor que está recebendo o bolsista se sente ao recebê-lo. Então eu tenho que estar fazendo essas intermediações. Da questão, como dizia Chico Buarque, da questão da delicadeza, de intermediar as relações. Isso talvez seja mais importante do que realmente o suporte técnico. Esse que eu penso que é o meu papel agora, que eu procuro me intensificar, fazer esse aporte. E também fazer esse papel com os professores da escola, que os professores não se sintam invadidos pelos bolsistas, que os professores não sintam que eles podem abandonar as suas turmas porque o bolsista está ocupando esse espaço. Então essa questão das relações é o que agora neste momento está sendo mais importante para um supervisor. A escola é feita de prédio, mas também é feita de sentimentos, afeto e carinho.

As ponderações feitas pelos supervisores do programa demonstraram que a maioria dos professores participa de formações oferecidas pelas

escolas conforme demanda ou tema abordado por instituições gestoras e/ou formadoras. Porém tais formações demonstram, na maioria das vezes, não ser atividades que lhes provoquem reflexões sobre a sua prática pedagógica, sendo mais voltadas para a resolução de problemas cotidianos do ambiente escolar, de caráter obrigatório em virtude do cumprimento de carga horária.

No entanto, no que diz respeito às atividades disciplinares e interdisciplinares do Pibid, elas acabam por motivar os professores na busca por atualizações e por promover o sentimento de ser pesquisadores ativos e valorizados como formadores de futuros professores. Os educadores evidenciaram grande motivação durante a entrevista, quando abordada a integração da escola e da universidade, visto que juntas essas instituições podem preencher a distância que muitas vezes é tendência na história de suas formações.

Todos os entrevistados defendem o Pibid como um programa com grande potencial de formação continuada para os professores envolvidos como supervisores. Os entrevistados dizem estar aprendendo e ensinando. Os mesmos relataram estar instigados a aperfeiçoar e buscar melhorias para sua prática a partir da formação.

Considerações

Há uma grande necessidade de mudanças de paradigmas estagnados, entrincheirados em atitudes pedagógicas, que não proporcionam um real ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário repensar as práticas desenvolvidas em sala de aula em razão de se ter cada vez mais atrativos fora dela.

O ambiente escolar tem se mostrado o melhor lugar para a formação inicial e continuada de professores. Acreditamos que o trabalho desenvolvido em coletividade contribui para a autonomia profissional e para a solidificação de uma profissão que prima pela emancipação.

A partir dessa pesquisa, podemos observar que o Pibid tem se mostrado capaz de mudar contextos de formação inicial e continuada, pois aproxima os licenciandos de uma imersão no cotidiano da escola durante sua formação, a fim de pesquisar e contribuir para o ambiente escolar por meio de ações pedagógicas baseadas na demanda escolar, sendo suas intervenções sempre orientadas e pautadas na ação-reflexão-ação.

Para os supervisores, essa experiência de trabalho em conjunto permite que se tenha uma maior autonomia em sua própria formação, pois os

projetos lhes proporcionam o ato de pesquisar e propor contribuições para demandas e problemáticas encontradas e identificadas em suas escolas. Essa vivência os estimula ao trabalho com os colegas, proporcionando uma formação com subsídios até mesmo para o trabalho interdisciplinar.

Foi possível observar na fala dos entrevistados as contribuições proporcionadas pelo programa, uma vez que o mesmo busca o envolvimento direto dos supervisores com os graduandos bolsistas e coordenadores numa relação de reciprocidade na aprendizagem, na formação contínua. Também proporciona a esses a contribuição de forma significativa para a formação de futuros professores e uma vivência e um conhecimento da realidade escolar.

No que diz respeito à reaproximação com a universidade, essa tem se mostrado valiosa para os professores supervisores da área de Geografia, pois lhes oportuniza atualizações constantes com os temas e discussões desenvolvidos dentro da academia, além do incentivo à pesquisa.

Ademais, a escola tem se mostrado o melhor ambiente para análise de professores sobre sua prática, e esse espaço tem propiciado reflexões que desacomodam educadores e fornecem oportunidades de novos saberes mediante a valorização dos mesmos como coformadores de seus futuros colegas de trabalho.

Referências

BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos; HIRSCH, Isabel Bonart; CASTRO, Daniela Llopart; DIAS, Liz Cristiane (Orgs.). *Interdisciplinaridade no Pibid Geoartes/UFPEL: práticas e reflexões*. 1. ed. Pelotas: UFPEL, 2014. 165p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, Beatriz Aparecida; SOUZA, Vanilton Camilo de (Orgs.). *Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. Vieira/NEPEG, 2008.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber as práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013 (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

DIAS, Liz Cristiane. Subprojeto da Geografia. UFPEL, 2011. Disponível em: <<http://prg.ufpel.edu.br/documentos/Sub%20projeto%20Geografia%202011.pdf>>. Acesso em: set. 2015.

DIAS, Liz Cristiane. Pibid Ufpel: Trajetórias do Saber Docente em Geografia. In: SIMON, Adriano Luís Heck; MARTINEZ, César Augusto Ferrari; DIAS, Liz Cris-

tiane; SPIRONELLO, Rosângela Lurdes (Orgs.). *Práticas Escolares do Pibidgeo/UFpel: Na Busca Da Identidade Docente*. Pelotas: UFPel, 2015.

EDITAL n. 03 2015: *Seleção de Alunos*. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/prg/files/2012/04/EDITAL-SELECAO-ALUNOS-03_2015.pdf>. Acesso em: set. 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRÜGER, Verno. O Pibid na UFPel: uma trajetória de sucesso. In: BRANDÃO, Cláudia Mariza Mattos; CASTRO, Daniela Llopart; DIAS, Liz Cristiane; HIRSCH, Isabel Bonart (Orgs.). *Interdisciplinaridade no Pibid Geoartes/UFpel: práticas e reflexões*. Pelotas: UFPel, 2014.

SOUZA, Vanilton. Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e didáticos no ensino da geografia: bases para a formação de um pensamento espacial crítico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, v. 1, n. 1, 2011. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/15/12>>.

Pibid Teatro UFPel: percursos da iniciação à docência

Fernanda Vieira Fernandes

Introdução

Este artigo propõe um breve relato das principais atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na subárea Teatro-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (Pibid Teatro UFPel) entre 2016 e 2018, quando exerci a função de coordenadora do grupo. Pela extensão do texto, fez-se necessário um recorte breve de algumas atividades que realizamos ao longo desse biênio.

O subprojeto da área teatral a que se referem as ações descritas aqui foi elaborado pela Profa. Ma. Maria Amélia Gimmler Netto em 2013, que atuava na coordenação na época, e planejado para ser executado entre os anos de 2014 e 2017. Envolvendo os eixos “Ações da área do Teatro”, “Ações transversais” e “Registros das atividades e divulgação pública das ações”, a proposta compreendia quinze ações. É a partir da execução de algumas delas que se constrói este texto, compartilhando com o leitor parte do percurso de iniciação à docência que o Pibid Teatro UFPel trilhou. O grupo, composto por uma coordenadora de área, duas/três supervisoras (o número variou de acordo com o ano) e doze bolsistas licenciandos em Teatro, organizava-se em reuniões semanais com duração média de três horas nas dependências do Centro de Artes da universidade.

Mais especificamente, tratarei de cinco ações: atuação dos bolsistas nas escolas, ciclos de estudos teóricos, oficina “Sentidos: sentindo o corpo docente”, projeto de circulação do exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!* e divulgação das ações (focadas no blog do grupo e na participação de bolsistas e coordenadora em eventos). À guisa de conclusão do artigo, lanço uma breve reflexão sobre os caminhos percorridos e a importância do programa na valorização do professor, seja em sua formação inicial, seja continuada, em especial na área do Teatro.

Atuação dos bolsistas nas escolas: a experiência da interdisciplinaridade

A interdisciplinaridade é uma marca forte do Pibid UFPel. Coordenadores, licenciandos e supervisores atuam sempre em duas frentes. A primeira delas diz respeito à área específica de atuação, e no caso deste trabalho refiro-me ao Teatro. Na segunda, os coordenadores acompanham grupos de bolsistas de diversas Licenciaturas em uma das escolas vinculadas ao programa, com seus respectivos supervisores, promovendo ações que integram os licenciandos, tais como oficinas e rodas de conversa. As práticas são aplicadas aos alunos da própria instituição pública da rede básica em que ocorrem os encontros, sendo planejadas e executadas pelos bolsistas.

O encontro regular dos bolsistas com a escola dava-se no contexto interdisciplinar. Na condição de coordenadora, atuei no Colégio Estadual Félix da Cunha juntamente com um professor de Filosofia. O grupo era composto por cerca de vinte bolsistas de diversas Licenciaturas (Ciências Sociais, Matemática, Química, Teatro, Educação Física e Geografia, por exemplo) e três supervisores que são professores da própria escola.

No caso dos licenciandos em Teatro, o subprojeto descrevia na primeira ação do eixo “Ações transversais”, intitulada “Atuação dos licenciandos do Teatro nas escolas Pibidianas”, que o foco dos bolsistas recairia sobre o ensino médio, sempre em trios ou quartetos espalhados em três ou quatro escolas, visto que se tratava de doze bolsistas. Já no período em que ingressei na coordenação, optava-se por atuar em trios. A possibilidade de ter três alunos do Teatro em um mesmo grupo interdisciplinar dava mais segurança aos estudantes na busca por reconhecimento da área teatral, que, infelizmente, ainda segue muitas vezes sendo vista por outras áreas como menor ou menos importante.

Os trios de 2016 a 2018 participaram de projetos nas seguintes escolas: Colégio Estadual Félix da Cunha, Escola Técnica Estadual Sylvia Mello, Escola Estadual de Ensino Médio Areal, Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita e Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Antônio Leivas Leite. Nesses espaços, sob a coordenação dos professores das mais diversas áreas, os bolsistas, cada um contribuindo à sua maneira e de acordo com seus conhecimentos específicos, articulavam ações pensadas para os estudantes de ensino médio das escolas, além de estudos em que poderiam trocar ideias com outros licenciandos, percebendo então o debate não apenas a partir do prisma do Teatro. Áreas

que, na atuação profissional futura, irão se encontrar em ambiente de trabalho podiam, assim, experimentar a convivência e buscar uma integração maior, ainda que se mantivesse sempre a autonomia de cada saber.

Figura 1: Oficina de Rap no Colégio Estadual Félix da Cunha (planejada e organizada pelos bolsistas), 2016



Fonte: Fernanda Vieira Fernandes

A experiência interdisciplinar da UFPEL mostrou-se um grande desafio. Reunir estudantes de Licenciaturas diversas com coordenadores de áreas diversas e supervisores foi muitas vezes uma tarefa exaustiva. Todos os envolvidos com o Pibid dedicavam ao menos um turno semanal a essa esfera de trabalho. Os relatos feitos nas reuniões disciplinares do Teatro recorrentemente traziam críticas dos bolsistas. Seja para a maneira como a nossa área de conhecimento era vista, seja pelo tipo de entendimento que as Licenciaturas tinham sobre as atividades. Isso não significa dizer que a interdisciplinaridade não foi uma experiência positiva. São muitos os casos em que as ações obtiveram grandes êxitos, e a própria possibilidade de conviver com colegas de outros cursos e demarcar o Teatro como saber, com suas especificidades, por si só já foi um ganho adquirido pela experiência do Pibid interdisciplinar da UFPEL.

Ciclos de estudos teóricos

Os estudos teóricos e leituras estavam previstos no subprojeto da área em duas ações denominadas “Ciclos de estudos das Pedagogias do Teatro voltadas ao Ensino Médio” e “Grupo de estudos – Arte e Teatro nos PCNs e na LDB”. Nos primeiros semestres de 2016 e 2017, os bolsistas realizaram importantes debates a partir de textos que versavam sobre tais temáticas. Essas ações se destacaram por ampliar o escopo de conhecimento dos bolsistas. Os mesmos sempre comentavam sobre a importância dessa bagagem de leituras, tanto para o trabalho enquanto bolsista Pibid como nas disciplinas regulares do curso (em especial nas disciplinas da pedagogia do teatro e nos estágios).

Em 2016, dois textos foram centrais: “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), de Jorge Larrosa, e “O espectador emancipado” (2010), de Jacques Rancière. Além deles, o grupo assistiu ao documentário *Un soleil à Kaboul... ou plutôt deux* (2007), do grupo francês Théâtre du Soleil, que trata sobre a atuação da companhia em oficinas de teatro nas zonas de conflito do Afeganistão.

Os principais resultados foram a reflexão sobre a experiência docente, as relações estabelecidas na recepção teatral e o olhar sobre as diversas condições de desenvolvimento das práticas teatrais, que podem se dar tanto em lugares favoráveis como em lugares conflituosos, reforçando o caráter político, emancipador e transformador para os envolvidos nos processos.

Figura 2: Ciclo de estudos teóricos Pibid Teatro UFPel, 2017



Fonte: Fernanda Vieira Fernandes

No ano de 2017, percebi que os bolsistas, apesar de executarem as atividades interdisciplinares nas escolas, sentiam necessidade de um maior embasamento sobre isso. Em especial pela quantidade de dúvidas sobre o trabalho realizado nas escolas. Foram selecionados então os seguintes textos de base para estudo: “Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas” (2008), de Ivani Fazenda, e capítulos da dissertação de mestrado “Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades” (2007), de Jairo Gonçalves Carlos. As ideias de Carlos e Fazenda auxiliaram na compreensão teórica sobre o tema e levaram a discussões sobre as diversas variações entre transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, pluridisciplinaridade e interdisciplinaridade (abrangendo a interdisciplinaridade heterogênea, a pseudointerdisciplinaridade, a auxiliar, a compósita e a unificadora).

Ainda em 2017, outras leituras foram realizadas: Reforma do Ensino Médio, proposta de alteração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN e PCN+), sempre evidenciando mais o aspecto vinculado à área de atuação dos bolsistas: artes/teatro. Essas leituras ocorreram em um momento bastante crucial para a educação, visto que se discutiam reformas implementadas pelo Ministério da Educação. Em uma conversa do grupo sobre esses temas, uma das supervisoras que acompanhava o Pibid Teatro UFPEL destacou o valor de momentos como aquele para a profissão docente. A mesma salientou ainda que a atuação profissional dentro das escolas, muitas vezes exaustiva, impossibilita o professor de tomar conhecimento das mudanças que estão sendo pensadas e discutir sobre elas com seus colegas. Ou seja, ainda que o espaço fosse fundamental aos licenciandos em formação, ele permitia, como é ideia central do programa, a formação continuada para aqueles que já atuam nas escolas.

Oficina “Sentidos: sentindo o corpo docente”

A oficina “Sentidos: sentindo o corpo docente” foi elaborada durante a coordenação da Prof.^a Ma. Maria Amélia Gimmmler Netto no Pibid Teatro UFPEL juntamente com os bolsistas. Em 2016, quando passei a coordenar o grupo, ainda havia possibilidades de ministrá-la, e os bolsistas tinham interesse em seguir com esse trabalho. Aqueles que estavam há mais tempo compartilharam os saberes com os demais, para que todos pudes-

sem estar aptos a aplicar a oficina. Em geral, três ou quatro bolsistas ficavam responsáveis pela aplicação para que pudessem dividir com os colegas a tarefa na condição de docentes em formação.

Oriunda de um ciclo de estudos voltados à educação do sensível e dos sentidos, organizado por Netto, a oficina tinha como aporte teórico Rubem Alves (2005), Francisco Duarte Júnior (2010) e Augusto Boal (2008). O objetivo era despertar os sentidos do corpo através de ações, jogos e improvisações para proporcionar nos participantes um elevado grau de sensibilidade e percepção corporal. Somam-se a isso os objetivos mais específicos de integrar a equipe; ampliar a espontaneidade, criatividade e ludicidade dos participantes; criar cenas a partir da improvisação; fruir e refletir sobre cenas criadas. Os jogos e atividades compreendiam expressão corporal, expressão vocal e improvisação teatral. Como exemplo, cito alguns dos exercícios pesquisados e/ou criados pelos pibidianos e Netto:

Teia: em um círculo, todos devem dar as mãos, gravando bem quem está à sua direita e quem está à sua esquerda. Na sequência, devem soltar as mãos e caminhar pela sala até que em um momento recebam a ordem de parar. No lugar em que estiverem, deverão encontrar e dar novamente as mãos a seus pares, formando uma teia de braços e mãos dadas. Após a formação da teia, deverão fazer o possível para retomar o círculo sem soltar as mãos, procurando formas coletivas de desfazer os nós.

Floresta de sons (duplas): Um é o guia, e o outro é cego. O guia emite sons de um animal, enquanto seu parceiro escuta com atenção. O guia anda pelo espaço, distanciando-se, enquanto o cego tenta segui-lo. O som vai se misturar com outros, e o cego deve saber perceber o seu guia.

Rosto e gosto: dividir o grupo da melhor forma, para que sempre exista uma plateia enquanto os outros participam da atividade. O exercício trabalha o paladar e as percepções que cada um tem ao experimentar gostos variados. Enquanto um grupo experimenta determinado elemento/alimento, sem contar o que é, o público tenta descobrir através da expressão de cada um que elemento é esse.

Figuras 3 e 4: Aplicações da Oficina “Sentidos: sentindo o corpo docente”, 2017



Fonte: Fernanda Vieira Fernandes

Em 2016, a oficina teve aplicações durante algumas ocupações estudiantis nas escolas de ensino médio de Pelotas, no V Seminário Institucional do Pibid UFPEL e na cidade de Santa Maria durante o intercâmbio entre os Pibids Teatro UFPEL e UFSM. Públicos completamente diferentes, portanto, participaram da oficina: estudantes secundaristas, pibidianos de outros cursos da UFPEL e estudantes de Teatro da UFSM. Uma característica importante desse trabalho é que poderiam participar pessoas de diversas faixas etárias, em qualquer espaço amplo e limpo, e os recursos necessários eram mínimos.

Exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!*

A proposta de criar cenas teatrais e apresentá-las em escolas surgiu a partir do diálogo direto que estabeleci com os bolsistas na época do início das minhas atividades à frente do grupo. Percebi o desejo que os mesmos sentiam por explorar questões relativas à docência aliada à prática artística. A ideia não fugia ao subprojeto que guiava as ações do grupo desde 2014, porque duas delas, do eixo de “Ações da área do Teatro”, respaldavam o interesse do coletivo. A primeira, designada como “Mostra de cenas”, previa a circulação de cenas, esquetes ou peças teatrais, fomentando a recepção teatral nas escolas e proporcionando a experiência da produção cultural para o ambiente escolar com, pelo menos, uma experiência anual. A segunda intitulava-se “Escola de espectadores” e tinha como objetivo promover a reflexão crítica e a educação do olhar de alunos e professores do ensino médio através de debates e iniciativas de recepção teatral. Seria possível então criar as cenas, circular com elas por escolas parceiras do Pibid e preparar o diálogo com os espectadores sobre o conteúdo apresentado.

O interesse pela dramaturgia de William Shakespeare originou-se no fato de que em 2016 estavam ocorrendo diversas atividades alusivas aos 400 anos da morte do mesmo, com engajamento do curso de Teatro da UFPel. Fora isso, suas temáticas dialogam com a atualidade, e era de nosso interesse proporcionar reflexões sobre a contemporaneidade. Após a leitura de doze peças (cada bolsista ficou responsável pela leitura de uma peça durante o recesso universitário de julho de 2016), selecionamos as cenas que se destacavam de acordo com nosso objetivo. Para o trabalho final elencamos: Ato III – Cena I de *O mercador de Veneza* (igualdade entre os sujeitos e preconceitos diversos presentes na sociedade), Ato III – Cena I de *Tróilo e Créssida* (abuso de poder, dia a dia em comunidades carentes, preconceito cultural e musical) e Ato I – Cena I de *Coriolano* (relações de poder do Estado, revoltas sufocadas, favorecimento de elites e opressão do povo).

Figura 5: Cartaz *Shakespeare? Presente!* 2017



Fonte: Arte: Jardel Athayde (estudante do curso de Design Gráfico UFPel)

O processo de criação foi coletivo, com a figura do encenador diluída entre os membros. Como recursos para a composição, usamos metodologias que os licenciandos aprenderam no curso, tendo, assim, a oportunidade de experimentar na prática algumas técnicas do currículo. Os dois principais referenciais de dinâmica de jogos foram Viola Spolin (2010) e Augusto Boal (2008). A partir de exercícios desses dois teóricos, surgiram as ideias iniciais das cenas, e alguns deles foram até mesmo levados para a concepção final. Foi consenso do grupo definir o trabalho como um exercício, já que a proposta nunca foi a realização de um espetáculo.

Figura 6: Ensaio do exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!* 2017



Fonte: Fernanda Vieira Fernandes

Escolhemos apresentar sempre com roupas pretas e usando acessórios básicos. No cenário, apenas uma cadeira, que poderia ser encontrada na própria escola. O fator financeiro foi central, mas cabe frisar que havia um outro intuito com essas opções: levar o exercício para qualquer espaço e mostrar aos estudantes que é possível fazer teatro nesse ambiente com recursos mínimos, além de incentivar a imaginação dos espectadores e permitir um debate ainda mais aberto sobre as múltiplas interpretações para as cenas.

A previsão de término dos ensaios e início da circulação era novembro de 2016, porém, no mês de outubro daquele ano, foi deflagrada uma greve na UFPel e as atividades disciplinares do Pibid foram prejudicadas. A finalização das cenas ocorreu apenas no início de 2017 e, como alguns bolsistas foram substituídos, fez-se necessário um novo período de ensaios. No mês de junho de 2017 o exercício cênico foi finalizado e as apresentações foram agendadas.

O exercício de cenas teatrais circulou por quatro escolas estaduais de Pelotas – todas elas vinculadas ao Pibid Teatro UFPel, seja pela atuação das supervisoras, seja pela dos bolsistas e coordenadora através do projeto interdisciplinar: Félix da Cunha, Dr. Antônio Leivas Leite, Santa Rita e Areal. Apresentamos ainda na abertura do VI Seminário Pibid UFPel no III Encontro Pibid Teatro UFPel e na Mostra de Cursos UFPel (durante a 45ª Feira do Livro de Pelotas).

Após todas as sessões realizadas nas escolas, houve rodas de bate-papo com os estudantes, executando, assim, a etapa do trabalho que dizia respeito à “Escola de espectadores”. Os diálogos promovidos pelo grupo oportunizaram espaços para que os jovens materializassem em palavras o que assistiram e absorveram, trazendo as suas primeiras impressões. O pontapé inicial da conversa era dado pelos bolsistas, estimulando o público com perguntas. A partir dos questionamentos surgiam respostas e comentários, sempre tomados com a mesma relevância, construindo autonomia na construção de sentidos. O objetivo de estabelecer aproximações entre a atualidade dos estudantes e a dramaturgia de Shakespeare foi atingido. Isso ficou evidente nos diversos paralelos que os alunos fizeram entre as cenas e seu cotidiano ou o cotidiano brasileiro.

Figuras 7, 8, 9 e 10: Apresentações e conversa com espectadores *Shakespeare? Presente!* 2017



Fonte: Fernanda Vieira Fernandes

Divulgação de ações: blog e participação em eventos

As ações do Pibid Teatro UFPel foram registradas no blog do grupo, existente desde 2009 e previsto no eixo “Registro das atividades e divulga-

ção pública das ações”. De 2016 a 2018, três alunos bolsistas ficaram responsáveis por gerenciar o blog, inserindo as informações, fotos e links de acesso. Nos últimos anos, também se intensificaram as divulgações através da rede social Facebook, com página do grupo. Nesses dois endereços eletrônicos, além de tornar públicas as ações, foi possível veicular as iniciativas de apoio à campanha de manutenção do Pibid (frente aos riscos de corte que o programa sofria). Imagens, depoimentos e uma série de vídeos foram produzidos e lançados pelos bolsistas.

Figura 11: Campanha #ficaPibid 2017



Fonte: Acervo Pibid Teatro UFPeL

As nossas atividades também foram publicizadas nos eventos dos quais participamos e/ou organizamos. Em 2016, sete comunicações foram realizadas em quatro eventos distintos:

– “A iniciação à docência do licenciando em teatro”, de Samuel de Moraes Pretto e Marcos Kuszner, no I Seminário Internacional de Educação e VII Seminário Estadual de Educação (UERGS-Cruz Alta) e no XIV Congresso Internacional de Teatro Iberoamericano y Argentino (UBA-Buenos Aires);¹

– “Skakespeare e a contemporaneidade: Ofélia e Coriolano”, de Marco Antônio Duarte e Juliana Carolina da Silva, e “A dramaturgia de Shakespeare”, de Johann Ossanes, Carlos Escouto, Kellen Ferreira e Nico-las Beidacki, nos seminários do projeto de ensino Shakespeare 400 (UFPeL-Pelotas);

¹ Trabalho orientado pela Profa. Ma. Maria Amélia Gimmler Netto, produzido anteriormente ao período em que assumi a coordenação do Pibid Teatro UFPeL.

– “*Coriolano*: contemporaneidade, debate e construção de cena no programa Pibid Teatro UFPel”, de Marco Antônio Duarte e Juliana Carolina da Silva; “Teatro do Oprimido e interdisciplinaridade: possibilidades de inserção do debate sobre opressões na atuação interdisciplinar”, de Wesley Fróis Aragão, Samuel de Moraes Pretto e Rafael Bueno; e “A temática das opressões no desenvolvimento de atividades (inter)disciplinares do Pibid UFPel”, de minha autoria, no VI Encontro Nacional das Licenciaturas e V Seminário Nacional do Pibid (PUCPR-Curitiba).

Dois eventos ocorreram no mesmo ano sob nossa organização: I Encontro do Pibid das Artes UFPel (maio/2016, no Centro de Artes UFPel) e Intercâmbio Pibid Teatro UFPel e UFMS (junho/2016, na UFMS-Santa Maria). Nas duas ocasiões, além de apresentar nossas ações, os bolsistas tiveram a oportunidade de trocar ideias com professoras experientes na área da docência, contemplando a ação de “Diálogo com o mestre”, prevista no subprojeto do Teatro.

Já em 2017, foram cinco as comunicações realizadas:

– “*Shakespeare? – Presente!*: A docência em teatro através do professor-artista e a fruição estética de cenas”, de Mario Celso Pereira Junior, no VI Seminário Pibid UFPel;

– “A formação do espectador a partir da mostra de cenas do Pibid Teatro UFPel”, de Wesley Fróis Aragão, no III Congresso de Ensino de Graduação UFPel;

– “A mediação teatral como prática pedagógica”, de Mario Celso Pereira Junior, no II ENLIC Sul (Unisinos-São Leopoldo);

– “A inserção do teatro como linguagem de conhecimento a partir da experiência de interdisciplinaridade no Pibid UFPel”, de Wesley Fróis Aragão, e “Interdisciplinaridade e Teatro: breve reflexão sobre os desafios da prática no Pibid UFPel”, de Rafael Bueno, no IV Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas (UFBA-Salvador).

Dentro da programação do VI Seminário Pibid UFPel organizamos o III Encontro Pibid Teatro UFPel: A experiência do Pibid Teatro na formação do professor-artista-mediador, no qual compartilhamos nossa experiência com o exercício de cenas teatrais *Shakespeare? Presente!* nas escolas e preparamos jogos de sensibilização para questões relativas à docência, aplicadas aos colegas do curso de Teatro-Licenciatura.

Figura 12: Cartaz do III Encontro Pibid Teatro UFPeL, 2017



Fonte: Arte: Mario Celso Pereira Junior

Ainda está prevista no encerramento desse ciclo do Pibid UFPeL, em 2018, a publicação de artigos dos bolsistas e coordenadora em *e-book* organizado com o Pibid Dança da UFPeL. De minha autoria, teremos ainda a comunicação em mesa temática do V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas (UDESC-Florianópolis), intitulada “Pibid Teatro UFPeL apresenta: *Shakespeare? Presente!* – circulação de cenas nas escolas, mediação teatral e formação docente”.

Os números mostram um esforço do grupo em produzir materiais de estudo sobre o trabalho realizado, tendo alguns deles sido publicados sob a forma de resumos ou resumos expandidos.

Considerações finais

O convite para coordenar o Pibid Teatro UFPeL surgiu como um desafio em 2016. Vinculada às disciplinas teóricas do curso de Teatro-Licenciatura da universidade, ligava-me de forma indireta às questões voltadas à formação docente. Por se tratar de um curso superior de Licenciatura, é evidente que isso perpassa nosso trabalho nas ações de ensino e pesquisa,

porém o Pibid tinha esse eixo como central. A experiência foi extremamente rica em trocas e aprendizados. Na condição de professora em exercício, senti-me instigada a renovar leituras e estudar. Nesse sentido, a formação continuada apresenta-se como enriquecedora.

A parceria entre escolas públicas da rede básica e instituições de ensino superior estimula o trabalho de ambas, oxigenando essa relação que é fundamental. O encontro proporcionado pelo Pibid é uma ponte de saberes e uma troca entre quem já atua na escola e quem está se iniciando na docência. O programa resgata a função social da escola e, ao mesmo tempo, proporciona práticas pedagógicas transformadoras, modificando o cotidiano escolar e tendo como consequência a melhoria da qualidade de ensino.

A proposta de interdisciplinaridade da UFPel, pioneira frente a outras IES, corrobora ainda mais os novos olhares à docência. Apesar das dificuldades e desafios que a proposta lança – que geram frustrações em diversos momentos por parte de envolvidos com o Pibid UFPel –, muitos resultados demonstram colaboração e interação entre colegas, resultando em novas formas de aprendizado.

O Pibid Teatro buscou cada vez maior reconhecimento, visto que as artes são um campo que vem buscando espaço na formação básica (em especial teatro, dança e música), sofrendo constantemente com ameaças de extinção ou descaso em propostas educacionais governamentais. O impacto do programa nos licenciandos em Teatro é bastante rico, inserindo o estudante no universo escolar e também mostrando ao sistema educacional e às demais áreas o quanto o Teatro pode contribuir na formação de sujeitos sensíveis e questionadores.

As constantes ameaças que o Pibid sofreu em 2016 e 2017, bem como as greves (da universidade e das escolas estaduais no Rio Grande do Sul) trouxeram momentos de dificuldades, atrasos, desestímulo etc. Contudo o Pibid Teatro UFPel conseguiu manter-se bastante engajado e sempre presente em iniciativas de mobilização. Exemplo disso são os vídeos mencionados anteriormente com as marcas #ficaPibid e #Pibidsemcorteeseinterruptação, o recolhimento de assinaturas para o abaixo-assinado pela manutenção do programa, as atividades propostas durante o Pibid na Rua, organizado pela coordenação institucional do Pibid UFPel, depoimentos de alunos publicados em redes sociais, entre outros.

Figura 13: Oficina de jogos teatrais realizada durante o evento Pibid na Rua, 2017



Fonte: Fernanda Vieira Fernandes

O grupo lamentou muito os cortes financeiros que o Pibid vem sofrendo e a descontinuidade do programa no início de 2018, pois esses fatores prejudicam as parcerias firmadas com as escolas e o crescimento do trabalho. As ações apresentadas neste artigo, uma pequena parcela de tudo o que o Pibid Teatro UFPEL vem construindo ao longo dos anos, confirmam o quão enriquecedor tem sido a troca entre bolsistas, supervisores, coordenadores e estudantes das escolas. Com a divulgação do novo edital, ainda que o mesmo tenha sido pensado sem considerar reflexões dos envolvidos com o programa, como o FORPibid e as IES, e que contenha pontos a serem tomados com cautela, estamos esperançosos na luta pela manutenção e avanços do Pibid, indispensável à formação de docentes em nosso país.

Referências

ALVES, Ruben. *Educação dos sentidos e mais*. Campinas: Verus, 2005.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

BOAL, Augusto. *200 jogos para atores e não atores*. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Dissertação (Mestrado). Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

DUARTE JR. João Francisco. *A montanha e o videogame: escritos sobre educação*. Campinas: Papirus, 2010.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.

NOVO ENSINO MÉDIO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Píbid TEATRO UFPel. Blog: Disponível em: <<http://pibidteatroufpel.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Píbid TEATRO UFPel. Facebook: <<https://www.facebook.com/pibidteatroufpel/>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. *Urdimento-Revista de Estudos em Artes Cênicas*. Florianópolis, v. 1, n. 15, out. 2010.

SHAKESPEARE, William. *Teatro Completo*, v. 1. Tradução Barbara Heliodora. São Paulo: Nova Aguilar, 2016.

SHAKESPEARE, William. *Teatro Completo*, v. 2. Tradução Barbara Heliodora. São Paulo: Nova Aguilar, 2016.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

UN SOLEIL À KABOUL... ou plutôt deux. Direção: Sergio Canto Sabido, Philippe Chevallier, Duccio Bellugi Vannuccini. Paris: Bel Air Media, Théâtre du Soleil e Voltaire Production, 2007. DVD.

Registro e acompanhamento de bolsistas ID com bolsas descontinuadas do Pibid/Biologia/UFPel

Leila Macias

Luiz Fernando Minello

Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez

Introdução

O presente artigo relata um acompanhamento de bolsistas que participaram do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Capes), na subárea Biologia na Universidade Federal de Pelotas no período de 2008 até 2017.

Tal acompanhamento e análise visam compreender o perfil do aluno integrante do Pibid e os possíveis reflexos que esse programa oportunizou em suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Sabe-se que as áreas de Biologia, Física, Matemática e Química são historicamente carentes de docentes, principalmente para o ensino médio, assim como se verifica um número considerável de licenciandos que não concluem os cursos, manifestando várias situações para tal, das quais destacamos cursos excessivamente conteudistas, desvalorização da carreira docente, insuficientes relações teoria-prática no decorrer da formação. Na perspectiva de alterar essa realidade, aproximando o aluno em formação da realidade da escola, da função docente e das possibilidades de inovar na educação, buscam-se alternativas, programas e propostas que constituam elementos motivadores, sendo o Pibid um desses programas com maior eficácia e evidência.

Cabe destacar que, muitas vezes, o professor da escola também não percebe e valoriza a sua prática, seu saber e seu papel como formador, considerando que os saberes aprendidos no âmbito universitário ou não se colocam na realidade, ou estão acima de suas vivências.

O Pibid, buscando superar essa dicotomia entre saber prático e saber teórico, escola e universidade, licenciando e professor estabelece novas relações, discussões e concretudes para ambos os espaços, tanto como formação inicial como continuada, a partir do interior das escolas. Como nos aponta Nóvoa (2009) em relação aos saberes docentes e às relações entre universidades e escolas: “enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no campo profissional docente” (p. 18).

Nesse sentido, o Pibid foi amplamente aceito e desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas. A subárea Biologia, através do seu curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, participa do programa desde 2007, ano em que o primeiro edital MEC/Capes/FNDE 01/2007 foi lançado e publicado em 24 de janeiro de 2008 no Diário Oficial da União.

Na época, o número de escolas participantes era reduzido: Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Escola Técnica Estadual Profa. Sylvia Mello, Escola Estadual D. João Braga, Escola Estadual N. S. de Lourdes, Escola Estadual Cassiano de Almeida e Escola Estadual Monsenhor Queiroz (as duas últimas com passagem efêmera pelo programa). Os pibidianos que compunham o grupo eram constituídos por quatro coordenadores de área, oito supervisoras das escolas parceiras e 72 alunos bolsistas de Iniciação à Docência. A Biologia começou em 2008 com 14 alunos bolsistas, ampliando para 26 na versão de 2011 e 45 no edital de 2013, demonstrando a relevância que o programa foi assumindo não só na instituição, mas principalmente no interior do curso de Licenciatura em Biologia.

A primeira coordenadora da subárea Biologia, Prof^{fa}. Marla Piumbini Rocha, ficou na função até outubro de 2010, sendo substituída pela Prof^{fa}. Leila de Fátima Nogueira Macias, que continuou nas versões 2011 e 2013 e se mantém até o presente momento. No decorrer, juntaram-se à Coordenação em 2013 a Prof^{fa}. Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez e o Prof. Luiz Fernando Minello. Com a saída da professora Rita ingressa no programa a partir de 2014 a Prof^{fa}. Juliana Aparecida Fernando. Em 2017, com a redução de coordenadores de área, permaneceram e se mantêm até o momento no programa a Prof^{fa}. Leila e o Prof. Minello.

Assim, o artigo ora apresentado objetiva destacar o número de participantes, suas características e, no caso dos egressos, como a carreira prosseguiu, suas experiências e vivências atuais, a fim de analisar a relevância do programa para a formação de professores, para a escola e para a qualificação da educação.

Para tal, organiza-se em quadros e tabelas, analisados de forma descritiva, no intuito de demonstrar o quanto o programa vem contribuindo de maneira significativa para o processo de formação docente, seja pela atuação do licenciando no contexto da escola, seja pelos reflexos provocados no interior do curso de Licenciatura e, em consequência, pelos significativos avanços na qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas, como nos indica Nóvoa (2009a), quando afirma que a formação, ao invés de repassar preceitos, precisa estimular a criticidade, a reflexão e a autonomia, que são princípios fundamentais do Pibid, aliando teoria e prática, formação e construção de projetos na vivência concreta da realidade educacional.

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2009, p. 13).

Tardif (2010) também nos auxilia nessa análise quando aponta:

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências de educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2010, p. 39).

Desenvolvimento

Para a compreensão do pretendido, o trabalho organiza-se em dois momentos: num primeiro são analisados os dados sobre os pibidianos egressos, em curso, que abandonaram, sua atuação profissional, etc.

Num segundo momento, são analisadas as falas de alguns egressos, apontando os aspectos fundamentais do programa para seu percurso acadêmico e profissional.

A análise baseou-se nos pontos fundamentais apontados pelos autores que teorizam sobre a formação de professores; neste artigo, Antônio Nóvoa e Maurice Tardif, além de Pedro Demo, na perspectiva do educar pela pesquisa, para o ensino de Ciências e Biologia. A proposta, portanto, objetivou analisar e compreender a importância do Pibid na formação de professores, na escolha pela docência e do exercício profissional, na busca por qualificação, entre outras emergências evidenciadas.

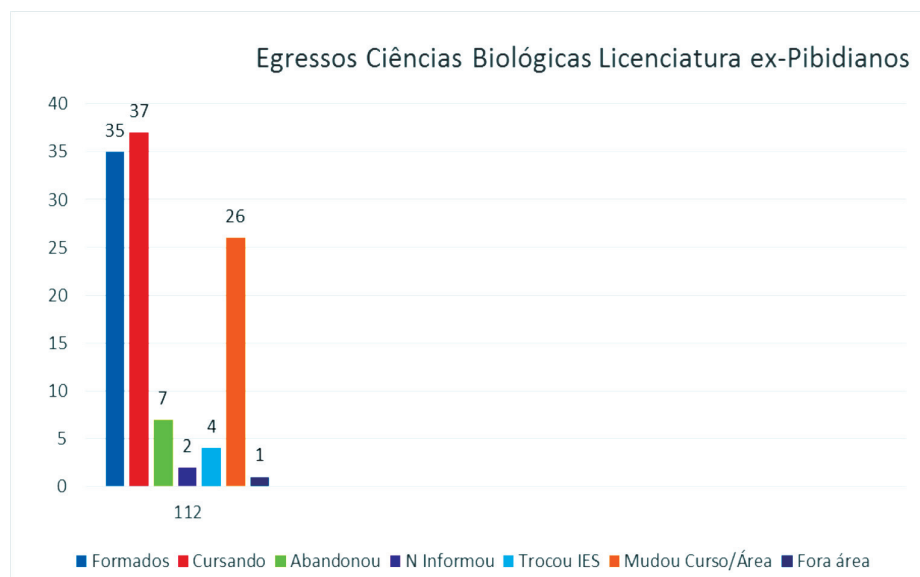
A análise foi descritiva, com os dados apresentados em formato de gráfico e de descrição dos relatos de ex-pibidianos.

Dados e evolução dos pibianos da área de Biologia

Os dados abrangem os 112 licenciandos em Biologia participantes do Pibid entre concluintes, desistentes e licenciandos atuais. Foram coletados nas fichas-cadastro preenchidas pelos alunos informações retiradas dos registros acadêmicos da universidade e dados complementares de posse dos coordenadores de área.

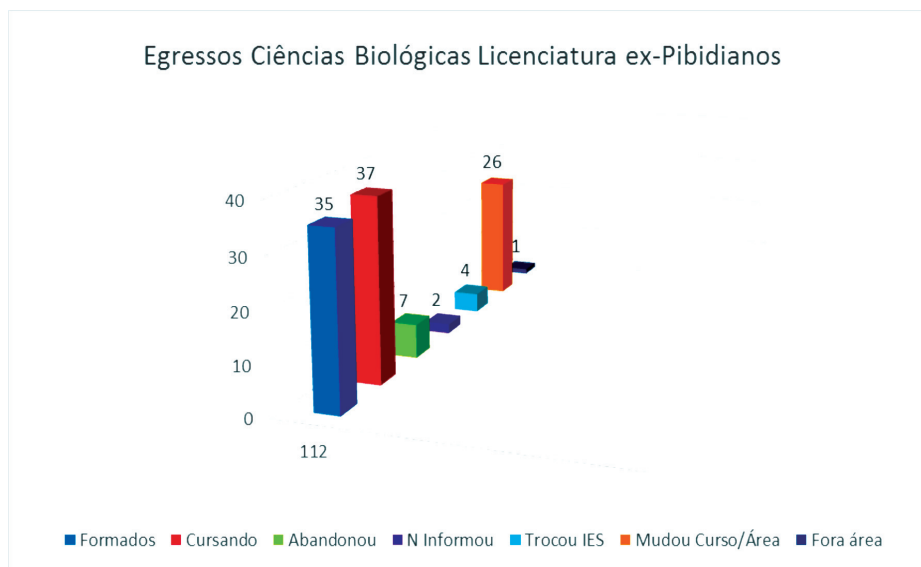
Desses salientam-se 35 concluintes, 38 cursando, seis abandonaram o curso, quatro trocaram de universidade, 27 trocaram de curso ou área, dois sem informações, perfazendo um total de 112 alunos pesquisados.

Gráfico 1: Total de alunos pibidianos pesquisados



Fonte: Registros acadêmicos do Colegiado de Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e pesquisa realizada pela Prof^ª. Dr^ª Leila Macias no ano de 2017

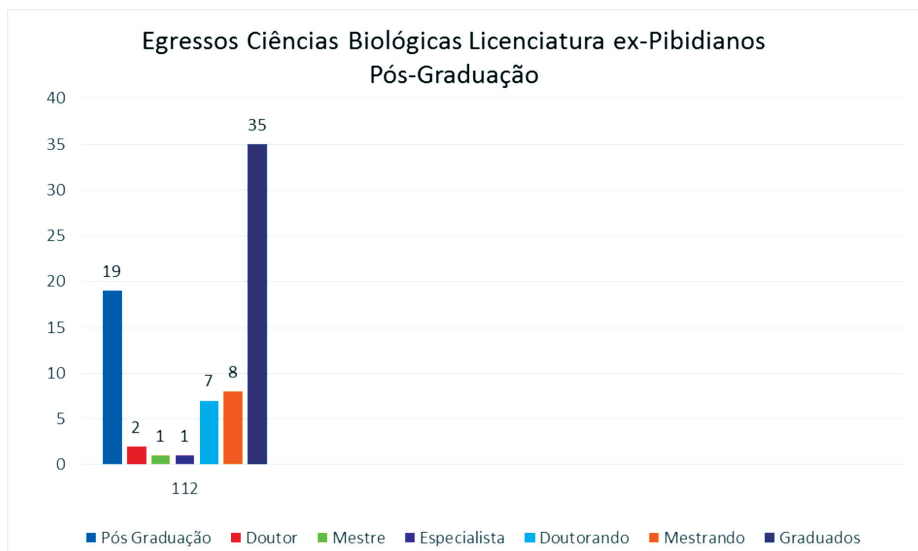
Gráfico 2: Situação dos alunos pibidianos



Fonte: Registros acadêmicos do Colegiado de Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e pesquisa realizada pela Prof^a. Dr^a Leila Macias no ano de 2017

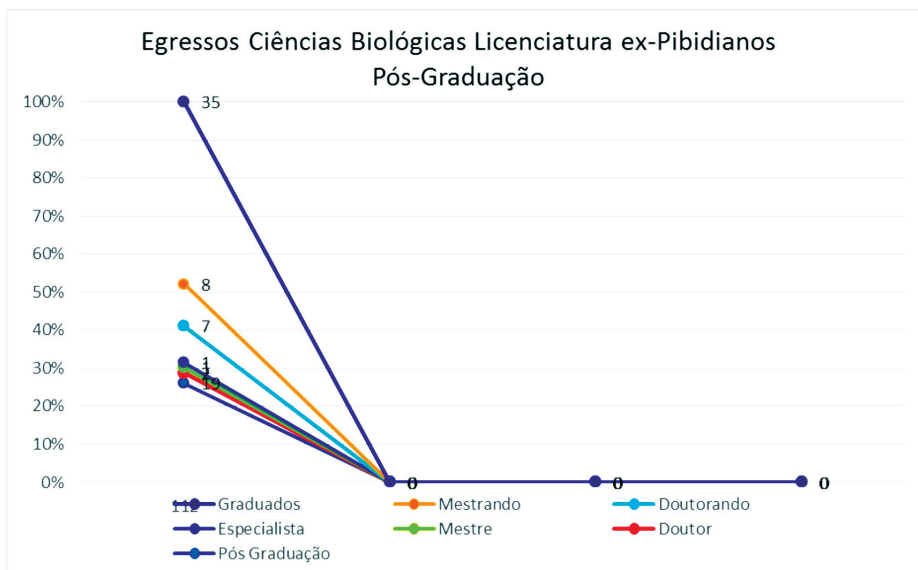
Os dados apresentados nos gráficos 1 e 2 demonstram os altos índices de alunos que mudaram de curso ou de área, reforçando a ideia de não manutenção da opção pela docência, seja pela desvalorização da carreira, seja por fatores individuais ou da própria formação oferecida. Entretanto, se analisarmos o número de alunos que se mantém, concluiu ou ainda cursa a Licenciatura, esse índice se reduz, o que nos permite inferir que para esses, egressos e ainda cursando, os desafios da docência não se tornaram fatores impeditivos.

Gráfico 3: Trajetória de ex-pibidianos pós-conclusão do curso



Fonte: Registros acadêmicos do Colegiado de Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e pesquisa realizada pela Prof^ª. Dr^ª Leila Macias no ano de 2017

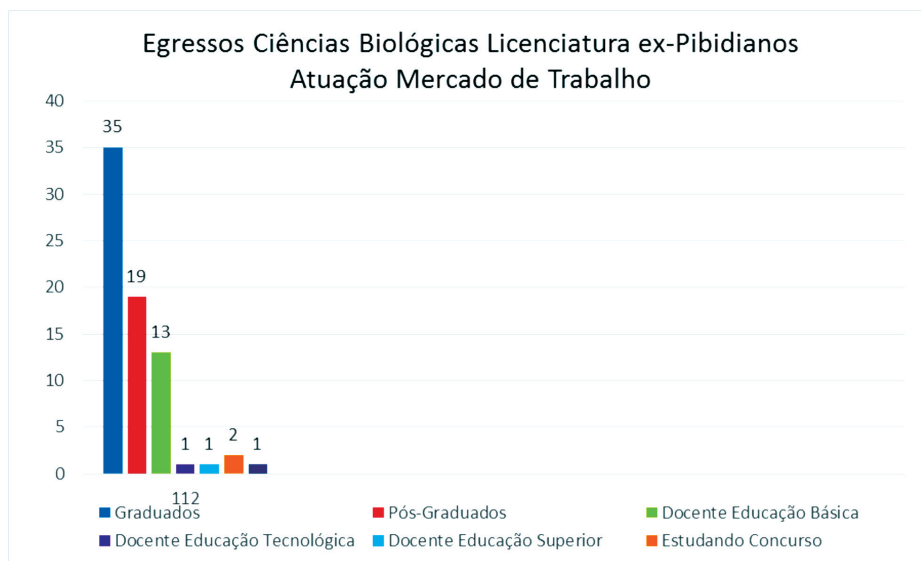
Gráfico 4: Evolução dos alunos ex-pibidianos egressos



Fonte: Registros acadêmicos do Colegiado de Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e pesquisa realizada pela Prof^ª. Dr^ª Leila Macias. Própria no ano de 2017

Em relação aos egressos, analisam-se nos gráficos 3 e 4 os bons índices de ingressantes em pós-graduações, tanto em nível de especialização como de mestrado e doutorado. Se ampliarmos a análise para a área da pós-graduação em que se qualificam ou qualificaram, constata-se a totalidade de programas de pós-graduação na área de Ensino e de Educação.

Gráfico 5: Atuação de ex-pibidianos no mercado de trabalho



Fonte: Registros acadêmicos do Colegiado de Curso de Ciências Biológicas Licenciatura e pesquisa realizada pela Prof^ª. Dr^ª Leila Macias. Própria no ano de 2017

No gráfico 5, analisa-se a atuação dos pibidianos no mercado de trabalho, onde se evidencia a docência na educação básica, mas apontando docência no ensino superior e na educação tecnológica. A constatação mais relevante é que os egressos se mantêm na área de Educação, com somente um dos investigados atuando fora da área, o que nos permite inferir que a docência, a busca pela qualificação e o exercício profissional ainda são as metas prioritárias.

Relatos de experiência de ex-pibianos

Além da coleta de dados, realizou-se análise de relatos de experiência de ex-pibidianos, objetivando compreender os reflexos do Pibid em sua vida acadêmica e profissional, bem como a importância do programa para os cursos de formação de professores.

Os participantes dessa coleta autorizaram expressamente o uso de seus dados e manifestações, apresentadas de forma resumida a seguir.

Relato 1

Chamo-me Igor Daniel Martins Pereira, sou egresso do curso de Ciências Biológicas Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e atuei como bolsista Pibid de 2009 a 2011. Pude vivenciar através do programa a realidade escolar, ou seja, as dinâmicas que acontecem no seu interior. Considero que o programa se iguala aos programas de iniciação científica e, portanto, deve ser cada vez mais valorizado. Foi através do programa e da possibilidade de estar na escola, vivendo/produzindo saberes da docência, que a escolha pela docência se intensificou. No Pibid iniciei efetivamente minhas atividades como professor, planejando aulas, avaliando/reavaliando e me autoavaliando. Com o Pibid pude compreender a necessidade de, na profissão docente, estarmos sempre buscando novos conhecimentos capazes de dar conta da heterogeneidade da sala de aula, e por isso resolvi, após o término da graduação, prestar concurso público para atuar na docência, onde atuo há 5 anos e da mesma época, busquei aprofundar meus estudos em nível de mestrado, sou Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPEL), e agora busco no doutoramento aprofundar os conhecimentos construídos ao longo da minha vida profissional, ou seja, desde a entrada no curso de graduação até o presente momento. Considero, dessa maneira, que programas como o Pibid, que valorizam a docência como escolha profissional e que buscam pelo ensino desenvolver a pesquisa, devam ser cada vez mais valorizados, portanto, obtendo cada vez mais investimentos para que a educação seja de fato o ponto forte dessa nação.

Relato 2

Sou professora de Ciências no ensino fundamental de 6º ano a 9º ano há quase 6 anos, e hoje tenho clareza do quanto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid contribuiu para minha formação. Para uma graduação em turno integral, ter a oportunidade de uma bolsa já proporciona muita qualidade no crescimento de um acadêmico. Se não fosse a bolsa do Pibid, eu jamais teria concluído a Licenciatura e jamais sairia com tantos saberes e me sentindo tão preparada para a docência. Lembro-me dos estudos e pesquisas intensos que fazíamos no grupo e do quanto era construtivo e desafiador, uma aprendizagem incalculável para nós bolsistas e para nossos professores coordenadores. Além da pesquisa, aprendemos a criar projetos pensando nos alunos como peça principal no contexto escolar, onde eles eram os protagonistas na execução dos mesmos. Aprendi a trabalhar em equipe, o que hoje me ajuda muito no meu relacionamento com meus colegas na escola. Aprendi a fazer planejamentos amparados pela reflexão e pesquisa. Pesquisávamos juntos, criávamos as atividades e projetos, executávamos, avaliávamos através de uma reflexão coletiva entre bolsistas, professores e alunos (Lidiane Bilhalva).

Relato 3

Meu nome é Leonardo Cardozo Vieira; nos dois últimos anos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPeL, atuei como bolsista do Pibid. A passagem pelo programa foi de extrema significância para minha vida acadêmica e profissional. Vivenciar ao longo do Pibid as várias nuances da escola pública e, ao mesmo tempo, aliá-las às teorias tão estudadas e debatidas durante a Graduação me permitiram refletir sobre as práticas pedagógicas, o currículo escolar e a formação de professoras/es. Participei, enquanto bolsista, da elaboração, execução, avaliação e relato (capítulo de livro) de um projeto interdisciplinar sobre Sexualidade na Escola. Essa experiência foi propulsora para que me dedicasse a esse tema ao longo das pesquisas na Especialização e no Mestrado, quando apresento discussões sobre as relações de poder instituídas nas desigualdades entre os sexos, nas pedagogias culturais e nas diversas manifestações da heteronormatividade e do sexismo. Depois da graduação, me especializei em Psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica, posteriormente me tornando mestre em Ensino. Atuei como professor do Instituto de Biologia da UFPeL, fui secretário da Educação de Arroio Grande, professor e diretor de escola no mesmo município e, atualmente, atuo como Orientador Educacional em Escola de Pelotas/RS. São apenas oito anos de graduado e muitas experiências profissionais vivenciadas. Sorte? Não, certamente tive uma formação consolidada numa práxis pedagógica libertadora. O Pibid significou e ressignificou minha formação inicial, como costume dizer; ele não representou o ‘ensino’ e nem a ‘aprendizagem’, se ambos forem pensados isoladamente; o Pibid é o hífen que ligou intencionalmente tais processos, porque ninguém ensina se não houver sujeitos aprendentes.

Relato 4

O Pibid foi um divisor de águas no meu processo de construção profissional. Foi através desse programa que decidi rumar minha formação para a docência. Nos quase quatro anos em que fui bolsista, além da bolsa que foi de extrema importância para a minha permanência na universidade, participei de projetos, eventos e tive contato semanal com a escola. Nas rodas de conversa, alunos de diferentes áreas, professores das escolas e professores da universidade trocavam saberes e experiências enriquecedoras. Tais oportunidades fizeram com que eu me apaixonasse pela docência e pela pesquisa na área do ensino, onde permaneço hoje. Apesar das dificuldades que a educação brasileira enfrenta, no Pibid aprendi a ter um olhar de esperança que se renova a cada dia que entro em sala de aula. Fui pibidiana do primeiro edital lançado pelo MEC, portanto vi essa semente nascer, brotar e se tornar sem dúvida uma das maiores revoluções na formação de professores no Brasil. Sinto-me honrada em fazer parte dessa história e levá-la adiante com a minha profissão! (Renata Portugal Oliveira).

Relato 5

Atualmente, trabalho como professora e posso dizer que entendo cada vez mais a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Do-

cência nas universidades. Foi no Pibid que tive a primeira experiência com alunos em minha graduação e dessas experiências extraio a essência das minhas aulas de Ciências. Não é fácil ensinar. Para alcançar esse objetivo, o professor precisa estar disposto a reinventar-se em cada aula, em cada assunto, com cada aluno. A prática em sala de aula requer percepção, sensibilidade, conhecimento, criatividade e disposição, e foi enquanto pibidiana que, vivenciando as atividades, me dei conta disso. O Pibid foi uma excelente experiência. Percebo hoje como as atividades foram valiosas, me mostrando as diretrizes para ser uma boa professora e de fato superar as barreiras burocráticas, dificuldades do dia a dia e limitações estruturais da escola. Guardarei com carinho e orgulho os anos que me prepararam para exercer a minha profissão (Daniela Neris Gonçalves).

Análise dos relatos

Os relatos salientam a importância do Pibid na formação de professores, na escolha pela docência como carreira e as relações teórico-práticas oportunizadas pelo programa. As aprendizagens coletivas, os planejamentos, a realização de projetos disciplinas e interdisciplinares, a vinculação com a pesquisa em educação são destacados nos relatos, assim como o protagonismo do aluno e do professor, da escola como *locus* próprio de formação.

Destaca-se a possibilidade de execução de planejamentos reais, amparados pela reflexão da prática e da investigação como fundamento pedagógico.

O educar pela pesquisa, proposto no programa da área de Biologia, fundamentado em Pedro Demo (2015), assim se coloca como evidenciado nas falas, mesmo que se configure em elemento transversal nos projetos e ações realizadas.

Demo assim aponta os pressupostos do educar pela pesquisa:

- a convicção de que a educação pela pesquisa é a especificidade mais própria da educação escolar e acadêmica;
- o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa;
- a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno;
- e a definição de educação como processo de formação de competência histórico humana (DEMO, 2015, p 7).

A práxis, em estreito vínculo entre teoria e prática, teorizando a prática e sustentando a prática através da teoria, indica o que Demo aponta como fundamental para a docência e para a vivência pedagógica; “do mes-

mo modo que uma teoria precisa da prática, para poder existir e vigir, assim toda a prática precisa voltar à teoria para poder renascer” (DEMO, 2015, p. 52).

Nesse sentido, enfatizam-se os projetos disciplinares e interdisciplinares, em que as diversas áreas de conhecimento, teorias, enfoques, metodologias e práticas se articulam e se concretizam no interior das escolas.

As falas apontaram também a relação entre ensino e aprendizagem na percepção da indissociabilidade, na inexistência de ensino sem aprendizagem, superando a ideia de “ensinar” a todos, mesmo que vários ou muitos nada aprendam.

A superação do ensino conteudista, memorístico, baseado na mera transmissão, como fala recorrente entre os pibidianos e ex-pibidianos, confirma a premissa da formação de professores críticos, reflexivos, inovadores, protagonistas e emancipatórios.

Nas falas, não são eliminadas as dificuldades que a educação brasileira enfrenta, a necessidade de valorização profissional, da melhoria das escolas, do investimento. Entretanto não assumem o discurso da desesperança e apontam a formação pela prática, os programas como o Pibid, a vinculação direta com a escola, como elementos fundamentais para as transformações que a educação requer, salientando a formação pela prática como caminho importante para as superações que esperamos, como nos indica Tardif (2010, p. 17): “o saber do professor [...] é produzido e modelado no e pelo trabalho”.

Considerações finais

Com essa investigação buscou-se analisar e compreender a relevância e a importância do Pibid para a formação de professores, mais especificamente os alunos licenciandos e concluintes da área de Biologia da UFPeL, que integraram ou integram o programa, bem como perceber quais os reflexos que essa participação oportunizou em suas vivências e na trajetória acadêmica e profissional.

O que se coloca como ponto principal é que, em que pese nem sempre ser a opção inicial dos alunos que ingressam na Licenciatura em Biologia, a participação no programa, em articulação direta com a formação oportunizada no interior do curso, mostra-se como possível de qualificar o percurso acadêmico e posterior exercício profissional, como se propõe na busca pela qualificação da educação.

Pontos fundamentais foram elencados, principalmente nos relatos manifestados por egressos, que possibilitaram reflexões não só para o programa em si, mas para a formação de professores oportunizada, as relações entre teoria e prática, entre universidade e escola, entre outros pontos.

A formação pela prática, na prática e através da prática, a permanente construção da professoralidade, defendidas por Tardif e Nóvoa, a elaboração de propostas inovadoras, projetos interdisciplinares, pedagogia de projetos, práticas experimentais, entre outras, norteiam a execução da proposta do Pibid Biologia. Apoiados no educar pela pesquisa e pela aprendizagem significativa, para superação do modelo transmissivo de fazer pedagógico, foram elencados como princípios, permitindo-nos concluir que o programa cumpriu e cumpre seu papel formador, inovador e construtor a que se destina.

Referências

- DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.
- NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, p. 203-218, 2009.
- NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009a.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Pibid História da UFPel (2009-2018): o registro de uma trajetória

*Ana Inez Klein
Edgar Ávila Gandra*

Introdução

Uma atividade importante para o devir histórico é, em nosso entender, a capacidade de preservação de memórias. Rememorar a gênese da participação da área de História no Pibid-UFPel é uma ação importante para demonstrar o significado desse projeto no âmbito do estímulo à atividade docente, tão importante no cenário brasileiro contemporâneo.

O presente trabalho objetiva apresentar uma ‘memória’ do Pibid História da Universidade Federal de Pelotas de 2009, ano em que se elabora o primeiro projeto; em 2018, ano do encerramento do projeto elaborado em 2014 e com duração de quatro anos. Se fôssemos definir uma identidade mínima para o Pibid da Área de História da UFPel, destacaríamos o Cine Clube como projeto principal e as atividades de Educação Patrimonial como uma segunda ênfase nas propostas efetivadas nessa trajetória de aproximadamente dez anos. Sem deixar de registrar a ênfase interdisciplinar que desafiou os participantes do projeto do Pibid UFPel desde a sua implementação até sua interrupção em início de 2018 e o compromisso dos bolsistas com temáticas de natureza inclusiva, como Gênero e Sexualidade e Políticas Antirracistas.

Os professores Sebastião Peres e Edgar Avila Gandra foram os primeiros a envolver-se com a edificação e implementação do Pibid – Subárea de História na UFPel. Esse projeto foi, pela demanda de tempo e complexidade do trabalho, a principal atividade do Laboratório de Ensino de História da UFPel entre os anos de 2009 e 2012. A proposta submetida neste ano de 2018 retornará o Pibid História para o Laboratório de Ensino de História sob a coordenação da professora Alessandra Gasparotto.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – foi criado e coordenado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)

da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), com o intuito de melhorar o índice de desempenho escolar e capacitar os estudantes de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior – IES brasileiras.

Na Universidade Federal de Pelotas, o Pibid teve início em 2009, englobando inicialmente os cursos das áreas das Ciências Exatas (Matemática, Química, Física e Biologia). Já no seguinte ano, foi aprovado o projeto da área de Humanas (História, Letras, Filosofia, Teatro, Ciências Sociais e Pedagogia). O foco do programa foi proporcionar uma aproximação entre a teoria e a prática docentes, realizando o intercâmbio entre escola e universidade.

Nas escolas participantes¹, dentre as atividades desenvolvidas destacaram-se a realização de diagnósticos sobre a realidade educacional da escola e o desenvolvimento de um projeto interdisciplinar. Esse teve como intuito desenvolver novas metodologias de ensino, repensar a didática dessas áreas e construir um ensino mais crítico e participativo na realidade escolar brasileira.

Especificamente sobre a área de História, nesse primeiro projeto estiveram envolvidos 24 acadêmicos que recebem bolsas Capes. Sob a responsabilidade direta dos professores supracitados ficou a coordenação das atividades do grupo de História e da equipe multidisciplinar da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello – ETE Professora Sylvia Mello. Tendo em vista a proposta do projeto interdisciplinar das Ciências Humanas, na ETE Prof^a. Sylvia Mello, através do diagnóstico realizado, foi possível observar várias carências estruturais e pedagógicas, dentre as quais se destacou a falta de diálogo entre as identidades presentes na comunidade escolar.

Frente a essas questões, os alunos integrantes do Pibid decidiram desenvolver um projeto interdisciplinar, tendo como foco a identidade, sendo essa dividida em três subtemas: identidades da escola, do professor e do

¹ No início, estas foram as escolas participantes: Instituto Educacional Assis Brasil, Colégio Estadual Dom João Braga, Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes, Escola Técnica estadual Prof^a Sylvia Mello, Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas, Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório. Do projeto iniciado em 2014, os bolsistas de Iniciação à Docência de História participaram de projetos interdisciplinares nas escolas: Instituto Educacional Assis Brasil, Colégio Estadual Dom João Braga, Escola Técnica estadual Prof^a Sylvia Mello, Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Sra. dos Navegantes, EEEM Santa Rita, EEEM Dr. Augusto Simões Lopes, EEEM Areal, Escola Estadual Félix da Cunha e EEEM Dr. Antônio Leivas Leite.

aluno (seu entorno e quem ele é). Para o desenvolvimento das atividades interdisciplinares formaram-se quatro grupos, compostos por pelo menos um estudante de cada área, sendo que se agruparam por afinidade com os temas.

Cada grupo pensou em atividades para a realização de um projeto que, além de contemplar a temática proposta, englobasse os três temas envolvendo a identidade. Após algumas reuniões para a discussão das atividades, cada grupo apresentou sua proposta de ação. Porém se notou que alguns grupos possuíam propostas similares de intervenção. Sendo assim, para uma melhor execução do projeto, redefiniram-se os grupos, unificando os três temas em dois: um enfocando os professores e o outro os alunos. Após essas discussões, foi implementado um projeto de atividades contínuas por seis meses na referida escola.

Seguindo a mesma metodologia, outras duas escolas de educação básica da rede pública estadual de Pelotas tiveram o projetos interdisciplinares coordenados pela área de História: Escola Estadual de Ensino Fundamental Nossa Senhora dos Navegantes, coordenado pela professora Ana Inez Klein, de 2014 a 2018, e Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augudto Simões Lopes, coordenado pelo professor Edgar Ávila Gandra, de 2017 a 2018.

Sobre o grupo específico de História pode-se destacar a implementação nas escolas parceiras do Pibid do projeto disciplinar intitulado de Cine Clube de História, que ao longo dos anos congregou mais de uma centena de apresentações e discussões de filmes exibidos para alunos dos ensinos fundamental e médio.

Também foi desenvolvido um intenso calendário de discussões sobre ensino de História com os acadêmicos desse curso. Como elemento-síntese de todas as atividades desenvolvidas foi realizado em março de 2012, sob a coordenação dos professores Edgar Avila Gandra e Alessandra Gasparotto, o evento “Pensando a História e repensando seu ensino: um desafio do Pibid-História UFPel”. Essa atividade contou com a participação de 120 pessoas entre ‘pibidianos’, professores da rede pública e acadêmicos de História. Nos anos seguintes foram organizados outros eventos, tais como “Oficinas de Estudos Preparatórios” em 2014, “II Seminário Ensino Médio Politécnico e III Encontro do Pibid História” em 2015; “Pibid 2014: um programa, muitas histórias” em 2017; “Atividades do Pibid 2014-2018: a Docência em História” em 2018, para citar alguns.

Além do Cine Clube, outra atividade desenvolvida no âmbito do projeto digna de destaque foi o Trabalho de Campo à Colônia do Sacramento, Uruguai, que possibilitou ao aluno contato *in loco* com o objeto a ser trabalhado em sala de aula, visto que as viagens para sítios históricos proporcionam ampliar o horizonte dos bolsistas e desenvolver atividades que possibilitam um olhar mais aprofundado da atividade docente. Atividade realizada de 28 de abril a 01 de maio de 2011. Percebeu-se um resultado muito positivo. Os bolsistas construíram materiais a partir de sua experiência de viagem e realizaram palestras sobre a Colônia do Sacramento para alunos das escolas parceiras.

No ano de 2013, o ingresso da professora Ana Inez Klein na coordenação de área do Pibid História, em parceria com o professor Edgar Ávila Gandra, trouxe uma nova configuração ao projeto ao inserir a temática da Educação Patrimonial, tema relativamente comum a outros Pibids de História no Brasil.

O projeto criado em 2014 consolidou essa nova configuração do Pibid História da UFPel, caracterizada pelo diálogo do projeto original, em que se destaca a criação do Cine Clube e as viagens com a inserção da Educação Patrimonial.

O edital do projeto mais longo do Pibid foi lançado em agosto de 2013, e as atividades previstas nos projetos aprovados iniciaram em março de 2014. O projeto do Pibid História previa ações transversais dentro do Pibid UFPel, ações disciplinares e interdisciplinares.

A partir dessas linhas gerais definidas no projeto apresentado e aprovada pela Capes, o grupo ingressante no primeiro edital de seleção em 2014 com 26 bolsistas de Iniciação à Docência, três bolsistas supervisores e dois bolsistas coordenadores de área, dividiu-se em quatro grupos de estudos e pesquisas. Cada grupo elaborou seus objetivos apresentados na tabela abaixo:

GRUPO 1	Título: Ensino de História e PCNs
	Objetivos Propostos: Refletir sobre as diretrizes educacionais propostas pelos PCNs de História; dialogar com professores e acadêmicos de História a respeito dos PCNs.
	Bibliografia básica: BRASIL. MEC. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: história 5ª a 8ª série</i> . Brasília: SEF, 1998. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf >. Acesso em: 20 maio 2014.

	<p>BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLOGIA. <i>Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas tecnologias, História, Ensino Médio</i>. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.</p> <p>BRASIL. <i>Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>. Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/ldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.</p> <p>BRASIL. MEC. <i>Plano decenal de educação para todos</i>. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.</p> <p>BRASIL. <i>Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i>. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 20 maio 2014.</p>
<p>GRUPO 2</p>	<p>Título: Ensino de História e Cinema</p> <p>Objetivos Propostos: A utilização do cinema e outras mídias em sala de aula como atividades auxiliares ao ensino de História. Como ferramenta incitadora do senso crítico. Construção do conhecimento histórico do aluno mediante a utilização de recursos midiáticos com prévia contextualização e posterior discussão. Capacitar o profissional de História na utilização desse tipo de mídias em sua atividade docente através de discussões teóricas realizadas dentro do grupo História e Mídias do Pibid/ Capes/UFPeL. Contribuir destacadamente para uma discussão metodológica.</p> <p>Bibliografia básica: NAPOLITANO, Marcos. <i>Como usar o cinema em sala de aula</i>. São Paulo: Contexto, 2003. p. 28-40. FERRO, Marc. <i>Cinema e História</i>. São Paulo: Paz e Terra, 2010. ROSSINI, Miriam de Souza. <i>As Marcas da história no cinema, as marcas do cinema na história</i>. Anos 90, Porto Alegre, n.12, p. 118-128, dez. 1999. CARRIÈRE, Jean Claude. <i>A Linguagem secreta do cinema</i>. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994. SKLAR, Robert. <i>História Social do Cinema Americano</i>. São Paulo: Cultrix, 1975.</p>
<p>GRUPO 3</p>	<p>Título: Ensino de História e Educação Patrimonial</p> <p>Objetivos Propostos: Valorizar, fortalecer a educação patrimonial na Licenciatura em História, partindo de dois aspectos importantes: a legislação sobre o patrimônio, chegando na ampliação do conceito de patrimônio, fazendo sua problematização e em seguida mostrando a legislação no Brasil e partindo do aspecto pedagógico, mostrando ações educativas ou educação patrimonial.</p> <p>Bibliografia básica: CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio cultural, escola cidadania e desenvolvimento sustentável. <i>Diálogos</i>, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, p. 91-109, 2005.</p>

	<p>FUNARI, Pedro Paulo. <i>Patrimônio histórico e cultural</i>. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.</p> <p>MENESES, Ulpiano T. Bezerra. Educação e museus: seduções, riscos e ilusões. <i>Ciênc., Let.</i>, Porto Alegre, n.27, p. 91-101, jan./jun. 2000.</p> <p>MORAES, Allana Pessanha. <i>Educação patrimonial a resgatar o patrimônio cultura</i>. Bacharel em Ciência da Educação pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, 2005.</p> <p>RHODEN, Luiz Fernando. Legislação e inventários do patrimônio. <i>Revista Ciências e Letras – FAPA</i>, Porto Alegre, n. 27, p. 189-203, jan./jun. 2000.</p>
GRUPO 4	<p>Título: Ensino de História e Gênero e Diversidade Sexual</p> <p>Objetivos Propostos: Relacionar o tema, diversidade sexual e gênero aos outros temas propostos aos grupos de estudo do Pibid História UFPel como um tema transversal, podendo discutir com todos e elencado ao ensino de História.</p> <p>Bibliografia básica: ANDRÉS, Suélen de Souza; SAWITZKI, Rosalvo Luiz. <i>Oficina pedagógica: refletindo temas como corpo, gênero e sexualidade</i>. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd157/refletindo-temas-como-corpo-genero-e-sexualidade.htm>. Acesso em: 02 set. 2014, às 20h55min. LOURO, Guacira Lopes. <i>O corpo educado: pedagogia das sexualidades</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. <i>Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental</i>. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p SCHIMIDT, Maria; CAINELLI, Marlene. <i>Ensinar História: pensamento e ação na sala de aula</i>. 2. ed. São Paulo: Scipione , 2009. BITTENCOURT, Circe. <i>Ensino de História Fundamentos e Métodos</i>. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011. SCHINDHELM, Virginia. A sexualidade na educação infantil. <i>Revista Aleph</i>, novembro 2011. Disponível em: <http://www.uff.br/revistaleph/pdf/art9.pdf>. Acesso em: 02 set. 2014, às 20h.</p>

O Grupo de Estudos sobre Educação Patrimonial oportunizou a participação de bolsistas e professores envolvidos no projeto por outros docentes e estudantes de História interessados. O grupo realizou estudos sobre a Educação Patrimonial no ensino de História e seus encontros, que inicialmente foram propulsores das atividades elaboradas, acabaram diluídos no decorrer do processo de criação e aplicação, que, de fato, tornaram-se ações indissociáveis em todo o período do projeto.

Como proposta de Atividades Transversais foi criada a “Capacitação de Oficineiros em Educação Patrimonial – Preservando a Escola”, voltada para bolsistas do Pibid das mais diversas áreas, mas mais adequada às(aos) graduandas(os) de Pedagogia. Os objetivos definidos para as atividades fo-

ram oportunizar a futuros trabalhadores da Educação Infantil e Séries Iniciais contato teórico e prático com a metodologia da Educação Patrimonial; oferecer uma atividade prática de preservação, tendo o próprio espaço escolar como objeto cultural a ser preservado; trabalhar diferentes linguagens – oral, escrita, artística – dentro do mesmo projeto; tomar contato com possibilidades de abordagem interdisciplinar de um tema através da Educação Patrimonial e apresentar uma atividade que oportunize à criança familiarizar-se com os conceitos de presente e passado.

Constituída de uma parte teórica com a apresentação de conceitos fundamentais: Patrimônio material e imaterial, Educação Patrimonial e Ações Educativas, Memória, identidade e cidadania, essa atividade complementa-se com uma parte prática: **Etapa 1** – Observação: Espera-se identificar a escola como objeto, sua função e significado. **Etapa 2** – Registro: Registrar o conhecimento percebido na observação da escola através do aprofundamento da observação. **Etapa 3** – Exploração: Desenvolver a análise crítica através da consulta a outras fontes que informem a história da escola, como registros escritos e orais, e de outros tipos de escola existentes como ‘a escola indígena’, ‘a escola do tempo dos pais e avós’. **Etapa 4** – Apropriação do bem cultural: Apropriação do conhecimento adquirido por meio da participação criativa, com a releitura artística – desenho, escultura, fotografia. **Etapa 5** – Socialização: exposição dos trabalhos produzidos para a comunidade envolvida.

A atividade foi elaborada dentro do mesmo ideário do Pibid História, que veio desde a sua criação de oferecer aos alunos atividades fora da sala de aula; nesse caso, o *in loco* é a própria escola. A valorização do ambiente escolar e a possibilidade de que ele seja visto com outros olhares é uma ação que se faz necessária, pois são muitas as escolas cujos diagnósticos apresentaram problemas relacionados à identidade dos alunos com sua escola.

Ainda no mesmo critério da transversalidade, foram criadas as “Aventuras Patrimoniais”. Essas foram pensadas para diferentes temáticas de preservação de bens histórico-culturais na cidade de Pelotas, voltadas para todos os bolsistas pibidianos e com o objetivo de inseri-los no universo do reconhecimento e da preservação de bens culturais.

A atividade disciplinar de maior impacto foi a nomeada de “Vivências em Educação Patrimonial”. Essa atividade teve por finalidade apresentar um rompimento com o ensino “livresco” da História, propiciando aos bolsistas a possibilidade de explorar a riqueza de um ensino desenvolvido em sítios históricos e ambientes que conservem evidências do passado. Ela

implica a necessidade de deslocar os participantes para locais que possibilitem essa vivência.

O Grupo de Estudos de Ensino de História e Educação Patrimonial dividiu-se em duas temáticas por iniciativa dos graduandos: Educação Patrimonial e Ditadura em Pelotas e Educação Patrimonial e Questões Étnico Raciais em Pelotas. Já no ano de 2015, os grupos apresentaram suas propostas no Congresso de Iniciação Científica da UFPel, em que mostraram os resultados das pesquisas que buscaram definir espaços na cidade de Pelotas que registravam as marcas da Ditadura Militar, no caso do primeiro grupo, e as marcas da presença de afrodescendentes no espaço urbano pelotense, no segundo grupo.

Os projetos de ações voltadas para a educação através do patrimônio consistiam na elaboração de um roteiro de visitação a espaços da cidade. Além da historiografia produzida sobre os temas, as fontes utilizadas para a pesquisa foram edi oes do jornal *Diário Popular*, que se encontram no acervo da Biblioteca Pública Pelotense, e o apoio da história oral, dado tratem-se de informaçoes recentes da história local e de registro de memórias traumáticas, no caso da Ditadura Militar.

Dentro dos conceitos de resistência, memória e esquecimento, a visita o tinha como objetivo geral dar visibilidade às a oes e trazer   tona uma parte da história de Pelotas que   praticamente inexplorada e encontra-se silenciada, sobretudo em uma cidade cuja memória está muito relacionada ao fausto do período charqueador. Os grupos trabalharam com vistas a

promover uma ressignifica o de determinados patrim nios da cidade, estabelecendo um sentimento de pertencimento em rela o a esses locais, visto que eles, geralmente, encontram-se ligados a uma história tradicional da cidade. O projeto oferece, então, a possibilidade de trazer outros lugares de identidade, mostrando uma Pelotas militante, das minorias, onde os protagonistas da história não são os tradicionais charqueadores, casarões e doces presentes na história "oficial" da cidade. Mostrando que a memória e seus suportes, como o patrimônio, e, até mesmo a história, n o s o un vocos, pelo contrário, s o poliss micos e polif nicos (CERBARO, 2015).

O grupo que trabalhou com as Marcas da Ditadura elegeu os seguintes locais para integrar o roteiro de visita o: a Prefeitura Municipal, que na época era sede da C mara de Vereadores, a Casa do Trabalhador, a Faculdade de Direito da UFPel, o Casar o 8 e o Instituto de Estudos Políticos M rio Alves.

O grupo que trabalhou a presença afrodescendente definiu os seguintes locais para visita o: Praça do Almirante João Cândido Felisberto (Pra-

ça do Almirante Negro) – Passo dos Negros – Praça Cipriano Barcelos – Praça Coronel Pedro Osório (Pelourinho) – Clube Cultural Fica Ahí pra ir Dizendo – Cacimba da Nação – Balneário dos Prazeres ou Barro Duro (SANES, 2015)

Os locais foram escolhidos pelo seu significado, relevância ao tema e pela proximidade entre eles, tornando possível a locomoção do grupo participante durante aproximadamente quatro horas.

O grupo ingressante do Pibid História em 2014 sofreu uma renovação significativa no ano de 2017, tanto porque muitos se formaram, bem como resultado da situação de instabilidade do programa, que provocou a evasão de bolsistas que precisaram ser substituídos. O novos ‘pibidianos’, ainda que tivessem mantido seu interesse pelas temáticas de Ditadura Militar e de Políticas Antirracistas, pouco interesse demonstraram pelo viés da Educação Patrimonial.

Considerações finais

As atividades realizadas ao longo da história do Pibid História da UFPel surtiram efeitos muito produtivos na formação dos licenciandos envolvidos no projeto. Os diferentes produtos obtidos com esse trabalho, sub-projetos organizados e postos em prática; atividades realizadas nas salas de aula, juntamente com os professores em serviço; participação em eventos e publicações; discussões e trabalhos escritos; relatórios, etc. atestam o crescimento e o aperfeiçoamento do futuro professor para atuar no ensino básico. Outro impacto das atividades do Pibid História foi a inclusão desse subprojeto no Projeto Pedagógico da Licenciatura de História da UFPel.

As atividades do Pibid História também refletiram positivamente no contexto escolar. Apesar das dificuldades iniciais de o grupo do Pibid ser aceito no meio escolar, aos poucos os professores foram abrindo suas portas e acolhendo os ‘pibidianos’ em suas salas, permitindo que eles atuassem conjuntamente com o profissional em serviço, experiência muito importante para a formação do licenciando.

Paulatinamente, a comunidade de modo geral conheceu e reconheceu o trabalho do Pibid, aspecto que gratifica os profissionais envolvidos nesse projeto.

Nesse sentido, nosso destaque para a manutenção do Pibid enquanto Programa de Estado para desenvolver e estimular o ensino de qualidade e a profissão docente. É uma proposta que permite aos acadêmicos experiências

que qualificam de forma significativa sua formação. Por fim, cabe ressaltar a importância da interdisciplinaridade que marcou a atuação o Pibid História. Essa experiência foi singular na formação dos ‘pibidianos’ de História da UFPel e sendo um destaque à medida que “quebrou muros” e permitiu o diálogo/inter-relação com outras áreas do conhecimento e um amadurecimento do acadêmico em sua formação como professor de História.

Referências

BOCHNIAK, R. *Questionar o conhecimento: interdisciplinaridade na escola*. São Paulo: Loyola, 1992. 147p.

BOSI, E. Memória da Cidade: lembranças paulistanas. In: CUNHA, Maria Clementina Pereira (Org.). *O Direito à Memória: patrimônio histórico e cidadania*. São Paulo: DPH, 1992. p. 145-149.

CERBARO, S.; PEREIRA, N. M.; SILVA, T. R. da; KLEIN, A. I. Resgatando Marcas da Ditadura Civil-Militar na Cidade de Pelotas através de um Projeto de Educação Patrimonial. *Anais do XXVI Congresso de Iniciação Científica da UFPel, 2015*. Resumo Expandido.

HORTA, M. de L.; GRUNBERG, E.; MONTEIRO, A. Q. *Guia Básico de Educação Patrimonial*. Brasília: IPHAN/Museu Imperial, 1999.

JOSÉ, M. A. M. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p. 85-95.

SANES, F. A.; LARRÉ, R. B. Locais de Memórias e Silêncios: Os Afro-Descendentes na Cidade de Pelotas. *Anais do XXVI Congresso de Iniciação Científica da UFPel, 2015*. Resumo Expandido.

THEOPHILO, R. *A transdisciplinaridade e a modernidade*. Disponível em: <<http://www.sociologia.org.br/tex/ap40.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2010.

As atividades de área do Pibid-UFPeL-Letras: uma experiência de educação alteritária dialógica na formação inicial de professores

Eduardo Marks de Marques

Karina Giacomelli

Introdução

Neste artigo, propomos refletir sobre a construção das atividades de área desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid-UFPeL, mais especificamente no Subprojeto Letras, nos anos 2014-2018, quando foi implementado o edital 061. Faremos isso tomando como conceito a noção de educação alteritária dialógica, proposta por Sobral (2013) a partir de conceitos do Círculo de Bakhtin.

O Pibid-UFPeL dividiu suas atividades em diversas modalidades. Em primeiro lugar, considerou, para isso, os níveis de ensino: Ensino Fundamental – séries iniciais; Ensino Fundamental – séries finais e Ensino Médio, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), na qual qualquer um dos grupos poderia intervir. Em segundo lugar, a divisão implementou duas modalidades de atividade, que fazem parte do projeto proposto: o trabalho das áreas específicas que fizeram parte do programa – no caso em questão, todos os cursos de Licenciatura da universidade –, organizado por um ou mais coordenadores (dependendo do número de alunos-bolsistas), e o trabalho interdisciplinar. Nesse caso, em cada escola participante do programa houve a implementação de projetos voltados à comunidade escolar, compostos por um dos coordenadores de área, por bolsistas de diversos cursos e pelos supervisores, professores da escola, considerando as especificidades de cada estabelecimento de ensino, que poderia ter um ou mais grupos.

No âmbito da área de Português, objeto específico deste trabalho, uma outra divisão foi feita. O número de bolsistas do subprojeto – 40 – possibilitou que houvesse dois coordenadores, os quais dividiram o grupo: um voltado para o Ensino Fundamental – séries finais (EF), tratando questões de língua/linguagem, e outro para o Ensino Médio (EM), voltado à

literatura. Essa divisão de subáreas não foi pensada como uma separação estanque, mas como uma especificidade, pois ambas transitaram nos dois níveis: o grupo da literatura também teve atividades no EF, e o de língua/linguagem, no EM.

No caso do EF, a orientação do edital voltou-se ao trabalho do Português a partir da articulação com os Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). No EM, como a literatura não se caracteriza como uma área, entendemos que poderíamos organizar as atividades com a questão da leitura literária e a retomada da centralidade da apropriação do texto literário como elemento vital para a construção dialógica para a formação de sujeitos, como proposto no Subprojeto Letras, enviado à Capes, especificadas no plano de ações, e aprovado juntamente com o Projeto Institucional.

Convém ressaltar novamente que essa divisão não se deu de forma independente, pois o trabalho muitas vezes foi realizado com o grande grupo, especificamente no primeiro ano, em que estudamos os documentos oficiais da área para a fundamentação das atividades. Nesse momento, lemos a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) – Língua Portuguesa – 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental; do Ensino Médio; e PCN's +, além dos Temas Transversais. Também nesse momento começamos a refletir com todo o grupo – coordenadores, alunos bolsistas e supervisores de escola com formação em Licenciatura em Português – como organizar o trabalho, optando pela realização de oficinas organizadas inicialmente por grupos específicos, mas depois socializadas no grande grupo.

Essa discussão de cada atividade foi feita no conjunto dos bolsistas, não resultando, portanto, de atividades pensadas por um grupo, mas construídas na interação. Para isso buscamos na teoria dialógica, conforme proposta pelo Círculo (como em BAKHTIN; VOLOSHINOV, 1999; BAKHTIN, 2000), o fundamento teórico que nos permitiu trabalhar com a noção de educação alteritária dialógica, tal como proposta por Sobral (2013, 2017) como a base de organização e de aplicação das atividades do nosso subprojeto.

O dialogismo e a relação eu-outro na construção da subjetividade

A concepção dialógica perpassa toda a obra de M. Bakhtin e de V. Voloshinov (embora tenhamos usado apenas as obras de 1999[1929] e

2000[1979] neste trabalho) e diz respeito, basicamente, à relação que estabelece entre o eu e o outro, sendo que é na alteridade que se dá a constituição dos indivíduos. Assim, considerar a linguagem a partir da questão da dialogia ou dialogicidade implica entender as diversas modalidades de relação entre as pessoas, desde a recusa absoluta ao diálogo até a concordância, compreensão e colaboração mútua na interação, permitindo a construção coletiva de atividades em que cada um é parte de um todo. Desse modo, ainda que cada pessoa seja única, sua maneira de agir na interação faz com que ressignifique, reorganize tudo o que lhe chega do mundo em suas relações com os outros, que a constituem e são por ela constituídos. Sob a perspectiva de Bakhtin, a linguagem é dialógica em todas as suas manifestações.

Nessa concepção, a noção de diálogo pressupõe, necessariamente, ao menos os seguintes elementos:

- (a) interlocutores específicos, situados num tempo e num lugar determinados;
- (b) pontos comuns e divergentes entre as valorações desses interlocutores;
- (c) a vontade enunciativa dos interlocutores;
- (d) o projeto de dizer (subjetividade, valoração) dos interlocutores; e
- (e) o projeto de escuta (alteridade, recepção ativa) dos interlocutores.

Segundo Sobral (2017, s/p), Bakhtin defende não o isolamento/insularidade absoluto, mas sim certo isolamento constitutivo, isto é, “deve-se ser individual, eu-para-si, mas também relacional, eu-para-o-outro, e criar a totalidade de si mesmo, sempre instável, a partir dos atos isolados de si que vêm dos outros”. Isso é positivo na medida em que o interesse que os outros têm por atos isolados nossos nos vem como dados com os quais criamos a imagem de nossa totalidade individual, móvel, que não podemos perceber sozinhos, isolados. Somos muitos, múltiplos, fragmentados, e ainda assim unos – sempre provisoriamente. Ainda com Sobral, entendemos que

Bakhtin reconhece a ‘determinidade’ de todos nós, as coerções que nos atingem, mas defende intransigentemente nossa responsabilidade, porque tomar consciência de sua determinidade e tentar (apesar e/ou por causa dela) dar sua própria versão de como agir nesse âmbito é que faz do ser humano um ser livre – na medida de suas possibilidades conjunturais – em meio a restrições à sua liberdade (IDEM, s/p).

Assim, há sempre novas oportunidades para os sujeitos completarem-se a partir do contato com cada outro sujeito novo. Estamos sempre nos tornando os seres que somos. Antes de falar ou agir, os sujeitos já são

alterados por outros, tanto prospectiva como retrospectivamente – no primeiro caso, quando produzimos nosso enunciado considerando nosso interlocutor e a sua compreensão responsiva ativa; no segundo, quando nosso discurso é atravessado justamente pelas relações dialógicas com o outro que nos constitui, sejam outros sujeitos, outros discursos, já ditos, com os quais concordamos, discordamos, dialogamos, refutamos, aceitamos, problematizamos, etc. Assim, a intersubjetividade é anterior à subjetividade, ou seja, tornamo-nos sujeitos em contato com outros sujeitos, mas cada um faz isso de maneira individual.

Isso significa que, para Bakhtin, ser implica a capacidade de mudar, mas cada sujeito o faz da sua forma, pois estamos sempre mudando de acordo com as relações em que entramos. Cada vez que nos envolvemos com uma ou mais pessoas, adquirimos novas subjetividades, porque cada relacionamento nos traz novos fragmentos sobre nós mesmos, que usamos para ser mais o que somos, ou melhor, o que nós somos capazes de nos tornar, ou seja, estamos sempre nos completando: “os sujeitos são um constante tornar-se e não um ser fixo. Cada sujeito é sujeito à sua própria maneira, que muda de acordo com os diferentes outros com que ele se relaciona” (SOBRAL, *idem*, s/p). O conjunto total dessas interações constitui quem somos num ato contínuo de autocriação, no qual vamos até o outro (ser um eu-para-o-outro), para, em seguida, voltar a si mesmo (ser um eu-para-si) depois de ter visto o que só o outro pode nos mostrar e de ter mostrado ao outro aquilo que ele não pode ver sozinho. Segundo Sobral (*idem*, s/p):

Ser é inter-ser, ser-com, sem necessariamente perder a individualidade ou abafar a individualidade alheia. A tarefa de equilibrar eu e outro constitui a base do fato de que não há na verdade identidade fixa, mas um processo de identificar-se, contínuo. Eis o desafio da alteridade constitutiva.

Educação alteritária dialógica e atividades do Pibid-Letras

Pensar na alteridade como constitutiva de cada sujeito como uno e coletivo é a base de como pensamos a organização das atividades na área de Letras em um projeto que tem como objetivo contribuir não somente para a formação inicial de professores, considerando os alunos bolsistas da Licenciatura, mas também a continuada, uma vez que também fazem parte do grupo professores que atuam em sala de aula.

Nesse sentido, cada atividade é pensada por um grupo, organizado em função de estar em uma determinada escola. Antes disso, no entanto, o

grande grupo decide quais temas específicos serão trabalhados, e, a partir disso, a atividade é pré-organizada individualmente, pois cada um dos integrantes chega ao grupo como um sujeito que, ainda que construído socialmente, não foi por esse grupo específico do qual está fazendo parte. Somente depois é que as ideias são apresentadas e discutidas e a atividade é organizada. A proposta retorna, então, ao grande grupo num processo de reflexão e adaptação, baseado na ideia de escuta alteritária;

uma proposta pedagógica bakhtiniana que confere ao professor o estatuto de mediador especializado do processo de aprendizagem, que, em interação com o processo de ensino, tem como centro o sujeito-aluno em sua relação, social, histórica e individual com o professor e os outros sujeitos-alunos. Trata-se da ideia de uma escuta que vê o outro como real coparticipante de uma interação, com empatia e respeitando sua maneira específica de ser, o que é sempre um desafio para quem escuta, seja ou não professor. Essa atitude permite que nossa igualdade e nossa diferença deem um novo sentido ao nosso encontro como professores e alunos (SOBRAL, *idem*, s/p).

Nessa perspectiva, o retorno à atividade inicialmente proposta, que já é alteritária em princípio, é ressignificada alteritariamente, agora em um grande grupo, mediado pelos coordenadores. Cada apresentação é colocada em discussão para que se construa uma proposta conjunta, resultante das relações dialógicas que se estabelecem no grupo, considerando que se trata de interlocutores específicos que compartilham um objetivo – a implementação do projeto, que se divide em contribuir para a formação inicial e continuada de professores e colaborar para o trabalho escolar das escolas parceiras –, situados em um mesmo lugar e momento específicos, ainda que venham de diferentes lugares sociais, pois há alunos e professores, e que estejam em momentos diferentes de aprendizagem: a inicial, na qual se integram no Pibid alunos que podem estar no primeiro ou até mesmo no último semestre do curso e os professores já formados e já inseridos na prática escolar.

São, assim, diferentes interlocutores que apresentam valorações distintas sobre o processo de organização de atividades, ou seja, sobre o trabalho educativo não tradicional, uma vez que se trata da elaboração de oficinas que serão aplicadas pelos alunos bolsistas nas escolas em que esses professores supervisores atuam. Vê-se aí a relação dialógica na discussão entre uma abordagem eminentemente teórica e uma mais voltada para a prática, já que é lugar-comum os discentes afirmarem que não sabem como aplicar o conhecimento que recebem na universidade e os professores criticarem as propostas acadêmicas, pois entendem que a prática demonstra que muitas

delas são inviáveis. No entanto, também se encontram pontos comuns em como esses interlocutores valoram o processo de ensino-aprendizagem, que, muitas vezes, diz respeito à concordância de a escola ainda ser excessivamente conteudista. Nesse sentido, novas propostas metodológicas são vistas por ambos os grupos como necessárias, e a interação se dá a partir de reflexões que articulam dialogicamente convergências e divergências.

Claro está que essa interlocução depende essencialmente da vontade enunciativa dos interlocutores, que participam desse “embate”, recorrendo aos processos discursivos que os subjetivaram como professores formados ou professores em formação. O que se estabelece são projetos de dizer e projetos de escuta em um diálogo que determina o que pode ou não ser feito; o que é ou não adequado; o que será bem ou mal recebido; como se deve dizer, como é possível fazer dar certo. Estabelece-se, portanto, um processo alteritário em que o eu e o outro se constituem conjuntamente como proponentes de um projeto conjunto que tem os coordenadores e também interlocutores, na mesma medida em que os demais participantes, ainda que a proposta inicial de trabalho parta deles.

As posições enunciativas possíveis em cada caso dependem das condições da interação, e toda interação é necessariamente simétrica e assimétrica. Simétrica, porque todos os parceiros da interação são iguais enquanto seres humanos; assimétrica, porque as relações sociais entre os participantes estabelecem posições distintas; em nosso caso, o professor é quem avalia o processo do aluno (ainda que sua atuação como professor seja avaliada informal ou formalmente pelos alunos num processo que difere de sua avaliação do processo dos alunos), e é ele o organizador das formas de ensino e o desencadeador dos processos de aprendizagem dos alunos.

Os coordenadores são os interlocutores mais experientes, nos termos de Vygotsky (1984), porque relacionam de modo mais sistemático a relação teoria-prática na constituição do projeto, que visa justamente inserir o aluno de Licenciatura, desde o início do curso, na realidade escolar, ao mesmo tempo em que propicia aos professores com atividade em sala de aula o retorno ao meio acadêmico para atualização teórica. Nessa perspectiva, a figura do coordenador de área é de organizador das formas de ensino e desencadeador dos processos de aprendizagem que acontecem nas discussões sobre o desenvolvimento das atividades, que são, em última instância, o modo como se articulam as propostas de trabalho com a linguagem e os temas transversais e as particularidades estéticas, teóricas, críticas e historiográficas dos textos literários.

Assim, mesmo que as relações sociais entre os participantes estabeleçam posições distintas, sendo os coordenadores os avaliadores das propostas dos bolsistas, não se trata de uma posição totalmente assimétrica, na medida em que eles se colocam como interlocutores e participam ativamente do diálogo que se estabelece. De acordo com Sobral (idem, s/p):

Bakhtin, em seu escrito sobre sua experiência de professor, fala de “empenho perseverante do professor”, de “ajudar” o aluno “por meio de uma orientação flexível e cuidadosa” etc., mas em nenhum momento priva o professor de seus direitos como parceiro mais experiente e seus deveres de “tradutor”, ou seja, de profissional capaz de adaptar-se, em seu agir, aos interlocutores-alunos, a partir da posição que lhe cabe na dialética entre ensino e aprendizagem. Logo, o centro das práticas pedagógicas é a relação entre alunos e professor, sem assunção por este de um papel de soberano nem sua desistência do papel que lhe cabe nessas práticas.

É sob essa perspectiva que entendemos nosso papel de coordenadores de área no subprojeto Letras do Pibid, pensando no que Sobral propõe como “educação ideológica alteritária”, designada como a exploração sistemática da dialogicidade e da alteridade, em que se mantém a tensão da diferença, mas não deixando que ela se torne um conflito na promoção de encontros que enriqueçam os eus envolvidos na tensão do contato com os outros, sem lhes tirar a individualidade e considerando que é justamente na diferença que se consegue o avanço da aprendizagem no subprojeto. Nesse sentido, essa proposta

reconhece, sem idealismos, que há um nível de troca – ainda assim tensa, complexa e sujeita a erros, como tudo no mundo humano – em que todos os sujeitos ganham, porque, nesse nível, aquilo que cada sujeito dá ‘em troca’ permanece com ele, e além disso se soma ao que ele recebe, o que aumenta os saberes sociais e, portanto, torna o mundo mais rico. A escola [e aqui, neste trabalho, a reunião de área] deve ser o espaço de reconhecimento concreto das diferenças, de valorização das diferenças, não de achatamento dos seres humanos em nome de alguma concepção estática do que são esses seres. Compreender o outro em sua diversidade, porque é da diferença que nasce o sentido, é o que cabe à escola dialético-dialógica aqui (mal) esboçada, para ela ser um espaço que torne concreto o fato de que só na diferença – que supõe uma semelhança, ou seria mera incompatibilidade – se pode encontrar sentido (SOBRAL, IDEM, s/p).

Trabalhando com temas que a escola ainda desconsidera: relações dialógicas e argumentação em redes sociais

Trabalhar com a leitura e a escritura dos alunos quando se trata de projetos voltados ao ensino/aprendizagem de língua/linguagem na escola

é a tarefa principal que se coloca na relação universidade-escola. Isso se dá, em primeiro lugar, pela centralidade que o estudo da gramática normativa ainda ocupa nas aulas de Português, tanto no EF como no EM. Mesmo com todo o avanço das pesquisas em Linguística, especialmente no campo da Linguística aplicada ao ensino de Língua, pouco desse conhecimento mudou a dinâmica das tradicionais aulas de Língua, mesmo com os Parâmetros Curriculares Nacionais completando vinte anos em 2018.

O que se encontra no documento do final da década de 1990 já são diretrizes voltadas para a concepção interacionista de linguagem, na qual os eixos de leitura e produção de textos orais e escritos seriam o ponto central da atividade com a Língua, sendo que é a partir dessas atividades que o eixo reflexão sobre a Língua deveria acontecer. Outra importante mudança proposta pelo documento foi a determinação de que o gênero discursivo, conforme proposto pelo Círculo de Bakhtin, seria o objeto de ensino, organizando o trabalho dos eixos descritos. Isso foi, de fato, implementado pelos livros didáticos, mas apenas no tocante à leitura e à produção. Desse modo, o ensino da gramática normativa continuou sendo apresentado de forma tradicional, ainda que alguns manuais procurem também organizar atividades de reflexão de fatos de linguagem propostos pelos textos ou mesmo que, depois do tratamento da Língua de forma tradicional, proponham atividades em que se estuda determinado conteúdo gramatical em um texto.

Como segundo ponto importante para justificar a implementação de projetos de leitura na escola pode-se citar o desempenho médio do Brasil no PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes: 407 pontos (402 de alunos de redes estaduais e 325 de redes municipais); está muito abaixo da média dos países-membros, que é de 493. Entre as dificuldades que o relatório aponta está o fraco desempenho em textos como notícias (além da leitura de documentos oficiais e notas públicas). Dessa forma, julgamos importante trabalhar com esse gênero, unindo assuntos ligados aos temas transversais em notícias publicadas em páginas de jornais das redes sociais, com foco nos comentários, visando verificar como os alunos interagem com os demais leitores.

Não é nosso interesse neste trabalho apresentar todo o trabalho desenvolvido, mas relatar como a ideia de educação alteritária dialógica orientou o trabalho do grupo, desde a escolha do tema transversal, a procura por notícias relacionadas ao assunto, a seleção e a organização das oficinas.

Todas essas etapas foram discutidas e avaliadas ponto a ponto, sendo refeitas quando necessário. Sabíamos que nosso foco teria que ser a notícia e, a partir dela, a interação estabelecida e a reflexão sobre o uso da argumentação nos comentários, tanto os lidos como os produzidos.

Da mesma forma, era preciso que as atividades também fossem pensadas com uma concepção dialógica, pois, se não havíamos organizado o trabalho de forma isolada, não era possível chegar impondo uma forma de tratar o assunto. É nessa medida que cada oficina não foi pensada de forma fechada, mesmo depois de debatida no grupo de pibidianas, a fim de que, a cada turma, ela pudesse ser adaptada. Tínhamos escolas e públicos diferentes – algumas centrais, outras na periferia da cidade e alunos do 6º ao 9º anos. Apresentar uma atividade que não colocasse os alunos como protagonistas da discussão significaria pensar de modo alteritário somente em um nível, o universitário, o que nada significaria se estávamos em um processo de formação de professores, ou seja, pensando em formas de integrar o saber acadêmico com o fazer escolar, permitindo ao aluno-professor ir construindo a sua prática mesmo antes de estar formado.

Nessa perspectiva, a apropriação pelos estudantes, na escola, do tema e da forma adequada para falar/ler/escrever sobre esse tema teria de passar pela relação com o texto, com o dizer de um outro, assim como pela relação com os dizeres dos colegas e dos alunos-bolsistas, como já tinha sido para esses quando da organização das oficinas. A escuta alteritária dialógica foi, portanto, a prática que organizou o trabalho, dado que é uma escuta responsivamente ativa. Assim, segundo Bakhtin (2000, p. 132),

a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor e do receptor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. É como uma fâisca elétrica que só se produz quando há contato de dois polos opostos.

Se a alteridade é o convívio com o mundo e com os diversos outros que nos constituem, foi preciso que cada um encontrasse seu caminho explicativo para entender como as pessoas interagem nas redes sociais, como leem as notícias e como as comentam, refletindo sobre os sentidos que se estabelecem nessas interações. As oficinas foram apenas as formas de promover essa busca pela compreensão de como a linguagem organiza as relações sociais e como cada sujeito se constitui nesse contato, que, se nem sempre (ou quase nunca) é harmonioso, nem por isso precisa ser excluyente.

De discentes a docentes a discentes, caminhos (de leitura) possíveis: um exemplo prático

Como exposto anteriormente, as atividades do grupo incluso no trabalho voltado para o EM foram centradas nas articulações possíveis entre os alunos da rede, os discentes pibidianos, as professoras supervisoras e os textos literários. Há uma série de amplas e errôneas concepções no que tange ao perfil leitor dos alunos de ensino médio (ao menos visível em todas as escolas participantes do Pibid em Pelotas), especialmente nutridas por pesquisas de âmbito nacional, como, por exemplo, Retratos da Leitura no Brasil, conduzida pelo Instituto Pró-Livro, cujos resultados sempre afirmam que o cenário é desolador no país, com percentuais cada vez menores de pessoas que se afirmam leitoras de obras literárias. A questão principal aqui tem a ver, em nosso entendimento, com a metodologia utilizada e com o fato de que a pesquisa se interessa, em grande parte, pelo público *comprador* de livros, objetos de luxo no Brasil, tendo em vista seus preços relativamente altos comparados com a renda média das famílias.

A realidade acessada ao entrarmos nas escolas mostrou um cenário de estudantes leitores vorazes, que certamente não poderiam fazer parte da pesquisa porque o meio principal de leitura não eram livros *comprados*, mas sim emprestados (das bibliotecas escolares, em grande parte) ou simplesmente pirateados em versões digitais e lidos a partir de seus telefones celulares. O fato também de que boa parte dos livros lidos não são aqueles contemplados pelo cânone das literaturas de língua portuguesa que constam nos projetos pedagógicos também não ajuda a mudar a percepção que os professores de literatura têm de seus alunos como não leitores. Assim, uma vez que nossa percepção geral sobre o leitorado discente que encontraríamos estava errada, os desafios tornaram-se outros.

Nesse sentido, a dimensão alteritária dividiu-se em duas: além de propormos a construção da alteridade e da dialogicidade com os alunos de ensino médio a partir de suas apropriações dos textos literários, tendo em vista, principalmente, a formação de sujeitos ideologicamente posicionados e que pudessem ser promotores de mudanças em seu redor, uma segunda dimensão até então inesperada foi o trabalho com as supervisoras, professoras atuantes nessas áreas em suas respectivas escolas, pois, ao perceberem que seus alunos eram leitores em média muito mais constantes e vorazes do que elas, viram-se obrigadas a mudar suas atitudes em relação a seus próprios perfis de leitoras. Em outras palavras: ao perceberem que seus alu-

nos não somente liam, mas liam *muito mais* do que elas, profissionais que trabalham constantemente com literatura, embora, via de regra, com uma gama muito limitada de textos e até mesmo excertos, aqueles que constam nos livros didáticos com que escolhem trabalhar, essas supervisoras sentiram-se desafiadas a aprender com os alunos *como e o que* ler para que, assim, pudessem não somente restabelecer os vínculos afetivos com os processos de leitura, mas também com seus alunos.

O que ocorreu foi um processo no qual a construção dos vínculos entre supervisoras, estudantes e as obras literárias (*best-sellers* , em sua maioria, mas cujos enredos continham inúmeras possibilidades de interação intertextual com obras canônicas em língua portuguesa) foi mediada não pelos professores, como seria esperado em um contexto normal de sala de aula, mas sim pelos próprios textos literários, uma vez que todo o grupo, professoras inclusive, lia, apropriava-se e discutia criticamente as obras escolhidas democraticamente pela maioria. Isso não significa que o papel do professor foi reduzido; pelo contrário: houve uma reinvenção de práticas de trabalho com o texto literário a partir de *suas leituras* e não a partir de propostas prontas de livros didáticos de língua portuguesa e literatura. Nesse sentido, rompeu-se o pragmatismo disfuncional do eixo da historiografia literária como caminho a ser seguido em uma aula de literatura e retomou-se a centralidade dos processos de leitura.

O envolvimento das professoras no processo de construção de sentidos frente ao texto literário reforçou a vontade enunciativa dos alunos, uma vez que foi sentido por todos que não há respostas erradas (desde que sustentadas pela obra) para as questões elencadas por todos. Foi estabelecida, de forma plena, uma construção dialógica com a qual todos os interlocutores, uma vez que tivessem lido os textos, sentiam-se compelidos a contribuir. Os bolsistas pibidianos faziam parte desse processo de forma ativa, propondo redirecionamentos e aprofundamentos da apropriação das obras a partir de propostas de produção textual modal e multimodal. Mesmo que as propostas de trabalho fossem construídas a partir de oficinas, as supervisoras afirmaram que a mudança de seus perfis de leitoras (chegando mesmo ao caso de que seus alunos não só sugeriam, mas emprestavam seus livros a elas!) forçou uma readequação de suas práticas docentes e também de suas posturas como sujeitos e, assim, podem ajudar a mediar os mesmos processos de formação identitária de seus alunos.

Considerações finais

O Pibid, cujo objetivo principal sempre foi promover um impacto positivo através da aproximação entre as universidades e as redes públicas de educação básica, muda vidas. Uma de cada vez. E vidas que, de forma crítica e gradual, promovem e continuarão promovendo mudanças na sociedade. Sabemos que a educação é o caminho, que são políticas públicas que promovem educação de qualidade e que é isso que permite mudanças.

Pensar em formar professores é justamente trabalhar em função de buscar alternativas que terão impacto não somente na academia, mas na escola básica, função última da nossa atuação como coordenadores. Por isso, quando colocamos em prática a ideia de que é preciso que um projeto como o Pibid seja uma construção coletiva, não estamos visando somente formar professores mais competentes, e sim conduzir um fazer que tem na prática não um fim, mas um caminho em função de uma mudança.

Ao organizarmos nossa atividade, baseados em uma proposta de educação alteritária dialógica, possibilitamos que os alunos-bolsistas e os professores-supervisores que construíram e aplicaram conosco esse subprojeto entendessem que a linguagem só existe na interação, que os pensamentos, as opiniões e as visões de mundo somente são elaboradas a partir de relações dialógicas e valorativas com outros sujeitos, outros dizeres, outras opiniões, outras visões de mundo, percebendo que o outro nos constitui. Fazer parte desse processo interacional é o que nos torna quem somos e, no caso de nossos alunos, os professores que podemos vir a ser.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1979.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOBRAL, A. *Alteridade e trabalho*. Texto de apoio para o evento Diálogo em conflito: por uma escuta alteritária em Campinas, 2013. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/eventos/falaoutraescola/escuta.html>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

SOBRAL, A. *Uma proposta de educação alteritária*. Palestra apresentada na Universidade de Passo Fundo/RS, 2017. Inédito.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Sobre os organizadores

André Luis Andrejew Ferreira: Graduado em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Mestre em Ciência da Computação pelo PPGC/UFRGS e Doutor em Informática na Educação pelo PPGIE/UFRGS. Atualmente está lotado no Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), atua também na área de Ensino de Matemática no curso de Licenciatura em Matemática. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Mestrado Profissional) da Faculdade de Educação/UFPe, exercendo o cargo de coordenador, e no Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática (Mestrado Acadêmico) do Instituto de Física e Matemática/UFPe. Coordenador de gestão do Ensino Fundamental do Pibid-UFPe.

E-mail: andrejew.ferreira@gmail.com

Fábio André Sangiogo: Possui graduação em Química-Licenciatura (2007), mestrado em Educação nas Ciências (2010) pela UNIJUÍ e doutorado em Educação Científica e Tecnológica (2014) pela UFSC. Atualmente é professor no Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), coordenador do Curso de Licenciatura em Química e professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e no Programa de Pós-Graduação em Química da UFPe. Coordenador de gestão do Ensino Médio do Pibid-UFPe.

E-mail: fabiosangiogo@gmail.com

Lourdes Maria Braganolo Frison: É professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS (2015), Estágio Sênior na Universidade de Lisboa em Portugal, tendo como área de concentração a Psicologia da Educação. É formada em Pedagogia, fez Mestrado e Doutorado na PUCRS. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR, credenciado no CNPq. Professora Pq2/CNPq, orienta estudantes da pós-graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, que in-

vestigam a temática da Autorregulação da Aprendizagem. Foi coordenadora do subprojeto Pibid-Pedagogia de 2010 até 2013 e coordenadora de gestão de processos educacionais do Pibid-UFPEl de 2013 a 2018.

E-mail: frisonlourdes@gmail.com

Vanessa Caldeira Leite: É professora adjunta no Curso de Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Possui graduação em Artes – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2005), especialização em Educação na linha de Teoria e Prática Pedagógica (2007), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas na linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente (2009/2014). Foi coordenadora de área do subprojeto Pibid-Teatro (2011-2012), coordenadora institucional do Pibid II-Humanidades/UFPEl (2012-2014), coordenadora de gestão de processos educacionais do Pibid (2014-2017). É a atual Coordenadora Institucional do Pibid na UFPEl desde 2017. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social (GETEPS).

E-mail: leite.vanessa@hotmail.com

Sobre os autores

Ana Inez Klein: Possui graduação em História – Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (1987), mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Pelotas e professora colaboradora do Mestrado em História da mesma instituição. É coordenadora da área de História do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, da Capes, desde 2012. Tem experiência na área de História, com ênfase em Teorias da História, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de história, memória, ficção, cidade, fontes e crônicas.
E-mail: anaiklein@gmail.com

Antônio Maurício Medeiros Alves: Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (1996), especialização em Educação Matemática (1997) pela mesma universidade, mestrado (2005) e doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor adjunto da UFPel, lotado no Departamento de Educação Matemática (DEMAT/IFM). Atua no Curso de Licenciatura em Matemática e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e mestrado em Educação Matemática (PPGEM). Pertence aos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, HISALES GEEMAI e GHEMAT. Coordenador do Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Coordenador do Subprojeto Pibid-Matemática.
E-mail: alves.antonioauricio@gmail.com

Denise Nascimento Silveira: Possui graduação em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (1981) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2002). Doutorado em Educação pelo PPGC da UNISINOS (2008). Atualmente é professor adjunto, no regime de Dedicação Exclusiva, na Universidade Federal de Pelotas, no Instituto de Física e Matemática, Departamento de Educação Matemática. Aposentada do IF-SUL – Campus Pelotas. Coordena grupo de pesquisa sobre Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de profes-

res, ensino de Ciências e Matemática, estágios, educação. Coordenou o subprojeto Pibid-Matemática.

E-mail: silveiradenise13@gmail.com

Edgar Ávila Gandra: Graduado em História pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande (1995), mestre em História Ibero-Americana pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1998) e doutor em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004). Atualmente é professor associado I da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) atuando no Departamento de História, no Programa de Pós-Graduação em História – PPGH e no Curso de Educação do Campo. Também lecionou no MBA em Gestão de Pessoas – UNICENTRO-PR. Tem experiência de pesquisa em temáticas sobre História do Trabalho e Movimentos Sociais. Foi bolsista do Programa de Estágio Sênior Capes no Exterior na Universidade do Porto-PT. Professor colaborador do CITCEM-Universidade do Porto-PT. Coordenador do subprojeto Pibid-História.

E-mail: edgargandra@yahoo.com.br

Eduardo Marks de Marques: Possui graduação em Licenciatura em Letras – Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), mestrado em Letras – Inglês na área de Teoria e Crítica Literária e Cultural pela Universidade Federal de Santa Catarina (2002), doutorado em Australian Literature and Cultural History pela University of Queensland, Austrália (2007), e realizou estágio pós-doutoral em Estudos Literários na Universidade Federal de Minas Gerais (2014). Desde 2008, é professor de língua inglesa e literaturas de língua inglesa na Universidade Federal de Pelotas, onde atua também no Programa de Pós-Graduação em Letras na área de Literatura Comparada. Coordenou, de 2014 a 2018, o Pibid Letras, em que desenvolveu trabalhos na área de literaturas de Língua Portuguesa dentro do ensino médio.

E-mail: eduardo.marks@mandic.com.br

Fernanda Vieira Fernandes: Atriz, pesquisadora e professora adjunta do curso de Teatro – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Graduada em Artes Cênicas – Bacharelado, com Habilitação em Interpretação Teatral pela UFRGS. Mestre e Doutora em Estudos da Literatura, Especialidade de Literaturas Estrangeiras Modernas, Ênfase de Literaturas Francesa e Francófonas pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS. Realizou estágio de doutorado-sanduiche pela Capes na Universi-

té Paris 3 – Sorbonne Nouvelle. Líder do Grupo de Pesquisa Teatro: histórias e dramaturgias. Coordenadora do subprojeto Pibid-Teatro.

E-mail: nvnandes@gmail.com

Gilceane Caetano Porto: Professora adjunta do Departamento de Ensino da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel (2011). Possui mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFPel (2005), especialização em Educação pela Faculdade de Educação da FaE/UFPel (2001) e graduação em Pedagogia pela mesma instituição (1999). Atuou como professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos na rede pública. Coordenadora do subprojeto Pibid-Pedagogia.

E-mail: gilceanep@gmail.com

Karina Giacomelli: Professora associada da Universidade Federal de Pelotas, onde atua nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (1990), tem mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado também em Letras pela mesma universidade (2007). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Católica de Pelotas (2017). Coordenadora do subprojeto Pibid-Letras.

E-mail: karina.giacomelli@gmail.com

Leila de Fátima Nogueira Macias: Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Pará (1982), mestrado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas (1988) e doutorado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é professora titular e coordenadora dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Pelotas. Coordenadora do subprojeto Pibid-Biologia de 2010 a 2018 e atua como professora e orientadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática na área de Estratégias Metodológicas e Recursos Educacionais para o Ensino de Ciências da Faculdade de Educação, UFPel. Coordena o Núcleo de Ensino de Botânica da Sociedade Botânica do Brasil desde 2009.

E-mail: lfnmacias@gmail.com

Liz Cristiane Dias: Graduação em Geografia pela UNESP – Universidade Estadual Paulista (2000). Mestrado e doutorado em Geografia (Ensino de Geografia) pela UNESP (2008). Atualmente é professora associada do Instituto de Ciências Humanas/Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel na linha de Ensino de Geografia e Formação de Professores. Também atua como coordenadora dos estágios do curso de Licenciatura em Geografia, coordenadora do subprojeto Pibid-Geografia e do LEGA – Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental. É líder do Grupo de Pesquisa GESFOP – Espaços Sociais e Formação de Professores.

E-mail: lizcdias@gmail.com

Luiz Fernando Minello: Graduado pela Universidade Federal de Santa Maria (1986), Mestre em Geociências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993), Doutor em Zootecnia, linha bem-estar animal pela Universidade Federal de Pelotas (2018), bolsista Beca Mutis (AECI) na área de Neurobiologia pela Universidade de Leon, Espanha (ULE). Professor adjunto do Departamento de Morfologia da Universidade Federal de Pelotas, lotado no Departamento de Morfologia, Instituto de Biologia (DM/IB). Coordenador do subprojeto Pibid-Biologia.

E-mail: minellolf@hotmail.com

Luziane Farias Nunes: Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Ensino de Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores e meio ambiente. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/Pibid de 2011 a 2015, onde atuou na pesquisa, elaboração e aplicação de projetos disciplinares e interdisciplinares. Atualmente é concursada na Prefeitura Municipal de Capão do Leão-RS.

Email: luziane_nunes@hotmail.com

Maria de Fátima Cossio: Graduada em Pedagogia, especialista em Alfabetização, mestre e doutora em Educação na linha de Gestão e Políticas de Educação pela UFRGS/RS. Pós-doutora em Educação pela UFSC/SC na linha de pesquisa Educação, Estado e Políticas Públicas. Professora da Faculdade de Educação/UFPel, atuando na Graduação e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado – PPGE) na linha de Currículo, Profissionalização

e Trabalho Docente. É líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais – NEPPE. É pró-reitora de Ensino na Universidade Federal de Pelotas.

E-mail: cossiofatima13@gmail.com

Patrícia Pereira Cava: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (1990), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professora associada II da Universidade Federal de Pelotas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em psicologia da educação. Coordenadora do subprojeto Pibid-Pedagogia.

E-mail: patriciapereiracava@gmail.com

Rafael Cavagnoli: Possui graduação em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003), mestrado em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2005) e doutorado em Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (2009). Pós-doutorado em Física, Universidade de Coimbra/Portugal (2010), e pós-doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (2011-2012). Coordenador do subprojeto – Pibid-Física.

E-mail: rafabrasil2@gmail.com

Rita de Cássia Morem Cossio Rodriguez: Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade da Região da Campanha (1990), especialização em Psicopedagogia clínica e institucional (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999), doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2006) e pós-doutorado em Educação – Estudos da Criança pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal (2014). Docente da Universidade Federal de Pelotas no curso de Ciências Biológicas e no Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática/FAE/UFPeL. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Cognição e Aprendizagem e do Núcleo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Biologia. Foi coordenadora do subprojeto Pibid-Biologia e coordenadora de Gestão do Pibid-UFPeL.

E-mail: rita.cossio@gmail.com

Rosângela Lurdes Spironello: Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (1999), especialização em Interpretação de Imagens Orbitais e Suborbitais pela Universidade Federal

de Santa Maria (2001), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2003), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2008) e pós-doutorado pela Universidade Federal de Goiás (2017). É professora associada da Universidade Federal de Pelotas. Faz parte do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel. É membro do Grupo de Estudos Espaços Sociais e Formação Inicial e Continuada de Professores (GESFOP). Atualmente, coordena os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia/UFPel. Coordenadora do subprojeto Pibid-Geografia.

E-mail: spironello@gmail.com

Vera Lúcia dos Santos Schwarz: Professora adjunta do Departamento de Sociologia e Política do Instituto de Filosofia, Sociologia e Política da Universidade Federal de Pelotas. Possui mestrado em Ciência Política (2000) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Formada em Ciências Sociais (1995) pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação na Universidade Federal de Pelotas. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas da Aprendizagem Autorregulada (GEPAAAR), credenciado pela CNPq. Coordenadora do subprojeto Pibid-Ciências Sociais.

E-mail: vlsschwarz@gmail.com



UFPEL

Apoio:



ISBN 978-85-7843-822-7

