

E-BOOK



PIBID/UNIPAMPA

EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO:
DESAFIOS E SUPERAÇÕES

PIBID 2020-2022



Ângela Maria Hartmann
Jôse Storniolo Nunes Brasil
Organizadoras

**PIBID/Unipampa
em tempos de ensino remoto:
desafios e superações**

**Ângela Maria Hartmann
Jôse Storniolo Nunes Brasil
Organizadoras**

**PIBID/Unipampa
em tempos de ensino remoto:
desafios e superações**

PIBID 2020-2022

E-book



São Leopoldo
2022

© Dos autores – 2022

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Diagramação e arte-final: Jair de O. Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Bolsista de Produtividade CNPq)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-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

P584 PIBID/Unipampa em tempos de ensino remoto: desafios e superações.
[e-book]. / Organizadoras: Ângela Maria Hartmann e Jôse Storniolo
Nunes Brasil. – São Leopoldo: Oikos, 2022.

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

ISBN 978-65-5974-053-6

1. Professor – Formação. 2. Prática pedagógica. 3. Processo educacional
– Qualidade. 4. Ensino remoto – Tecnologia – Mídia digital. I. Hartmann,
Ângela Maria. II. Brasil, Jôse Storniolo Nunes.

CDU 371.13

Catálogo na Publicação:

Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Prefácio	7
Apresentação	11
O PIBID Alfabetização e o uso das tecnologias e mídias digitais no ensino remoto	15
Processo educacional: aspectos e mudanças trazidas pela pandemia	26
Práticas docentes: um estudo de caso através do Atendimento Educacional Especializado	35
PIBID História – Campus Jaguarão/RS: trajetória de luta e resistência (2020-2022)	45
O rap em cena: elementos da cultura marginal na Educação Básica	57
PIBID Subprojeto Educação Física: (re)inventar a formação inicial docente em tempos pandêmicos	67
Acesso limitado: complicações sociais para o ensino de Língua Portuguesa	77
Livro didático: variação linguística e as práticas em sala de aula	86
Experiências com o PIBID Espanhol	96
O Núcleo Arte/Música: experiências pedagógico-musicais na Educação Básica	108
PIBID – Educação do Campo – Desafios na pandemia	117
PIBID na Escola Risoleta Quadros: processos formativos em tempo de pandemia	126
Introdução à Trigonometria no Ensino Remoto Emergencial: desafios e potencialidades	136
O PIBID no Núcleo Matemática: uma experiência vivenciada no Grupo de Estudos da OBMEP	146

O PIBID no Núcleo Matemática: desafios em meio ao ensino remoto	157
Formando-se docente durante uma pandemia: desafios reais de alunos de Química e Física – Licenciatura	164
Pandemia e ensino remoto: experiências pedagógicas vividas pelos bolsistas do PIBID Física e Química	172
Núcleo Ciências-Biologia – Caçapava do Sul – Experiências metodológicas no âmbito do PIBID/2020-2022	182
PIBID Ciências da Natureza na EMEF Moacyr Ramos Martins: os caminhos trilhados na formação docente	193
PIBID Ciências da Natureza na EMEB Dom Bosco: olhares pibidianos em tempos de pandemia	204
PIBID durante o ensino remoto: adaptações, desafios e experiências	214
PIBID e as relações de consciência: educar para transformar	222
A práxis educativa no contexto pandêmico: o PIBID sob nova perspectiva e concepção	235
Novas ferramentas como forma de interação e suporte nas práticas pedagógicas: um relato do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o ensino híbrido de 2021	246
As primeiras experiências em sala de aula: o PIBID como mediador entre acadêmicos e o ambiente escolar	256
PIBID – um desafio em tempos de pandemia: novos caminhos para aprender e para ensinar	267

Prefácio

Assunto presente na pauta do dia em diferentes esferas do nosso país, a necessidade de atenção à qualidade da Educação Básica tem despertado iniciativas de diversos setores da sociedade civil organizada e do poder público. Tais iniciativas, como os programas de fomento à formação docente, inclinam-se a compreender o conjunto de fatores que são determinantes para garantir a qualidade dos processos educacionais.

Na premência desses fatores, lista-se o financiamento “da e para” a Educação Básica e, atrelado a esse, a necessidade de investimento em políticas capazes de fomentar a formação docente, bem como de melhorar as condições de atuação de professores, fatores esses tão descuidados em nosso país. Percebe-se que, em grande medida, esses descuidos se dão pela naturalização na sociedade de que é impossível reverter a situação crítica do aprendizado escolar, da falta de estrutura para fazer gestão nas escolas, de investir em materiais e equipamentos que contribuam com o “fazer pedagógico”.

Diante dessa situação, torna-se imprescindível lutar pela criação e pela manutenção de políticas públicas educacionais que deem conta de estancar esse problema, pois só chegaremos às mudanças sociais necessárias em nosso país com o reconhecimento da importância da Educação Básica. Esse processo passa, impreterivelmente, pela promoção e investimento na formação docente desde a sua formação inicial nas licenciaturas até os programas de formação continuada (GATTI, 2010; MIRA; ROMANOWSKI, 2016; ANDRÉ; PRÍNCEPE, 2019).

Embora, ao se pensar nas lacunas existentes para a garantia de uma educação de qualidade seja necessário elencar uma série de fatores, como realizado acima, neste texto dá-se especial atenção à questão da formação inicial preconizada pelas licenciaturas existentes nas instituições de Ensino Superior, pois é nesse momento que se fixa a profissionalidade da atuação docente.

É pautada nessa compreensão que a Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), através da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, designou à CAPES o compromisso de também “estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”. Esse estímulo deveria se dar através da criação de uma política de valorização do magistério que permitisse, de forma orgânica, atrair novos profissionais e manter na rede os já presentes. Assim,

foi necessário pensar em políticas e programas capazes de conectar “teoria e prática”, proporcionar integração entre as universidades e as escolas de tal forma que o tripé “Ensino, Pesquisa e Extensão” não pudesse se dissociar. Foi a partir dessa reflexão que foi construída a Política Nacional de Formação de Professores. Alguns desdobramentos dessa política resultaram na criação de diferentes programas governamentais. Entre esses, alguns notadamente têm se destacado, tais como: i) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID; ii) Programa de Residência Pedagógica – RP, iii) Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, entre outros.

Entretanto, esses programas também têm sido reféns do processo progressivo de desinvestimento nas áreas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação. Essa situação tem se agravado fortemente devido às alterações na condução da política orçamentária a partir do ano de 2016, sobretudo com a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016. Associadas aos ataques às políticas de formação de professores encontra-se a aceleração do desmonte das universidades públicas, bem como das instituições responsáveis pelo fomento à produção do conhecimento.

Contudo, mesmo com todas as dificuldades conjunturais, um dos principais avanços da Política Nacional de Formação de Professores foi a criação de um programa pautado em proporcionar experiências únicas e inovadoras de iniciação à docência para discentes que estão na primeira metade de cursos de licenciatura. Trata-se do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que é objeto dos capítulos trazidos ao longo deste e-book.

A criação do PIBID foi pautada a partir de um denso estudo, embasado em inúmeras pesquisas, que apontavam os problemas decorrentes da formação de professores (GATTI, 2014). Essas investigações trouxeram à tona a necessidade de aprofundar vivências dos futuros professores na realidade dinâmica das escolas. Assim, essas vivências apresentariam enorme potencial para pensar os processos de ensino e aprendizagem de forma a adequá-los à realidade local. Ainda, essas experiências permitiriam aprofundar a busca de soluções, a partir de formas criativas, para o desenvolvimento do ensino em diferentes etapas e níveis de compreensão, indo da formação de crianças até a formação de jovens.

Com essa perspectiva, o PIBID emerge como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) com o intuito de engajar os discentes nas escolas da rede básica de ensino. Esse engajamento deve obrigatoriamente perpassar pela realidade prática das escolas em que os discentes das instituições de Ensino Superior se inserem como pibi-

dianos. Por meio dessa ação, o PIBID tem, em sua essência, a chave para o despertar dos discentes para a observação e a reflexão da prática profissional no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica.

Na Universidade Federal do Pampa – Unipampa, o PIBID tem se somado às ações que proporcionam aos licenciados a conexão entre a teoria e a prática docente e tem atuado no sentido de ampliar substancialmente o portfólio de imersões junto a escolas nos municípios em que a universidade está inserida. Desde o ano de 2009, o Programa tem propiciado um acúmulo crescente de experiências e aprendizados aos acadêmicos que por ele passam.

Atualmente, estão envolvidos com o Programa 16 cursos de licenciatura presenciais dos campi de Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. As áreas prioritárias contempladas no Projeto Institucional são Alfabetização, Biologia, Ciências, Física, Química, Letras e Matemática, e as áreas gerais contempladas assentam-se na Filosofia, História, Educação do Campo, Educação Física, Língua Espanhola e Música. Vale mencionar que o PIBID, em 2020, ao ser classificado no Edital CAPES 1/2020, ficou na posição 24 do ranking nacional e em 3º lugar no Rio Grande do Sul devido à qualidade técnica de sua proposta e à formação profissional dos docentes universitários vinculados ao projeto submetido.

Um detalhe importante sobre o edital de seleção de discentes de iniciação à docência, lançado em 01/07/2020, foi a reserva de 30% das 216 vagas a ações afirmativas que priorizam discentes pretos, pardos ou indígenas, discentes com deficiência e discentes com vulnerabilidade social. Foi a primeira vez que esse programa institucional ofertou vagas, explicitamente, para as ações afirmativas na Universidade Federal do Pampa. Essa ação vai ao encontro do que preconiza o PIBID Unipampa, uma vez que preza por trabalhar de forma inclusiva e diversa, contribuindo para a solidificação de ações que se reflitam em uma sociedade mais justa e igualitária.

A partir das experiências vividas pelo coletivo de pibidianos atuantes na edição 2020/2022, resulta a obra *PIBID/UNIPAMPA em tempos de ensino remoto: desafios e superações* em tela. O título reporta-nos ao instigante desafio que foi conduzir os trabalhos do grupo nessa edição em razão das dificuldades trazidas pelo período de exceção vivido durante a pandemia da Covid-19. Nela estão contidos 26 artigos de 13 núcleos e dois subprojetos. Cada um dos artigos apresenta o trabalho conduzido em uma das escolas em que o Programa esteve presente nesta edição iniciada em outubro de 2020 e concluída em março de 2022.

Baseada na importância que o PIBID apresenta para a formação inicial de professores, esta obra foi organizada com a finalidade de apresentar os dife-

rentes aspectos e desdobramentos do projeto institucional na universidade e nas escolas parceiras. Como poderá ser observado em cada um dos artigos, estamos sendo brindados com o relato de experiências vivenciadas em escolas da rede básica durante dois anos de pandemia. As discussões transitam entre a necessidade de reinvenção do fazer docente, as dificuldades a serem superadas, as ações de inclusão propiciadas, as metodologias de ensino utilizadas e a imersão no uso de tecnologias e mídias digitais.

Por fim, oportunizar a iniciação à docência configura-se como um desafio para a sociedade atual e uma prioridade para os cursos de licenciatura. As experiências aqui relatadas contribuirão, com certeza, para ampliar essa compreensão e indicar novos e possíveis caminhos.

Boa leitura!!!!

Bagé, 15 de março de 2022
Shirley Grazieli da Silva Nascimento

Referências

- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, n. 50, p. 51-67, 2013. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A. Avaliação Qualitativa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Relatório Técnico**. OEI/ CAPES/MEC, 2013, v. 4.
- MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Processos de inserção profissional docente nas políticas de formação: o que documentos legais revelam. **Acta Scientiarum Education**, v. 38, n. 3, p. 283-292. Paraná, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.27641>>. Acesso em: 06 dez. 2020.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. Disponível em: <<https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2017/04/antc3b3nio-nc3b3voa-professoresimagens-do-futuro-presente.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2020.
- ROMANOWSKI, J. P. Tendências da pesquisa em formação de professores: entre o local e o universal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 4, out./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10449>>. Acesso em: 20 set. 2020.

Apresentação

Resultado de um intenso trabalho realizado em plena pandemia de COVID-19, os vinte e seis artigos que compõem este e-book narram vivências, aprendizagens e desafios enfrentados pelos discentes de iniciação à docência, professores supervisores e coordenadores de área que participaram da edição 2020-2022 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID para cumprir as metas e executar as ações previstas no projeto institucional da Universidade Federal do Pampa – Unipampa.

Cumprindo o compromisso institucional assumido por docentes da universidade, na função de coordenadores institucionais ou de área, desde o primeiro projeto implementado, esta edição do PIBID/Unipampa realizou um grande esforço para qualificar a formação inicial dos discentes participantes da proposta submetida em março de 2020 ao Edital CAPES 02/2020 e executada de outubro de 2020 a março de 2022.

De 2009 a 2020, a Unipampa participou de outras edições do Programa (2011, 2012, 2014, 2018), e o número de licenciaturas participantes cresceu gradualmente, atingindo na edição 2020-2022 16 licenciaturas dos *campi* Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Jaguarão, Itaqui, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. As ações do PIBID, por sua vez, recebem apoio e valorização cada vez maiores dentro e fora da universidade pela qualidade de suas ações de formação inicial e as repercussões na formação continuada de professores da Educação Básica.

O diferencial em relação a outras edições, em que as atividades eram realizadas de forma presencial, desta vez o esforço se concentrou no desenvolvimento de metodologias capazes de promover o ensino remoto, utilizando tecnologias digitais para interagir com professores supervisores e discentes das 13 escolas municipais, 13 escolas estaduais e uma escola federal integrantes dessa edição do PIBID/Unipampa.

A inserção de 216 licenciandos em 27 escolas de Educação Básica, sob orientação e acompanhamento de 27 professores supervisores e de 22 professores coordenadores de área, constituiu um dos maiores desafios desta edição, pois, quando da submissão do projeto institucional à CAPES, não foi previsto que as ações precisariam ser realizadas remotamente devido às restrições impostas pela pandemia por COVID-19. Somente após 13 meses de andamento do projeto, alguns discentes de iniciação à docência, depois de estarem com duas doses da vacina contra COVID-19, puderam realizar as primeiras intervenções presenciais nas escolas-campo.

Outro importante e considerável desafio desta edição do PIBID/Unipampa foi articular as ações teórico-metodológicas dos núcleos e subprojetos aos princípios e fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Referencial Curricular Gaúcho, de forma a atender as orientações desses documentos norteadores implementados nas escolas da Educação Básica a partir de 2020.

As estratégias utilizadas durante o desenvolvimento das atividades, por sua vez, procuraram atender as nove características da iniciação à docência apontados pela CAPES no edital de seleção de propostas institucionais para a edição 2020-2022: (i) estudo do contexto educacional; (ii) desenvolvimento de ações voltadas para os espaços escolares; (iii) desenvolvimento de ações em outros espaços formativos além do escolar (ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos ou virtuais); (iv) participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico das escolas, bem como participação em reuniões pedagógicas e em órgãos colegiados; (v) análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos relacionados aos subprojetos e também das diretrizes e currículos educacionais da Educação Básica; (vi) leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação 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; e (ix) sistematização e registro das atividades realizadas no âmbito do subprojeto, com produções individuais dos discentes de iniciação à docência.

Considerando a importância e a necessidade de acompanhar e divulgar as atividades promovidas pelos núcleos e subprojetos foram empregadas as seguintes estratégias: (i) criação de portal institucional para registro das ações empreendidas pelos núcleos e subprojetos; (ii) realização de webconferências com os coordenadores de área para troca de informações, esclarecimentos sobre orientações da CAPES e planejamento de ações coletivas do projeto institucional e outras; (iii) visitas virtuais realizadas pela coordenação institucional aos núcleos e subprojetos durante o mês de janeiro de 2021 para conhecer as condições de trabalho dos docentes e licenciandos participantes do PIBID; (iv) organização de eventos regionais e institucionais com participação dos coordenadores, supervisores e discentes para ouvir e trocar informações sobre as ações realizadas pelos núcleos e subprojetos; (v) intensa troca de mensagens mediada pelas tecnologias de informação entre os coordenadores (institucionais e de área) para alinhamento entre ações institucionais e ações dos núcleos e subprojetos,

de modo que os coordenadores de área fossem acompanhados e assistidos em suas necessidades e dúvidas e a coordenação institucional se mantivesse informada dos desafios enfrentados por eles para a execução das ações previstas no projeto institucional.

Os artigos deste e-book registram as ações de formação docente realizadas em eventos on-line e de iniciação à docência nas escolas em que o PIBID/Unipampa – edição 2020-2022 se fez presente, na maior parte do tempo de forma remota, mas também com ações presenciais realizadas a partir de novembro de 2021. Alguns artigos são mais reflexivos, como os produzidos pelo Núcleo dos Cursos de Ciências Exatas, de Caçapava do Sul, e de Ciências da Natureza, de Uruguaiana, mas outros registram ações como: (1) produção de vídeos com contação de histórias, brincadeiras, brinquedos e jogos com uso das tecnologias e mídias digitais empreendida pelo subprojeto Alfabetização do Curso de Pedagogia; (2) leituras de obras de intelectuais negros(as), indígenas e quilombolas, lives e oficinas com abordagens temáticas relacionadas à *Educação para as Relações Étnico-Raciais* e obrigatoriedade do ensino da *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, promovidas pelo Núcleo do Curso de História; (3) estudos e lives sobre práticas da Cultura Corporal, uma gincana virtual e jogos e brincadeiras africanas, capoeira, dança afro, culinária de matriz africana, confecção de máscaras africanas, bonecas Abayomi, Rap e Poesia de Rua, relacionadas à *Educação para as Relações Étnico-Raciais* empreendidas pelo Núcleo do Curso de Educação Física; (4) pesquisa sobre a realidade sociolinguística de alunos da Educação Básica e sua influência na aprendizagem de língua portuguesa e análise de um livro didático de Língua Portuguesa, do 1º ano do Ensino Médio, para verificar se e como a variação linguística é contemplada na obra realizada pelo Núcleo do Curso de Letras Português e suas Respectivas Literaturas; (5) debates realizados pelo Núcleo do Curso de Línguas Adicionais – Espanhol a partir de obras sobre a língua espanhola em países da América Latina, as origens do ensino de línguas no mundo e as principais abordagens e métodos utilizados na aprendizagem de línguas, bem como as incursões dos pibidianos na escola-campo de forma presencial; (6) Gincana Virtual da Música, com tarefas de produção de sons a partir do próprio corpo, e vídeos educativos para os Anos Finais do Ensino Fundamental em que o Núcleo do Curso de Música, acionado pela Secretaria Municipal de Educação – SMED de Bagé/RS, propôs a fabricação de instrumentos com materiais reaproveitáveis; (7) produção de histórias em quadrinhos, mapas conceituais, caça-palavras, quebra-cabeças, árvore dos reinos, podcasts para trabalhar Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental pelo Núcleo do Curso de Educação do Campo, que também contribuiu para elaboração, na escola-campo, do experimento *Simulação do Efeito Estufa*, premiado na Feira de Ciências da Unipampa (FECIPAMPA); (8) atividade didá-

tica de introdução à Trigonometria realizada pelo Núcleo do Curso de Matemática de Bagé, com perguntas a serem respondidas no *game* Wordwall por uma turma de 3º semestre do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio; (9) formação de um grupo de estudos sobre problemas das provas da OBMEP, com aplicação do problema do Catavento Matemático em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, a produção de videoaulas postadas em canal do Youtube e a criação de Mapas de Foco sobre a BNCC realizados pelo Núcleo do Curso de Matemática de Itaqui; (10) elaboração de atividades sobre fenômenos e processos físicos e químicos, aplicação de jogos e simulações on-line e elaboração de experimentos com alunos do Ensino Médio para a Feira de Ciências da Unipampa (FECIPAMPA) pelo Núcleo dos Cursos de Física e Química; (11) gravação de aulas para atividades remotas e execução de aulas presenciais sobre objetos de conhecimento da Biologia e da Química em turma de 3º ano do Ensino Médio pelo Núcleo do Curso de Ciências Exatas; (12) realização da 1ª Feira de Ciências Virtual na Escola Municipal de Ensino Fundamental pelos pibidianos do Curso de Ciências da Natureza de Dom Pedrito; (13) organização pelo Núcleo do Curso de Ciências Biológicas de dois Ciclos de Palestras *Relações de Consciência: Ambiente e Saúde* e *Relações de Consciência: Setembro Amarelo e as Emoções* no formato remoto para turmas do Ensino Fundamental e para o público em geral, além de atividades fundamentadas nas unidades temáticas previstas na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho para a área de Ciências da Natureza; (14) levantamento do perfil socioantropológico dos alunos das escolas-campo, além de atividades relacionadas à saúde mental, ao suicídio e à conscientização em relação ao racismo com alunos dos Ensinos Fundamental e Médio e atividades de incentivo ao ingresso no Ensino Superior para alunos do Ensino Médio pelo subprojeto do Curso de Ciências Humanas.

A atuação dos núcleos e subprojetos descrita nos artigos deste e-book reforça a certeza de que a inserção do PIBID nas escolas participantes da edição 2020-2022 contribuiu para trazer novos aportes teóricos e metodológicos para o cotidiano escolar e universitário, especialmente no que diz respeito ao uso de tecnologias digitais para promover a interação e a comunicação entre docentes e discentes. Assim sendo, além de constituir um registro histórico e pedagógico da atuação de todos os que vivenciaram os 18 meses desta edição do PIBID/Unipampa, esperamos que esta obra coletiva seja uma contribuição para futuros projetos.

Por fim, manifestamos nosso agradecimento à Pró-Reitoria de Graduação pela disponibilização dos recursos financeiros necessários para a edição desta obra.

Profª. Dra. Ângela Maria Hartmann
CI-PIBID/Unipampa – Edição 2020-2022

O PIBID Alfabetização e o uso das tecnologias e mídias digitais no ensino remoto

Dynara Martinez Silveira¹ – dynara.silveira@gmail.com
Aline Gonçalves Silva² – alinegoncalves.aluno@unipampa.edu.br
Lucas Santos de Jesus² – lucasjesus.aluno@unipampa.edu.br
Lina Camacho Porciuncula² – linaporciuncula.aluno@unipampa.edu.br
Juliara Rodrigues Silveira² – juliara3012@gmail.com
Maria da Graça Duarte Mendes² – gracadm1910@gmail.com
Fernanda Lemos Fattah² – fernandafattah@hotmail.com
Yara dos Santos Souza² – yarasouza.aluno@unipampa.edu.br
Patrícia dos Santos Moura³ – patriciapinho@unipampa.edu.br

É de gente que tenho saudade!
É de gente que tenho que ter distância.
Que sentimento é esse, minha gente?
Perto de gente quero estar,
Com gente quero falar.
Essa gente não aguento mais, mas é essa gente que eu preciso,
Que sentimento é esse, minha gente?
Lucas Santos de Jesus

O PIBID Subprojeto Alfabetização – Unipampa Jaguarão/RS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi instituído pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, sendo executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo por finalidade promover a iniciação à docência e assim contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível

¹ Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

² Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

³ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

superior e para a melhoria de qualidade da Educação Básica. Entre os objetivos do Programa destacamos o empenho em qualificar os professores em formação inicial dos cursos de licenciatura através da integração com a Educação Básica. Principalmente por meio de sua inserção no dia a dia das nossas escolas públicas, onde passam a ter a oportunidade de criar e participar de diferentes experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes inovadoras e interdisciplinares, empenhadas em superar os obstáculos encontrados no processo de ensino-aprendizagem. Objetiva-se ainda estimular que essas escolas mobilizem seus docentes para que atuem como coformadores dos pibidianos em sua formação inicial, futuros professores. Ao vincular a teoria à prática, amplia-se a qualidade das ações acadêmicas nas licenciaturas.

Na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Jaguarão/RS, o Subprojeto Alfabetização oportuniza o estudo das teorias da alfabetização e os significados de alfabetização, literacia e numeracia, além de elaboração de estratégias que as contemplem por meio da leitura, escrita e do pensamento matemático da Pré-escola ao 3º ano do Ensino Fundamental. Nessas turmas, os discentes de iniciação à docência terão papel importante no planejamento e desenvolvimento de experiências pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, que podem contribuir para a superação de problemas de ensino e aprendizagem encontrados com embasamento teórico a partir do estudo de documentos como a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ao longo das interações com as professoras responsáveis pelas turmas do Pré-escolar, 1º, 2º e 3º anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio, o grupo percebeu o interesse por parte das docentes na produção de atividades com uso das tecnologias e mídias digitais, principalmente os vídeos e os jogos on-line. Dessa forma, nossa pesquisa tem como objetivo analisar a percepção de pibidianos, professores, pais e alunos sobre o uso de vídeos e jogos on-line na educação remota. Para tanto, podemos classificar nossa pesquisa como qualitativa, não só por ter sido realizada no ambiente escolar, mas por ser descritiva e ter como preocupação o processo e não só resultados ou o produto. Os dados coletados são analisados indutivamente, sendo o significado a preocupação central (TRIVIÑOS, 2012). Para chegar aos dados, utilizamos uma entrevista semiestruturada e de observações relatadas pelos próprios pibidianos ao longo do Programa.

Pibidianos e suas relações e interações com a educação remota

Iniciar uma seleção de bolsistas em plena pandemia não foi algo difícil, mas desenvolver um trabalho junto a esses nesse período tão conturbado pelo qual estamos passando nos trouxe muitos desafios e dúvidas. Como viver a educação das crianças a distância? Como auxiliar as professoras das turmas? A educação remota era uma incógnita tanto para nós educadores como para os estudantes que acabavam de ingressar no curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2020. A pandemia exigiu de todos os envolvidos na educação pensar e agir para além da sala de aula; não poderia ser diferente no PIBID. Nossos encontros foram e são virtuais, as conversas não podem ser “olho no olho”, e na maioria das vezes o que vemos são pequenas fotos, mas as vozes ficaram cada vez mais presentes e empoderadas por debates, estudos, aprendizagens, etc.

Ao longo dessa pandemia, aprendemos enquanto professores como trabalhar de forma remota ou mesmo como inventar essa educação que não nos permite aproximações. Em relação ao trabalho com o PIBID, aprendemos coletivamente que é possível ainda reinventar as nossas relações com a educação remota, mas os desafios não acabam; sempre surgem novas dúvidas, novos problemas que nos levam a pensar as atividades pedagógicas de alfabetização, letramento e numeracia que serão direcionadas para as crianças. Estamos em movimento, crescendo juntos, professores e pibidianos; por esse motivo estar/ser PIBID é buscar ser não só um professor melhor, mas um ser que sabe o que quer... educação de qualidade. Lembrando que alfabetização e letramento possuem processos distintos, tanto cognitivos como linguísticos, sendo assim

[...] a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2020, p. 27).

A Escola Municipal de Ensino Fundamental General Antônio de Sampaio está localizada no município de Jaguarão (Rio Grande do Sul), fronteira com o Uruguai; possui turmas de Pré-escolar e Ensino Fundamental (do 1º ao 9º ano). Já os pibidianos atuam junto às professoras de duas turmas de Pré-escolar, do 1º, 2º e 3º anos, interação que inicialmente

se deu também de forma remota através do aplicativo de *WhatsApp* e que se estendeu aos alunos da mesma forma, já que cada docente organizou um grupo com pais e responsáveis por seus alunos. Cabe destacar que a rede municipal de Jaguarão, apesar de possuir uma plataforma (EducarWeb) para acesso de professores e alunos, não contou com aulas síncronas, mas com a entrega periódica de material impresso, visto que a maioria das crianças não possui meios para o acesso por falta de internet, tablet, celular, computador, etc.

Nesse cenário pandêmico, o papel dos pais na garantia do direito das crianças à educação ficou mais latente, visto que coube à família a responsabilidade de incentivar e auxiliar as crianças nas atividades escolares. Aos professores coube a busca por materiais e métodos que permitissem aos alunos acessarem o material enviado, e não só, mas que pudessem sanar dúvidas ou simplesmente interagir com a professora. O meio para que isso acontecesse foram os referidos grupos de *WhatsApp*, usados para trocas de mensagens, envio de tarefas, livros (pdf), vídeos e links. Processo que contou com a criatividade dos pibidianos principalmente na elaboração de jogos on-line, sendo o Wordwall a plataforma mais utilizada para criar jogos com temas propostos pelas docentes de cada turma. Inclusive muitos desses jogos podem ser encontrados na página da Unipampa⁴ e tem como objetivo estimular a alfabetização, o letramento e a numeracia.

Resultados e discussão

Com o início das atividades desenvolvidas junto às professoras titulares e o primeiro contato com os pais através do aplicativo *WhatsApp* pudemos constatar que não existia uma estrutura adequada para que as aulas e as atividades propostas tivessem um melhor aproveitamento e que de fato as aprendizagens fossem significativas. Nas atividades que desenvolvemos, o objetivo principal era auxiliar retomando o conteúdo trabalhado pela docente, utilizando os recursos que eram apresentados no Subprojeto Alfabetização.

Nesse sentido, desenvolvemos inicialmente algumas atividades para retomar as aprendizagens do ano anterior (2020), lembrando que as aulas presenciais foram interrompidas no mês de março, atividades que poderiam

⁴ Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/pibid/sobre-os-jogos-interativos/>>.

auxiliar no desenvolvimento intelectual, motor, etc., sempre relacionadas aos temas que a professora titular estava desenvolvendo para auxiliar a trabalhar o conteúdo trabalhado. Lembrando sempre que é importante trabalhar para que as crianças

[...] superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico (BRASIL, 2018, p. 53).

No primeiro momento, as atividades, por serem impressas e entregues na secretaria da escola, acredito que não tenham gerado grandes transtornos; o desafio era manter o contato e a interação com os alunos, pois os meios para essa ponte, que geralmente são as mídias, em sua maioria dependem de um bom acesso à internet e algum aparelho que suporte essa tecnologia, como celulares, tablets e computadores. Ter internet e aparelhos adequados para poder desenvolver ou participar das atividades on-line não faz parte da realidade de muitos alunos das turmas em que estamos atuando. Nesse momento, as observações dos PIBIDianos refletem o cenário no qual nos encontramos:

O maior desafio que tive juntamente com a professora titular foi relacionado às atividades a serem administradas na pandemia pelo fato de que nem todos os alunos possuem acesso à internet e devido a questões socioeconômicas das famílias, que impossibilitam o acesso à aprendizagem de forma remota. Também lidamos com a falta de interesse de alguns pais por não pegarem o material didático para seus filhos e não fazendo a entrega na data certa. Além, é claro, de outros problemas, como a falta de luz nos dias de chuva e vento forte, a falta ou pouca formação dos pais (analfabetismo) também foram algumas das dificuldades encontradas. (PIBID 01)⁵

A professora titular da turma encontra dificuldades tanto na entrega das atividades impressas como no acesso das crianças ao grupo de apoio no WhatsApp. Até poderíamos tentar fazer uma aula on-line com a turma, mas nem todos possuem um aparelho próprio, sendo muitas vezes um de uso do adulto da casa que é utilizado por todos e quando tem internet. Mesmo diante de tantos obstáculos, continuamos tentando dar o nosso melhor para que as crianças tenham acesso a uma boa educação. (PIBID 03)

Nas reuniões do subprojeto, trocamos muitos conhecimentos e aprendizagens, e as palestras que nos foram apresentadas trataram sobre temas atuais e trouxeram muitas novidades e recursos interativos que utilizamos como ferramentas para desenvolver atividades lúdicas e pedagógicas cada

⁵ Os relatos dos PIBIDianos serão identificados por PIBID e um número. Professores por PROFE e um número, e assim por diante.

vez mais interessantes para os alunos. De acordo com a BNCC, “parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças” (BRASIL, 2018, p. 39). Também destacando sempre que as principais habilidades do processo de alfabetização compreendem

[...] ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. Não por acaso o professor alfabetizador também ocupa o importante papel de ensinar habilidades de matemática básica. Além disso, os professores da educação infantil igualmente contribuem para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, promovendo atividades e jogos que ensinam noções básicas numéricas, espaciais, geométricas, de medidas e de estatística (BRASIL, 2019, p. 24).

Sendo assim, nesse contexto de pandemia, tivemos que desenvolver outras estratégias para atingir os alunos e também estimular a participação dos responsáveis. Lembrando que a meta número 05 da Política Nacional de Alfabetização prevê “a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2019, p. 40). Foram elaborados jogos digitais e histórias contadas em vídeo de forma a desenvolver a literacia e trabalhar alfabetização e diversas brincadeiras de movimento corporal que podem ser repetidas em casa. Tendo conhecimento da impossibilidade de uma parte dos alunos acessar os conteúdos digitais, em paralelo a isso, continuamos desenvolvendo atividades em folhas impressas, todas baseadas nos objetivos da BNCC.

As atividades que produzimos tiveram que ser adaptadas para folhas impressas que são enviadas para casa, vídeos para as crianças aprenderem com maior facilidade, etc. Trabalhamos nos últimos meses sobre coordenação motora, o que nos possibilitou criar jogos, danças e brincadeiras que estimulassem essa área da coordenação motora. Na minha turma, essas atividades tiveram bons resultados junto às crianças; as brincadeiras que trabalhamos com as crianças foram no estilo da “amarelinha” ensinamos a fazer brincadeiras com caixas, papéis e também a dançar. (PIBID 02)

Inicialmente, houve dificuldades com as tecnologias digitais tanto para os pibidianos como para os professores das turmas, mas juntos acabaram formando uma parceria importante no processo de ensino-aprendizagem. Essas dificuldades não são exclusivas de uma escola, de um grupo de educadores; afinal, as tecnologias digitais foram inseridas nas escolas públicas através de políticas públicas por meio da compra de equipamentos e da formação continuada dos docentes; sendo assim, “a inclusão digital, em uma sociedade socialmente desigual, deve considerar questões culturais,

diferentes níveis de apropriação tecnológica e condições sociais” (LEITE; LIMA; CARVALHO, 2020, p. 07).

O planejamento das mídias digitais e vídeos não foi nada fácil de fazer, até descobrir programa como Wordwall e etc., para fazer os jogos, onde tudo foi uma novidade para mim. Porém não fui a única a ter problemas com a tecnologia; com outros colegas também ocorreu a mesma coisa, e outros “tiraram de letra” por ser jovens, não tendo medo de arriscar. Assim, houve dificuldades para ambas as partes, juntamente com os alunos, mas houve motivação por parte do pibidiano em inovar, apresentando algo novo para a educação através das atividades digitais e em folhas. (PIBID 01)

Mesmo diante dos obstáculos, optamos por trazer nossa contribuição por meio de jogos on-line, vídeos com contação de histórias, vídeos com propostas de brincadeiras e brinquedos, além das atividades impressas que são enviadas para casa. Afinal, não foi possível alcançar todas as crianças, já que algumas não tinham acesso às tecnologias. Os bolsistas trazem em seus relatos suas apreensões frente à apresentação dessas propostas junto aos pais e aos alunos:

Para ser bem sincera, achei que as crianças não fossem aceitar essas atividades, por não ser em um ambiente escolar no qual ela se sinta no “dever” de fazer, e quando soube que as crianças estavam se esforçando para realizar e que até os pais estavam participando, me trouxe uma calma e felicidade, pois por mais que estejamos passando por essa pandemia, crescemos, adquirimos conhecimento, recuperamos aos poucos nossa estratégia de educação para as crianças, e eu fiz parte disso, é o que me deixa mais feliz e grata. (PIBID 02)

Infelizmente nem todas as histórias contadas às crianças puderam ter acesso, pois a princípio a nossa interação era feita pelo grupo de WhatsApp, onde muitas crianças não tinham acesso, mas as que elas tiveram, houve um retorno muito positivo, demonstrando interesse e empolgação com as histórias contadas. Os relatos das crianças eram realizados por registros de imagens que eram enviadas pelo WhatsApp ou por áudios das crianças enviados pelas professoras que aplicavam. (PIBID 04)

Como podemos perceber nos relatos acima, houve por parte dos bolsistas a expectativa de que as crianças pudessem ter acesso aos jogos, aos vídeos e assim aprendessem com o conteúdo trazido. Claro que os que conseguiram ter acesso interagiram tranquilamente com as tecnologias, infelizmente essa não é a realidade da maioria. A maioria dos responsáveis não deu retorno sobre o acesso aos jogos, dificultando a avaliação. Já a PIBID 05 constatou em sala de aula que sem investimentos, principalmente em equipamentos, fica difícil desenvolver um trabalho com o grupo, já que é preciso chamar um a um para desenvolver atividades como jogos on-line. Educação e família não podem ser dissociadas é preciso que todos se envol-

vam (o que ficou ainda mais evidente nesse período de pandemia), para que a criança tenha interesse pelos estudos.

A escola não pode concentrar todos os seus esforços só na melhoria do ensino, nas atividades didáticas. A escola precisa de gestão eficiente, de envolvimento da comunidade de pais, das competências da cidade e de integração aos vários órgãos governamentais. Secretários de educação das cidades que tiveram o melhor desempenho na Prova Brasil apontam como razão para esse resultado a participação da comunidade na vida escolar, a motivação e qualificação dos professores e as boas práticas de gestão nas escolas (MORAN, 2007, p. 90).

Entre as competências gerais da Educação Básica trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018), a número 5 trata das tecnologias digitais de informação e comunicação, devendo essas ser compreendidas, utilizadas e criadas nas diversas práticas sociais e escolares de forma crítica, significativa, reflexiva e ética, a fim de que permitam a comunicação, o acesso e a disseminação de informações, a produção de conhecimentos, a resolução de problemas de forma a exercer de forma individual e coletiva o protagonismo e a autoria. No entanto, sabemos que na escola o domínio pedagógico das tecnologias não aconteceu e não acontece de forma simples, rápida; pelo contrário, os professores, segundo Moran (2007, p. 90):

[...] costumam começar utilizando-as para melhorar o desempenho dentro dos padrões existentes. Mais tarde, animam-se a realizar algumas mudanças pontuais e, só depois de alguns anos, é que educadores e instituições são capazes de propor inovações, mudanças mais profundas em relação ao que vinham fazendo até então. Não basta ter acesso à tecnologia para ter o domínio pedagógico. Há um tempo grande entre conhecer, utilizar e modificar o processo.

Acreditamos que a parceria dos pibidianos com os docentes das turmas trouxe bons resultados para o avanço no uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem desde o planejamento das atividades para os alunos até a avaliação, como pode ser percebido no relato dos professores:

Eu penso que não só nesse momento de pandemia, mas em todos os momentos inclusive se tivesse material disponível, nas escolas seria interessante e gratificante utilizar as mídias digitais na prática pedagógica, possibilitando sempre aos alunos novas formas de aprendizagem. A elaboração dos jogos e vídeos pela pibidiana foi muito importante, foi um instrumento a mais na aprendizagem e que esteve em conjunto com o trabalho da professora. Utilizei os jogos enviados pela pibidiana no grupo de pais no Whatsapp onde muitos participaram e demonstraram interesse, pois os jogos auxiliaram na aprendizagem de uma maneira mais prazerosa. Jogando a criança erra, acerta, inventa, descobre além de desenvolver várias habilidades. (PROFE 01)

Acredito no potencial que os jogos on-line, vídeos, entre outras mídias têm no desenvolvimento das crianças; é uma forma interativa e lúdica de aprender, vários foram enviados no grupo de WhatsApp; infelizmente tivemos pouco retorno por parte dos responsáveis. Mas, em sala de aula, os vídeos fizeram sucesso estimulando o debate e aprendizagens, já os jogos conseguimos desenvolver por ter poucos alunos presenciais para usar um computador, seria interessante que todas as crianças tivessem acesso à tecnologia, porém isso demanda investimento do poder público. (PROFE 02)

Aspecto relevante na fala dos professores é o potencial agregador no desenvolvimento das aprendizagens através do uso de jogos e vídeos, mas infelizmente os obstáculos para um melhor aproveitamento das tecnologias na educação são a falta de investimentos em materiais (tablet, computador, celular, internet) e a falta de apoio e participação dos pais. Em relação aos pais, não conseguimos obter suas opiniões para a pesquisa; apenas três mães falaram o que acham dos jogos e vídeos; duas delas acreditam ser uma ferramenta positiva para desenvolver aprendizagens e que as crianças adoram; para a terceira mãe: “Eu acho melhor com professora na escrita no quadro, minha opinião, assim eles aprendem melhor. Não tem como um professor ensinando”. A fala dessa mãe reflete a insegurança do desconhecido, o que não é muito diferente entre os docentes; por não saber lidar com as tecnologias, alimentam a ideia de que haverá uma substituição dos professores por computadores, porém a pandemia nos mostrou que, mesmo de forma remota, os educadores são sim peças fundamentais nessa engrenagem chamada educação.

Sobre o que as crianças pensam quanto ao uso das tecnologias e mídias sociais às quais tiveram acesso no ensino remoto, recolhemos respostas curtas, principalmente “eu acho muito legal”; para outros:

Eu acho bom; eu aprendo. (ALUNO 01)

Eu gosto de jogar, mas não aprendo muito; prefiro fazer em folha. (ALUNO 02)

Eu gosto e aprendo; é bem legal fazer. (ALUNO 03)

Eu gostei de fazer em aula e acho que mesmo jogando eu aprendi. (ALUNO 04)

As palavras dos alunos trazem a satisfação em aprender de forma diferente, jogando. Porém, presencialmente, os pibidianos puderam perceber o quanto os vídeos e jogos digitais causam curiosidade e o envolvimento das crianças, e essa interação do aluno com o celular/computador permitiu que alguns diálogos e opiniões fossem captados durante o processo: “Os alunos comentaram durante os jogos que gostavam de jogar, pois dessa forma ‘eles enxergavam melhor’ (visualizavam as imagens dos elementos de forma mais vívida, colorida e com movimento) e com isso aprendiam de

forma mais divertida” (PIBID 05). Fica-nos a certeza de que o trabalho conjunto entre o PIBID e as professoras da escola é capaz de contribuir para a qualificação da educação, que desenvolver atividades usando tecnologias e mídias é possível, mas requer recursos. Para além, é preciso que esse trabalho se amplie e chegue a todas as crianças em diferentes etapas educacionais, sendo parte do processo e não apenas ponto de partida.

Considerações finais

Segundo Moran (2007), o uso das tecnologias deve servir como pontes entre o que se aprende intelectualmente e as situações diárias da vida escolar, pessoal, profissional ao que é estudado, para que a aprendizagem se efetive como algo significativo, enriquecedor. Sabemos que muito ainda tem que ser feito para que o uso das tecnologias e mídias digitais alcance esse patamar na educação das escolas públicas, mas nosso trabalho começa a dar frutos mesmo sendo essas utilizadas como meio facilitador e de motivação para a apresentação e reforço de conteúdos. E foi na interação presencial que podemos perceber o entusiasmo e a curiosidade das crianças diante do material apresentado. Em contrapartida, foi presencialmente que podemos perceber o déficit que a pandemia causou no desenvolvimento educacional das crianças, principalmente na periferia, e que ainda não sabemos o que será feito para recuperar esses quase dois anos de educação remota.

Por fim, todas essas experiências têm sido de grande importância para a troca de conhecimentos e aprendizagens. O Subprojeto Alfabetização proporcionou a oportunidade de conhecer melhor a prática docente e todos os obstáculos e enfrentamentos que viveu a educação pública brasileira nesses tempos de pandemia. Mostrando que a docência vai muito além da sala de aula, envolvendo a realidade social de cada um de nós e, principalmente, dos alunos, trazendo um olhar voltado para as questões sociais, econômicas e culturais do município que envolve o fazer pedagógico e as políticas públicas que frequentemente passam por alterações que nem sempre são benéficas.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**/Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019. p. 54.
- LEITE, Nahara M.; LIMA, Elidiane G. O. de; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. Os professores e o uso de tecnologias digitais nas aulas remotas emergenciais, no contexto da pandemia da covid-19 em Pernambuco. **EM TEIA** – Revista de Educação Matemática e Tecnológica Iberoamericana, v. 11, n. 2, 2020.
- MORAN, José Manuel. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- TRIVINOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2012.

Processo educacional: aspectos e mudanças trazidas pela pandemia

Andressa Pereira Machado¹ – andressamachado94pg@gmail.com

Criciane Silva Fernandes¹ – cricianefernandes.aluno@unipampa.edu.br

Gabrieli Vieira Pinto¹ – gabrielivieira2121@gmail.com

Mariana Costa Finardi¹ – marianafinardi.aluno@unipampa.edu.br

Mariane Botelho Bastos¹ – marianebastos.aluno@unipampa.edu.br

Marlete Nunes Gomes² – marletebeiro@hotmail.com

Natasha Rodrigues Fernandes¹ – natasha08rds@gmail.com

Vitória Aléxia Teixeira da Cunha¹ – vitoriacunha.aluno@unipampa.edu.br

Patrícia dos Santos Moura³ – patriciapinho@unipampa.edu.br

Introdução

No presente trabalho de pesquisa, relatamos os processos de alfabetização e letramento; também contextualizamos as etapas de ensino e seus objetivos juntamente com o que deve ser aprendido e a evolução que as crianças devem ter para que seu desenvolvimento ocorra de forma satisfatória.

Além disso, não poderíamos deixar de contextualizá-los quanto à educação no momento em que vivemos e como está a educação nesse período conturbado de pandemia. Em um período tão delicado como esse tivemos que nos adaptar quanto à educação de nossas crianças e ao sistema de ensino que teve que ser remodelado e reinventado e como isso está ocorrendo nas escolas de forma satisfatória, para que o desenvolvimento ocorra de acordo com o que é estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fizemos parte do Subprojeto Alfabetização na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart do município de Arroio Grande.

¹ Bolsista de iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

³ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

Processo de alfabetização e letramento

Quando falamos sobre o processo de alfabetização e letramento, é imprescindível que contextualizemos sobre como se caracterizam essas etapas fundamentais no ensino. A alfabetização consiste no desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, já o letramento é o desenvolvimento do uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais. Esses processos têm muitas diferenças; uma delas é na leitura e na escrita dos sujeitos. O sujeito alfabetizado será capaz de compreender competentemente o sistema de leitura e escrita, já o sujeito letrado atingirá outro patamar, compreendendo a língua no cotidiano nos mais diversos contextos. Segundo Soares:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes (SOARES, 2020, p. 27).

Relato da prática da pibidiana Andressa Machado

Junto com a minha supervisora Marlete, desenvolvi minhas atividades na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart com a turma do 2º ano da professora Cleia. Ingressei na universidade e no PIBID no ano de 2020.

Com a pandemia todas as escolas fecharam e os professores começaram a fazer as aulas remotas, assim também enviando atividades em folhas e entregando para os pais dos alunos. Com as aulas desse modo, geraram muitas dificuldades, dúvidas e medo de como seria alfabetizar os alunos nesse novo sistema, se os professores estavam dispostos a se guiar pela BNCC ou optar por um outro referencial de conteúdo.

Através da proposta do PIBID tive a experiência de trabalhar com o segundo ano, que no momento de pandemia, no sistema remoto, as aulas funcionam através de um grupo de WhatsApp. Todos os dias a professora colocava as atividades no grupo, uma vez na semana os alunos tinham aula on-line; nessa aula, os alunos tiravam dúvidas, faziam perguntas e esclarecimentos sobre os conteúdos colocados ali no grupo.

Observando a turma, pude notar que não eram todos os alunos que participavam das aulas e que a maioria tinha uma certa dificuldade de manter-se concentrada nas aulas. Assim a professora acabava chamando várias vezes a atenção do aluno. Também tinha o problema da internet; muitos pais não tinham acesso a um

bom celular ou computador para seu filho acessar melhor as aulas. A internet caía com frequência; assim o aluno tem uma dificuldade maior para acessar novamente a aula naquele momento. A dificuldade de entrar em contato com os responsáveis pelos alunos também é muito grande, pois alguns pais não têm interesse nesse novo sistema de ensino e acabam deixando o ensino do filho de lado. Os que têm interesse têm a dificuldade financeira, assim não podendo ter uma boa internet e um bom computador, dificultando mais ainda o ensino.

Sobre a Educação Infantil

A Educação Infantil atende as crianças de 0 a 5 anos, sendo que a partir dos 4 anos os pais ou responsáveis têm a obrigatoriedade de matricular seus filhos nas escolas de Educação Infantil, cujo objetivo é oferecer a essas crianças não só a parte recreativa e atividades de socialização, mas também o seu desenvolvimento integral em seus aspectos físico, cognitivo, social e emocional, já possibilitando o convívio e a interação com outras crianças e pessoas fora de seu círculo familiar.

Desde cedo, então, as escolas de Educação Infantil possibilitam às crianças jogos e atividades baseadas na ludicidade, pois através do brincar vários conceitos já vão sendo construídos desde a mais tenra idade, e cabe ressaltar a importância desses conceitos no processo de alfabetização e letramento.

Por isso essa primeira fase é muito importante: o ato de cuidar dessas crianças torna-se um ato pedagógico, exigindo dos atendentes e educadores um planejamento e um referencial teórico visando à autonomia, aos laços de amizade, à socialização e às diferentes descobertas do mundo infantil, tornando os espaços dessas escolas acolhedores, alegres, coloridos, divertidos, promovendo também atividades em todas as áreas do conhecimento.

Relato da prática da pibidiana Natasha Fernandes

Durante o meu período de atuação no PIBID, trabalhei na Educação Infantil, durante o ensino remoto com a professora Fabiana, propus atividades estruturadas e motoras, jogos on-line entre outros, sendo que todas as crianças da turma participaram, enviando-me vídeos e fotos, dançaram a dança da cadeira, pularam amarelinha, realizaram atividades de folhinha, assistiram a vídeos de músicas que ensinavam os números, as partes do corpo humano e jogaram on-line jogos criados no aplicativo Word Wall.

Aprendi com a realização do trabalho que as crianças todas têm o direito à escola, o direito de estudar, de conhecer pessoas diferentes do seu convívio familiar, conhecer novas culturas e brincar, principalmente se divertir. O meu desafio enfrentado foi a pandemia, que não possibilitou conhecer as crianças.

Sobre os Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são o período do 1º ano ao 5º ano, que marca a saída da Educação Infantil. Nesse momento, as crianças participam de atividades das mais diversas ludicidades que priorizam o desenvolvimento motor, social, cognitivo, entre outros aspectos de desenvolvimento.

No período dos anos iniciais, o foco está em alfabetizar as crianças e, no desenvolvimento das habilidades cognitivas já citadas, o Ensino Fundamental deve fomentar a sistematização de experiências quanto ao desenvolvimento das novas formas de relações com o mundo pelos alunos, assim trazendo novas possibilidades de ler e formular processos para uma construção ativa do conhecimento. Nesse período, as mudanças na vida das crianças são constantes e inevitáveis, e isso repercute nas relações das crianças consigo mesmas e com os outros, assim como com o mundo.

Relato da prática da pibidiana Vitória da Cunha

Durante meu tempo trabalhando na Escola Presidente João Goulart, participando das atividades da turma do segundo ano, com a ajuda da professora Maria Paula, consegui ter uma noção mais ampla sobre como acontece o processo de alfabetização; juntamente com os trabalhos e os estudos que fizemos em grupo sobre a BNCC, consegui compreender mais sobre esses processos.

O período de trabalho se caracterizou todo no modo EaD, onde passávamos as atividades à professora para que assim fosse repassada para as crianças, sendo por WhatsApp ou mesmo pelos materiais impressos que eram entregues nas escolas. Além disso, aprendemos a desenvolver jogos on-line para que fossem enviados aos alunos.

O PIBID fomentou muito e me trouxe um novo olhar quanto à educação e aos processos pela qual a mesma acontece; pude ver um lado totalmente novo da arte de ensinar, o qual não é possível ver durante as aulas da universidade, pois as aulas nos dão um lado mais teórico.

A aprendizagem on-line

Nos anos de 2020/2021, tivemos de aprender muita coisa com a chegada do vírus Covid-19. Tivemos a chegada da pandemia, que acabou mudando tudo e principalmente a vida de nós professores e alunos, que perdemos o contato com a escola, assim tendo que nos adaptar e nos reinventar.

A pandemia afetou muito a educação, e o recurso da internet nos auxiliou muito para que conseguíssemos seguir o processo de educação, que se deu por meio do on-line, e desenvolveu-se assim a aprendizagem.

Com o fechamento das escolas em todo o mundo, a aprendizagem on-line era e ainda é a necessidade do momento, pois está permitindo e capacitando as crianças, adolescentes e adultos a permanecer seguros e acompanhar seus estudos em um mundo em pânico: a saúde de nossos alunos é de extrema importância:

Durante a pandemia, 56 países fecharam as escolas, o que gerou um impacto imenso para mais de meio bilhão de crianças; é estimado pela UNESCO que 67% dos alunos têm dificuldade de se organizar estando em casa. Nessa estimativa foram consultados alunos, pais e professores mostrando que 60,5% dos alunos participam, mas 72,6% consideram que o estudo remoto é ineficaz, 29,2% têm dificuldade em conexão com a internet, 10,8% não têm dispositivos próprios e precisam compartilhar, 92,1% dizem que as escolas nas quais atuam realizam atividades remotas regulares, 62,1% afirmam que disponibilizaram materiais impressos, 19,7% alunos não têm acesso à internet e não receberam materiais para estudar (JORNAL TRIBUNA, 24 de janeiro de 2022).

Relato da prática da pibidiana Criciane Fernandes

Minha experiência como pibidiana na Escola Presidente João Goulart, onde juntamente com a professora titular Márcia Calvete atuamos na turma do primeiro ano, turno da manhã, nós fazíamos aulas on-line uma vez por semana através da ferramenta Google Meet, que foi onde nós nos aproximamos, pois, para conversar e ensinar os alunos, as aulas eram feitas através de videochamada; conseguíamos nos ver.

Eram aplicadas atividades no grupo da turma na ferramenta WhatsApp, onde estavam todos os responsáveis pelos alunos. Foi um ano muito difícil, pois muitos alunos moravam na zona rural, outros não tinham internet, alguns não participavam, outros apenas pegavam materiais impressos na escola e, quando eram aplicadas as atividades no grupo da turma, não as realizavam. Eu sempre procurava realizar a atividade com o grupo da turma e depois corrigia com os alunos nas

aulas on-line. Foi difícil, mas foi gratificante ver que os alunos que participavam apresentavam o progresso que estavam tendo. A internet teve um papel enorme na aprendizagem; foi um modo de continuar os estudos e desenvolver a autonomia dos alunos.

Relato da prática da pibidiana Gabrieli Vieira

Meu nome é Gabrieli Vieira, tenho 21 anos, sou estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pampa (Unipampa), no qual me encontro no 6º semestre e faço parte do PIBID – Subprojeto de Alfabetização e venho por meio deste relatar as minhas experiências na Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente João Goulart, situada na cidade de Arroio Grande, na turma de Educação Infantil (PRÉ), bem como as metodologias utilizadas, a participação da família, a interação e o avanço dos alunos.

O PIBID tem como principal objetivo valorizar a formação docente, apoiando a atuação dos estudantes de Licenciatura no Ensino Básico durante o seu processo de formação, ou seja, nos permite conhecer o nosso futuro ambiente de trabalho que é a sala de aula e alinhar teoria e prática. Além de contribuir com a melhoria da qualidade da educação.

Com a pandemia, os professores tiveram de se reinventar, buscando novos recursos e metodologias, a fim de se adaptar ao ensino remoto e proporcionar aos alunos uma aprendizagem significativa. Esse desafio permitiu que aprendêssemos a manejar/utilizar os meios tecnológicos como uma ferramenta.

As atividades tiveram início em junho e durante o período de sete meses foram desenvolvidas semanalmente, na quinta-feira, às 10h e 30m, de forma remota. Os conteúdos foram disponibilizados no grupo da turma, nosso principal meio de comunicação. Era ali que interagíamos e tirávamos dúvidas. Os temas abordados eram escolhidos por mim e pela professora titular, esses de acordo com a BNCC e seus objetivos. Trabalhei com conteúdos relacionados à natureza e sua conservação, as diferenças, a diversidade, a importância do brincar, o cuidado com as plantas e os animais e as datas comemorativas. Trazendo também atividades relacionadas à nossa cidade natal, permitindo que conhecessem os pontos turísticos e o lugar onde vivem. Através do lúdico, como por exemplo jogos midiáticos, vídeos de contações de história, músicas, versos e parlendas.

Ao longo da minha prática, pude perceber o avanço de cada criança. Mesmo com a distância consegui fazer com que participassem das atividades e interagissem uns com os outros e por meio disso desenvolvessem a coordenação motora, a linguagem e a sociabilidade.

Relação dos pais com o ensino remoto

Nesse período pandêmico, a presença e a participação dos pais no ensino remoto são fundamentais para que o aluno tenha de certa forma um acompanhamento para um melhor aprendizado. Quando falamos sobre a relação pais e ensino remoto, abrimos uma porção de caminhos para um debate; entre eles temos os conceitos de pais que cada aluno tem. Nesse âmbito, podemos ter muitas variantes.

Podemos dizer que a relação dos pais com o ensino remoto é como uma moeda que apresenta dois lados; um deles seria o lado em que os pais se preocupam e se esforçam para proporcionar auxílio aos filhos durante esse processo e no outro temos os pais que não se esforçam para saber quais conteúdos e matérias o seu filho está vendo, e isso se reflete diretamente no processo de aprendizagem dos alunos, observando que alguns estão se desenvolvendo de forma satisfatória enquanto outros ainda não atingiram os resultados esperados.

Nesse período complicado, a educação sofreu um grande impacto devido ao isolamento. Por isso, em meio à revisão das formas de ensinar, tivemos que nos atualizar, e mais do que nunca a relação escola e família foi necessária para que os alunos tivessem o mínimo de aproveitamento possível.

Relato da prática da pibidiana Mariana Finardi

Ao longo desses meses, foi perceptível a dificuldade de alguns familiares no auxílio escolar; algumas crianças não retornaram às atividades, pouca participação nas aulas síncronas e com a volta das aulas presenciais o grau de domínio de leitura de uma criança para outra foi considerável, a ponto de elaborar dois planejamentos de aula, com conteúdos e atividades distintas, de acordo com o nível de aprendizagem de determinados alunos.

As dificuldades enfrentadas com o retorno ao presencial

Depois de aproximadamente dois anos de pandemia e de isolamento social, acostumando-nos com um modo totalmente novo para a educação no qual alunos, pais e educadores tiveram que se reinventar de maneira para que a educação não fosse prejudicada de forma geral, nesse período tivemos que ensinar e aprender on-line, adaptando-nos a esse período tor-

tuoso no qual tivemos mais do que nunca zelar por nossa saúde. Nesse momento tão esperado em que podemos iniciar um retorno ao presencial, as dificuldades estão se tornando ainda mais evidentes.

Conforme o retorno está se dando, podemos observar que muitos alunos durante esse período não tiveram de forma proveitosa o desenvolvimento esperado. Uma das maiores dificuldades seria que muitos alunos não conseguiram acompanhar e por isso muitos deles estão com um atraso significativo. Então os professores terão de trabalhar para conseguir que os alunos se desenvolvam, para que não sejam prejudicados e tenham o desenvolvimento proveitoso.

Relato da prática da pibidiana Mariane Bastos

Durante meu tempo no PIBID, atuei na turma de 3º ano da professora Denise. Devido à pandemia tivemos que trabalhar de forma on-line, onde o meu contato com as crianças se deu em sua maioria quando eu enviava as atividades. Embora os retornos dos alunos fossem poucos, tive a oportunidade de compreender como eles aprendem e o tipo de conteúdo que os interessava. Durante o meu período atuando na Escola João Goulart pelo PIBID consegui desenvolver melhor diversas atividades, consegui me adaptar para as aulas on-line em um período em que as atividades e todo o nosso jeito de ensinar teve que mudar: aprendi a fazer atividades como jogos on-line, vídeos de contações de histórias, atividades impressas para serem enviadas aos alunos, entre muitas outras coisas.

Conclusão

O processo educacional configura-se por ser um dos mais complexos que existem, pois esse é um processo que está em constante mudança e aprimoramento. A relação que temos com os meios educacionais deve ser realizada de forma simples e que todos os que estão em processo de alfabetização e letramento tenham um desenvolvimento proveitoso. Nós enquanto educadores observamos de perto que a educação e os meios de fazer estão em evolução constante, tendo em vista que cada vez mais nos aprimoramos. Seria totalmente errôneo dizer que o processo de ensino é único e ocorre apenas de uma forma.

A pandemia trouxe-nos o maior exemplo de como a educação é mutável. Com ela nos reinventamos e conseguimos desenvolver um ramo totalmente novo para ensinar os nossos alunos; muitos de nós nos vimos com-

pletamente perdidos, pensando em como conseguiríamos ensinar em um momento em que tínhamos que zelar pela distância e permanecer cada um em sua casa, tendo o máximo de cuidado possível; reinventamo-nos apesar de tudo para que todos os alunos tivessem o mínimo de aproveitamento necessário. Claro, não podemos ser negacionistas e dizer que foi tudo maravilhoso e que todos os alunos tiveram o melhor aproveitamento, pois é inevitável que em um sistema tão novo e tão inesperado tivéssemos o aproveitamento não tão satisfatório e mensurável. Daqui a algum tempo vamos perceber as sequelas deixadas por essa pandemia.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- SANTANA, CLS; SALES, KMB. Aula em casa: educação, tecnologias digitais e pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92. Número Temático – 2020.
- SOARES, Magda. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- A TRIBUNA**. Durante a pandemia, 67% dos alunos têm dificuldade para organizar estudos on-line. Jornal on-line. Disponível em: <<https://www.atribuna.com.br/noticias/atualidades/durante-a-pandemia-67-dos-alunos-tem-dificuldade-para-organizar-estudos-online>>. Acesso em: 30 jan. 2022.

Práticas docentes: um estudo de caso através do Atendimento Educacional Especializado

Kellen Beatriz Cardoso Botelho¹ – kellenbotelho.aluno@unipampa.edu.br

Diego James Almeida¹ – diegoalmeida.aluno@unipampa.edu.br

Eduarda Silva Machado¹ – eduardasm2.aluno@unipampa.edu.br

Kelen Campos Benito¹ – kelenbenito.aluno@unipampa.edu.br

Louise Fonseca Parcianello¹ – louseparcianello.aluno@unipampa.edu.br

Lucimara Chaves² – lucimarachaves6@gmail.com

Patrícia dos Santos Moura³ – patriciapinho@unipampa.edu.br

Thayná Candido Gomes¹ – thaynagomes.aluno@unipampa.edu.br

Vanley Felipe Souza Brandão¹ – vanleybrandao.aluno@unipampa.edu.br

Nada é tão nosso como os nossos sonhos.

Friedrich Nietzsche

Introdução

O presente artigo tem o propósito de relatar algumas experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas no período de ensino remoto devido à pandemia do Covid-19 em parceria com a EMEF Padre Pagliani (Jaguarão/RS) de março de 2021 até o presente momento. Nosso trabalho foi realizado através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Subprojeto Alfabetização (2020/2022), fomentado pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e contou com a orientação das professoras Patrícia Moura, docente da Unipampa, e Lucimara Chaves, professora do AEE da EMEF Padre Pagliani.

Dentre as ações realizadas pelos bolsistas do PIBID na escola-campo Padre Pagliani destaca-se a elaboração de diversos materiais didáticos que

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

³ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Alfabetização/Jaguarão.

foram utilizados pelas professoras titulares com suas turmas de alfabetização. Esses materiais foram produzidos na forma de atividades impressas, contação e/ou leitura de histórias, vídeos com atividades motoras ou brincadeiras, formulação de jogos on-line, entre outros, e são atividades que requerem sempre a participação ativa do aluno na construção de seus conhecimentos. O trabalho do PIBID nessa escola foi organizado de tal maneira que cada bolsista desenvolveu atividades pedagógicas específicas de acordo com a faixa etária e ano escolar das crianças, enviando essas atividades a cada docente ou aplicando diretamente com a turma designada.

Para esta pesquisa, mostraremos duas atividades específicas realizadas através de um estudo de caso com um aluno do 3º ano da EMEF Padre Pagliani. Esse aluno, que chamaremos de M⁴, tem 7 anos, é autista e talvez tenha altas habilidades; por esse motivo também é atendido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) da escola. Nossa escolha por relatar o trabalho realizado com esse aluno em específico justifica-se pelo fato de ter sido um grande desafio para nós, como estudantes da graduação, pensar atividades específicas para seu desenvolvimento, mas também um imensurável aprendizado em nossa trajetória acadêmica e profissional enquanto professores em formação.

Nosso embasamento teórico foi pautado no estudo de documentos oficiais, tais como a PNA (Política Nacional de Alfabetização) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Também utilizamos a bibliografia de autores considerados referências na área da alfabetização, como Magda Soares, entre outros. As atividades propostas foram pensadas de forma que refletissem os princípios da abordagem vigotskyana do desenvolvimento humano, que se volta para as interações sociais e para a construção coletiva do conhecimento. Por último, também alinhamos nosso pensamento ao defendido por Moran (2018) através do conceito de metodologias ativas na educação, que são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do aprendizado de forma flexível, interligada e híbrida.

Na próxima sessão, serão apresentadas duas atividades pedagógicas impressas que foram realizadas ao longo do período de aplicação do trabalho e que foram desenvolvidas com o aluno M. Ambas as propostas foram elaboradas tendo como temas norteadores os interesses pessoais do aluno.

⁴ Chamaremos o aluno citado no trabalho pela primeira letra de seu nome (M) a fim de preservar sua identidade.

Dessa forma, partimos de seus conhecimentos prévios sobre os assuntos e conteúdos abordados, procurando sempre avançar na construção de seu aprendizado e estimular seu interesse pelo que estava sendo tratado. Objetivamos com nossa pesquisa contribuir para o estudo de novas metodologias no trabalho pedagógico dos professores com alunos atendidos pelo AEE das escolas municipais e com isso tornar o aprendizado mais interessante e significativo para a criança.

A seguir, retratamos o enfoque analítico das atividades realizadas com o aluno M e os diálogos com os autores que fundamentam a nossa prática.

Relato das atividades realizadas com o aluno M da EMEF Padre Pagliani

Antes da preparação das atividades pedagógicas para o aluno M, foi feita uma reunião com a professora do AEE da escola Padre Pagliani, Lucimara Chaves, com o intuito de obter informações a respeito do aluno em questão, tendo em vista que o período pandêmico e o fechamento das escolas municipais não nos possibilitou observar e acompanhar o aluno em sala de aula. Foi importante essa conversa com a professora sobre o aluno, pois isso nos possibilitou compreender como é o atendimento realizado a ele, levando em consideração suas características pessoais e especificidades.

O aluno foi caracterizado como sendo uma criança que já sabe ler e escrever, apesar de ter dificuldades para ler e escrever textos médios a longos, é comunicativo, gosta e tem facilidade com números e em decorá-los e seu raciocínio é rápido. Pelo fato de M ter um raciocínio ágil e conseguir realizar as tarefas muito antes que os outros colegas de sua classe, seriam necessárias atividades que acompanhassem o seu ritmo, proporcionando desafios compatíveis com seu estágio de desenvolvimento, mas que também estimulassem o seu aprendizado.

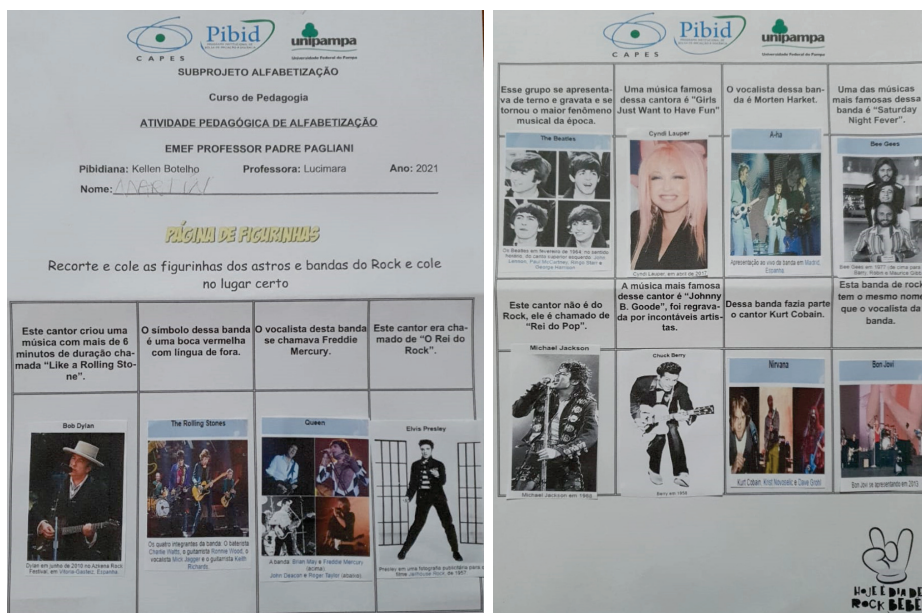
Por intermédio da professora do AEE estabelecemos contato direto e constante com a mãe do aluno. Isso nos possibilitou que enviássemos as atividades diretamente para ela após a aprovação da supervisora do PIBID, tendo com isso um retorno mais imediato das devolutivas. Tanto o acompanhamento da professora do AEE como a parceria firmada com a mãe do aluno nos deu um norteamento para as atividades que planejavamos.

A metodologia de trabalho que seguimos consistiu em enviar uma atividade por semana à mãe para aplicá-la com o aluno em sua casa, tendo

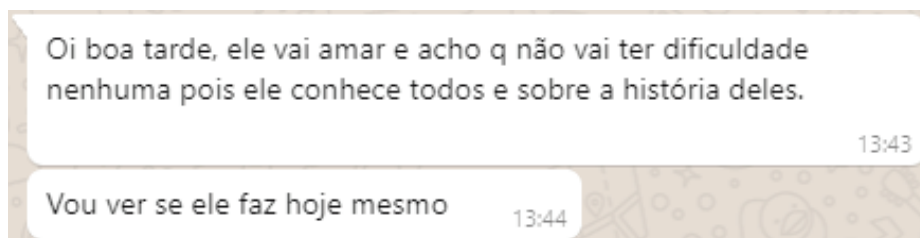
em vista que pensamos propostas que pudessem ser realizadas com mais autonomia pelo aprendente e que pudessem ser facilmente orientadas a distância.

As atividades apresentadas foram trabalhadas entre os meses de outubro e novembro de 2021 e exploraram o interesse do aluno pela música, em especial por músicos e bandas de antigamente e de origem estrangeira. Observe abaixo a primeira atividade:

Figura 1: Álbum de figurinhas

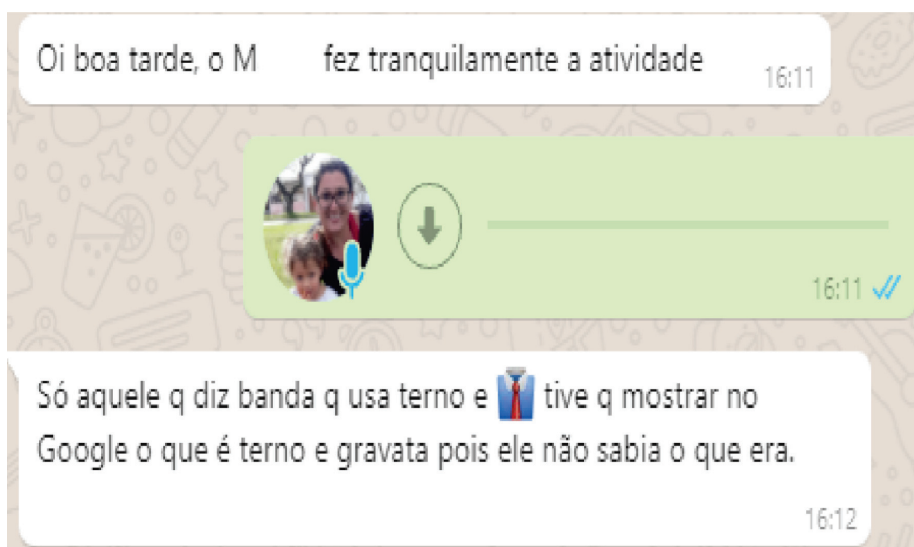


Na atividade mostrada acima (Figura 1), M deveria recortar as figurinhas e colar abaixo da frase que indicasse características específicas daquele cantor ou banda. Esse material didático foi formulado com base no interesse do aluno e partindo dos conhecimentos prévios do mesmo sobre o tema tratado. Antes de sua elaboração, foi feita uma pesquisa com a mãe do M, na qual procurou-se descobrir os assuntos de interesse do aluno e descobriu-se que se relacionavam a músicas antigas e estrangeiras, bem como a bandas e cantores específicos, assim como é mostrado na imagem (Elvis Presley, The Beatles...). Vejamos a seguir um recorte da pesquisa feita com a mãe do aluno, que comprova os interesses de M para o tema abordado:



Excerto da conversa com a mãe do aluno sobre a atividade enviada no dia 05/10.

Em outro recorte, na devolutiva da atividade, a mãe de M apontou que a atividade foi bem recebida pelo filho:



Excerto da devolutiva da atividade, recebida no dia 06/10.

Como podemos observar através do excerto, a atividade colaborou não só para trabalhar conhecimentos que o aluno já tinha, como também construir novos (sobre o que seria terno e gravata). Assim como Vygotsky, acreditamos ser fundamental para o desenvolvimento cognitivo e para uma aprendizagem significativa que o aluno participe, interagindo com as experiências de construção do aprendizado. Logo pensamos nessa atividade, porque, além de estimular a fluência leitora através da leitura de cada frase sobre o artista ou banda, também proporciona que o aluno acesse os conhecimentos que já possui sobre o tema e também que tenha autonomia para pesquisar o que ainda não sabe. Além de desenvolver outras habilidades

paralelas, como a oralidade, a interação, a compreensão, o desenvolvimento do vocabulário, a coordenação motora fina (recorte), entre outras. Observe agora a segunda atividade proposta:

Figura 2: Qual é a música

ATIVIDADE INTERDISCIPLINAR DE PORTUGUÊS/ INGLÊS E ARTES
EMEF PROFESSOR PADRE PAGLIANI
Pibidiana: Kellen Espalho Professora: Lucimara Ano: 2021
Nome: LUAN

Leia o texto abaixo, é de uma música:

"Take my hand
Take my whole life too
For I can't help
Falling in love with you"

1 – Pesquise na internet sobre a autoria dessa música:
➤ Quem canta? ELVIS PRESLEY
➤ Qual o nome dessa música? CAN'T HELP FALLING IN LOVE

2 – Você já tinha escutado essa música? SIM
➤ Se já escutou, é uma música que você gosta? SIM
➤ Se não escutou ainda, escute-a através do vídeo que vou enviar pra você e dê sua opinião sobre a música:

3 – Você sabe o que são aqueles desenhos que estão ao lado do texto?
SIM O que você acha que significam? AS NOTAS MUSICAIS

4 – No texto, o autor diz que não consegue evitar uma coisa. O que seria?
ME APAIXONAR POR VOCÊ

5 – Pesquise na internet, algumas curiosidades sobre o cantor da música e escreva abaixo. Ou, se preferir, envie um áudio para mim me contando o que descobriu.

A atividade da Figura 2 (*Qual é a música*) trabalhou interdisciplinarmente os componentes de Língua Portuguesa, Inglês e Artes e propôs ao aluno que descobrisse informações relativas ao trecho de uma determinada música. Essa atividade exigia que o estudante ativasse seus conhecimentos prévios em relação à música e ao artista trabalhado, como também procurasse descobrir, por meio de pesquisa em rede, informações que ainda não soubesse, como a tradução do trecho para responder a uma das perguntas.

Uma das questões da atividade pedia que M pesquisasse algumas curiosidades sobre o cantor ou sobre a música trabalhada e escrevesse ou mandasse um áudio descrevendo as informações encontradas. A ideia para essa questão surgiu a partir da observação de um relato da professora titular da turma do aluno sobre atividades envolvendo a oralidade e que tiveram retorno positivo.⁵ Nesse intuito, conseguimos atingir o objetivo de tra-

⁵ O relato dessa atividade, feito pela professora titular, aconteceu na Semana da Pessoa com Deficiência de 2021 em Jaguarão.

balhar a oralidade da criança, pois foi feita uma entrevista na qual o pai do menino o questionava a respeito da biografia do artista trabalhado. Veja abaixo a transcrição do áudio:

Pai: *M, qual é o nome do cantor da música que a professora mandou pra ti?*

M: *Elvis Presley.*

Pai: *Tá, que dia o Elvis Presley nasceu?*

M: *Éééé...deixa eu me lembrar...08 de janeiro de 1935.*

Pai: *Tá, ele foi casado com quem? Como era o nome da esposa dele?*

M: *Priscila Presley.*

Pai: *E a filha dele, como é que era o nome?*

M: *Lisa Marie Presley.*

Pai: *E ele era cantor de quê? Que música ele canta? Que tipo de música ele cantava?*

M *(em inglês): Ted Be, ééé...deixa eu me lembrar...Randoguer...éééé...já haus Rock...⁶*

Pai: *Tá, que dia eleeeee...que dia ele morreu?*

M: *Eu sei, 16 de agosto de 1977.*

Pai: *Tá e como é que ele era conhecido?*

M: *Conhecido?*

Pai: *É. Como é que chamavam ele?*

M: *Ele...*

Pai: *O rei...*

M: *O rei do Rock.*

Pai: *Ah...tá. E o nome dos pais do Elvis, como é que era?*

M: *Cadence Presley e Vernon Presley.*

Pai: *Quando o Elvis nasceu, ele tinha um irmão gêmeo que morreu no parto. Tu sabes o nome do irmão do Elvis?*

M: *Sim, Jesse Presley.*

Através da transcrição do áudio podemos perceber que o aluno conhece e se interessa pelo assunto abordado. Isso faz com que tenha estímulo para desenvolver as atividades propostas que envolvem leitura, pesquisa e escrita. O professor, ao partir do interesse do educando, consegue trabalhar pedagogicamente conteúdos das diversas áreas, aliando o prazer do

⁶ A tradução foi feita conforme áudio ouvido.

aprendizado significativo para a criança à necessidade de trabalhar conteúdos pré-determinados pelo currículo da escola.

Essas foram as atividades escolhidas para ser apresentadas nesse trabalho. As duas propostas previam muita interação e envolvimento do aluno, assim como uma maior disposição e autonomia para a pesquisa. Ambas foram importantes não só para refletir sobre a prática docente, como também pensar o aluno como sujeito protagonista no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, pôde-se conhecer melhor o aprendiz e formular estratégias que fossem interessantes e significativas para o mesmo, tornando a aprendizagem mais lúdica e prazerosa.

Resultados e discussão

No decorrer do desenvolvimento das atividades e através das devolutivas, foi possível perceber o que estava dando certo e o que se precisava reformular ao planejar as propostas para o aluno. Durante esse percurso de planejar desafios, formular jogos ou pensar atividades que fossem significativas, interessantes e que contribuíssem para o desenvolvimento do aluno foi preciso aprofundar os conhecimentos em relação ao Autismo, Transtorno do Espectro Autista e também sobre as Altas Habilidades e pensar atividades tendo em mente alunos com essas características.

Consideramos importante a devolutiva feita pela mãe do aluno sobre as experiências do M com as atividades que foram enviadas, pois dessa forma foi possível a orientação do planejamento para as próximas tarefas. É fundamental para a prática pedagógica do professor essa parceria com a família, para que seja possível um trabalho mais voltado às necessidades e interesses do educando, visando a seu desenvolvimento.

A primeira atividade apresentada, como também algumas outras enviadas no semestre, foram pensadas em forma de jogo, pois, segundo Falcão *et al.* (2012):

Através dos jogos e brincadeiras a criança desenvolve a personalidade, processa informações, trabalha o desenvolvimento cognitivo e motor e organiza suas emoções, entre outros benefícios que irão contribuir para o seu desenvolvimento (FALCÃO *et al.*, 2012, p. 4).

Por meio dos jogos pretende-se tornar o aprendizado algo prazeroso e significativo para o aluno.

No sentido de avançar em conhecimentos além da alfabetização, observado que o aluno possui aptidões para tal, foram também propostas ati-

vidades interdisciplinares na área da Língua Portuguesa com a Língua Inglesa por meio da música (em inglês), compreensão e interpretação de texto, autonomia para a pesquisa, entre outras competências.

Por último, reafirmamos que nossa intenção com as atividades propostas não se restringiu a trabalhar somente o que o aluno já sabia, mas também construir novos saberes. Nesse sentido, nossa proposta de trabalho alinhou-se com Vygotsky (um de nossos referenciais), partindo de um conceito formulado por esse autor e que se mostrou de fundamental importância para o seguimento do nosso trabalho, a chamada Zona de Desenvolvimento Proximal, que é um intermédio entre o que a criança já aprendeu e o que ainda está em processo de conhecimento. Portanto, as atividades foram pensadas de forma que se trabalhasse o que o aluno M já sabia (Zona de Desenvolvimento Real), para que fosse possível avançar para o que ele ainda não sabia ou não conseguia fazer sozinho, mas que fosse capaz de fazer com a intervenção de outra pessoa (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Acreditamos que o trabalho desenvolvido até o presente momento com o referido aluno tenha contribuído para ampliar os estudos sobre as possibilidades de desenvolver um trabalho pedagógico que tenha no aprendente o foco principal do ensino e aprendizagem, considerando os interesses da criança como ponto de partida para um ensino contextualizado. Dessa forma, pretendemos continuar avançando em nossos estudos para um maior e melhor aprofundamento.

Considerações finais

Durante alguns meses auxiliando a professora titular do menino em questão, percebemos o quanto o atendimento especializado nos casos como destacado é essencial para que a criança não perca a motivação nos estudos. O apoio da mãe nessa trajetória foi fundamental para que pudéssemos exercer nosso papel como pibidianos, auxiliando ainda mais na formação escolar do M, sendo possível realizar questionamentos sobre determinados assuntos em que o M tivesse interesse, melhorando ainda mais a qualidade das atividades e fazendo com que o M se sentisse desafiado. Foi criado um vínculo entre os pibidianos e a mãe, sendo possível trabalharmos mais livremente para a formação do aluno.

Apesar do desafio imposto diante a pandemia sobre o trabalho de forma remota, sem o devido diálogo, apenas ocorrendo de maneira on-line,

analisamos o quanto ter uma equipe preparada para tal ocasião é valioso para uma educação de qualidade. Durante a pandemia, a mãe tornou-se nossa aliada para que os estudos desse menino fossem adiante; é importante citar a mãe do menino nesse processo, pois sem a presença dela não teríamos as informações e a participação necessária para colaborar com a trajetória escolar do M.

Por fim, concluímos este capítulo sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o trabalho por aqui, com a reflexão de que é muito mais prazeroso e produtivo tanto para o aluno como para o professor quando esse aborda temas em seus planejamentos que sejam do interesse do aluno, partindo de seus conhecimentos prévios e aprofundando para outros conhecimentos que ainda não foram construídos.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: nov. 2021.

BRASIL. **Caderno Política Nacional de Alfabetização**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: nov. 2021.

DE PAULA, E. M. A. T.; MENDONÇA, F. W. **Psicologia do Desenvolvimento**. 4. ed. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2018.

FALCÃO, Flaviane *et al.* **A importância dos Jogos e Brincadeiras no Processo Ensino Aprendizagem na Educação Infantil**. Disponível em: <<https://multivix.edu.br/wp-content/uploads/2018/12/a-importancia-dos-jogos-e-brincadeiras-no-processo-ensino-aprendizagem-na-educacao-infantil.pdf>>. Acesso em: ago. 2021.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PIBID História – Campus Jaguarão/RS: trajetória de luta e resistência (2020-2022)

Andressa Luiza Ferreira Costa Alves¹ – andressaluiza.aluno@unipampa.edu.br
Ariane de Sá de Andrade Cruz¹ – arianecruz.aluno@unipampa.edu.br
Eduarda Fernandes Jaime Leão¹ – eduardaleao.aluno@unipampa.edu.br
Gabriel Bezerra de Andrade¹ – gabrielandrade.aluno@unipampa.edu.br
Gabriela Almeida Abreu¹ – gabrielaabreu.aluno@unipampa.edu.br
Gustavo Mazio¹ – gustavomazio.aluno@unipampa.edu.br
Lorrayne Cristine Pereira da Silva de Abreu¹ – lorryneabreu.aluno@unipampa.edu.br
Otávio Knorr Ferreira¹ – otavioferreira.aluno@unipampa.edu.br
Viviane Cordiel de Matos¹ – vivianematos.aluno@unipampa.edu.br
Natália Kreiss da Silva Costa¹ – nataliacosta.aluno@unipampa.edu.br
Giane Vargas² – gianeescobar@unipampa.edu.br
Márcia Rodrigues Chaves³ – chavesrp@gmail.com

O PIBID História – Campus Jaguarão (2020-2022)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) faz parte de uma iniciativa política que possibilita aos alunos na licenciatura dos cursos presenciais atuarem dentro da sala de aula entre os primeiros semestres da graduação, fazendo uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais. Atualmente, a Universidade Federal do Pampa (Unipampa) possui dez núcleos de projetos espalhados entre os *campi* da universidade. No ano de 2020, no processo de formação dos subprojetos entre os coordenadores, foi levada a pauta sobre a necessidade de ter políticas públicas de ações afirmativas dentro do PIBID, visto que, em todos os anos de processos seletivos, nunca havia tido uma reserva para as ações afirmativas. Mesmo com

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo História/Jaguarão.

² Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo História/Jaguarão.

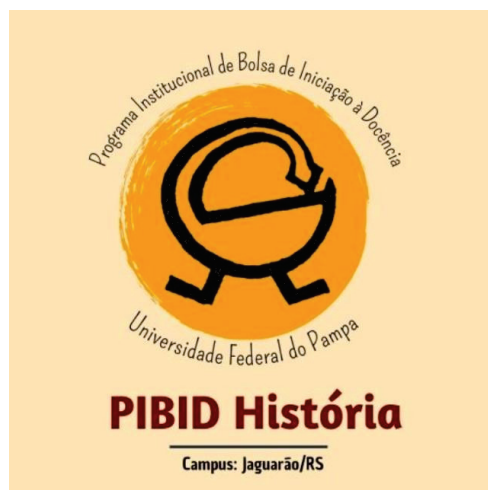
³ Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo História/Jaguarão.

todas as resistências, as coordenadoras dos núcleos PIBID História do campus Jaguarão e Ciências Humanas do campus São Borja conseguiram a vitória das ações afirmativas, possibilitando o acesso a jovens negros(as), indígenas e quilombolas.

O Subprojeto PIBID História trabalhou com as questões das leis 10.639 e 11.645, que trazem a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na Educação Básica do Brasil, uma vez que o racismo estrutural é um dos principais fatores dentro da Educação Básica. Em todo o seu processo de formação, o subprojeto trabalhou com leituras de intelectuais negros(as), indígenas e quilombolas. Além de trabalhar com turmas da escola parceira, o Instituto Estadual de Educação Espírito Santo (IEEES), que não teve um bom desempenho acadêmico. Como nos ensina a intelectual negra bell hooks: “O professor que abraça o desafio da autoatualização será mais capaz de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2013, p. 36). É nesse sentido que o PIBID História priorizou em sua formação trabalhar em uma nova pedagogia transgressora, na qual os alunos se sintam confortáveis e representados dentro da sala de aula.

Para trazer um pouco mais de representação desse Subprojeto PIBID História do campus Jaguarão, foi construída uma identidade visual com o símbolo SANKOFA, de representação africana da sabedoria de aprender com o passado, voltando e se apropriando do que importa com um olhar esperançoso para o futuro. Tem a necessidade e o objetivo de compreender os currículos escolares como estruturas que implicam nas escolhas políticas, buscando sempre entender e problematizar as relações étnico-raciais para além do caráter de denúncia, refletindo sobre questões raciais e de gênero, políticas e culturais a partir do bairro da escola na qual atuamos, contribuindo na formação dos alunos nas escolas públicas, criando aulas que incluam todos os povos e culturas, trabalhando na autonomia do aluno em refletir sobre falas e atitudes, dialogando com eles sobre a importância do respeito, da diversidade e da liberdade e vida digna para todos. Buscando também a aproximação desses alunos com as universidades.

Figura 1: Identidade visual do PIBID História



Fonte: <https://www.instagram.com/pibidhistoria_unipampa/>.

O PIBID História na primeira edição do Projeto de Ensino ERER – “Educação para as Relações Étnico-Raciais: noções básicas, estratégias e desafios”

O Projeto de Ensino *Educação para as Relações Étnico-Raciais: noções básicas, estratégias e desafios* foi idealizado em tempos pandêmicos (Covid-19). A proposta surgiu da inquietação das bolsistas do Programa de Educação Tutorial – Produção e Política Cultural (PET-PPC) e membras do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas Maria Cezarina Cardozo (NEABI-Mocinha), Athemis Fonseca e Amanda Alves, que identificaram a necessidade de aprofundar os estudos dessas temáticas de forma mais ampla na Universidade Federal do Pampa. A ideia foi apresentada à coordenadora do NEABI – Mocinha, Profa. Dra. Giane Vargas, e a partir de 1º de abril de 2021 tornou-se um projeto de ensino devidamente cadastrado e registrado na Plataforma SIPPE – Sistema de Informação de Projetos de Pesquisa, Ensino e Extensão da Unipampa – sob o número 06.009.21.

As parcerias foram firmadas, e o projeto atendeu cinco grupos da Universidade Federal do Pampa em sua primeira edição: PET-PPC, PET-Letras, PIBID História (Jaguarão), PIBID Ciências Humanas (São Borja) e o próprio Neabi Mocinha. Os encontros ocorreram de forma síncrona, uma vez por mês de abril a dezembro de 2021, e contaram com nomes de

pesquisadores especialistas nos estudos de educação para as relações étnico-raciais de várias partes do Brasil, tendo como proposta de produto final a elaboração de uma cartilha com orientações básicas para a educação das relações étnico-raciais.

A Formação EREER realizou sete encontros virtuais de abril a dezembro de 2021. Participaram dos encontros os grupos PET-PPC, PET-Letras, PIBID-História, NEABI-Mocinha (Campus Jaguarão), Coletivo Atinúkê, PIBID-Ciências Humanas (Campus São Borja) e representantes dos outros nove NEABI's da Unipampa e também da ADAFL.

No dia 13 de dezembro de 2021, encerrou-se a primeira edição do projeto de ensino com a palestra intitulada *Clubes Sociais Negros e os acervos antirracistas: uma agenda de possibilidade no Ensino, na Pesquisa e na Extensão*, que foi ministrada pela pesquisadora Giane Vargas, professora adjunta da Universidade Federal do Pampa e também coordenadora do NEABI-Mocinha.

A educação antirracista em movimentos: enegrecendo o PIBID

O ano de 2020 foi um marco para o PIBID da Unipampa, pois foi a primeira edição em que a instituição adotou ações afirmativas no processo seletivo dos discentes. Foram 216 vagas ofertadas com cotas de até 30% destinadas às ações afirmativas, sendo elas para: discentes pretos, pardos ou indígenas (ppi), discentes com deficiência e discentes com vulnerabilidade social. A adoção dessa política pública com recorte racial e para além dele se deu após reuniões e debates no interior do grupo gestor do PIBID, e as reivindicações foram tensionadas por duas professoras negras da Unipampa, a Profa. Dra. Marta Iris Camargo Messias (Campus Uruguaiana) e a Profa. Dra. Giane Vargas (Campus Jaguarão).

Os encontros intitulados de *Movimento Educador* foram inspirados na obra *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*, da Profa. Dra. Nilma Lino Gomes (2017), sendo ministrados e mediados exclusivamente por intelectuais negros e negras: Prof. Dr. Delton Filipe (UEM), Mestranda Iliriana Rodrigues (UFF), Profa. Dra. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (UFSCAR), Doutoranda Thuila Farias Ferreira (UFBA), Doutoranda Nina Fola (UFRGS), Mestranda Shirlei Pereira Rosa (UFPEL) e Profa. Dra. Giane Vargas (Unipampa).

Os encontros buscaram ainda fortalecer e promover estratégias didáticas para o ensino da história e cultura afro-brasileiras, bem como refletir

sobre o racismo estrutural que impossibilita o efetivo cumprimento da Lei 10.639/2003 nas escolas públicas brasileiras. Em média, 60 pessoas foram participantes ativas em cada um dos encontros.

Pode-se afirmar que o projeto foi um sucesso, pois oportunizou de forma especial ao PIBID História refletir, aprender e problematizar as suas próprias ações com atenção e vigilância permanentes em relação a todas as formas de opressão e desigualdade.

Com a finalização do projeto em dezembro de 2021, a equipe organizadora procedeu à avaliação e ao planejamento dos próximos passos para o ano de 2022, com vistas à utilização do material produzido nos encontros, vislumbrando produtos para futuras ações culturais e educativas.

A identidade visual da Formação ERER e a inspiradora griô Sirley Amaro

A identidade visual foi construída a partir da sugestão das integrantes do Neabi Mocinha, Ariane Andrade e Caroline Belchior, que pensaram em trazer para a centralidade os contadores de histórias africanos, conhecidos aqui como Griôs e o Adinkras dos povos Acãs, representando a ideia de “aprender com o passado”. A discente do Curso de PPC, Athemis Fonseca, ficou incumbida da tarefa de transformar essas ideias em um símbolo representativo.

Figura 2: Identidade visual da Formação ERER 2021



Fonte: <<https://www.facebook.com/neabi.mocinha>>.

Me inspirei na querida Dona Sirley, Griô de Pelotas, que esteve conosco no IV Copene Sul em 2019 aqui em Jaguarão na Universidade Federal do Pampa. E veio a falecer no ano de 2020, deixando um grande legado e se tornando uma ancestral. Procurei trazer elementos que a representassem. Como ela trabalhava com costura, trouxe a linha, a agulha e o carretel de linhas. Pensei em trazer o adinkra de uma forma não tão óbvia e que simbolizasse a ideia de “aprender com o passado”, por isso ele se manifesta nas agulhas que formam o rosto da nossa Griô, chamando a atenção para a oralidade e no carretel de linhas em sua cabeça onde o apresento novamente, quase como um adorno em formato de coração que acredito que representa muito a pessoa amável que foi a Dona Sirley. A nossa Griô é formada por essa linha que passa por sua cabeça e finaliza-se no carretel, onde um fio cai e evidencia o “ERER” (educação para as relações étnico-raciais). Assim, como quem tece ideias, segredos de sobrevivência, guardados em nosso Orí e passados de geração em geração (FONSECA, Athemis. ERER, 2021. Disponível em: <<https://www.facebook.com/neabi.mocinha>>. Acesso em: 30 jan. 2022).

O Projeto de Ensino ERER contou com a organização, a criatividade e a dedicação de várias mãos, dentre elas a discente do PIBID História Ariane Andrade. Destacamos ainda os seguintes membros/as dessa equipe organizadora: Amanda Pereira, Athemis Fonseca, Caroline Belchior, Caroline Oliveira, Fatiane Pacheco, Fátima Rodrigues, Giane Vargas, Lucas Arias, Juliana Brochado, Pamela Cristina e Rafael Odara.

Novas formas de transgredir no ensino remoto: criação das oficinas

Desde o ano de 2020 até o presente momento em 2022, vive-se um dos períodos mais difíceis na área da educação e em âmbito mundial, tendo em vista a pandemia Covid-19 com a proliferação de outras variantes do coronavírus, como o atual Ômicron. Graças à ciência, ao SUS, aos estudos e às pesquisas de profissionais competentes em diversas áreas, em especial da saúde, tem-se minimamente evitado que se amplie ainda mais o número de mortos no Brasil, país que acumula um número vergonhoso de mais de 600 mil pessoas que perderam a vida em função dessa doença e de um governo que não deu a devida atenção ao povo desde o início dessa catástrofe.

As formas de atribuir e compartilhar conhecimentos sofreram drásticas mudanças, como meios remotos, e dessa maneira o PIBID História inseriu-se nesse meio com a criação de oficinas. Logo nos primeiros meses, já desenvolvemos ações envolvendo a escola, destacando como eram as formas de ensino e quais turmas seriam trabalhadas, focando o trabalho na leitura e discussão de alguns textos referenciais teóricos focados no ensino de ERER – Educação para as Relações Étnico-Raciais; as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; analisando documentos como Projeto Político Administrativo Pedagógico (PPP); o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) da disciplina de História, conteúdos esses que dariam total apoio quando tivéssemos os encontros síncronos dentro do espaço escolar presencial.

A partir do segundo semestre do ano de 2021 (junho) iniciaram as aulas no Instituto Estadual Espírito Santo, no qual foi concedida para cada dupla ou trio de bolsistas uma turma específica de aproximadamente 25 alunos cada, do Ensino Fundamental sendo uma turma de 6º ano e as outras sendo de Ensino Médio. Cada grupo realizou um extenso trabalho, como entrega de planos de aula às professoras responsáveis, que foram analisados minuciosamente. Dessa forma, todos os integrantes obtiveram um imenso preparo, mesmo sendo uma nova experiência e ainda mais de forma remota. Todas as oficinas tiveram temas de extrema importância como: “Regimes e Formas de Governo: Sistemas de poder que interferem em nossas vidas”, “Patrimônios Culturais: Clubes Sociais Negros”, “Manifestação cultural através de letras de músicas, poemas e literatura para as relações étnico-raciais”.

No entanto, observamos que há muitas barreiras no ensino remoto, como o acesso à internet, defasagem que afeta a quantidade de alunos na sala de aula virtual e nos trabalhos que são obrigatoriamente solicitados aos alunos. Em uma turma de 25 alunos, somente dez estavam presentes; em algumas turmas, nenhum aluno se fazia presente, porém os responsáveis pela oficina a gravavam e deixavam disponíveis na plataforma digital utilizada pela instituição.

Para além das barreiras tecnológicas, é necessário destacar que parte dos alunos enfrenta barreiras no aprendizado, como distrações, sensação de não estar aprendendo e especialmente para aqueles alunos com menos recursos econômicos. A escola em que se realizou a atuação dos pibidianos/as localiza-se numa área periférica e com poucos recursos, onde se observou um maior número de estudantes negros/as (pretos e pardos). Entre-

tanto, ainda um baixo número em comparação à presença de estudantes brancos. Essa versão no ensino remoto permitiu-nos ter nuances significativas de um processo de interação na aprendizagem dos alunos, como nas práticas pedagógicas.

O ensino durante uma pandemia global torna ainda mais evidente a importância da comunicação e da acessibilidade, bem como estar ciente das barreiras. A experiência trabalhosa e desafiadora que o PIBID nos tem trazido é de extrema importância e enriquecimento na vida acadêmica de cada integrante. Não é somente escolher uma estratégia aparentemente agradável e interativa, pois isso não significa que os alunos irão absorver com eficácia. É necessário antes que as atividades sejam tomadas por seu caráter intencional na maneira como são implementadas as estratégias em apoio aos objetivos de aprendizagem. O planejamento preliminar é a chave para que o programa ocorra de forma coerente, contudo não exclui a necessidade de flexibilização conforme as necessidades e circunstâncias que mudam.

PIBID resiste: período de paralisação e a luta para a regularização das bolsas

No mês de outubro, os bolsistas, coordenadores e supervisores dos Programas PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e RP (Residência Pedagógica) passaram por algumas dificuldades e desafios por conta do atraso no pagamento da bolsa no mês de setembro/2021, quando a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil e que efetua o pagamento de tais bolsas, informou através de nota que no citado mês aconteceria um atraso na efetuação do pagamentos das bolsas PIBID e RP. Mas, infelizmente esse atraso se estendeu, e o valor referente às bolsas só seria colocado em dia quando houvesse a aprovação da PLN de nº 17/2021, a qual precisava ser pautada e aprovada nos devidos meios governamentais para que assim houvesse a recomposição orçamentária dos programas.

A partir dessa declaração, bolsistas dos Programas PIBID e RP de todos os cantos do Brasil deram início a uma grande união e mobilização para pressionar senadores, deputados e todos aqueles que pudessem apoiar e ajudar em nossa luta. Infelizmente, mais de 60 mil bolsistas desses programas acabaram se encontrando em situação de extrema necessidade e

difficuldade, pois o atraso, que era apenas de um mês, se tornou dois meses com a falta de pagamento dos meses referentes a setembro e outubro. Com a mobilização do Movimento dos Estudantes (PIBID e PRP Resiste) conseguimos alcançar muitos deputados, senadores, vereadores e secretários que nos apoiaram e ajudaram muito a colocar nossas pautas em debate, fazendo com que fosse garantida a aprovação da PLN nº 17/2021 (que garantia o pagamento apenas das bolsas referentes ao mês de setembro), mas, como já estava em atraso o mês de outubro e não havia previsão de liberação de orçamento para a continuidade do pagamento desse mês e dos próximos que viriam, nossa mobilização e apoio de terceiros fizeram com que fosse criada a PLN nº 31/2021, que visava orçamento para a efetuação dos pagamentos dos meses de outubro, novembro e dezembro do ano de 2021.

Para a nossa mobilização foram criados grupos nas mídias sociais para que estudantes do Brasil todo pudessem conversar, articular e apoiar uns aos outros nesses meses sombrios. Cada região escolheu seu representante para passar as pautas em reuniões realizadas pelas plataformas digitais e que eram transmitidas para todos os bolsistas em *lives* ao vivo. Nessas *lives* eram debatidas formas de conseguirmos ser ouvidos e levados a sério, pois esses programas institucionais são extremamente importantes e necessários na formação de futuros profissionais da educação, que buscam através do ensino transformar o mundo e principalmente o país no qual vivemos, pois só a educação de qualidade é capaz de trazer transformações, sendo muito importante e necessária na formação de pessoas e um direito de todos.

Dessa forma, nós estudantes bolsistas, juntamente com o apoio de coordenadores e supervisores, buscamos nos organizar de diversas formas. Além das *lives* para debater todo esse desmonte da educação, também eram realizados *tuitaços* na rede social Twitter e foram feitas muitas publicações nas redes sociais Instagram e Facebook, pois desta forma conseguíamos alcançar mais e mais pessoas, deixando todos cientes do que os estudantes e professores desses programas estavam passando. O alcance foi tão longe, que até mesmo em jornais foram apresentadas matérias para explicar a situação precária em que os integrantes desses programas se encontravam.

Além de toda a movimentação nos grupos de pibidianos e residentes do Brasil inteiro, o PIBID História da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, e o PIBID Ciências Humanas, também da Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, reuniram-se para conversar e criar

articulações para acrescentar ainda mais nessa luta que estávamos enfrentando. Nessa união, conseguimos pensar e colocar em prática uma *live* que ocorreu no dia 22 de novembro do ano de 2021 às 20h. Essa *live* ocorreu dentro da programação da XIII Semana da Consciência Negra – Somos as Folhas do Baobá: Olhar o Futuro e Reconhecer o Passado, contando com a fala dos coordenadores Professora Dra. Giane Vargas (PIBID História), Professor Dr. Evandro Guindani (PIBID Ciências Humanas), da supervisora Professora Jandira Lopes (PIBID Ciências Humanas); cada núcleo escolheu um representante bolsista para falar na *live*, ficando a discente Ariane Andrade (PIBID História), Kassyla Beatriz D'Ávila (PIBID São Borja) e como mediador dessa conversa o bolsista Otávio Ferreira (PIBID História).

As pautas dessa *live* foram a apresentação de alguns trabalhos realizados pelos subprojetos até o mês de setembro, já que com a falta de pagamento todos os discentes do país decidiram pela paralisação parcial, já que estávamos focados na mobilização e articulando atividades para dar engajamento a nossas pautas; os desafios que foram enfrentados devido à pandemia de Covid-19 e o ensino remoto; e, por fim, explicar sobre a situação do atraso das bolsas e a importância de levar isso não só agora, mas para o futuro também. Pois a ideia do governo é acabar com o projeto, e como é importante dar continuidade e seu devido reconhecimento.

Por fim, depois de muito trabalho, muita luta, noites sem dormir e muita pressão, finalmente os estudantes tiveram um descanso com a aprovação das duas PLN's de nº 17/2021 e 31/2021, tendo então a garantia da efetivação do pagamento das bolsas até o final do ano de 2021. Mas a luta não para; ainda continuamos vigilantes e articulados para que seja garantido até o final dos programas (em 2022) o pagamento em dia das bolsas e também para garantir a sua continuidade para que outros discentes possam ter essa experiência, que é fazer parte do PIBID e do PRP, pois são programas que acrescentam e são essenciais na formação de futuros profissionais da educação.

Conclusão

As mudanças sociais acarretadas pelo advento da pandemia fizeram com que nosso subprojeto passasse por dificuldades, tais como desistências de bolsistas e um contato menos caloroso com os alunos do Instituto Esta-

dual de Educação Espírito Santo (I.E.E.S). O modelo de aulas remotas impossibilitou uma troca simultânea com todos os alunos, deixando em evidência as desigualdades sociais presentes nas salas de aula. Segundo Hooks (2017), as diferenças de classe são silenciadas nos contextos educacionais desde o Ensino Fundamental, onde é perpassada a ideia de que estamos entrando num espaço democrático.

Nesse sentido, pensamos que as ações afirmativas não devem limitar-se à seleção dos discentes pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiência e vulnerabilidade social, mas se ampliar para o Programa de Residência Pedagógica, além do que são importantes, urgentes e necessárias ações afirmativas também na seleção dos Professores Coordenadores e Supervisores desse Programa, pois as desigualdades e o racismo estrutural e institucional permanecem, e estamos longe de chegar a um patamar de equidade de fato.

Outro ponto a ser trabalhado em um modelo remoto são as formas de ministrar conteúdos que sejam interessantes na visão dos alunos de Ensino Fundamental e Médio. Pensando nessas questões, trabalhamos de forma crítica com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Projeto Político Administrativo Pedagógico (PPP) do I.E.E Espírito Santo e a Matriz de Referência para o Ensino Híbrido no Rio Grande do Sul. Buscamos objetivar o foco dos nossos estudos para temáticas relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, onde trabalhamos com intelectuais afrocentrados no intuito de construir uma educação antirracista de modo a superar também a xenofobia, a intolerância religiosa e todas as formas de preconceito e discriminação. Com esses conteúdos trabalhamos as nossas condutas morais e éticas dentro da sala e como futuros professores, com isso contribuindo para a formação e o desenvolvimento dos alunos como membros da sociedade brasileira. Nela o tamanho da diversidade cultural que existe nos provoca fome de aprender e ensinar, e a existência de questões sociais que podem ser apresentadas podem ser compreendidas e incentivadas com propostas de prevenção, promovendo futuras ações de conhecimento e harmonização social.

Como futuros docentes, devemos compreender “mesmo que entremos aceitando a realidade das diferenças de classe, em nossa maioria ainda acreditamos que o conhecimento será distribuído em proporções iguais e justas” (HOOKS, 2017, p. 235). Portanto, com as atividades realizadas pelo PIBID História, conseguimos atuar com a aplicação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que propõem a obrigatoriedade da inclusão da História e

Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação brasileira, buscando refletir sobre a importância de trabalhar a história local, enfatizando, em especial, o protagonismo da população negra nesse processo.

Referências

- BRASIL. **Constituição (2003)**. Lei 10.639. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Constituição (2008)**. Lei 11.645. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Ensino Médio**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/ciencias-humanas-e-sociais-aplicadas-no-ensino-medio-competencias-especificas-e-habilidades>>.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: História, Anos finais do Ensino Fundamental**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-finais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades>>.
- FELIPE, Delton Aparecido. **Educação para as Relações Étnico-Raciais: estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira**. Organizado por Delton Aparecido Felipe. Maringá: Mondrian Ed., 2019. 146 p.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**/ bell hooks. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação dos Negros e das Negras. In: SANTOS, Irene (org.). **Negro em Preto e Branco: história fotográfica da população negra de Porto Alegre**. Porto Alegre: Do Autor, 2005. 184 p. (p. 72-79).

O rap em cena: elementos da cultura marginal na Educação Básica

*Jonathan Jardim da Silva*¹ – jonathansilva.aluno@unipampa.edu.br
*Adriel Castilhos*¹ – adrielcastilhos.aluno@unipampa.edu.br
*Andressa dos Santos Mendes*¹ – andressadsm2.aluno@unipampa.edu.br
*Diego Gabriel Santos da Silva*¹ – diegogabriel.aluno@unipampa.edu.br
*Humberto Ayres Hajar*¹ – humbertohajar.aluno@unipampa.edu.br
*Manuella da Silva Silva*¹ – manuellasilva.aluno@unipampa.edu.br
*Thalles Barbosa da Cruz*¹ – thallescruz.aluno@unipampa.edu.br
*Victoria Thaina Alfonso da Silva*¹ – victoriaalfonso.aluno@unipampa.edu.br
*Vinicius Ferreira de Freitas*¹ – viniciusfreitas.aluno@unipampa.edu.br
*Daniela Noronha da Silva*² – danielasilva.ext@unipampa.edu.br
*Loreanne dos Santos Silva*² – loreannesilva.aluno@unipampa.edu.br
*Diego de Matos Noronha*³ – diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br
*Tatiane Motta da Costa e Silva*³ – tatianesilva.aluno@unipampa.edu.br
*Marta Iris Camargo Messias da Silveira*⁴ – martasilveira@unipampa.edu.br
*Susane Graup*⁴ – susanegraup@unipampa.edu.br

*Existe muita coisa que não te disseram na escola.
Cota não é esmola.
Experimenta nascer preto na favela pra você ver.
O que rola com preto e pobre não aparece na TV.*
Bia Ferreira

Abrindo a cena

Para abrir a cena, inicialmente busca-se contextualizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destacando seus objetivos e sua importância para a formação de licenciados e licenciadas. O PIBID é uma iniciativa da Política Nacional de Formação de Professores e

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiana.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiana.

³ Pós-Graduando(a) Colaborador(a) – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiana.

⁴ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiana.

Professoras do Ministério da Educação, regulamentado pela portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019. O programa visa intensificar a formação prática nos cursos de licenciatura e promover a integração entre a Educação Básica e a Educação Superior. Entre seus objetivos, o PIBID busca inserir licenciandos e licenciandas no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2019).

Partindo desses objetivos, o PIBID Subprojeto Educação Física da Unipampa, Campus Uruguaiana, busca alinhar suas práticas na educação básica à perspectiva metodológica da Cultura Corporal, apresentada em *Metodologia do ensino de Educação Física* (COLETIVO DE AUTORES, 1992), na qual compreende-se a Educação Física como a disciplina escolar que trata pedagogicamente temas da Cultura Corporal. Seguindo essa perspectiva teórica, busca-se abordar a educação para as relações étnicas e raciais na escola. Nesse sentido, o PIBID Subprojeto Educação Física em conjunto com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI “Mãe Fausta”, da Unipampa, Campus Uruguaiana, promove o Novembro Negro desde 2014.

O Novembro Negro caracteriza-se por ser um conjunto de ações que visam à conscientização e ao empoderamento da comunidade escolar no trato com a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Tais ações ocorrem ao longo do mês de novembro por conta de ser o mês da consciência negra. Entre as ações que foram realizadas na edição do Novembro Negro em 2021 incluíram-se jogos e brincadeiras africanas, capoeira, dança afro, culinária de matriz africana, confecção de máscaras africanas, bonecas Abayomi, Rap e Poesia de Rua, todas no formato de oficinas pedagógicas.

A oficina de Rap e Poesia de Rua, em especial, foi pensada nessa edição do Novembro Negro, considerando a cultura corporal como perspectiva metodológica e a educação para as relações étnico-raciais. O tema da oficina foi articulado com a cultura marginal, que se caracteriza como uma produção artística que transgride os padrões tradicionais de produzir cultura.

A cultura marginal tenta aproximar a arte a aspectos coloquiais que possam refletir a realidade sem maquiagem, dando voz a quem não tem

voz e incentivar o pensamento crítico (LIMA; SEIDEL, 2011, p. 137). Surgiu assim a necessidade de introduzir no cronograma de oficinas do Novembro Negro uma temática que possibilitasse uma reflexão mais aprofundada a respeito da sociedade em que estamos inseridos(as), utilizando uma linguagem já conhecida, como o rap, dentro da cultura afro-brasileira.

Ao desenvolver a oficina de Rap e Poesia de Rua, a proposta foi inserir em um contexto escolar, através das manifestações e práticas corporais, um espaço em que o(a) estudante pudesse expressar suas vivências. Mais do que um espaço de expressão, a oficina de Rap e Poesia de Rua tornou-se um espaço de reflexão e pertencimento, uma vez que as músicas abordam temáticas sociais e raciais, coerentes com a realidade das(os) estudantes.

Dessa forma, o presente capítulo tem por objetivo problematizar o uso do rap e da poesia de rua como uma ferramenta pedagógica a partir de vivências com uma oficina ofertada pelo PIBID Subprojeto Educação Física durante o Novembro Negro. Para a estrutura deste capítulo, apropriamo-nos de alguns conceitos do cenário do rap, onde a introdução denomina-se como *Abrindo a Cena*⁵, na qual se abordam aspectos norteadores sobre a construção dessas atividades e a importância de trabalhar elementos da cultura marginal na Educação Básica. Em seguida, em *Fazer a Correria*⁶: *o caminho percorrido*, revela-se a descrição do planejamento e execução da oficina; em *Fazer a Rima*⁷: *análise dos resultados*, reflete-se sobre a proposta dessa oficina bem como seus principais achados. Finalizamos com *Fechando a Cena*⁸, onde se apresentam algumas considerações finais a respeito dos resultados apresentados ao longo do capítulo.

Fazer a correria: o caminho percorrido

O relato das atividades foi escrito a partir de vivências com uma oficina de Rap e Poesia de Rua ofertada nas escolas vinculadas ao PIBID Subprojeto Educação Física durante o Novembro Negro, edição 2021. Optou-se pela utilização da oficina por ela se caracterizar como uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do

⁵ Gíria que tem como significado denominar o momento do início de uma Batalha de Rap.

⁶ Gíria que tem como significado “realizar um projeto”.

⁷ Gíria que tem como significado “comunicar, passar a mensagem”.

⁸ Gíria que tem como significado denominar o momento do término de uma Batalha de Rap.

conhecimento é a principal ênfase. De acordo com Anastasiou e Alves (2009), a oficina é lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências num movimento de reconstrução individual e coletiva (ANASTASIOU; ALVES, 2009).

A oficina foi realizada nas duas escolas onde o PIBID Subprojeto Educação Física está inserido: a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti – CAIC e a Escola Municipal de Educação Básica General Osório. O CAIC é uma escola da rede municipal e está localizado em uma área periférica ao sul da cidade de Uruguaiana; atualmente conta com 463 estudantes distribuídos em dois turnos (manhã e tarde), e as aulas de Educação Física acontecem no turno inverso para as turmas das séries finais do Ensino Fundamental. A EMEB General Osório situa-se na zona leste do município, também de região periférica, e funciona em turnos diurnos. Atende atualmente 700 estudantes distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais; as aulas de Educação Física acontecem no turno inverso.

Nos dias 11 e 12 de novembro de 2021, foram realizadas as oficinas nas duas escolas, no turno da tarde, com turmas entre o 6º e 9º anos, tendo a presença em média de 24 estudantes em cada uma das escolas na faixa etária de 11 a 14 anos. Os recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados foram materiais impressos com as letras de poesias e músicas, papel, caneta, cartolina, pincel marcador, caixa de som, datashow e notebook.

Inicialmente, para a recepção dos(as) estudantes, utilizou-se a música “Libertem Rafael Braga”, de Cypher do WJ, Lodk, Ju Dorotea, bem como se organizaram as cadeiras da sala em um semicírculo, buscando maior interação entre os(as) estudantes. Após os(as) estudantes se acomodarem, os(as) pibidianos(as) apresentaram-se e relataram sobre o contexto histórico do rap nacional, seguido pela projeção de músicas e vídeos para que os(as) estudantes ouvissem e visualisassem os rappers.

Posterior à apresentação dos vídeos, os(as) estudantes foram separados(as) em pequenos grupos para debater coletivamente sobre os trechos das músicas exibidas. Na sequência, cada estudante recebeu uma folha com diversos trechos de músicas de rap e com um espaço para a escrita de uma breve reflexão sobre as letras de músicas. Os(as) pibidianos(as) con-

versaram com os grupos separadamente, ajudando-os a construir suas reflexões.

Logo foi realizada a dinâmica denominada Nuvem de Palavras, em que cada estudante ao final da oficina escreveu uma palavra que considerasse importante na cartolina, formando uma nuvem de palavras. Após a apresentação da nuvem, aconteceu uma roda de conversa com os alunos e uma reflexão coletiva.

Para obter alguns registros da oficina, em diferentes momentos houve registros fotográficos, bem como as reflexões escritas produzidas ao longo da oficina foram recolhidas para posterior análise. Para manter o anonimato, os(as) estudantes foram identificados pelas iniciais de seus nomes e pela faixa etária.

Cabe ressaltar que todas as regras de distanciamento social impostas pelo advento da pandemia de Covid-19 foram respeitadas. As atividades foram adaptadas sob a perspectiva dos cuidados, higiene e proteção, o uso de máscara e álcool em gel foi respeitado, bem como a aferição de temperatura ao entrar na escola. Tais cuidados não influenciaram a qualidade da proposta.

Fazer a rima: análise dos resultados

A ideia da oficina de Rap e Poesia de Rua surgiu a partir da organização do Novembro Negro do Programa PIBID Subprojeto Educação Física. Em uma reunião foram sugeridas propostas de algumas oficinas a serem aplicadas. Entretanto, existia uma necessidade de ter uma oficina que falasse a linguagem dos adolescentes, uma maneira de se comunicar diretamente com eles(as) em suas gírias, expressões verbais e corporais. Através do diálogo entre os(as) pibidianos(as) a oficina ganhou corpo, saindo de apenas uma ideia e chegando nas escolas.

Segundo Coletivos de Autores (1992), ainda na escola ocorre a organização da identidade através dos dados da realidade. Nessa fase, o aluno está em construção como indivíduo e encontra-se num momento de síncrese, tendo uma visão sincrética da realidade. À vista disso, utilizamos o Rap e Poesia de Rua como uma ferramenta para uma comunicação mútua com os(as) estudantes, problematizando conceitos básicos de nossa realidade, tais como: Cotas, Meritocracia, Racismo, Desigualdade Social, entre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SILVEIRA, 2009).

A escolha das canções foi estratégica com o objetivo de alcançar o pensamento e o raciocínio dos(as) estudantes através das canções “Cota Não é Esmola”, da cantora Bia Ferreira, e “Libertem Rafael Braga”, do Cypher com os rappers WJ, Lodk, Ju Dorotea, Dvasto55 e Baga. As poesias escolhidas para a oficina obtiverem a intenção de prender a atenção, curiosidade e interesse dos(as) estudantes; os poemas escolhidos foram a poesia do WJ (Século XXI), Midria Pereira (A Menina Que Nasceu Sem Cor) e Bruno Negrão (Ei, meu. E se Jesus Fosse Preto?!). Com média de 24 estudantes em cada escola, a oficina fez seus participantes interpretar músicas e poesias, explorando suas opiniões e reflexões.

Entre as atividades propostas pela oficina no CAIC foram disponibilizadas frases de poetas negros e rappers negros. A frase com maior destaque foi do rapper Djonga: *Vai e vai, ganha esse mundão sem olhar pra trás*. Considerando essa afirmação do Djonga, destaca-se a reflexão do estudante C.S. (12 anos): *Eu sei se você faz alguma coisa, como você vai e vai e ganha esse mundão, você faz por merecer pela sua vida. Me lembrou de quando meu irmão saiu de casa porque chegou drogado e a minha coroa falou, as pernas te levam e a tua barriga te traz de novo. E meu irmão saiu de casa, sem olhar pra trás*.

O relato do estudante C.S. demonstra o quão importante são as frases realistas do cotidiano brasileiro trazidas nas letras do rap nacional para o nosso contexto pessoal. Para Silva (2016), a narrativa trazida na letra da obra é individual e singular, sendo subjetiva e livre para interpretá-la e assimilá-la à sua própria experiência pessoal. Dessa forma, a letra da música fez o estudante recordar questões familiares, sentindo-se à vontade para expressar suas vivências no papel.

Através das reflexões escritas destaca-se a importância que a oficina teve nas escolas e no cotidiano dos(as) estudantes, demonstrando como a música e a poesia podem ser utilizadas como uma ferramenta pedagógica. Conforme Soares e Silva (2019, p. 151), “o rap é uma potente estratégia para envolver as(os) alunas(os) em discussões sobre gênero, sexualidade, raça, classe, com vistas ao enfrentamento dos sistemas de opressão”. Na reflexão do estudante C.S., nota-se a importância da realidade das frases usadas nas letras das músicas, demonstrando que o rap e a poesia podem ser considerados uma ferramenta pedagógica para trabalhar questões sobre desigualdade social, saúde mental e educação para as relações étnicas e raciais.

A oficina de Rap e Poesia de Rua foi aplicada também na escola General Osório com as mesmas dinâmicas, poesias e músicas. A oficina

ocorreu em uma sala de aula; entretanto, não foi possível interpretar as músicas propostas pelos(as) pibidianos(as) por conta de ruídos causados pelo uso de ventiladores. A oficina precisou ser dividida em duas partes; a segunda parte da oficina foi aplicada na quadra de esportes da escola. Desse modo, o principal impasse foi manter a concentração dos(as) estudantes. Em contrapartida, os(as) estudantes da escola General Osório envolveram-se e foram participativos. Muitos estudantes da escola já ouviam e conheciam o rap no seu dia a dia.

Na escola General Osório, ao mostrarmos a frase *Minha cor é cor de gente cês não queria ver no topo e não adianta meritocracia*, da rapper Lourena, a estudante R.P.S. (12 anos) ressaltou: *Não importa a cor, as pessoas podem crescer na vida por mérito próprio. Sendo branco ou preto, merecem uma oportunidade de serem vitoriosos*.

Para interpretar a reflexão da estudante R.P.S., precisamos analisar o conceito de meritocracia. O termo “meritocracia” passou a um uso mais habitual de elementos de análise de méritos para seleções e ascensões de função, inclusive através de concursos públicos e exames de avaliação. Dessa forma, a meritocracia determina as posições e colocações conseguidas por mérito pessoal conforme seus progressos e consequências individuais (SOUZA; SILVA, 2006, p. 35).

Entre as frases, palavras, afirmações, poesias e músicas escolhidas para a realização da oficina houve palavras que se destacaram e levantaram curiosidade por parte dos(as) estudantes. A palavra “meritocracia” era desconhecida para eles(as) e despertou curiosidade. A meritocracia é falha em realizar a oportunidade de maneira igualitária a todos(as), gratuita e de qualidade tanto na Educação Básica como na universitária (SOUZA, 2017). No contexto brasileiro, Souza (2017) afirma que grande quantidade da população desprivilegiada socioeconomicamente são os negros, indígenas e deficientes no Brasil.

A produção de uma oficina necessita de muita reflexão para sua construção e execução, considerando o contexto socioeconômico da escola e a realidade dos(as) estudantes. Foi necessária uma pesquisa sobre qual material midiático seria apropriado para apresentar aos(as) estudantes, quais dinâmicas realizar para que houvesse uma maior interação e curiosidade, quais rappers expressam representatividade de raça e gênero.

Ao escolhermos a música “Cota Não é Esmola”, da cantora Bia Ferreira, foi notável que essa canção chamou a atenção dos(as) estudantes.

Usando apenas trechos da canção para análise em conjunto, foi possível notar a emoção de alguns estudantes em algumas frases da cantora. Após a apresentação da música, os(as) estudantes puderam escolher trechos da música com que mais se identificaram. Nesse momento, surgiram diversos relatos, nos quais, foi possível observar uma menção do cotidiano dos(as) estudantes, às ocorrências árduas de quem vive em bairros periféricos e em situação de vulnerabilidade social.

No final da oficina, percebemos enquanto futuros professores e professoras que a mesma despertou para um novo pensar sobre as possibilidades de abordar a Educação Física e a educação para as relações étnicas e raciais no ambiente escolar, ampliando nossos horizontes ao trazer conceitos, debates e reflexões que articulam a cultura corporal com problemáticas sociais, agregando com isso uma experiência diferenciada com a docência na Educação Básica.

Fechando a cena

Para fechar a cena, retomamos a epígrafe do presente capítulo, no qual consta a introdução da música “Cota não é esmola”, em que Bia Ferreira declama com um leve som do violão ao fundo o seguinte trecho: “existe muita coisa que não te disseram na escola, cota não é esmola, experimenta nascer preto na favela pra você ver, o que rola com preto e pobre não aparece na TV”. A partir desse fragmento, nós, enquanto autores e autoras deste capítulo, interpretamos que a artista faz uma crítica ao fato do racismo e da desigualdade de classe não serem temas abordados no contexto escolar, reforçando práticas meritocráticas, capitalistas e racistas. Nesse sentido, a oficina de Rap e Poesia de Rua, proposta pelo Subprojeto Educação Física, parte do objetivo de salientar a importância de abordar a educação para as relações étnicas e raciais no ambiente escolar e problematizar elementos do racismo estrutural através da música. Para tanto, constatou-se, entre os resultados, que o rap e a poesia de rua caracterizam-se como importantes instrumentos de análise social e podem e devem ser abordados na escola como uma ferramenta pedagógica, uma vez que estão próximos à realidade dos(as) estudantes, tornando o processo de ensino mais atrativo e significativo para eles(as).

No entanto, alguns desafios foram apontados pelos(os) pibidianos(as) durante a realização da oficina, entre eles a escolha dos materiais didáticos,

logística e também o trato com um tema que ainda enfrenta resistência. O retorno em relação à oficina foi significativo, de forma que os(as) estudantes participaram ativamente das atividades propostas, alguns e algumas com maior envolvimento, enquanto outros(as) ficaram mais retraídos(as), tímidos(as) ou até mesmo ausentes por não se identificar com o tema, demonstrando certa resistência e estranhamento ao ouvir as músicas. Compreende-se que tanto o envolvimento como a ausência são fatores de análise, uma vez que o público da oficina era formado por adolescentes e a didática usada foi cuidadosa e minuciosa para que os deixassem livres para se expressar dentro de seu contexto e de suas vivências.

A oficina de Rap e Poesia de Rua reforçou o que teoricamente se discutiu ao longo das reuniões do PIBID em relação à abordagem dos elementos da Cultura Corporal na escola e que esses elementos estejam alinhados com a realidade do estudante, tornando seu processo de ensino e aprendizagem significativo, a exemplo das reflexões acerca das questões raciais na Educação Básica. Além disso, vivenciar elementos de sua cultura dentro da escola traz uma sensação de pertencimento àquele ambiente, além de levar identificação, quebrando o medo do(a) estudante em ser diferente ou até mesmo de se expressar, o que sente, o que vive e o que o indigna e revolta.

Referências

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

BRASIL. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação Física**. São Paulo/SP: Cortez, 1992. Coleção Magistério 2º grau – série formação do professor.

LIMA, Vanessa Bastos; SEIDEL, R. H. Literatura Marginal e Cultura da Periferia: Uma análise da obra Capão Pecado, de Ferréz. **Revista Pontos de Interrogação**, v. 01, p. 137-151, 2011.

SILVA, Cláudia Yaísa Gonçalves da. **Nas batidas do rap, nas entrelinhas dos versos**: uma reflexão winnicottiana sobre o amadurecimento juvenil. 2016. 115 f. Dis-

sertação – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias da. **O Movimento Social Negro: da contestação as políticas de ações afirmativas e a implicação para aplicação para Lei Federal 10.639/03 – O caso da rede Municipal de Ensino de Santa Maria.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2009.

SOARES, Cristiane Barbosa; SILVA, Fabiane Ferreira. Multiculturalismo e currículo escolar: o rap como ferramenta pedagógica para o empoderamento de mulheres negras e transformação social. In: RIZZA, Juliana Lapa Rizza; MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa; COSTA, Ana Luiza Chaffe (org.). **Tecituras sobre corpos, gêneros e sexualidades no espaço escolar.** 1. ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. v. 1, p. 139-154.

SOUZA e SILVA, J. *et al.* **Práticas pedagógicas e a lógica meritória nas universidades.** 2006.

SOUZA, F. D.; SOUZA, J. B. **As cotas raciais, as ações afirmativas e a meritocracia na universidade estadual do sudoeste da Bahia – UESB,** 2017.

PIBID Subprojeto Educação Física: (re)inventar a formação inicial docente em tempos pandêmicos

Celi de Carvalho Nascimento¹ – celinascimento.aluno@unipampa.edu.br
Gabrielly Pereira Machado da Camara¹ – gabriellycamara.aluno@unipampa.edu.br
Graziela Nunes Rodrigue¹ – grazielarodrigues.aluno@unipampa.edu.br
Jaqueline Quines Kasper¹ – jaquelinekasper.aluno@unipampa.edu.br
Julia Rodrigues Rocha¹ – juliarocha.aluno@unipampa.edu.br
Maria Luiza Orlow Fernandes¹ – mariafernandes.aluno@unipampa.edu.br
Mariza de Fatima dos Santos Sanchez¹ – marizasanches.aluno@unipampa.edu.br
Jose Rubens de Oliveira Scot¹ – josescot.aluno@unipampa.edu.br
Yasmin de Souza Almeida¹ – yasminalmeida.aluno@unipampa.edu.br
Daniela Noronha da Silva² – danielasilva.ext@unipampa.edu.br
Loreanne dos Santos Silva² – loreannesilva.aluno@unipampa.edu.br
Diego de Matos Noronha³ – diegonoronha.aluno@unipampa.edu.br
Tatiane Motta da Costa e Silva³ – tatianesilva.aluno@unipampa.edu.br
Marta Iris Camargo Messias da Silveira⁴ – martasilveira@unipampa.edu.br
Susane Graup⁴ – susanegraup@unipampa.edu.br

Apresentação

Partindo da motivação em compartilhar através da escrita as vivências de pibidianos(as), supervisoras, colaboradores(as) e coordenadoras, o presente capítulo tem por objetivo relatar e refletir sobre as ações promovidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto Educação Física durante o ensino remoto. Para tanto, o capítulo foi organizado em seções, sendo a primeira seção introdutória, na qual consta uma breve contextualização do PIBID e do Subprojeto Educação Física, seguido pela sistematização das atividades propostas durante o en-

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiiana.

² Professora Supervisora– PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiiana.

³ Pós-Graduando(a) Colaborador(a) – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiiana.

⁴ Professora Coordenadora de Área– PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação Física/Uruguaiiana.

sino remoto; posteriormente as atividades são relatadas e discutidas nas seções “Formação inicial docente: a leitura e escrita como ferramentas de formação docente” e “PIBID: (re)inventando o contato com a educação básica”, finalizando o capítulo com uma reflexão sobre as contribuições do PIBID para a formação inicial docente.

O PIBID é um programa que promove o contato dos(as) acadêmicos(as) dos cursos de licenciatura com o contexto das escolas públicas através de ações cooperativas para a formação inicial do(a) docente com a finalidade de identificar e superar problemas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o PIBID oportuniza ao(à) discente articular teoria e prática em vivências, criação e participação em experiências metodológicas, contextualizando e regionalizando o ensino e a aprendizagem nas diversas licenciaturas, entre elas a Educação Física.

O PIBID Subprojeto Educação Física da Universidade Federal do Pampa, campus Uruguaiiana, atualmente é formado por 18 acadêmicos(as) do curso de Licenciatura em Educação Física, duas Professoras Supervisoras, uma em cada escola, onde o programa está sendo desenvolvido, dois pós-graduandos colaboradores voluntários, uma coordenadora de área e uma coordenadora de área substituta. O programa está vinculado a duas escolas localizadas na periferia do município de Uruguaiiana-RS, sendo elas a Escola Municipal de Ensino Fundamental do Complexo Escolar Elvira Ceratti – CAIC e a Escola Municipal de Educação Básica General Osório.

O subprojeto tem como perspectiva teórica abordar a Educação Física como a disciplina escolar que trata pedagogicamente temas da Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Ao analisar diferentes concepções do objeto de estudo da Educação Física, Bracht (2003) afirma que sua especificidade deverá se relacionar, de forma direta, com a sua função social, remetendo-nos às práticas corporais que passam a ser entendidas como formas de comunicação que constroem cultura e são influenciadas por ela.

Dessa forma, o subprojeto busca pesquisar, planejar e desenvolver ações na perspectiva da cultura corporal em suas mais diversas formas de expressão. No entanto, devido à necessidade em manter o distanciamento social por conta do período pandêmico causado pelo novo coronavírus, as atividades de ensino, pesquisa e extensão tiveram de ser adaptadas de modo a ser aplicadas remotamente, inclusive o contato inicial com a docência. A suspensão temporária de aulas presenciais foi adotada em vários países, conforme explica Granjeiro *et al.* (2020). Tal estratégia foi uma tentativa de

reduzir o risco de contágio e proliferação do vírus entre as comunidades acadêmica e escolar, exigindo a adequação do sistema de ensino a essa nova realidade.

Diante dessa nova realidade, o subprojeto (re)inventou suas práticas, realizando diversas ações, como a criação e publicações de atividades nas redes sociais, realização de uma *live*, participação em eventos, reuniões quinzenais com apresentações e discussões de livros e *e-book*, realização de uma gincana on-line, entre outras ações, conforme será apresentado com mais detalhes na seguinte seção.

Sistematização das atividades

A pandemia de Covid-19 interferiu diretamente no planejamento das ações do PIBID. O programa precisou organizar suas atividades de acordo com a modalidade remota, garantindo assim suas reuniões quinzenais e as demais ações. Considerando que não poderíamos estar presencialmente nas escolas, o PIBID adotou o estudo de texto e apresentação de seminários a partir de livros e *e-books*.

O primeiro foi o *e-book* “Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física”, organizado por Marta Iris Camargo Messias da Silveira e Mauren Lúcia de Araújo Bergmann (2018), discutido no período de janeiro a março de 2021. O segundo foi o livro “A Educação Física cuida do corpo... e mente”, escrito por João Paulo Subirá Medina (2007), debatido entre os meses de abril e julho de 2021; seguido pelo livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, escrito pelo Coletivo de Autores (1992), apresentado e discutido entre agosto e novembro de 2021.

Além disso, foi elaborada uma *live* na página do Facebook no mês de julho de 2021 sob o tema “A importância do PIBID na Formação Docente e o diálogo sobre o livro A Educação Física cuida do Corpo... e Mente”. A *live* contou com a presença de ex-pibidianos, supervisoras e pibidianos(as).

Todavia, se mantiveram algumas atividades tradicionais do PIBID – Educação Física, tais como o Novembro Negro⁵, que no ano de 2020 foi a primeira tarefa de extensão do grupo, proporcionando a vivência de um

⁵ Cabe ressaltar que a edição de 2021 do Novembro Negro foi realizada de forma presencial após a permissão do retorno gradativo das aulas presenciais na Educação Básica, sendo relatado com detalhes em outro capítulo deste *e-book*.

ensino mais equitativo e levantando como sempre um aprendizado com menos preconceito e contrário a práticas racistas. Utilizaram-se as ferramentas do Instagram e Facebook para a exposição do conteúdo.

O Novembro Negro e a *live* não foram as únicas atividades exercidas pensando no contato com a Educação Básica. Após o recesso, foi proposta a organização da 1ª Gincana On-line do Subprojeto Educação Física, totalmente organizada e aplicada por trás da tela. Os(as) pibidianos(as) organizaram as dinâmicas de acordo com o cenário atual da Covid. E através das câmeras do celular as atividades foram realizadas durante o mês de agosto de 2021.

A EMEB General Osório está localizada em uma área periférica, ao leste da cidade de Uruguaiana; atualmente conta com 700 estudantes distribuídos em dois turnos (manhã e tarde), e as aulas de Educação Física acontecem no turno inverso para as turmas das séries finais do Ensino Fundamental. O CAIC situa-se na zona sul do município, também de região periférica, e funciona em turnos diurnos; atende atualmente 463 estudantes distribuídos na Educação Infantil, Ensino Fundamental anos iniciais e finais; as aulas de Educação Física acontecem no turno inverso. A maioria dos(as) estudantes é de locais no entorno das escolas, tendo poucos alunos de outras comunidades.

Com relação ao IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (2019), o município de Uruguaiana conseguiu atingir a meta somente na avaliação do 3º Ano do Ensino Médio, obtendo a marca de 3.8 de uma meta projetada de 3.3; já no 5º Ano e no 9º Ano, a rede de ensino obteve 5.5 e 4.3 em metas projetadas de 5.9 e 5.1, respectivamente. Na EMEB General Osório, o número de participantes no SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica (2019) – foi insuficiente para que os resultados oficiais fossem divulgados, tendo como informação os dados do IDEB do ano de 2015 (último ano de participação da escola na avaliação que acontece bienalmente), obtendo médias de 5.3 (5º Ano) e 4.1 (9º Ano) de metas projetadas de 5.6 e 5.0, respectivamente. No CAIC, em que a meta projetada era de 5.2 (5º Ano) e 5.0 (9º Ano), a escola obteve as marcas de 4.8 e 3.3 para cada série avaliada. Nos últimos dez anos, ambas as escolas não conseguiram atingir suas metas projetadas.

Formação inicial docente: a leitura e a escrita como ferramentas de formação docente

As atividades desenvolvidas pelo grupo ao longo do programa foram diversificadas, perpassando momentos de estudo de texto, apresentações de seminários, debates e reflexões diante dos temas previamente estabelecidos. Mesmo realizando as atividades através das plataformas on-line, desenvolveu-se muito além de apresentações de seminários, mas momentos de interação e trabalho em equipe, buscando o despertar para práticas coletivas e a sensibilização para o exercício da docência perante relatos e reflexões.

Os trabalhos em grupos tendem a desenvolver diferentes habilidades, uma vez que auxiliam na construção da autonomia, do autoconhecimento do(a) aluno(a), do lidar com o diferente, da exposição e da contraposição, do divergir, do sintetizar e do resumir, enfim, habilidades necessárias no desempenho do papel profissional (ANASTASIOU; ALVES, 2009). Com relação às estratégias grupais, como as apresentações de seminários, adotadas pelo PIBID, Anastasiou e Alves (2009) ressaltam que são fundamentais sua organização, sua preparação cuidadosa, o planejamento compartilhado e mutuamente comprometido com o(a) aluno(a), sendo ele sujeito de seu processo de aprendizagem.

Em relação ao estudo de texto, leituras e apresentações de seminários através do *e-book* “Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física”, debatido em reunião, é perceptível a conexão entre os(as) pibidianos(as), tendo em vista as necessidades para melhorias nas ações pedagógicas nas escolas, principalmente relacionadas à Educação Física. Assim como a importância de compreender o contexto das escolas públicas, observar a diversidade dos(as) alunos(as) que frequentam a sala de aula para então planejar as práticas pedagógicas; também foi debatida a busca por uma prática docente que envolva os princípios de uma Educação Física Humanizadora.

A compreensão de uma Educação Física Humanizadora, conforme o Coletivo de Autores (1992), parte de uma visão que transgride a formação “superesportivizada”, típica de um contexto professor/treinador e aluno/atleta, apontando para uma perspectiva renovadora da Educação Física.

Os movimentos renovadores da Educação Física, do qual faz parte o movimento dito “humanista” na pedagogia, se caracterizam pela presença de princípios filosóficos em torno do ser humano, sua identidade, valor, tendo

como fundamento os limites e interesses do homem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 38).

Outro momento significativo que o grupo desenvolveu foi durante o seminário sobre o livro “A Educação Física cuida do corpo... e mente”, escrito por João Paulo Subirá Medina⁶; despertou diversas reflexões acerca da constante mudança social em que vivemos e como a mesma impacta na docência, em especial a prática pedagógica com a Educação Física. O(a) professor(a) deve estar sempre atento às relações que a Educação Física representa em uma escola, assumindo seu espaço educacional e sua importância diante da formação dos alunos(as). A partir da discussão do livro, compreendemos enquanto grupo que a expressão “crise”, à qual Medina (2007) se refere, de certa forma é vista inicialmente como um prejuízo, uma queda, para depois ocorrer a mudança e, assim, a Educação Física ser debatida e (re)pensada.

Continuando com as formações internas, realizou-se um novo seminário dialogando sobre o livro didático “Metodologia do Ensino de Educação Física”, escrito pelo Coletivo de Autores, que, dividido em alguns dias de apresentações, refletiu em diversos questionamentos sobre nossas vivências como estudantes na Educação Básica e avaliações a nós mesmos como professores em formação. Essas reflexões e vivências foram debatidas e, através do diálogo, foi dada uma compreensão coletiva sobre o que de fato se busca enquanto futuros(as) docentes de Educação Física. Logo, proporcionar diversas experiências através da cultura corporal, bem como adaptar as práticas e o processo avaliativo às especificidades dos(as) alunos(as) que frequentam a escola.

Tais adaptações partem da compreensão de planejar propostas de conteúdos para trabalhar com a Educação Física em escolas públicas, que abordem o ponto de vista da classe trabalhadora, viabilizando a leitura da realidade, estabelecendo laços concretos com projetos políticos de mudanças sociais (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Articulando temas como jogos, esportes, ginástica, dança, lutas com grandes problemas sociopolíticos atuais, como: ecologia, saúde pública, desigualdade de gênero, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, desigualdade social, entre tantos outros.

⁶ João Paulo Subirá Medina foi fundador e presidente do conselho da Universidade do Futebol. É ex-preparador físico, mestre em Filosofia, doutor em Educação, professor e administrador de futebol brasileiro. Foi assistente técnico da Seleção Brasileira de Futebol em 1991.

Considerando que o grupo teve seus encontros em seu modo virtual, foi necessário desenvolver métodos diversificados para reunir nossos integrantes sem o contato físico. Pensando nisso, realizou-se “Dinâmicas de integração”, e a partir desse momento o grupo desenvolveu uma diversidade de práticas digitais de aproximação que renderam bons momentos de recordação, afetividade e sensibilização sobre o exercício da docência. Momentos iniciais das reuniões que tomavam forma para o compartilhamento de histórias e vivências pessoais, que unidas refletiam em nossa aproximação como grupo.

Ainda entre as atividades que estão sendo desenvolvidas para a formação docente foi proposta a criação de um portfólio individual de cada integrante do grupo, no qual fomos convidados a colocar nossas percepções e reflexões sobre todas as atividades que foram construídas por nós no PIBID e também expor uma pequena parte de nossa personalidade, pois essa ferramenta também nos proporciona isso, buscando assim refletir sobre a importância das mesmas para nossa formação na docência.

Anastasiou e Alves (2009) reforçam que a estratégia do portfólio possibilita o acompanhamento da construção do conhecimento do docente e do discente durante o próprio processo e não apenas no final desse. O portfólio está sendo construído de forma individual e contemplará todas as atividades desenvolvidas durante o programa, reunindo em um documento relatos e reflexões que, posteriormente, servirão de embasamento para os discentes.

PIBID: (re)inventando o contato com a Educação Básica

Na tentativa de garantir um contato com a Educação Básica durante o período de ensino remoto, o PIBID Subprojeto Educação Física promoveu o Novembro Negro edição 2020 de forma virtual, no qual se utilizaram as redes sociais para a comunicação com professoras(es), acadêmicos(as) e alunos(as) através de postagens diárias ao longo do mês. Essas postagens buscaram refletir sobre o racismo estrutural, além da valorização da cultura afro, pois se observa que os eventos de Consciência Negra em escolas públicas apresentam muitas vezes características que não vêm ao encontro daquela comunidade e que os temas tratados praticamente inexistem em programas curriculares e em livros didáticos, mesmo presente na Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade dos ensinamentos de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do país.

Por isso a importância da realização dessas atividades para a nossa formação enquanto futuros(as) professores(as), pois, além de ter compartilhado com a população externa via plataformas on-line, a atividade também nos fez refletir e discutir sobre as relações étnicas e raciais, possibilitando-nos uma vivência diante dos relatos já vividos dentro do projeto que, com certeza, nos trará aprendizado e desenvolvimento frente à iniciação à docência. Trabalhar com a diversidade cultural é o ponto de partida de uma educação que prepara e promove o combate ao racismo e tantas outras formas de discriminação e preconceito (SILVEIRA *et al.*, 2018).

Para além de uma formação voltada para a diversidade, é preciso contrapor que a ideia veiculada à escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o indígena, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, por vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade (BRASIL, 1998, p. 126).

Em um outro momento também foi realizada uma *live* com o tema principal “A importância do PIBID na Formação Docente e o Diálogo Sobre o Livro Educação Física Cuida do Corpo e Mente”, a qual teve toda uma organização por trás, realizada pelos pibidianos e pibidianas. A realização da *live* foi de extrema importância, considerando que a discussão sobre o livro abrange diversos temas relacionados à docência.

Estratégias metodológicas de ensino que promovem o trabalho em grupo reforçam a ideia de que “trabalhar num grupo é diferente de fazer parte de um conjunto de pessoas, sendo fundamentais a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções” (ANASTASIOU E ALVES, 2009, p. 76). A autora e o autor afirmam que essa consciência de trabalho coletivo é um processo lento, exigindo autonomia e maturidade, algo a ser construído paulatinamente com os(as) alunos(as) universitários(as), uma vez que não trazem esses atributos do Ensino Médio.

Ainda de forma remota, tivemos nossa gincana virtual, que foi elaborada juntamente com as professoras supervisoras das escolas vinculadas ao subprojeto para que os(as) alunos(as) participassem das provas que foram propostas. Cada pibidiano(a) participou de forma remota, elaborando vídeos das atividades da mesma, que contaram com vídeos de danças, per-

guntas e respostas sobre as olimpíadas. A realização de cada tarefa foi proposta totalmente por trás das telas, ou seja, por vídeos e através dos grupos de *WhatsApp*, no qual também foi possível um contato mais próximo com cada turma. No entanto, expectativas foram geradas para que esse contato entre alunos(as) e pibidianos(as) fosse realizado, porém os(as) integrantes do subprojeto não tinham conhecimento da realidade dos(as) alunos(as), no qual não teriam aparelhos para comunicação on-line, e então diversas maneiras de realizar a gincana tiveram de ser repensadas e reorganizadas para que pudessem estar ao alcance dos(as) alunos(as).

A desigualdade social foi facilmente perceptível, pois uma parcela de cada turma não pôde participar devido à dificuldade de acesso à internet e à falta de recursos tecnológicos, como aparelhos celulares, tablets ou notebooks; assim não conseguiram acessar os grupos da plataforma (*WhatsApp*) criados especificamente para a divulgação das tarefas de cada equipe. Aos(as) alunos(as) que conseguiram acessar não houve o empenho e ânimo que foi imaginado; o distanciamento dos(as) alunos(as) para a realização das tarefas dificultou, e desse modo o retorno das atividades foi bem reduzido.

Em contrapartida, para nós, futuros(as) docentes, a gincana foi um momento de aprendizado coletivo na medida em que se buscou entender e estudar a realidade dos(as) alunos(as) que não conseguiam entrar em contato com as atividades perante sua realidade; pensar em maneiras para que atividades propostas fossem realizadas foi um grande desafio. Atentando para a necessidade de estarmos preparados para adaptar as práticas pedagógicas de acordo com o momento e a realidade de cada escola, aluno(a) e família.

Algumas considerações

Mesmo por trás das telas as oportunidades e as experiências de formação ofertadas pelo programa foram de extrema importância para o processo de sensibilização para o exercício da docência e para a reflexão sobre a Educação Física escolar. Tornando visível a capacidade do PIBID Subprojeto Educação Física de (re)inventar suas estratégias metodológicas para a formação inicial docente, tendo em vista a atual situação de pandemia.

O ensino remoto exigiu um (re)inventar das práticas planejadas para o PIBID, principalmente no que se refere ao contato com a Educação Básica. A proposta da gincana on-line foi uma das alternativas encontradas; no entanto, os(as) alunos(as) das escolas públicas tinham pouco ou nenhum

acesso à internet, o que impossibilitava a entrega das atividades. Os(as) pibidianos(as) acreditaram que haveria bastante procura; aconteceu o contrário: poucos(as) alunos(as) das escolas aderiram à proposta.

Porém permitir que os(as) pibidianos(as) tivessem contato com a rotina docente, mesmo em um curto período de tempo, possibilitou a criação de estratégias tanto profissionais como pessoais, fazendo com que cada um refletisse sobre seu papel social na sociedade enquanto professor(a), principalmente quando em contato com escolas públicas periféricas. Assim como também resultados inesperados que o grupo conseguiu vivenciar, mesmo em meio a uma pandemia, maneiras de fazer contato, não só com a Educação Básica, mas também com o estudo de textos e reflexões sobre práticas na área da Educação Física escolar. A própria maneira de (re)invenção na docência e a sensibilidade durante esse momento em que todos ficaram por trás das telas foi de extrema inovação para qualquer pessoa que fez parte do subprojeto.

Referências

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2009. Cap. 3.
- BRASIL. **Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental**. Parâmetros Curriculares Nacionais/Temas Transversais. 1998.
- BRACHT, V. **Educação Física e Ciência**: cenas de um casamento (in)feliz. Ijuí: Unijuí, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892011000200008>
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- GRANJEIRO, Érica Maria *et al.* Estratégias de ensino à distância para a educação interprofissional em saúde frente à pandemia Covid-19. **Revista de Divulgação Científica Sena Aires (REVISA)**, Valparaíso de Goiás, v. 9, n. 1, p. 591-602, jul./set. 2020.
- MEDINA, João Paulo S. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**. 22. ed. Campinas (SP): Papirus; 2007.
- SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias *et al.* Corporeidade e a educação para as relações étnico-raciais: implicações na formação docente em Educação Física. In: SILVEIRA, Marta Iris Camargo Messias; BERGMANN, Mauren Lúcia de Araújo (orgs.). **Transformando as Práticas Pedagógicas da Educação Física**. São Leopoldo: Oikos, 2018. p. 75-88.

Acesso limitado: complicações sociais para o ensino de Língua Portuguesa

*Hélen Cristina da Silva*¹ – *helensilva@unipampa.edu.br*

*Hélen Roratto Garcia*², supervisora – *helengarcia.ext@unipampa.edu.br*

*Bruna Cunha Brasil*³ – *brunabrasil.aluno@unipampa.edu.br*

*Drielly da Silva Mancilha*³ – *driellymancilha.aluno@unipampa.edu.br*

*Daniela Ferreira Rodrigues*³ – *danielarodrigue.aluno@unipampa.edu.br*

*Flávia Machado Franco*³ – *faviafranco.aluno@unipampa.edu.br*

*Ilma Teresinha Ferreira Pereira*³ – *ilmapereira.aluno@unipampa.edu.br*

Introdução

Durante o período da pandemia que estamos enfrentando nestes últimos anos, um dos assuntos que tem entrado em pauta é o ensino remoto, bem como as dificuldades referentes à democratização do acesso à internet. A fim de conhecer esse e outros fatores que constituem a realidade social dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental General Emílio Luiz Mallet, com a qual as autoras trabalharam, foi realizada uma pesquisa, de cunho sociolinguístico, por meio da aplicação de um questionário que, entre outras questões, contemplava uma especificamente ligada ao acesso dos alunos à internet e outra à frequência com que saem de seu contexto regional. A pesquisa ocorreu durante o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), especificamente do Subprojeto “Leitura e Variação Linguística”, coordenado pela profa. Dra. Hélen Cristina da Silva, da Unipampa – *campus* Bagé-RS, do curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, e supervisionado pela profa. Ma. Hélen Roratto Garcia, da escola supracitada.

No início do *lockdown* em abril de 2020, houve a necessidade urgente de adaptação às mudanças ocorridas no sistema educacional. Nesse con-

¹ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Letras Português/Bagé.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Letras Português/Bagé.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Letras Português/Bagé.

texto, a Organização Mundial da Saúde (OMS) orientou o distanciamento social entre as pessoas (MÉDICI; TATTO; LEAO, 2020). Porém, tal medida passou a ser incompatível no dia a dia escolar, dada a enorme dificuldade de manter o afastamento entre as pessoas, além de outros fatores, como, por exemplo a superlotação das salas de aula. Diante do conjunto oferecido por esse cenário, a área da educação sofreu grandes consequências na qualidade do ensino-aprendizagem.

O ensino remoto na rede pública, de acordo com o ponto de vista que defendemos, fortaleceu a desigualdade social, visto que a classe social menos favorecida tem reduzidas as condições de acesso aos meios digitais e, muitas vezes, sequer possui aparelhos digitais necessários para os momentos de aulas virtuais (ALVES, 2020).

Na tentativa de minimizar a desigualdade digital, em agosto de 2020 houve uma iniciativa, criada pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, para levar internet aos alunos de escolas estaduais por meio de planos especiais de dados. Para a realização da ação foi feita uma parceria com as principais operadoras de telefonia móvel utilizadas no estado. No entanto, de acordo com a reportagem do jornal GZH⁴, após um mês do início da liberação do sinal, apenas 8% dos alunos e professores da rede estadual estavam aproveitando o serviço. O motivo por trás desse baixo percentual era que a internet patrocinada permitia apenas o acesso às ferramentas educacionais do *Google*, como *Google Sala de Aula* e *Google Meet*, por exemplo. O que acabou não se mostrando útil, já que muitos professores usavam os aplicativos *Youtube* e *Whatsapp* para enviar atividades e explicações de conteúdo para seus alunos. Além disso, o serviço foi pouco divulgado, e muitos não ficaram sabendo da iniciativa. Já a prefeitura de Bagé, cidade onde se localiza a escola em que realizamos a pesquisa, não ofereceu nenhum tipo de auxílio para o acesso à internet aos alunos e professores das escolas municipais. Esses fatos, aliados a outras questões sociais descortinadas durante a pandemia, demonstram que os alunos de baixa renda foram pouco amparados pelo governo durante o período do ensino remoto.

É inegável que o avanço tecnológico é útil e necessário para todos. A evolução, sobretudo na área da comunicação, conecta as pessoas, independentemente da distância física que as separa. Além disso, por meio da inter-

⁴ Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/09/apos-quase-um-mes-menos-de-10-de-professores-e-alunos-utilizam-internet-patrocinada-por-piratin-i-e-assembleia-ckf7ankcv0086014r0e3hooe8.html>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

net, o acesso às questões sociais, científicas, culturais, entre outras, acentua significativamente a importância desse avanço e a necessidade de um acesso igualitário a todos.

Sendo assim, o acesso aos recursos tecnológicos reveste-se de extrema utilidade durante as aulas. Nesse particular, atentamos para o estudo da Língua Portuguesa e sua imensa e rica variação linguística, pois por meio da internet os alunos podem conhecer e aprender sobre as diferenças dialetais, regionais, sociais e culturais que constituem o português brasileiro como um todo, tornando o ensino da língua materna mais significativo, mais real e livre de estereótipos, socialmente construídos, que culminam no preconceito e na intolerância linguística.

Metodologia

Esta pesquisa, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística (LABOV, 1972), foi realizada, *in loco*, no mês de novembro do ano de 2021 na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Emílio Luiz Mallet – Bagé/RS, localizada na zona urbana do município.

O questionário aplicado foi elaborado em conjunto pelos pibidianos por meio da ferramenta *Google Forms* e contém oito seções, perfazendo o total de 29 questões, que abarcam a realidade sociolinguística dos educandos bem como sua influência na aprendizagem de Língua Portuguesa, a saber: i) informações pessoais como idade, local de nascimento, número de irmãos, escolaridade dos pais, atividades de lazer, viagens, etc.; ii) acesso aos meios digitais; iii) envolvimento da família nas atividades escolares; iv) entendimento da Língua Portuguesa e v) tópicos referentes ao contato com a leitura tanto na escola como em casa.

O formulário foi aplicado em uma turma do 6º ano, composta por 33 alunos com idades entre 11 e 12 anos que, na oportunidade, encontrava-se dividida em grupos: um presente na escola e outro que permanecia no ensino remoto. Devido a isso, somente 21 alunos responderam ao questionário na forma presencial, embora esse tenha sido encaminhado aos demais via *WhatsApp*.

Após uma análise preliminar de todas as respostas obtidas, selecionamos, para o presente estudo, as seguintes questões: “Na sua casa, você tem acesso à internet?”, “Você possui computador/notebook?” e “Você e sua família viajam com frequência?”, pois concebemos que tais questões

têm grande influência no aprendizado dos alunos no cenário atual. Nesse particular, no que diz respeito ao conhecimento da língua materna, especificamente à acessibilidade aos saberes que englobam a variação linguística.

Fundamentação teórica

É inegável a complexidade que envolve a constituição multiforme e miscigenada do português brasileiro. Fato que se reflete, como não poderia ser diferente, no contexto escolar, pois a escola é um local onde muitas diversidades se encontram, interessando-nos, nesse particular, a diversidade linguística. Isso ocorre porque a fala de cada região, de cada grupo social, de cada situação, de cada evento, e assim por diante, é permeada pela variação linguística, ou melhor, porque a variação é inerente à língua.

O termo variação linguística por si só demonstra que há diferenças na fala dos indivíduos. Porém, é importante ressaltar que isso não impede que os falantes se entendam, o que demonstra que a língua é, ao mesmo tempo, um sistema heterogêneo e organizado.

A área responsável pelo estudo da variação linguística é a Sociolinguística, surgida, conforme Alkmim (2007 p. 28), no ano de 1964 em um congresso organizado por William Bright em Los Angeles, do qual participaram estudiosos como John Gumperz, William Labov, John Fisher, entre outros, todos interessados em assuntos que abordavam a relação entre língua e sociedade e que mais tarde realizariam trabalhos importantíssimos para a área. Contudo, a sistematização do estudo da variação linguística é atribuída a William Labov, pois, segundo Tarallo (1997, p. 07), foi Labov “quem, mais veementemente, voltou a insistir na relação entre língua e sociedade e na possibilidade, virtual e real, de se sistematizar a variação existente e própria da língua falada”.

Sobre o assunto Mollica (2004, p. 10) afirma que:

[...] a sociolinguística considera em especial como objeto de estudo exatamente a variação, entendendo-a como um princípio geral e universal, passível de ser descrita e analisada cientificamente. Ela parte do pressuposto de que as alternâncias de uso são influenciadas por fatores estruturais e sociais.

A Sociolinguística trabalha com certos conceitos específicos; um deles refere-se ao termo variável, que, além de ser tomado no sentido de conjunto de variantes, também significa grupo de fatores. Desse modo, as variáveis podem ser condicionadas tanto por fatores linguísticos como por fato-

res sociais. Os linguísticos referem-se propriamente à língua, como fonológicos, sintáticos, semânticos, discursivos e léxicos. Enquanto os sociais referem-se ao falante, como idade, sexo, etnia, regionalidade, determinantes sociais, entre outros.

Não é difícil entender o motivo pelo qual esses fatores interferem na maneira como os sujeitos falam. A variável extralinguística faixa etária, por exemplo, pode determinar as diferenças entre as falas de um adolescente e de um idoso, ou melhor, as escolhas linguísticas opostas que cada um utiliza.

No que diz respeito ao atual contexto escolar, podemos considerar a internet como um fator social importante no ensino, haja vista que seu acesso pode propiciar aos alunos a ampliação do conhecimento que têm sobre a língua materna, minimizando preconceitos e estereótipos, uma vez que, no Brasil, o preconceito linguístico, espelho do preconceito social, é muito acentuado, fato que reforça a necessidade de conhecer e entender as diversas variantes que constituem nossa língua materna.

Para exemplificar, citamos a forma como alguns falantes são representados na televisão, por exemplo o caipira que normalmente é tratado como ignorante, o carioca que soa grosseiro, entre outros. Vale ressaltar que a intolerância à linguagem do outro contempla várias questões sociais e, segundo Leite (2008, p. 12-13), “é tão agressiva quanto outra qualquer, pois atinge o cerne das individualidades”, lembrando que “a linguagem é o que o homem tem de mais íntimo e o que representa a sua subjetividade”. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), entre as atribuições do ensino de Língua Portuguesa está, justamente, combater esse preconceito linguístico, fruto de uma visão limitada e distorcida da realidade linguística de nosso país. De acordo com o documento, os alunos precisam:

Conhecer algumas das variedades linguísticas do português do Brasil e suas diferenças fonológicas, prosódicas, lexicais e sintáticas, avaliando seus efeitos semânticos.

Discutir, no fenômeno da variação linguística, variedades prestigiadas e estigmatizadas e o preconceito linguístico que as cerca, questionando suas bases de maneira crítica (BRASIL, 2018, p. 83).

Porém, como já mencionado, tudo isso só é possível quando há acesso de qualidade aos recursos necessários, nesse particular à internet. E é sobre essa problemática que o presente artigo se debruça.

Análise e discussão dos dados

As análises quantitativa e qualitativa do *corpus* obtido por meio das questões: “Na sua casa, você tem acesso à internet?” e “Você possui computador/notebook em sua casa?” indicam uma discrepância, visto que, para a primeira, obtivemos 95,2% de respostas positivas; já para a segunda, essa porcentagem cai para 45%. Vale ressaltar neste ponto que, nas observações feitas durante o ensino remoto, constatamos que a maioria dos alunos utilizava planos de celular com internet 3G ou 4G para participação nas aulas e realização de suas atividades escolares. Diante disso, verificamos a dificuldade dos alunos de depender de um meio limitado para atender a tantos objetivos.

Para entender um pouco mais o grau de dificuldade enfrentado pelos alunos, é preciso lembrar que, além das aulas remotas, oferecidas de segunda a sexta, com duração aproximada de 45 minutos, eles utilizavam a internet para a realização das tarefas lançadas por meio de plataformas on-line, juntamente com o tempo gasto para lazer em que relataram praticar atividades como assistir a vídeos, jogar, utilizar redes sociais, etc. Ao unir todo o tempo em que precisavam de internet durante o dia, é possível conjecturar que um plano semanal não é capaz de cobrir todas essas necessidades, visto que, ao atingir uma porcentagem “x” de uso de dados, seu limite de utilização de internet no dia é reduzido. Tal fato certamente impactou negativamente nas atividades escolares dos educandos, podendo levar à redução do número de aulas que eles assistem ou limitar seu acesso a pesquisas que favoreçam a produção de suas atividades. Todos esses fatores contribuem, indubitavelmente, para um baixo rendimento escolar.

Aliado a esse fator, outro ponto que merece destaque reside na frequência com que os alunos saem de seu contexto regional, atestada por meio da questão: “Você e sua família viajam com frequência?”. Os dados obtidos indicam que mais da metade deles, ou seja, 52%, não sai de Bagé com frequência, demonstrando que os educandos têm pouco contato com falantes de outras regiões até mesmo dentro do próprio estado. Diante disso, podemos afirmar que a internet consiste, para esses alunos, em uma ponte que os liga ao restante do país e, conseqüentemente, à diversidade cultural e linguística. Isto é, sem um acesso de qualidade, o contato de alunos do ensino público com os saberes fica, em geral, mais reduzido do que o habitual, impactando direta e fortemente em sua qualidade de ensino e de vida.

Sobre o assunto, é importante destacar que, mesmo antes da pandemia, os resultados da Prova Brasil⁵, de 2019, no município de Bagé – RS, demonstraram que a meta estipulada de 5,3 não foi atingida, registrando 4,5. No tocante à Língua Portuguesa, atingiu o nível 3, apresentando estado de atenção.⁶ Esse dado comprova que, antes do atual contexto pandêmico que forjou as aulas remotas, o ensino de Língua Portuguesa já não era eficaz como desejado. Partindo desses resultados, associados aos números levantados nessa pesquisa, não é exagero inferir que o sistema escolar e todos os seus partícipes tenham saído prejudicados no atual contexto de pandemia.

Considerações finais

Reconhecemos que a internet é uma grande aliada no avanço da educação. No entanto, apenas nos últimos dois anos sua necessidade foi mais perceptível. A falta da democratização do acesso a esse meio contribui para a desigualdade social, impedindo, entre outras questões, o acesso amplo ao conhecimento, nesse particular da Língua Portuguesa. Isso se acentua ainda mais quando levamos em conta que esses alunos não se deslocam com frequência de seu universo linguístico regional, pois, como ressaltamos, durante nossa análise mais da metade deles não viaja e acaba não vivenciando novas experiências linguísticas.

A internet, principalmente por meio das redes sociais, possibilita aos alunos o contato com diferentes tipos de vocabulários, podendo ampliar tanto seu repertório linguístico como seu conhecimento de variedades de outras regiões, contribuindo, gradativamente, para a diminuição do preconceito linguístico, pois, apesar da existência de muitos *memes* que reforçam a discriminação com as falas que fogem da norma padrão, há igualmente muito material na internet que combate essa visão limitada e distor-

⁵ A Prova Brasil, hoje intitulada SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Essa amostragem é realizada nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, e agora os alunos do 9º ano também serão avaliados em Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Ela é aplicada a cada dois entre o 5º e o 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Cabe ressaltar que, a partir de sua aplicação, o governo consegue verificar o que deve ofertar e de que ponto partir para reformular as matrizes curriculares. Entre seus objetivos a prova busca: i) identificar problemas e diferenças regionais na Educação Básica e ii) produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos estudantes.

⁶ Dados disponíveis em: <<http://sistemasprovaBrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>>. Acesso em: 27 jan. 2022.

cida sobre a variação linguística (GOMES; SEMECHECHEM; CARDOSO, 2020).

Os resultados apontam que, para termos um ensino eficaz e de qualidade, precisam ser pensadas novas estratégias que envolvam políticas públicas, incluindo, de forma efetiva e igualitária, o acesso à internet, haja vista seu poder de trazer a informação em tempo real e proporcionar ao estudante o contato direto com a Língua Portuguesa e a variação linguística, de acordo com o contexto geográfico, histórico e sociocultural que nosso país proporciona.

Nesse contexto, o presente artigo salienta as problemáticas que surgiram e ocasionaram prejuízos ao desempenho escolar de muitas crianças e jovens, destacando que pesquisas desse cunho são de grande importância para todos os envolvidos com a educação, nesse caso especialmente para os licenciandos de Letras, que puderam, graças ao projeto PIBID, ter contato com a realidade da sala de aula.

Referências

- ALKMIM, Tânia Maria. Sociolinguística: parte I. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Christina (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 6. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 21-48.
- ALVES, L. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 3, p. 348-365, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto Faraco (orgs.). **Pedagogia da variação linguística**: língua, diversidade e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.
- GOMES, T. N.; SEMECHECHEM, J.; CARDOSO, M. Preconceito Linguístico em Memes da Estigmatização à Resistência. **Revista Inventário**, Salvador, n. 26, p. 205-224, 2020.
- LABOV, William. **Padrões Sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].
- LEITE, Marli Quadros. **Preconceito e intolerância na linguagem**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MÉDICI, M. S.; TATTO, E. R.; LEÃO, M. F. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema**, v. 18, n. Especial, p. 136-155, 2020.

Disponível em: <<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/viewFile/1837/1542>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (orgs.). **Introdução à Sociolinguística**: o tratamento da variação. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

TARALLO, Fernando Luiz. **A pesquisa sociolinguística**. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Livro didático: variação linguística e as práticas em sala de aula

Hélen Cristina da Silva¹ – helensilva@unipampa.edu.br

Daniela Reischak Pereira² – danielapereira.ext@unipampa.edu.br

Eduarda Gazen Manzke³ – eduardamanzke.aluno@unipampa.edu.br

Eronilda Regina dos Santos³ – eronildasantos.aluno@unipampa.edu.br

Gilson da Fontoura Gonçalves³ – gilsongoncalves.aluno@unipampa.edu.br

Giovana Martins Resende³ – giovanaresende.aluno@unipampa.edu.br

Josiane de Vasconcelos Werner³ – josianewerner.aluno@unipampa.edu.br

Leocadia Morales Lima³ – leocadialima.aluno@unipampa.edu.br

Maria Helena Deibler Castro³ – mariahelena.aluno@unipampa.edu.br

Rafaely Reges Freitas³ – rafaelyfreitas.aluno@unipampa.edu.br

Willisan Coelho Muria³ – willisanmuria.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

O presente artigo é resultado de um conjunto de atividades realizadas por um grupo de nove bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura em Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa – Unipampa/Bagé, integrantes do Subprojeto “Leitura e Variação Linguística”, coordenado pela Profa. Dra. Hélen Cristina da Silva e supervisionado pela Profa. Ma. Daniela Reischak Pereira. Une-se nessa proposta a tarefa de aproximar os licenciandos da realidade prática das salas de aula, neste caso, de uma turma de segundo ano do Ensino Médio da EEEM José Gomes Filho, de Bagé/RS, ao desafio de oferecer uma contribuição relevante na oferta do ensino de Língua Portuguesa, tendo por base o estudo e o entendimento concernentes à variação linguística.

Considerando o contexto multifacetado e miscigenado de constituição do Português brasileiro, doravante PB, tanto do ponto de vista das etnias e

¹ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Letras Português/Bagé.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Letras Português/Bagé.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Letras Português/Bagé.

das culturas regionais como da diversidade de meios de expressão oriundos de espaços geográficos ou de classes sociais, o resultado de uma proposta que visa abordar a variação linguística deve trazer um olhar de respeito às diferenças, de tolerância e de entendimento. A partir desse propósito, é apresentada, neste artigo, a análise do livro didático *Novas Palavras – Língua Portuguesa*, do 1º ano do Ensino Médio (AMARAL *et al.*, 2016), a fim de verificar se/e como a variação linguística é abordada e sua relação com a prática das aulas, além de verificar se a obra está, de fato, alinhada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que diz respeito a essa temática.

Revisão teórica

Em um primeiro momento, é preciso esclarecer aquilo que entendemos como variação linguística de acordo com os postulados da Sociolinguística Variacionista (LABOV, 1972) e quais suas aplicações previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que define as metas a serem alcançadas, estabelecendo competências e habilidades essenciais para que os alunos se desenvolvam ao longo da escolaridade básica, servindo como referencial nacional para os currículos nas redes pública e privada de ensino.

Sobre a primeira questão, é sabido que uma característica inerente de qualquer língua é o fato de que ela não é a mesma o tempo todo e nem em todos os lugares. Por exemplo, no Brasil, o português falado em Santa Catarina apresentará diferenças do português falado no Ceará, pois se trata de regiões dotadas de história, hábitos e culturas diferentes. Da mesma forma, a maneira como nos comunicamos com as pessoas, a depender do grau de intimidade (amigos, parentes, professores), é modelado dependendo da situação. Dito de outra forma, a língua, além de mudar de um país para outro, pode alterar-se também dentro da mesma comunidade⁴ ou grupo de

⁴ Neste trabalho, adotamos a definição de comunidade de fala proposta por Moreno Fernández (1998, p.19): “una comunidade de habla está formada por un conjunto de hablantes que comparten efectivamente, al menos, una lengua, pero que, además, comparten unas mismas actitudes lingüísticas, unas mismas reglas de uso, un mismo critério a la hora de valorar socialmente los hechos lingüísticos, unos mismos patrones sociolingüísticos”.

Uma comunidade de fala está formada por um conjunto de falantes que compartilham efetivamente ao menos uma língua, mas que, além disso, compartilham as mesmas atitudes linguísticas, as mesmas regras de uso, um mesmo critério ao avaliar socialmente fatos linguísticos, os mesmos padrões sociolinguísticos. (Tradução nossa)

fala e até mesmo no grupo familiar, “porque a língua corrente varia de acordo não só com os lugares, como também com as pessoas, as épocas e até as circunstâncias” (SILVA NETO, 1963, p. 19), ainda mais em um país pluriétnico como o Brasil. De acordo com Coelho *et al.* (2015, p. 07):

A grande responsável por essa propriedade das línguas é a variação. Numa língua, não existe apenas uma forma para cada significado. O que existe são variantes, um conjunto de opções do qual retiramos as formas que empregamos ao falar e ao escrever. Essa escolha, contudo, não é aleatória: há motivações de toda ordem nos guiando no constante processo de formulação linguística.

É importante ressaltar que influem no processo de variação fatores externos como idade, sexo, profissão e escolaridade. A relação de tais elementos com a língua sempre ocupou espaço nas preocupações de linguistas e dialetólogos, mas foi com a Sociolinguística e, mais especificamente, com a teoria da Sociolinguística Variacionista de Labov (1972) que os estudos dessas relações foram sistematizados.

A Sociolinguística procura estudar e sistematizar a variação das línguas, relacionando-a a critérios sociais, concebendo como variedade a fala específica de um determinado grupo. “De fato, como o nome sugere, a Sociolinguística é uma área da Linguística que estuda a relação entre a língua que falamos e a sociedade em que vivemos” (COELHO *et al.*, 2015, p.12). O critério para a análise linguística leva em conta questões geográficas, culturais, sociais, entre outras. Por exemplo, temos a variedade do interior gaúcho, a variedade dos mais jovens, a variedade culta e assim por diante. A Sociolinguística considera ainda que a variedade culta é associada às pessoas com nível maior de escolaridade e que pertencem às classes altas, conferindo um certo prestígio a essa variedade. Porém, é importante considerar que dentro dessa variedade também existe variação.

No interior ainda dessas classificações, há as variedades padrão e não padrão. A primeira, em geral, é associada às variedades cultas da língua e, mesmo que não sejam utilizadas pela maioria, possuem um *status* de prestígio. Já as variedades não padrão, por se afastar desse prestígio social, são, muitas vezes, erroneamente estigmatizadas.

É importante destacar que a variação linguística não compromete a comunicação. Pelo contrário, ela representa a riqueza da língua, oferecendo indicativos dos lugares de origem dos falantes de suas particularidades sociais, como idade, profissão, grau de escolaridade, de seu contato

com a cultura letrada, entre outras questões constituintes de sua individualidade, que devem ser respeitadas e consideradas, sobretudo e igualmente, no ensino de Língua Portuguesa. Todavia, na realidade do sistema escolar, ainda resistem o preconceito, a intolerância e a estigmatização, perpetuados por uma forma de ensino mais conservadora, baseada em conceitos ultrapassados de *certo versus errado*, que não levam em consideração ou distorcem o estudo da variação linguística.

Apesar da variação linguística fazer parte inseparável do estudo da língua materna, a maioria dos livros didáticos não a aborda de forma apropriada, gerando assim uma lacuna no ensino, embora o tema conste das diretrizes previstas na Base Nacional Comum Curricular. De acordo com o documento, faz parte das competências a serem desenvolvidas no ensino de Língua Portuguesa a compreensão da língua como:

Fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. [...] Essa competência específica indica a necessidade de, ao final do Ensino Médio, os estudantes compreenderem as línguas e seu funcionamento como fenômeno marcado pela heterogeneidade e variedade de registros, dialetos, idioletos, estilizações e usos, respeitando os fenômenos da variação e diversidade linguística, sem preconceitos. Ela também diz respeito à utilização das línguas de maneira adequada à situação de produção dos discursos, considerando a variedade e o registro, os campos de atuação social e os contextos e interlocutores específicos por meio de processos de estilização, seleção e organização dos recursos linguísticos (BRASIL, 2018, p. 490-494).

No que diz respeito às habilidades, precisamente na EM13LP10⁵, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 508) assevera que é preciso:

Analisar o fenômeno da variação linguística em seus diferentes níveis (variações fonético-fonológica, lexical, sintática, semântica e estilístico-pragmática) e em suas diferentes dimensões (regional, histórica, social, situacional, ocupacional, etária, etc.), de forma a ampliar a compreensão sobre a natureza viva e dinâmica da língua e sobre o fenômeno da constituição de variedades linguísticas de prestígio e estigmatizadas e a fundamentar o respeito às variedades linguísticas e o combate a preconceitos linguísticos.

⁵ Conforme a BNCC, cada habilidade é identificada por um código alfanumérico. Nesse caso, a composição citada explica-se da seguinte forma: EM (Ensino Médio); o número 13 indica que as habilidades descritas podem ser desenvolvidas em qualquer série do Ensino Médio; a sigla LP significa o componente curricular Língua Portuguesa, e os números finais (10) indicam a competência específica à qual se relaciona a habilidade.

Apesar de não contemplar de forma ideal e clara todo o processo da variação linguística, é possível verificar que o documento norteador levanta a questão e a inclui entre as competências e as habilidades do ensino de LP. Dessa forma, resta examinar se os materiais didáticos aliados à prática docente atendem de fato essa necessidade.

Como é sabido, o livro didático, embora não seja o único, é o recurso mais utilizado em sala de aula da Educação Básica, sendo o acesso a ele um direito do aluno, assegurado por diversos mecanismos legais no Brasil. Tal direito é amparado por um conjunto de legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e vários outros decretos, portarias e resoluções do Ministério da Educação. Somente em 2019 foram distribuídos mais de 172 milhões de livros didáticos em todo o território brasileiro, conforme dados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.⁶ Esses feitos foram alcançados devido às políticas públicas, conquistadas pelo Plano Nacional de Livro Didático (PNLD), criado em 1985.

Levando em conta a relevância desse recurso pedagógico e sua abrangência nacional, o livro didático reveste-se de suma importância como aliado do/no ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Sendo assim,

[...] fornecer a esse público discente-docente livros de boa qualidade teórica e metodológica, sintonizados com os avanços das ciências da linguagem e da educação, representa, portanto, uma política de aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, de construção da cidadania (BAGNO, 2013, p. 07).

Todavia, a realidade parece caminhar na contramão desse objetivo, haja vista que, em muitos casos, os livros didáticos abordam a questão da variação linguística de forma incompleta e/ou distorcida, oferecendo, segundo Faraco (2015, p. 20),

[...] um tratamento muito superficial ao tema, no mais das vezes limitado à apresentação, algo folclorizado da variação geográfica ou um tanto quanto estereotipada das falas rurais. Os livros didáticos deixam de fora a variação social, que é, de fato, a verdadeira questão a ser enfrentada, já que é ela que serve de critério para os gestos de discriminação dos falantes e de violência simbólica.

Tendo por base as questões levantadas, analisamos o livro didático *Novas Palavras – Língua Portuguesa*, do 1º ano do Ensino Médio (AMARAL

⁶ Informação disponível em: <<https://www.fnnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/dados-estatisticos>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

et al., 2016), a fim de verificar se a questão da variação linguística é contemplada e como se dá essa abordagem.

Análise e discussão

Por meio da análise, verificamos que o referido livro apresenta uma abordagem limitada do tema em questão, estabelecendo relações com textos muito densos e informações essencialmente teóricas, distanciando-se de forma significativa daquilo que a BNCC preconiza, ou seja, um tratamento amplo e descritivo sobre a Língua Portuguesa, considerando a variação linguística. Encontramos no livro, primeiramente, quatro atividades para absorção do conteúdo ligado à variação. Logo após, há cinco atividades para que o aluno pratique o que aprendeu. Nesses exercícios, os educandos devem analisar e assinalar a alternativa correta, ler pequenos textos e identificar marcas linguísticas, responder perguntas, ler tirinhas e interpretar textos.

Entre tais atividades, apenas uma traz, de forma mais completa, a questão em pauta, abordando as dimensões sociocultural, geográfica, histórica e situacional da língua, como ilustrado na Figura 1. Ainda assim, verificamos que a abordagem é feita por meio da famigerada figura do caipira, algo que, ao contrário do que postulam os estudos (socio)linguísticos, pode potencializar o preconceito linguístico. As demais atividades constantes do livro abordam o tema de forma superficial, sem abarcar, por exemplo, os fatores que influenciam a variação linguística.

Figura 1: Imagem da atividade do livro *Novas Palavras* (2016, p. 169)

3. Identifique se a linguagem dos itens a seguir é representativa de variação **sociocultural**, **situacional**, **histórica** e/ou **geográfica**. Transcreva de cada texto alguns elementos que justifiquem sua resposta.

a)



Variação sociocultural (p. ex.: tô gostano; sirvijo; intê; os produto só sai; nas minha mão; impacotado) e variação geográfica (tratamento "tu").

CEDRAZ, Antonio. *A Turma do Xaxado*. Disponível em: <<http://www.facebook.com/antonio.Cedraz/photos>>. Acesso em: 6 jun. 2016.

b)

Exmo. Sr. Prefeito Municipal, Nós, abaixo-assinados, alunos do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Alvorada, solicitamos a V. Exª providências a fim de determinar à Secretaria de Obras Urbanas que proceda à limpeza das margens e do leito do riacho Águas Claras, que, no trecho que percorre a avenida próxima à nossa escola, encontra-se em estado de completo abandono.

O lixo e o entulho acumulados no local tornam desagradável o aspecto visual da avenida e também propiciam a proliferação de insetos e ratos que, como se sabe, constituem um risco à saúde das pessoas, principalmente dos jovens e crianças que estudam no colégio.

Variação situacional (solicitamos, V. Exª, determinar, percorre etc.). Jovens do 1º ano do Ensino Médio não usam esse registro, a não ser em situações formais.

c)

Grammatica descriptiva é a que expõe os factos da lingua actual.

A grammatica descriptiva é *pratica* quando tem principalmente em vista ensinar a falar e a escrever correctamente; é *scientifica* quando procura esclarecer varios factos á luz da sciencia da linguagem e da grammatica historica.

Variação histórica (grammatica, descriptiva, factos, correctamente, scientifica etc.).

ALI, M. Said. *Grammatica secundaria da lingua portugueza*. São Paulo: Melhoramentos, 1923. p. 58.

d)

Oi, Su... E aí? Beleza?

Então, menina... O Fred me mandou a gravação da balada do seu niver. Que arraso! Morri de inveja! Você, então, heim??? Des-lum-bran-te! Aquele vestidinho seu detonou, menina! Tava chiquêrrimo! E o gato que não saía da tua cola? Quem era? Rolou ou você só jogou charme?

Poxa... Vê se dá sinal de vida, né?

Beijinhos...

Lica

Variação sociocultural e situacional — uma jovem/adolescente se comunicando informalmente com uma amiga sobre um assunto cotidiano (E aí?, Beleza?, niver, arraso, detonou etc.).

Levando em consideração toda a teoria estudada durante o desenvolvimento do PIBID, a análise empreendida bem como os fatores constituintes da realidade (socio)linguística dos alunos do Ensino Médio, os pibidianos de Letras construíram, com a finalidade de suprir a carência do material didático⁷, atividades com vídeos, músicas, entrevistas, jogos, confecção de dicionário com vocábulos das várias regiões brasileiras, entre outras, abrindo um leque de possibilidades para trabalhar a Língua Portuguesa com enfoque na variação linguística.

A fim de exemplificar, citamos três dessas atividades e a forma como foram conduzidas em sala de aula durante a intervenção, a saber: o *quiz*, o *dicionário de expressões* e o trabalho com *músicas*. O *quiz* contém oito questões relacionadas ao conteúdo de variação linguística. Para essa atividade, a turma foi separada em dois grupos, e cada um tinha a chance de responder uma questão. Se a equipe respondesse corretamente, marcava ponto; caso contrário, era passado para a próxima pergunta.

Já o *dicionário de expressões* constitui-se de uma série de palavras com seus respectivos significados e a indicação das regiões onde são usadas. Nessa atividade, foi solicitado aos alunos que criassem verbetes sobre gírias ou expressões que fazem parte do seu dia a dia. Ao final, eles confeccionaram e expuseram, na sala, um cartaz contendo os trabalhos produzidos para que todos da turma pudessem visualizar.

A atividade envolvendo música consistia em apresentar aos alunos palavras ou expressões que pudessem ou não fazer parte de seu vocabulário. Para isso, foram levadas à sala de aula duas canções de diferentes estilos musicais, uma delas mais tradicionalista gaúcha e uma popular brasileira (MPB)⁸.

A escolha por atividades lúdicas teve o intuito de expor/trabalhar com os alunos as diferenças dialetais que existem em nossa fala, pois, como já foi mencionado, a variação linguística é inerente a qualquer língua. Outro objetivo foi oferecer aos jovens um ensino de Língua Portuguesa mais próximo da realidade, mostrando que não existe *certo* ou *errado* na língua; o

⁷ Ressaltamos que, devido à pandemia de Covid-19, foram necessárias algumas mudanças em relação ao ensino, que passou a ser remoto. Por conta disso, ocorreram alterações em relação ao tempo que os pibidianos passaram na escola, e a intervenção foi realizada apenas no final do ano, quando as aulas presenciais retornaram, totalizando seis encontros. Em decorrência desses fatos, não foi possível aplicar todas as atividades produzidas pelos acadêmicos.

⁸ As composições escolhidas foram: “Do Fundo da Grotá” (ANTÔNIO CÉSAR PEREIRA JACQUES, 2001) e “Tiro ao Álvaro” (ADONIRAN BARBOSA e ELIS REGINA, 1980).

que existe são variedades que precisam ser adequadas ao contexto sociocomunicativo no qual o falante se encontra.

Considerações finais

Por meio da análise empreendida do livro didático *Novas Palavras* (AMARAL *et al.*, 2016) verificamos que o tema variação linguística, tão caro ao ensino de Língua Portuguesa, é contemplado superficialmente, distanciando-se das diretrizes estabelecidas pela BNCC. A partir disso, identificamos a necessidade de elaborar atividades que abordassem o tema de uma maneira mais efetiva por meio de atividades mais próximas da realidade dos alunos, tais como um *dicionário de expressões regionais*, um *quiz*, músicas, enfim todas com o intuito de incitar perguntas, respostas e reflexões acerca da variação linguística, ampliando o conhecimento da Língua Portuguesa como um todo, ou seja, abrangendo fatores históricos, culturais, sociais e geográficos.

O resultado das atividades, experiências e vivências realizadas na Escola Estadual de Ensino Médio José Gomes Filho foi muito produtivo e satisfatório. Inicialmente, havia receio de que a turma não interagisse com as tarefas que seriam propostas, mas fomos surpreendidos positivamente, já que os alunos participaram ativamente das aulas, trazendo contribuições significativas para o enriquecimento do ensino-aprendizagem de todos os envolvidos. Um fator que contribuiu para esse resultado foi a escolha de atividades e materiais mais lúdicos, que despertam a atenção dos estudantes e tornam o conteúdo mais didático e atrativo, tendo em vista que o assunto em pauta ainda é bastante teórico.

Sendo assim, salientamos que trabalhos como esses apontam estratégias para tornar o estudo do tema mais relevante frente à necessidade de uma sociedade mais comunicativa e tolerante.

Referências

- AMARAL, Emília; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo; ANTÔNIO, Severino. **Novas Palavras – Língua Portuguesa**: manual do professor. Brasil: FTD, 2016.
- BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos**: a variação linguística no ensino de português. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

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

COELHO, Izete Lehmkuhl *et al.* **Para conhecer sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2015.

FARACO, Carlos Alberto. Norma culta brasileira: construção e ensino. In: ZILES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto Faraco (orgs). **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 19-30.

LABOV, William. **Padrões Sociolingüísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Principios del sociolingüística y sociología del lenguaje**. Barcelona: Ariel, 1998.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: INL, 1963.

Experiências com o PIBID Espanhol

Moacir Lopes de Camargos¹ – moacircamargos@unipampa.edu.br

*Nada de conclusivo teve lugar no mundo,
a palavra final do mundo e sobre o mundo
ainda não foi dita, o mundo é aberto e livre,
tudo ainda está no futuro e sempre estará futuro.*

Mikhail Bakhtin

Introdução

Como explicam Alves, Martins, Leite (2020), a formação docente tem sido foco de atenção em nosso país há mais de três décadas:

Desde meados dos anos 1990, olhares de pesquisadores, governos e profissionais da educação têm se voltado para a formação de professores, que é passada por interesses diversos: sociais, econômicos e políticos. A formação ofertada nas licenciaturas está constantemente sendo posta em questão: seja quanto à organização curricular ou quanto aos seus métodos pedagógicos ou avaliativos. Além disso, muitas exigências vêm sendo agregadas à profissão docente. Nesse contexto, as legislações passam a contemplar aspectos relacionados à formação docente, a exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.394/96 e os Planos Nacionais de Educação, que tratam do tema em suas metas (ALVES, MARTINS, LEITE, 2020, p. 1.586).

A partir do ano de 2009, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tem publicado editais para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que está presente em todas as regiões do Brasil em diferentes instituições de ensino. No que se refere à Língua Espanhola, a Unipampa iniciou com o programa no ano de 2012.

Explicitada a criação do programa, o objetivo deste texto é descrever, ainda que de forma sucinta, algumas das experiências com a aprendizagem de Língua Espanhola durante o período de outubro de 2020 a março de

¹ Professor Coordenador de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo de Espanhol/Bagé.

2022. Porém, cabe ressaltar que esse período foi/está marcado pelo contexto da pandemia do novo coronavírus – Covid-19. Essas experiências foram vivenciadas a partir das atividades propostas pelo PIBID, Núcleo de línguas adicionais/espanhol, Unipampa, Campus Bagé. Foram selecionados 16 bolsistas para trabalhar nesse núcleo, ou seja, tivemos dois grupos de oito bolsistas, além de um voluntário em cada grupo. As atividades foram realizadas em duas escolas diferentes, a saber: 1) Escola Municipal de Ensino Fundamental Arthur Damé, sob a supervisão da professora Caren Albanio; 2) Colégio Estadual Waldemar Amorety Machado, sob a supervisão da professora Dianifer Machado.

Na primeira escola, os bolsistas realizaram observações de aulas on-line, escreveram diários e desenvolveram atividades (aplicadas de forma remota) para alunos do 6º ao 9º anos. Já na segunda escola, as observações também se deram a partir de aulas on-line, e as atividades (aplicadas de forma remota) foram aplicadas para alunos do 1º ao 3º anos do Ensino Médio.

Como referência para as nossas atividades – tanto de formação como aquelas relacionadas diretamente com a sala de aula –, tomamos como eixo norteador as discussões do professor/pesquisador espanhol Larrosa sobre a relevância da experiência em nosso processo de formação, sobretudo quando se trata de futuros profissionais da educação. Nas palavras do autor:

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de de por-nos), nem a o-posição (nossa maneira de opor-nos), nem a im-posição (nossa maneira de impor-nos), nem a pro-posição (nossa maneira de propor-nos), mas a exposição, nossa maneira de ex-por-nos, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se expõe. É incapaz de experiência aquele quem nada lhe passa, a quem nada lhe sucede, a quem nada lhe toca, nada lhe chega, nada lhe afeta, a quem nada lhe ameaça, a quem nada lhe fere (LARROSA, 2004, p. 161).

Acreditamos que a importância da experiência de que trata o autor tem estreita relação com a aprendizagem (de línguas em nosso caso), pois esse conceito amplia a nossa capacidade para a compreensão do outro, para nos proporcionar diferentes olhares, além de despertar nossos interesses por novos acontecimentos, como explica Geraldi (2010). Ou seja, em nossas experiências de formação em sala de aula, devemos, antes de impor os conhecimentos que cremos ser verdadeiros e corretos, estar sempre atentos aos acontecimentos que se passam em nosso entorno, buscando

lê-los com atenção para nos acercar dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Desse modo, para uma melhor compreensão de nossas atividades, também buscamos apoio em uma abordagem qualitativa, pois conforme explica Godoy:

[...] a palavra tem um papel de destaque, seja na geração dos dados ou na produção final do texto. Uma vez que esta abordagem não privilegia dados numéricos, estes podem aparecer sobre diversas formas, tais como: anotações, transcrições, fotografias, etc. Assim, o pesquisador poderá obter uma visão ampla do fenômeno estudado, pois o ambiente e as pessoas envolvidas devem ser observadas de maneira, ou seja, não devem ser reduzidas a meras variáveis. Desse modo, um pesquisador que privilegia uma abordagem qualitativa tem como foco principal de sua investigação o processo e não os resultados exatos ou o produto obtido (GODOY, 1995, p. 62-63).

Os dados produzidos ao longo de nossas experiências com a Língua Espanhola, centrados na palavra escrita, auxiliaram-nos na compreensão de nossas trajetórias formativas. Esses dados são: (1) anotações de leitura sobre a BNCC para apresentações e discussões em grupo; (2) comentários individuais de contos lidos semanalmente; (3) diários de observação de aulas; (4) escrita de planos de aulas e aplicação desses; (5) escrita de relatos de experiências individuais dos bolsistas/voluntários publicados nos anais do IntraPIBID; (6) anotações de leituras teóricas para apresentações e discussões em grupo; (7) anotações a partir da participação em *lives* específicas sobre a aprendizagem de Espanhol, proporcionadas pelo grupo *Entre Nosotros*².

Além dessas atividades, nosso núcleo promoveu duas palestras, via *google meet*, abertas a outras pessoas interessadas nos temas. A primeira foi com o professor Cristiano Silveira, que nos propôs reflexões sobre como utilizar a arte latino-americana na sala de aula. A segunda palestra foi proferida pelo professor Clézio Gonçalves e pela professora Kassandra Muniz e tratou sobre educação e igualdade racial na escola.

Os principais sujeitos envolvidos diretamente em nosso processo investigativo para a geração de dados foram: o coordenador, as supervisoras, os discentes bolsistas/voluntários e alunos das escolas.

² Este grupo foi formado por professores de Espanhol de diferentes universidades do Rio Grande do Sul com o objetivo de discutir temas específicos no que diz respeito à aprendizagem de Espanhol. Os encontros virtuais (ocorridos durante 2020 e 2021) aconteciam semanalmente ou quinzenalmente. Além dos encontros/palestras, ocorreram também diversas oficinas. Todos os pibidianos/as e supervisoras participaram dos encontros.

Relato(s) da(s) atividade(s), experiência(s) ou vivência(s)

Para a primeira etapa de nossa formação, lemos e discutimos os aspectos gerais da BNCC, além daqueles específicos no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de línguas. A principal observação foi que nesse documento não consta discussão sobre a Língua Espanhola, pois essa foi excluída da Base. Então devemos nos perguntar: podemos ignorar/excluir a Língua Espanhola de um documento oficial – referência para a educação brasileira –, tendo em vista que temos sete países vizinhos cujo idioma oficial é o Espanhol? Essa primeira indagação levou-nos a diversos outros questionamentos à medida que começamos as nossas leituras sobre o tema.

Essa pergunta, entre outras, levou-nos a realizar seminários a partir da leitura de livros com artigos diversos sobre a América Latina e sua relação com a Língua Espanhola. A primeira leitura foi do livro organizado por Zolin-Vesz, 2013, intitulado “A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol”; a segunda leitura foi do livro “A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol”, organizado por Lima, 2014. Nesse volume, como se pode observar pelo título, as discussões são voltadas especificamente para a formação de professores de Espanhol. O terceiro livro, intitulado “América Latina e língua espanhola: discussões decoloniais” foi organizado por Mendonça e Silva, 2020, e já traz discussões sobre a situação da pandemia de Covid-19 e o ensino remoto nas escolas, além de aprofundar as discussões decoloniais e suas relações com as idiosincrasias latino-americanas, o que permite um deslocamento de nosso olhar para outras abordagens teórico-metodológicas, diferentes daquelas propostas por autores canônicos europeus ou norte-americanos.

Essa escolha por buscar compreender a América Latina se enquadra em uma perspectiva mais epistêmica do que meramente geográfica, como explica, por exemplo, a pesquisadora argentina Palermo (2018). O pensador brasileiro Freire (1996) também destaca a importância de utilizar uma perspectiva intercultural na educação, isto é, devemos promover um diálogo com diferentes sujeitos (indígenas, negros, mulheres, etc.) ao nos envolver em um trabalho com a escola para que, dessa forma, possamos questionar a linguagem hegemônica que predomina nos espaços educativos. No caso do ensino de Língua Espanhola, o referencial para esse idioma era centrado em modelos ibéricos, considerados como ideais culturais do mundo espanhol.

Divididos em duplas, os discentes apresentaram os artigos lidos para os demais colegas e, posteriormente, aconteceram excelentes discussões/debates via *google meet*. Aqui vale ressaltar que os discentes ampliaram as pesquisas propostas pelos artigos, trazendo questionamentos sobre a representação dos latino-americanos em séries de tv, em filmes, em músicas, em relação às variantes linguísticas, etc., como podemos ver nas respostas do Quadro 1 a seguir. Após as leituras, foi realizada a seguinte pergunta aos pibidianos: Qual a importância de estudar/pensar a América Latina para a aprendizagem/formação do/a professor/a de Espanhol? O Quadro 1 registrar o engajamento dos participantes com a proposta.

Quadro 1: Respostas aos questionamentos

	Qual a importância de estudar/pensar a América Latina para a aprendizagem/formação do/a professor/a de Espanhol?
Caren – supervisora	Estudar a América Latina em um contexto de formação de professores de Espanhol é, sem dúvida, um meio de incentivar e promover diálogos que vão muito além dos eixos gramaticais limitados pelos livros didáticos e documentos normativos. Pensar América Latina na formação de professores é encorajá-los a promover conhecimentos através do despertar, em seus alunos, o interesse pelo outro.
Ederson	A importância da educação na América Latina para a formação de professor de Espanhol acredito que seja para usar a educação de línguas como uma ferramenta de aproximação, transformação e melhoria social em relação a fronteiras. Isso porque o professor de Espanhol tem a capacidade de abrir horizontes, construir pontes culturais, promover um olhar mais justo e humano entre pessoas, reforçar a autoestima e valorização de si e dos outros, além de reforçar a formação acadêmica, contribuir para a formação e o desenvolvimento do aluno enquanto indivíduo e membro da sociedade, proporcionando assim experiências que vão além do âmbito intelectual.
Mario	Acredito que um dos pontos mais importantes de estudar a América Latina enquanto aprendizes e futuros educadores é, do meu ponto de vista, abordar uma realidade muito mais próxima à nossa e de nossos estudantes, pois, por minha experiência e do meu círculo social na escola, sempre aprendemos o Espanhol com uma

	perspectiva quase inalcançável de “precisar caso algum dia façamos um intercâmbio para a Espanha”, enquanto temos vizinhos, literalmente colados conosco, que possuem o Espanhol como primeira língua. Outro ponto interessante de um olhar mais latino-americano é a quebra de paradigmas e estereótipos enraizados no pensamento brasileiro, como a eterna rixa de futebol/alfajores quando pensamos na Argentina ou em contrabando/produtos falsificados/freeshops quando pensamos em Paraguai e Uruguai, pois acredito que, expandindo nossa visão sobre os países vizinhos, conhecendo seus costumes e cultura, seria um passo valioso para a valorização da América Latina, bem como possibilitando um entendimento maior do que é ser brasileiro e, por conseguinte, latino. Por último, penso que esse seja o motivo mais importante, a meu ver, de focarmos os estudos no Espanhol latino; conhecer as variações linguísticas dos países vizinhos e quebrar de vez a ideia de que o Espanhol da Espanha é um “espanhol neutro que serve para se comunicar naturalmente com qualquer falante da língua”.
Tamara	Para mim, estudar a América Latina é importante para a formação do professor de Espanhol porque, por meio desse estudo, conseguimos ter uma visão mais clara, não somente da língua como também dos costumes, crenças e cultura e podemos desconstruir visões e preconceitos que englobam a América Latina e seus habitantes.
Wesley	Além de perceber algo mais do que a gramática e quebrar essa coisa de “o Espanhol da Espanha é o certo”, nós também damos visibilidade à América Latina, que por muitos países e por muito tempo é considerada uma região inferior ou até mesmo inexistente.

Fonte: O autor (2022).

Para complementar o percurso formativo dos pibidianos, lemos o livro de Silveira (1999), que explica as origens do ensino de línguas no mundo e elucida as principais abordagens e métodos de aprendizagem das línguas mais utilizadas, terminando com a abordagem comunicativa. Elaboramos um quadro sobre as principais características de cada método/abordagem, conforme exemplo no Quadro 2:

Quadro 2: Exemplo de características do método tradicional

	Método tradicional
Objetivos	– Extender cultura general = cultura literaria; – desarrollar la razón y análisis
Contenidos	<i>vocabulario</i> : muy rico, literario, siempre cuidado; <i>gramática</i> : normativa, progresiva, privilegio de formas literarias; temas: literarios, moralizadores
Materiales	Textos/fragmentos literarios con preguntas, lecciones de gramática con ejercicios escritos, notas explicativas y traducción de palabras
Técnicas	Lectura, explicación de palabras, traducción, ejercicios de análisis, tema/versión, copia
Concepto de lenguaje	Lengua es expresión del pensamiento
Papel del alumno	Memorizar conocimientos gramaticales
Papel del profesor	Transmitir conocimientos gramaticales

Fonte: O autor (2022).

Esse material nos permitiu refletir, entre outros aspectos, sobre as concepções de linguagem presentes nos materiais didáticos que são utilizados com os alunos quando ensinamos um idioma. Ressaltamos que qualquer material que utilizamos, seja livro didático ou material que (re)elaboramos, está ancorado por uma concepção de linguagem que tem implicações diretas no modo como ensinamos uma língua, como, por exemplo, a discriminação/preconceito em relação às diferentes variações linguísticas do espanhol latino-americano, como retrata a investigadora Bugel (2012).

Experiências literárias

Semanalmente, os discentes recebiam, via *classroom*, contos em Língua Espanhola para serem lidos e comentados individualmente nessa plataforma. O primeiro livro³ selecionado para leitura foi “Luciénagas de la

³ O segundo livro ainda não finalizado é *Historias de cronopios e famas*, de Julio Cortázar. Durante os meses de dezembro de 2020 e janeiro 2021, o coordenador realizou a leitura de 26 livros de poesia de escritores latino-americanos e compartilhou via what's com os bolsistas e supervisoras os poemas selecionados.

niñez”, de Ledericy Gigante de Oliveira. Exemplificamos essa atividade com o comentário da bolsista Mariana a partir da leitura do conto *Él usaba camisa azul*:

A única certeza que temos na vida é que tudo está fadado a acabar. Seja nossa vida em si ou um relacionamento, como tratado no conto. Todos sabemos disso, mas nem sempre é fácil compreender. Términos são complicados. Com quem vou compartilhar as coisas boas do meu dia? Ou chorar se algo ruim aconteceu? Como entender que aquela pessoa representava tanto para mim e hoje não significa mais nada? Qualquer separação, qualquer adeus, é dolorosa. Seja o fim de um relacionamento amoroso ou amizade (e creio que o término de uma amizade é o mais doloroso). E o conto, mesmo extremamente sucinto, retrata muito bem o êxtase que é descobrir alguém e ser descoberto. E o vazio que fica quando você não quer mais descobri-lo.

Os discentes realizaram as leituras em Língua Espanhola como forma de ter mais uma oportunidade de contato com o idioma, mas o relato poderia ser escrito em Português ou Espanhol. O discente Wesley escreveu seu comentário em Espanhol:

No sé al cierto lo que decir, es un cuento que retrata bien el amor, primer estamos enamorados, todo lo que la persona hace es lindo para nosotros, su sonrisa, su manera de hablar, sus ojos brillantes como el cielo, todo es maravilloso. Algunas personas como en el cuento tienen el deseo de morar juntos pero como seres humanos nuestra vida es tentativa y error si... entonces a veces pensamos que es algo bueno y después vamos perdiendo la pasión y todo lo que era maravilloso ya no es algo tan bueno, la llama que quema nuestro cofre se extingue y el peor se torna realidad, y en el final la única cosa que resta es el tiempo para curar esta enfermedad.

A possibilidade de inserir a literatura em nosso plano de trabalho justifica-se pelo fato de que o letramento literário deve ser parte da formação dos discentes. Conforme explica Cosson (2014, p. 185), o letramento literário é o “processo de apropriação da literatura enquanto linguagem ou da linguagem literária”. Considerando que somos seres constituídos pela/na linguagem, não podemos negligenciar o incentivo à leitura literária, sobretudo em se tratando de um programa de formação docente. No entanto, estamos conscientes de que esse incentivo deve ser permanente – para docentes e discentes – e não se esgota ou completa com uma única formação ou uma simples leitura de um determinado gênero literário. Nas palavras do pensador brasileiro Antonio Candido, o direito à literatura deveria ser garantido a todos os cidadãos, assim como temos o direito a saúde, moradia, etc., pois a linguagem literária tem o poder de desenvolver em nós um processo de humanização:

[...] processo que confirma no homem traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para o próxi-

mo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 2004, p. 182).

Mais do que trazer respostas consideradas verdadeiras, a literatura oferece-nos a possibilidade de fazer perguntas, leva-nos a (re)elaborar nossos posicionamentos acerca do mundo, das pessoas, dos nossos sentimentos, como podemos observar nos excertos acima escritos pelos discentes.

Considerações finais

Os debates a partir da leitura dos livros teóricos foram uma excelente oportunidade para que os pibidianos pudessem ter a chance de aprender sobre os saberes teóricos e suas aplicações no que concerne à aprendizagem de Espanhol. Como explica Tardif (2002, p. 33), o saber docente compõe-se, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes, ou seja, saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Esses últimos foram o foco de nosso percurso formativo por acreditarmos que são importantes para quem está no PIBID, uma vez que esse programa enfatiza a experiência docente antes mesmo de o discente realizar seu estágio obrigatório exigido pela licenciatura que ele cursa.

Como as escolas continuaram em atividades remotas, ao iniciarmos o ano letivo de 2021, os alunos passaram a acompanhar as supervisoras em suas atividades remotas. Por meio do diário reflexivo cada discente passou a registrar, semanalmente, as observações/reflexões dessas atividades, além de reuniões com as supervisoras para discussões sobre o desenvolvimento e o planejamento das aulas. Em todos os diários, é unânime a constatação da dificuldade do desenvolvimento efetivo das atividades remotas, seja por *whatsapp*, *google meet* ou *classroom*. Vejamos um exemplo de um diário discente de 08/06:

De manhã, a professora nos enviou o link para a aula, mas de antemão nos adiantou que poderia haver ausência dos alunos em sua grande parte. Pensei que isso era triste e nocivo para os alunos, mas ainda me aprontava para assistir. Ao entrar na sala do meet me deparei apenas com a professora. Trocamos um bom dia e ficamos esperando os alunos surgirem como um coelho surge da cartola de um mágico da plataforma. Se passaram cinco minutos, e a professora me disse que apenas um aluno estava tentando entrar usando um celular, porém ele não conseguia pelo simples fato de não ter tido uma instrução para entrar. A professora orientou o aluno e com várias tentativas ele adentrou a sala virtual.

Após as observações e registro das atividades em seus diários, os discentes, juntamente com o auxílio das supervisoras, elaboraram, em duplas, atividades para serem aplicadas. Muitas atividades não obtiveram os resultados esperados, pois poucos alunos estavam conseguindo realizá-las, fosse de forma presencial (estudantes buscavam cópias fotocopiadas na escola) ou de forma virtual. Vivenciar a experiência docente de forma remota confirmou, tanto para pibidianos como para supervisoras, a precariedade da educação brasileira, sobretudo quando se trata da utilização de recursos tecnológicos, como computador, celular, etc.

Nos relatos que discentes e supervisoras escreveram para serem apresentados durante o encontro institucional do PIBID de todos os campi da Unipampa (ocorrido de 31 de agosto a 2 de setembro de 2021 de forma virtual), ficou evidente a extrema dificuldade com o desenvolvimento da aprendizagem durante a pandemia. Podemos constatar parte dos desafios impostos pelo ensino remoto, como apresentado no excerto abaixo da supervisora Caren:

Assim, diante de tamanho desafio, tivemos que nos adaptar e reaprender a desenvolver nossas práticas através de outros meios. Material impresso, aulas via Google Meet, conteúdo disponibilizado através dos grupos de WhatsApp, etc., passaram a fazer parte da nossa rotina de trabalho. Para mim, enquanto professora, não foi uma tarefa simples, pois a sensação de impotência tomava conta dos meus pensamentos em saber que eu não poderia alcançar todos os meus alunos, pois a grande maioria deles não têm acesso à internet ou mesmo a aparelhos telefônicos e computadores para acompanhar as minhas aulas. Enquanto eu tentava lidar com essa transição, nos foi dada a importante tarefa de incluir os bolsistas na nossa rotina de trabalho e desenvolvermos juntos uma atividade para ser aplicada com os alunos. No primeiro momento, achei que não conseguiríamos, já que, nem eu, enquanto professora, estava conseguindo lidar com os novos desafios. Porém, como supervisora do programa, não poderia ignorar a realidade, então, juntamente com o meu grupo, precisei buscar soluções para os desafios que estavam presentes. Desta forma, dividimos as duplas de bolsistas e começamos a nos reunir virtualmente para pensar em atividades que, de alguma forma, pudessem suprir não só a deficiência no aprendizado, mas sobretudo a carência emocional que os nossos alunos estavam enfrentando.

O excerto acima nos remete ao que Freire (1996) reflete sobre o fato de que “não há docência sem discência”, isto é, quem ensina também aprende, pois o complexo processo de educação não é uma simples transmissão de conhecimento de quem sabe tudo para quem nada sabe. Para esse pensador brasileiro, é fundamental o diálogo para que o conhecimento possa ser construído juntamente com os discentes. No relato, a supervisora descreve o seu engajamento e compromisso com a formação dos pibidianos, futuros

professores. Diante das dificuldades e desvalorização do magistério e falta constante de verbas públicas para a educação, a maioria dos professores empenha-se em buscar alternativas para a aprendizagem de seus alunos, mesmo em tempos sombrios de pandemia.

Ao fim de nossas experiências, muitos participantes do PIBID acreditaram não ter sido proveitosa a vivência sem contato direto com as escolas e alunos. Devido à pandemia de Covid-19, para esse grupo de pibidianos que vivenciaram uma aprendizagem com a docência de forma remota, ficaram as perguntas para outras oportunidades para que sempre despertem suas curiosidades a respeito de novos aprendizados. Como explicam Giovani e Alvarez (2012), ex-coordenadoras dos núcleos PIBID de Português e espanhol na Unipampa, Campus Bagé:

[...] nós, organizadoras do processo, concebemos a formação – especialmente a continuada – não como uma “tábua de salvação”, mas sim como uma forma de conhecer as dificuldades dos professores a partir de suas práticas e levar os sujeitos – em formação inicial – a algumas reformulações, construções e maior diálogo entre teoria e prática (GIOVANI, ALVAREZ, 2012, p. 11).

Embora essas autoras tenham trabalhado de forma presencial com o PIBID, elas ressaltam os percalços na trajetória de formação, o que não significa que não foi válido o processo de aprendizagem, pois esse é continuado e nos leva a (re)pensar nossas ações passadas, presentes e futuras. Desse modo, o fato de experienciar a forma de ensino remoto trouxe inúmeros desafios, mas também a criação de alternativas e novos modos de aprendizagem. E, como expresso na epígrafe deste texto, devemos estar abertos para buscar novas palavras.

Referências

- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. S. R. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1.586-1.603, jun. 2021.
- BUGEL, T. O espanhol na cidade de São Paulo: quem ensina qual variante a quem? **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 33, 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639293>>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.

COSSON, R. Letramento literário. In: FRADE, I.; COSTA VAL, M.; BREGUNCI, M. (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. p. 185-186.

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

GERALDI, J. W. (org.). **A aula como acontecimento**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010.

GIOVANI, F.; ALVAREZ, I. M. J. (orgs.). **Embates dialógicos nas formações inicial e continuada**: significando práticas e constituindo olhares. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2013.

LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LIMA, L. M. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina na formação do professor de espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 2014.

MENDONÇA E SILVA, C. A. (org.) **América Latina e língua espanhola**: discussões decoloniais. Campinas, SP: Pontes, 2020.

PALERMO, Z. Lugarizando saberes. In: **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 149-160, jul./dez. 2018.

SILVEIRA, Maria I. Matoso. **Línguas estrangeiras**: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

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

ZOLIN-VESZ, F. (org.). **A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

O Núcleo Arte/Música: experiências pedagógico-musicais na Educação Básica

André Müller Reck¹ – andrereck@unipampa.edu.br
Ana Raquel Veloso Rocha² – raquvelosorochoa@gmail.com
Camila Echeverría Trindade³ – camilatrindade.aluno@unipampa.edu.br
Cimara Quevedo Marinho³ – cimaramarinho.aluno@unipampa.edu.br
Cristine Garcia Abdalla³ – cristineabdalla.aluno@unipampa.edu.br
Dominique Skarlet Souza Dias³ – dominiquedias.aluno@unipampa.edu.br
João Alberto Binotto Scalabrin Clipes³ – joaoclip.es.aluno@unipampa.edu.br
Maria Paula da Rosa Gonçalves³ – mariapdrg.aluno@unipampa.edu.br
Raphael Idalgo Mena³ – raphaelmena.aluno@unipampa.edu.br
Vinícius Cimirro Rodrigues³ – viniciuscimirro.aluno@unipampa.edu.br
Vinícius Orsi Fadel³ – viniciusfadel.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

Este capítulo objetiva relatar algumas das experiências pedagógico-musicais desenvolvidas no Núcleo Arte/Música do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID 2020/2022) da Unipampa – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Tais atividades foram propostas de forma remota⁴ no âmbito do componente Curricular de Arte nos anos finais da Escola Municipal de Ensino Fundamental Creusa Brito Giorgis na cidade de Bagé/RS. Frente às condições e limitações impostas pela pandemia do SARS-COV-2, o núcleo buscou construir novos caminhos para a prática de ensino de Música na Educação Básica, lançando mão de recursos e ferramentas tecnológicas diversas (*WhatsApp, Instagram, Google Meet, Zoom*, etc.), que deram suporte a essas práticas.

¹ Professor Coordenador de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo de Arte/Música/Bagé.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo de Arte/Música/Bagé.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo de Arte/Música/Bagé.

⁴ Cumpre mencionar que, a partir de novembro de 2021, algumas atividades foram realizadas de forma presencial na medida em que alguns bolsistas já apresentavam o ciclo vacinal de duas doses e optaram por essa modalidade.

O Núcleo Arte/Música é composto por um coordenador, uma supervisora e nove discentes do curso de Música – Licenciatura da Unipampa e tem como principais objetivos 1) elaborar, planejar e propor atividades didáticas envolvendo os objetos de conhecimento de artes – música (contextos e práticas, materialidades, elementos da linguagem, notação e registro musical e processos de criação), conforme orientações da BNCC; 2) vivenciar o cotidiano escolar e suas relações com a(s) música(s); 3) compreender as narrativas e autobiografias musicais produzidas por alunos e professores das escolas; 4) realizar ações pedagógico-musicais no âmbito da Educação Básica e 5) produzir estudos e reflexões acerca das ações desenvolvidas.

Frente a esses objetivos, procuramos pautar nossos trabalhos a partir de algumas linhas e entendimentos no campo da educação musical que dialogam com perspectivas sociológicas, filosóficas e antropológicas (KRAEMER, 2000; SOUZA, 2000, 2008; PENNA, 2008; BOWMAN; FREGA, 2012). Dessa forma, ressaltamos nosso entendimento da música como prática social, de maneira que ela não deve ser tratada descontextualizada de sua produção sociocultural. Nesse sentido, o que estaria no “centro da aula de música seriam as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for” (SOUZA, 2004, p. 8).

Na tentativa de compreender essas relações e os significados que os discentes dão à música, buscamos levar em conta suas vivências musicais cotidianas: na família, na comunidade, nos grupos sociais, nos ambientes religiosos/espirituais, entre outros. Esse olhar sobre o cotidiano musical dos alunos/as permitiu que buscássemos pontos de contato entre os objetos do conhecimento de Arte/Música propostos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e suas experiências cotidianas com a(s) música(s). Segundo Souza (2000, p. 175), o diálogo com as teorias do cotidiano pode proporcionar reflexões importantes “à medida que as ações didáticas propostas procuram reconstruir uma dada realidade, retratando as experiências e vivências musicais concretas dos alunos fora do cotidiano escolar”. Ainda segundo a autora, ao aproximar a aula de Música desse real, desafiemo-nos frente à “necessidade de compreender o papel da música para nossos alunos e de que forma podemos nos aproximar e interagir com esse conhecimento” (idem).

Do ponto de vista metodológico, procuramos privilegiar atividades práticas que desafiassem os alunos à exploração e à criatividade sonoras,

buscando recursos que estivessem ao alcance de todos/as, como a música corporal, instrumentos com materiais recicláveis, objetos do cotidiano, etc. Para nos auxiliar nessas escolhas metodológicas, recorreremos ao estudo e debate, em forma de seminários, de textos publicados na revista *Música na Educação Básica* (MEB). Esses seminários foram fundamentais para ampliarmos o nosso leque de atuação e indicando possibilidades de ações didáticas, que, por sua vez, foram sempre (re)contextualizadas e (re)adaptadas para o regime de ensino remoto.

EMEF Creusa Brito Giorgis: a escola-campo

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores gerenciada pela CAPES/MEC – Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação. O programa oportuniza aos discentes da primeira metade do curso de licenciatura um contato inicial com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que elas estão inseridas, incentivando para que os mesmos desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um/a docente da licenciatura e de um/a professor/a da escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof^a Creusa Brito Giorgis localiza-se na rua Ponciano Maciel Maia Giorgis (Malafaia), Bairro Industrial I, e tem como entidade mantenedora a Prefeitura Municipal – Secretaria Municipal de Educação – SMED. Oferece Educação Infantil (Pré II) e Ensino Fundamental completo (do 1º ao 9º ano), divididos nos turnos da manhã e tarde. A escola foi construída coletivamente, tendo por base a realidade social, compreendendo não só o currículo escolar, mas também as questões fundamentais da vida humana em sociedade.

A pandemia de Covid-19 alterou a tradicional sala de aula, desafiando professores a se reinventar, ministrando aulas por aplicativos e plataformas digitais. E o que fazer se nem todos esses alunos têm acesso a essas tecnologias? A realidade briga com o que parece ser ideal. Diante deste embate emerge o trabalho que apresentamos aqui. Durante esse período foram elaboradas inúmeras estratégias pedagógicas para suprir todos os objetivos estipulados, sem deixar que o isolamento social abarcasse também a motivação dos alunos.

Observou-se a necessidade de uma sondagem diagnóstica, e para isso foi realizado um questionário aos alunos com o objetivo de conhecer seus

gostos/experiências musicais e a forma como entram em contato com a música. Em um primeiro momento, organizamos as aulas pelo aplicativo *WhatsApp*; na sequência, foram inseridas a plataforma *Google Classroom* e aulas síncronas pelo *Google Meet*. Projetos de incentivo aos alunos, como a Gincana Musical e de aulas sobre diferentes temas dentro da educação musical, alavancaram inúmeras ideias que, aliadas a muita dedicação, fizeram com que tenhamos êxito durante essa trajetória.

Relato das atividades do Núcleo Arte/Música

A seguir, apresentaremos algumas das atividades desenvolvidas pelo Núcleo Arte/Música entre 2020 e 2021, realizadas na EMEF Creusa Brito Giorgis na cidade de Bagé/RS.

a) Gincanas musicais

A primeira ação do núcleo, realizada entre 09/11/2020 e 07/12/2020, foi a Gincana Virtual da Música do PIBID, na qual, por meio de atividades instruídas através de curtos vídeos explicativos e demonstrativos, cada dupla de pibidianos teve a função de requisitar à turma de alunos que realizassem os desafios decididos em reunião. Esse processo se deu através do envio desses vídeos via *WhatsApp* para cada turma. Desta maneira, a gincana ocorreu da seguinte forma:

Na primeira semana, foram mostrados às turmas vídeos de apresentação dos pibidianos e da gincana, além da primeira atividade: escolher em grupo um nome para a equipe formada por cada turma.⁵

Para a primeira atividade prática foram trabalhados os sons do corpo. Nessa atividade, os vídeos enviados pelos pibidianos apresentavam uma explicação breve e direta sobre música corporal e a possibilidade de explorar os sons que o corpo humano pode produzir, além de tutoriais passo a passo com exemplos práticos de percussão corporal, idealizados e produzidos por cada dupla de pibidianos. Também foram compartilhados com os alunos vídeos de apresentações do grupo “Barbatuques”, como referência artística. Sendo assim, foi pedido que os alunos enviassem vídeos executando algum dos exercícios propostos pelos pibidianos ou criando sua pró-

⁵ Os nomes escolhidos foram: Os Guerreiros (turma 60); Hora da Música (turma 61); Cavaleiros de Ouro (turma 70); Esquadrão 80 (turma 80).

pria linha de percussão corporal com os conhecimentos adquiridos nos vídeos introdutórios.

A atividade seguinte envolveu a utilização de objetos do cotidiano na prática musical. Seguindo o modelo da atividade anterior, os vídeos dessa etapa explicavam sobre como fazer música, utilizando sons produzidos por objetos presentes no cotidiano, além de tutoriais passo a passo com exemplos práticos de linhas de percussão utilizando esses objetos. Também foram apresentados vídeos do músico Hermeto Pascoal⁶ e do grupo STOMP⁷ com o intuito de mostrar algumas possibilidades artísticas para a prática proposta. A atividade pedida nessa semana foi produzir um pequeno vídeo executando algum dos exercícios propostos pelos pibidianos ou criando sua própria composição ou versão de alguma música – utilizando objetos encontrados no cotidiano – com os conhecimentos adquiridos nos vídeos introdutórios.

Em seguida, a atividade proposta foi a confecção de instrumentos a partir de material reciclado. Nos vídeos produzidos por cada dupla, falamos brevemente sobre reciclagem e a possibilidade de construir instrumentos musicais a partir de materiais que muitas vezes são descartados como lixo. Além disso, produzimos tutoriais passo a passo para a construção de alguns exemplos de instrumentos musicais, escolhidos por cada dupla de pibidianos, com diferentes níveis de dificuldade e materiais, variando entre chocalhos, kazoos, tambores e ocarinas. Para essa atividade foi solicitado aos alunos que construíssem um instrumento a partir de material reciclado, podendo utilizar os exemplos propostos pelos pibidianos ou criar algum instrumento de sua escolha com os conhecimentos adquiridos nos vídeos.⁸

Para a última atividade da gincana foi proposto aos alunos que enviassem vídeos contendo performances de uma música de sua preferência, utilizando algum dos conteúdos aprendidos durante as semanas anteriores: percussão corporal, objetos do cotidiano ou um instrumento construído a partir de materiais recicláveis. Nas entregas dessa atividade, notamos uma preferência pelo conteúdo abordado na segunda semana com os alunos es-

⁶ Arranjador e multi-instrumentista brasileiro, muito reconhecido por sua habilidade em improvisação e utilização de objetos como instrumentos musicais não convencionais.

⁷ Grupo musical de origem britânica, que utiliza sons do corpo e objetos do cotidiano (vassouras, canos, etc.) em suas performances.

⁸ Dentre os instrumentos produzidos pelos alunos destacamos a predominância de chocalhos e tambores feitos de latas e plástico.

colhendo reproduzir uma linha de percussão corporal, na maioria das vezes executada como acompanhamento junto ao *playback* de uma música, escolhida individualmente por cada aluno.

Já a segunda gincana musical ocorreu entre novembro e dezembro de 2021, momento em que parte dos pibidianos já estava em dia com a segunda dose da vacina contra covid-19, o que possibilitou que algumas atividades fossem realizadas presencialmente.

Na segunda gincana foram realizadas quatro atividades, sendo um desafio por semana. Na primeira semana, foi apresentada a gincana aos alunos e como atividade a coleta de materiais recicláveis. Na segunda semana, foram confeccionados instrumentos musicais a partir dos materiais recicláveis disponíveis. Na terceira atividade, realizamos a criação e apresentação de uma paródia a partir de temáticas como meio ambiente, diversidade e escola. A última tarefa foi realizada no pátio da escola com todas as turmas e consistiu em apresentar algumas músicas para que cada grupo respondesse um formulário identificando algumas características, como instrumentação e gêneros musicais.

b) Produção de videoaulas

Em meados de junho/julho do ano de 2021, o grupo dos pibidianos do Núcleo Arte/Música teve a oportunidade de colaborar com a SMED (Secretaria Municipal de Educação) de Bagé/RS, produzindo vídeos educativos para os anos finais do Ensino Fundamental no componente de Arte. Através do consenso dos participantes do núcleo as pautas dos vídeos abordaram a construção de instrumentos musicais recicláveis e o fazer musical com o próprio corpo, utilizando as técnicas de percussão corporal (BARBA, 2013). A primeira atividade teve como objetivo apresentar aos alunos noções básicas sobre a reciclagem e ainda ressaltar a importância com o meio ambiente e suas possibilidades utilizadas no mundo da música. Já a segunda atividade teve como objetivo mostrar e explorar o corpo humano como instrumento sonoro/musical.

Inicialmente, propusemos a atividade de fabricação de instrumentos recicláveis, como flautas com canudos, trompetes de pente, tambores, chovalhos e kazoos, sendo que cada pibidiano escolheu um instrumento reciclável e gravou um vídeo mostrando o processo de fabricação, e logo após produziram-se os sons com esses instrumentos. Sequenciando as atividades foram trabalhados os sons do corpo, de maneira que cada pibidiano

propôs um ritmo de percussão corporal e vídeos foram gravados ensinando o passo a passo dessas percussões. As videoaulas foram exibidas pela TV Câmara de Bagé e postadas no canal do *YouTube* da SMED, sendo disponibilizadas a toda a rede municipal.

Por fim, essa experiência, principalmente em contexto de pandemia, proporcionou-nos a oportunidade de refletir que nós, educadores/as musicais, precisamos estar em constantes adaptações, tanto no sentido das realidades das vidas dos alunos e também no sentido do contexto social e/ou histórico em que vivemos, superando e vencendo as barreiras dia após dia.

c) Projeto Música(s) em Bagé

Tomando como ponto de partida a proposta “Bagé: Conhecer para Pertencer 2ª edição”, promovida pela SMED/Bagé, o projeto Música(s) em Bagé propôs um trabalho que abordasse algumas das múltiplas formas de ensinar e aprender música tanto em espaços institucionalizados, como o IMBA (Instituto Municipal de Belas Artes) e FIMP (Festival Internacional Música no Pampa), como nas práticas musicais que ocorrem nas dinâmicas sociais da cidade, tais como o rap, candombe e samba, por exemplo.

Dessa forma, levando em conta os objetos de conhecimento de música e artes visuais para o componente de Artes (contextos e práticas, materialidades, elementos da linguagem), conforme a BNCC, o projeto objetivou: conhecer a história das instituições de ensino de música em Bagé; identificar a importância dos múltiplos processos de aprendizagens musicais na cidade e valorizar as variadas práticas musicais e seus contextos sociais.

Para o desenvolvimento do projeto foi utilizado como ferramenta metodológica a plataforma virtual *Google Meet* para realizar seis aulas síncronas entre os meses de julho e agosto de 2021. Num primeiro momento, apresentamos o IMBA como um dos espaços de ensino/aprendizagem musical na cidade. Foi a semana de aniversário do município, e ressaltamos a importância de sua construção como patrimônio histórico arquitetônico. Como atividade, propusemos que fizessem uma ilustração do prédio, abrindo um diálogo com as artes visuais. Apresentamos também o FIMP, evento anual de concertos musicais, que oferece à comunidade bageense oficinas e cursos de diversos instrumentos musicais como piano, violino, canto, entre outros.

Nas semanas seguintes, em cada aula abordamos a origem, história, instrumentos e importância cultural de determinados gêneros e culturas musicais, escolhidos previamente a partir de consulta sobre o que acontece

em nosso cenário cultural. Começamos com o candombe, cultura que criou raízes no Uruguai e tem fortes influências em Bagé, principalmente por ser uma região de fronteira. Trabalhamos também os gêneros musicais Samba e Pagode, que estão muito presentes nos cenários musicais da cidade. E, por fim, introduzimos o rap, de modo que foi possível desenvolver a proposta de construção/composição de letras pelos alunos, incentivando a expressividade e o questionamento social, característicos do rap, tendo como tema relatar sobre a cidade e comunidade onde moram. Dessa forma, os alunos criaram letras e gravaram vídeos, usando como base algum *beat* de sua escolha retirado do *YouTube*.

Ao término do projeto percebemos, em geral, que essas atividades contribuíram para os alunos em termos de conhecimentos culturais e musicais sobre o lugar onde vivem, motivando-os e instigando sua criatividade, organização e autonomia para a criação, seja do ponto de vista das artes visuais e/ou da composição e expressão musical.

Considerações

Por fim, no sentido de contribuir para a discussão imposta sobre como ensinar música na escola em tempos de pandemia, apresentamos neste capítulo algumas direções e alternativas possíveis para tal empresa, resultados de um planejamento didático que se fez necessário enquanto exercício de criatividade e novas aprendizagens. Sem nenhuma intenção de apresentar fórmulas ou receitas metodológicas prontas e ‘aplicáveis’ em qualquer contexto, buscamos relatar os nossos desafios e compartilhar nossas respostas de modo a colaborar com um debate mais amplo no campo da educação musical, somando-se a outros trabalhos já publicados (BEINECKE, 2020; CANTÃO, 2020; SILVA, 2020; LIMA; BOURSCHEIDT, 2020; MATOS, 2021).

Tais respostas em si não são chaves para um ensino de música ideal; pelo contrário, são também passíveis de críticas e (re)atualizações. O que nos importa aqui é o caminho pelo qual chegamos a essas propostas e quais saberes foram mobilizados. Como grupo, construímos alternativas a partir do diálogo e da escuta do cotidiano musical do ambiente escolar e procuramos adaptar-nos, de uma forma criativa e aberta, às demandas impostas pelo ensino remoto, principalmente na utilização de plataformas virtuais e ferramentas tecnológicas.

Referências

- BARBA, Fernando; Núcleo Educacional Barbatuques. O corpo do som: experiências do Barbatuques. **Música na Educação Básica**, Brasília, 2013.
- BEINEKE, V. Aprendizagem musical criativa em tempos de pandemia: (re)compondo perspectivas e (im)possibilidades. **Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 30-47, 2021.
- BOWMAN, Wayne; FREGA, Ana Lúcia. **Manual Oxford de Filosofia em Educação Musical**: un compendio. Tradução de Ana Lúcia Frega e Pablo Vicari. Buenos Aires: SB, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília: MEC/ CONSED/UNDIME, 2018.
- CANTÃO, Felipe Novaes. Educação musical em tempos de pandemia. In: XI Encontro Regional Norte da Associação Brasileira de Educação Musical. 09 a 20 de novembro de 2020. **Anais...** ABEM, p. 1-14, 2020.
- KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução de Jusamara Souza. **Revista em Pauta**, 2000.
- LIMA, Cristiane Kelly Takahara de; BOURSCHEIDT, Luís. Recursos tecnológicos e adaptações: o ensino remoto de Música durante a pandemia no ensino regular público. In: XIX Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical. 09 a 20 de novembro de 2020. **Anais...** ABEM, p. 1-12, 2020.
- MATOS, Ronaldo. Possibilidades de ensino remoto de música na educação básica baseadas no material Música Br. **Música na Educação Básica**, v. 10, n. 12, 2021.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SILVA, Cryslani Viana da. Música Concreta, educação básica e ensino à distância durante a pandemia: um relato de experiência. In: XII Encontro Regional Sudeste da Associação Brasileira de Educação Musical. 09 a 20 de novembro de 2020. **Anais...** ABEM, 2020, p. 1-9.
- SOUZA, Jusamara (org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulinas, 2008.
- SOUZA, Jusamara. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: PPGMUS/ UFRGS, 2000.
- SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

PIBID – Educação do Campo

Desafios na pandemia

Maritza Costa Moraes¹ – maritzamoraes@unipampa.edu.br

Denise da Silva¹ – deniseds@unipampa.edu.br

Fabiële Gomes Miranda² – fabielemiranda.ext@unipampa.edu.br

Aida Ferreira dos Santos³ – aidasantos.aluno@unipampa.edu.br

Marcia Lorena Rodrigues Vieira³ – marcialorena.aluno@unipampa.edu.br

Bruna Nunes de Moura³ – brunanoura.aluno@unipampa.edu.br

Monica Muller Ribeiro³ – monicamuller.aluno@unipampa.edu.br

Everton Soares Fontoura³ – evertonfontoura.aluno@unipampa.edu.br

Marielle de Souza Moreira³ – mariellemoreira.aluno@unipampa.edu.br

Alissandra de Lima Anastacio³ – alissandraanastacio.aluno@unipampa.edu.br

Micheli Maia Ferreira³ – micheliferreira.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem como um de seus objetivos promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica de modo a elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Também oportunizar a criação e participação dos licenciandos em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem de escolas da rede pública de educação (CAPES, 2020).

O curso de Educação do Campo – Licenciatura, ênfase em Ciências da Natureza da Unipampa, do campus Dom Pedrito/RS, foi contemplado no Edital 2/2020 com duas escolas, com uma supervisora e oito bolsistas de iniciação à docência, para cada instituição de ensino. Uma das escolas

¹ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação do Campo/Dom Pedrito.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação do Campo/Dom Pedrito.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação do Campo/Dom Pedrito.

selecionadas foi a Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Sucessão dos Moraes, a qual está localizada na zona rural do município de Dom Pedrito-RS, e é nesse cenário que iremos apresentar algumas das atividades. O objetivo deste texto é compartilhar essas experiências e as reflexões sobre as práticas desenvolvidas.

Os desafios apresentaram-se desde o início, uma vez que a rotina das atividades de ensino passou por adequações, que se deram frente ao avanço da pandemia de Covid-19 e às exigências dos protocolos sanitários, que exigiam o distanciamento social. O ensino remoto passou a ser parte da rotina das atividades da universidade, da escola e, consequentemente, do programa que tiveram que ser adaptadas à nova realidade.

Dentro desse contexto, os encontros do grupo foram realizados utilizando a ferramenta do Google, o *Meet*. Fomos nos adaptando a esse novo cenário e com isso buscamos tecnologias digitais e plataformas de ensino que conseguissem auxiliar-nos para a continuidade do programa. Cabe salientar que houve fragilidades no processo, uma vez que nem todos, professores, acadêmicos e comunidade escolar, possuíam familiaridade com o uso das ferramentas digitais.

Relato das atividades, experiências ou vivências

Nos primeiros encontros, as coordenadoras do subprojeto apresentaram o Projeto Institucional a fim de tomar ciência do compromisso firmado. Na sequência, a supervisora da escola expôs o contexto geral da escola, público atendido, número de professores, metodologias adotadas e o seu Projeto Pedagógico (PP). Com o intuito de qualificar o desenvolvimento das atividades, foi necessário o estudo da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) para compreender sua estrutura, seus propósitos, uma vez que é o documento norteador dos currículos da Educação Básica brasileira.

A dinâmica adotada pelo grupo foram encontros semanais; houve divisão em quatro duplas, cada uma destinada a planejar atividades para uma das turmas dos anos finais do Ensino Fundamental. A escola, seguindo a orientação da Secretaria de Educação do município, desenvolveu suas atividades no formato remoto, que se caracterizava pela entrega de materiais físicos, uma vez que os estudantes possuíam pouco ou nenhum acesso aos meios digitais. O envio de materiais ocorreu através do transporte, que le-

vava os alunos até a escola em tempos não pandêmicos, e as devolutivas dos trabalhos ocorreu por fotos via *WhatsApp*® ou viriam com o transporte quando fosse enviado o próximo material. Visto que a escola está localizada no terceiro subdistrito do município, a cerca de trinta quilômetros da área urbana, e atende uma média de 70 alunos, que vêm de várias localidades rurais distribuídas em três rotas diferentes, sendo que alguns estudantes percorrem mais de 40 quilômetros para chegar até a instituição.

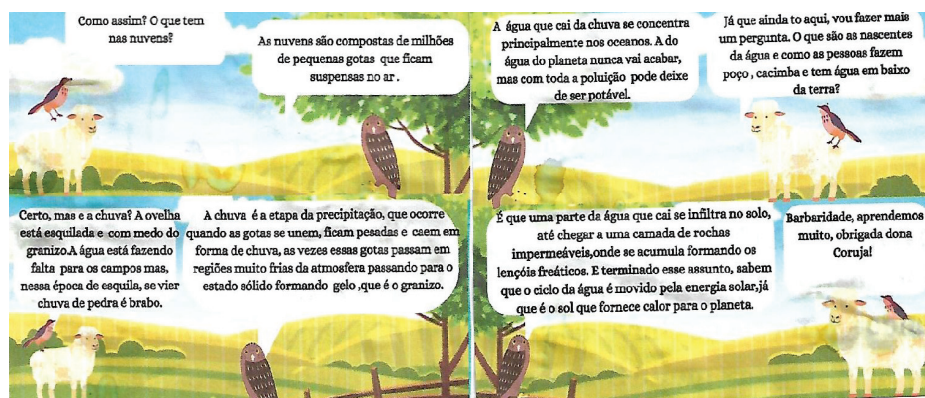
Os materiais elaborados foram pensados para tornar mais atrativo o processo de ensino, aproximar os alunos da escola no presente contexto e facilitar a aprendizagem a partir de práticas pedagógicas lúdicas e inovadoras.

O lúdico como possibilidade no ensino de Ciências

A turma do sexto ano é composta de dez estudantes; para esse ano, de acordo com a matriz curricular, é previsto o desenvolvimento do conceito de ciclo hidrológico. Nesse sentido, planejou-se uma atividade utilizando o recurso de história em quadrinhos (HQ), pois a mesma permite apresentá-lo de forma lúdica, combinando texto e imagem.

A HQ foi construída utilizando a ferramenta digital Canva®. Para a narrativa foram escolhidos três personagens da fauna local: uma ovelha, um joão-de-barro e uma coruja. No diálogo são explicados os conceitos do ciclo d'água, suas fases e fenômenos, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1: História em quadrinhos – Ciclo hidrológico



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Na sequência, há a previsão de se trabalhar com o conceito de Atmosfera. Nesse sentido, elaborou-se um mapa conceitual, que trazia alguns conceitos como: a composição, as camadas da atmosfera e as propriedades do ar. Com o intuito de possibilitar aos estudantes uma compreensão melhor do conteúdo, encaminhou-se uma atividade prática, a qual tinha como objetivo mostrar aos estudantes que o ar tem massa e ocupa lugar no espaço. Assim, os materiais, que são alternativos, foram enviados junto com o roteiro, que solicitava aos estudantes pendurarem uma bexiga cheia de ar em cada extremidade do cabide; essas devem estar equilibradas e logo após deve-se estourar uma delas. Os alunos deveriam anotar o que foi observado depois de ficar com apenas uma delas cheia. A ideia é que eles percebam que o cabide ficará desequilibrado e com isso a comprovação de que o ar tem massa e ocupa lugar no espaço.

Em meados de setembro de 2021, houve o retorno dos alunos à escola na modalidade do ensino híbrido. Nessa nova orientação foram pensados materiais para serem aplicados presencialmente pela professora/supervisora. Cabe salientar que os pibidianos não realizaram nenhuma atividade presencial, uma vez que a universidade permaneceu em ensino remoto.

Com a intenção de revisar os conteúdos desenvolvidos no remoto, confeccionaram-se atividades de fixação, sendo um caça-palavras contendo as definições trabalhadas sobre o ciclo da água, cujos termos deveriam ser encontrados em um tabuleiro contendo as sílabas das palavras. E um quebra-cabeça com perguntas e respostas sobre a atmosfera, que depois de montado apresentava o desenho das camadas da atmosfera, material esse confeccionado com materiais recicláveis, como pode ser observado na Figura 2.

Figura 2: Caça-palavras e quebra-cabeça



Fonte: Acervo dos autores (2021).

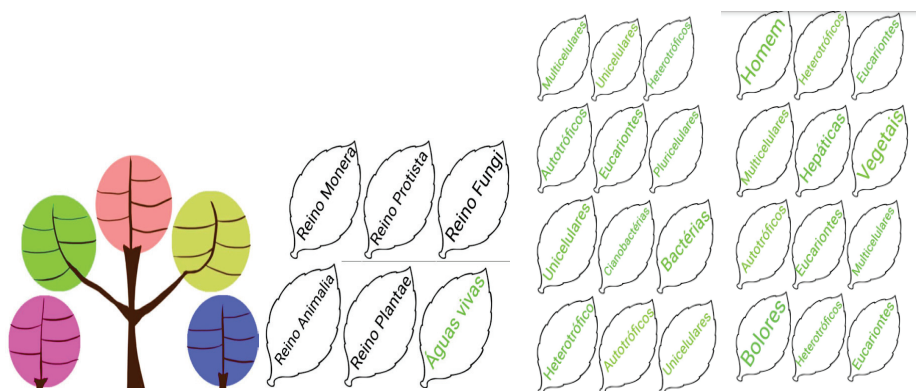
A árvore dos reinos dos seres vivos

No que tange à produção de atividades de ensino para a turma do 7º ano, que era composta de nove alunos, que estavam na modalidade de ensino híbrido, uma delas foi trabalhar com a classificação dos reinos. Assim, foi pensada uma atividade que possibilitasse aos estudantes aprenderem o sistema de classificação e as características de cada reino.

A proposta utilizada foi apresentar a imagem de uma árvore com cinco ramificações; cada uma representaria um reino e folhas com os nomes dos reinos, suas características e representantes, conforme Figura 3. O objetivo dessa atividade foi identificar os termos que caracterizam cada um dos reinos.

Foi entregue a cada aluno a representação de uma árvore contendo cinco ramos referentes aos reinos e um envelope contendo cinco folhas com o nome dos reinos, além de outras folhas com as características. A ideia era formar um arbusto, sendo que cada ramo corresponderia a um reino com suas características.

Figura 3: Desenho da árvore e as folhas



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Colocando os sentidos em prática

Aprender fazendo é uma das melhores maneiras de se apropriar do conhecimento. Assim, com o intuito de apresentar os conceitos dos sentidos do corpo humano, na turma do 8º ano, que contava com sete alunos, foi proposta a construção de material com o objetivo de desenvolver o auto-

conhecimento através da estimulação das sensações, reconhecendo e dando o devido significado aos sons, cheiros, sabores, texturas e imagens.

O objetivo da atividade foi realizar uma experiência prática, na qual foi encaminhada aos estudantes uma caixa com os materiais concretos, sendo estes: uma caixa no formato de dado, contendo bolas de gude em seu interior; saquinhos de sacolé; garrafas pet não transparentes contendo pó de sucros de mesmo sabor, sendo que uma continha corante. Acompanhavam os materiais um roteiro e um instrumento de sistematização das observações.

Para contemplar o sentido da audição, a experiência ocorria a partir do movimento da caixinha, pois com o sacudir as bolas de gude fariam som. Para a visão, olfato e paladar utilizaram garrafas pet, as quais deveriam ser completadas com água. Formariam soluções que deveriam ser colocadas nos saquinhos de sacolé. Iriam observar que teriam o mesmo cheiro, o mesmo sabor, porém com colorações diferentes dos saquinhos de sacolé. Para o tato, a sugestão foi colocar os saquinhos no refrigerador para que congelassem; então sentiriam a diferença entre o líquido e o sólido. Na Figura 4, podemos observar os materiais encaminhados.

Figura 4: Materiais confeccionados para atividade prática



Fonte: Acervo dos autores (2021).

O uso do *podcast* no ensino de Ciências

A turma de nono ano era composta de cinco estudantes adolescentes, todos com acesso ao *WhatsApp*. Com o intuito de trazer uma atividade pedagógica adequada, surgiram ideias como o envio de um *podcast*, por ser uma ferramenta pedagógica difundida no ambiente escolar neste momento no ensino remoto.

O objetivo do *podcast*, que foi produzido na plataforma Anchor®, era fazer uma revisão dos conceitos de matéria. No áudio, era solicitado aos estudantes que observassem a sua volta e descrevessem as diferenças dos objetos observados, seja pela composição, forma ou volume.

Resultados e discussão

Os trabalhos foram desenvolvidos com base nos estudos na BNCC, que ocorreram nos encontros quinzenais durante o ano, sendo que procuramos atender uma de suas competências, qual seja:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das Ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 9).

O grupo procurou desenvolver atividades diferenciadas que viessem a contribuir para a aprendizagem da Ciências da Natureza. Ao utilizarmos a HQ, compreendemos que a mesma auxilia no processo de construção do conhecimento, uma vez que, a partir do cotidiano, essa pode estimular os estudantes a exercitar sua capacidade de observar e interpretar. De acordo com Menegazzi (2014, p. 17), “a proximidade das histórias em quadrinhos com a vida dos estudantes e seus cotidianos pode ser representada ainda na linguagem empregada: informal e próxima da utilizada pelo aluno”.

Quando os conteúdos são apresentados na perspectiva do lúdico, os alunos podem ficar motivados e predispostos a aprender, pois recebem as informações de forma mais interativa e divertida. Ao propormos um quebra-cabeça e um caça-palavras, corroboramos Kishimoto (2005) quando afirma que o jogo não é o fim, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático específico, resultando em um empréstimo da ação lúdica para a aquisição de conceitos.

Quando pensamos em desenvolver atividades práticas, precisamos destacar que nos apoiamos nas ideias defendidas por Andrade e Massabni (2011), de base piagetiana, que compreende as atividades práticas como:

[...] Aquelas tarefas educativas que requerem do estudante a experiência direta com o material presente fisicamente, com o fenômeno e/ou com dados brutos obtidos do mundo natural ou social. Nesta experiência, a ação do aluno deve ocorrer – por meio da experiência física – seja desenvolvendo a tarefa manualmente, seja observando o professor em uma demonstração, desde que, na tarefa, se apresente o objeto materialmente (ANDRADE; MASSABNI, 2011, p. 840).

Dessa forma, consideramos que a escolha da prática como metodologia para desenvolver os conceitos sobre sentido foi significativa e adequada, tornando a aprendizagem prazerosa. Assim, estimulou os estudantes a

viver novas experiências através de um trabalho dirigido, aguçando a curiosidade e a iniciativa de cada um deles, somando saberes e vivências.

Ao optarmos pelo uso do *podcast*, orientamo-nos pelas ideias de autores que defendem o uso desse recurso para fins educativos, pois o mesmo dispõe de outras formas de ensino e aprendizagem, que podem ser acessadas sem barreiras de tempo nem de espaço (OLIVEIRA; OLIVEIRA; CARVALHO, 2020). Para Junior e Coutinho (2009), o *podcast* permite ao professor a oferta de recursos educacionais em formato de áudio para que os alunos possam ouvi-los em diferentes situações, locais e quantas vezes forem necessárias para melhor compreender o conteúdo abordado.

A partir dos resultados obtidos através das atividades propostas foi possível perceber a compreensão dos conteúdos pelos estudantes. As abordagens permitiram o protagonismo desses, que de maneira divertida e interativa contribuíram para a construção do conhecimento.

Considerações finais

Ao sistematizar essas experiências, que ocorreram de forma remota no PIBID, muitas foram as reflexões; o olhar para as práticas proporcionou um aprofundamento significativo, pois o diálogo com autores que subsidiaram as propostas (re)construiu saberes. Ao longo do desenvolvimento do programa preocupamo-nos especialmente em atender as demandas, o cuidado em manter o vínculo dos estudantes com a escola, a atenção à linguagem, uma vez que eram trabalhados conceitos a distância/sozinhos.

Os desafios foram muitos, como já relatados: esse “novo” formato, o ensino remoto além do ensino híbrido, as atividades e discussões realizadas a partir de encontros síncronos, os planejamentos coletivos, entre outros. Salientamos que superamos as adversidades, pois conseguimos desenvolver nosso trabalho, demonstrando que em situações atípicas são necessárias várias adaptações. Assim tomamos decisões e propomos ações que favoreceram o desenvolvimento das propostas pedagógicas.

Assim, acreditamos que nossos relatos podem vir a contribuir com outros educadores, que vivem em cenários semelhantes. Uma vez que, ao compartilhar, mostramos que nos processos de ensino e aprendizagem os professores devem buscar junto a seus pares conhecer diferentes possibilidades para suas práticas educativas.

Consideramos que o processo formativo docente é contínuo e que a partir das realidades postas, como neste momento da pandemia, a qual exigiu o uso de ferramentas tecnológicas, foi necessário (re)aprender. Pois é tarefa do professor levar o seu estudante a compreender o mundo no qual está inserido, ser crítico e autônomo na sociedade.

Referências

- ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/vYTLzSk4LJfT9gvDQqtQvw/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: nov. 2021.
- JÚNIOR, J.B.; COUTINHO, C.P. Podcast: uma ferramenta tecnológica para auxílio ao ensino de deficientes visuais. In: LUSOCOM: comunicação, espaço global e lusofonia, VIII, Lisboa, 2009. **Actas...** Lisboa, p. 2.114-2.126. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/9030>>. Acesso em: nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar**. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: maio 2020.
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **PIBID**. CHAMADA PÚBLICA PARA APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS EDITAL Nº 7/2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>>. Acesso em: abr. 2020.
- MENEGAZZI, G. D. L. **Narrativas e histórias em quadrinhos como recursos didáticos para o ensino de ciências da natureza**. 2014. 60 f. TCC (Graduação) – Curso de Ciências Biológicas, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117662/000967565.pdf?sequence=1>>. Acesso em: nov. 2021.
- OLIVEIRA, I. A.; OLIVEIRA, S. A.; CARVALHO, S. R. Podcast como Recurso Pedagógico no Ensino Remoto. **Revista Aproximação** – v. 02, n. 05, out./nov./dez. 2020. ISSN: 2675-228x. Guarapuava, Paraná, Brasil. Disponível em: <<https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6709/4635>>. Acesso em: dez. 2021.
- KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005. 184p. ISBN 85-249-0617-0.

PIBID na Escola Risoleta Quadros: processos formativos em tempo de pandemia

Denise da Silva¹ – deniseds@unipampa.edu.br

Maritza Costa Moraes¹ – maritzamoraes@unipampa.edu.br

Ellen Goulart Jacintho² – ellen.j.goularte@outlook.com

Andreia Barão Pinto Barboza³ – andreiabarboza.aluno@unipampa.edu.br

Deise Cristina Schunemann Friedrich³ – deisefriedrich.aluno@unipampa.edu.br

Edilene Lencina Chagas³ – edilenechagas.aluno@unipampa.edu.br

Hilda Solange Martins³ – hildamartins.aluno@unipampa.edu.br

Jane Mara Calçado Nunes³ – janenunes.aluno@unipampa.edu.br

Marilei do Nascimento Moreira³ – marileimoreira.aluno@unipampa.edu.br

Rosana Aloy Vargas³ – rosanavargas.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

Neste trabalho, iremos apresentar as sistematizações e reflexões sobre as vivências de Educação do Campo – licenciatura, com ênfase em Ciências da Natureza, da Universidade Federal do Pampa, no Campus Dom Pedrito-RS. As atividades relatadas foram realizadas no período de outubro de 2020 a dezembro de 2021. O programa faz parte da política nacional de formação de professores, sendo um de seus objetivos promover a inserção dos licenciandos nos espaços escolares e assim proporcionar vivências e oportunidades para a 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” (CAPES, 2020, p. 2).

As experiências relatadas neste texto ocorreram na Escola Estadual de Ensino Médio Risoleta Quadros, localizada em Torquato Severo, zona rural de Dom Pedrito/RS. A instituição, que se encontra a aproximada-

¹ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação do Campo/Dom Pedrito.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação do Campo/Dom Pedrito.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Educação do Campo/Dom Pedrito.

mente 100 km da sede do município, 38 km de distância da cidade de Bagé/RS e a 40 km de Lavras do Sul/RS, atende jovens moradores de diferentes comunidades rurais, que ingressam nos Ensinos Fundamental e Médio.

No início de 2020, o mundo e em especial o Brasil tiveram uma significativa mudança na rotina. Todos foram afetados pela pandemia da Covid-19. Frente a essa situação, surgiram exigências dos protocolos sanitários, que preveem entre outros o distanciamento social. Diante dessa situação, as escolas foram fechadas, e na sequência uma outra proposta de ensino foi disponibilizada: o ensino remoto. Nesse sentido, a escola Risoleta Quadros, a qual faz parte da Rede Estadual de Ensino, sob a coordenação da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (13ª CRE), transpôs a sala de aula para o ambiente virtual, sendo criadas pelo Estado salas de aula na plataforma do Google: o *Classroom – Educare*. Nesse espaço, os professores eram orientados a realizar atividades síncronas como também servir de repositório para materiais didáticos no assíncrono. Considerando que a escola está no meio rural e que muitos estudantes têm dificuldades de acesso à internet, os materiais também foram produzidos de forma física e encaminhados aos alunos com auxílio do transporte escolar e seguindo os protocolos.

É nesse cenário que as atividades do PIBID se desenvolveram. Cabe salientar que foi desafiador para todos os participantes, pois essa súbita mudança para o espaço virtual causou estranheza e levou um determinado tempo para adaptação.

A proposta do subprojeto da Lecampo tem como objetivo auxiliar a partir da produção de materiais pedagógicos de Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) as professoras regentes nos processos de ensino e aprendizagem de ciências. Nesse sentido, o grupo, que se constituiu com uma supervisora e oito acadêmicos, organizou-se de forma a atender todas as turmas dos anos finais. Assim formaram-se quatro duplas, sendo que cada uma ficou responsável por atender um determinado ano.

A escola tem sua matriz curricular seguindo as proposições e orientações da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) e o Referencial Curricular Gaúcho – RCG (RIO GRANDE DO SUL, 2018). Dessa forma, para pensar/planejar as ações, foi necessário estudar esses documentos e principalmente conhecer o contexto escolar. Para isso, inicialmente a supervisora apresentou aos bolsistas a escola e sua comunidade,

sua organização, e a partir de então fez-se um estudo de seu projeto pedagógico. Para complementação e qualificação dos estudos foram promovidos seminários com temas relevantes para a formação inicial e continuada de professores, bem como para o ensino de Ciências.

As produções do grupo, que sempre buscaram auxiliar a professora na construção de materiais que favorecessem os processos de ensino e aprendizagem de Ciências, ocorreram de forma coletiva; os encontros ocorriam semanalmente. Esses se tornaram espaços de acolhida, de planejamento, de colaboração e de reflexão. A seguir, apresentaremos algumas das propostas desenvolvidas ao longo desse processo formativo, bem como trazemos os resultados dessas com diálogo com os referenciais teóricos utilizados no planejamento.

Relato(s) da(s) atividade(s), experiência(s) ou vivência(s)

Sempre que há modificações, há também um período de adaptação. Porém o processo de ensino na pandemia da Covid-19 precisou ser extremamente rápido. Tanto os professores como os estudantes apresentaram estranheza a esse novo formato de ensino, que foi desde a resistência/negação ao uso de diversificadas ferramentas digitais.

No subprojeto, após se conhecer a realidade, entre diálogos e estudos, o grupo planejou materiais que atendessem o ensino remoto, sendo que os materiais deveriam ser tanto para o meio digital como para a entrega no formato físico, como já mencionado anteriormente. Iremos apresentar neste trabalho um recorte das diferentes proposições que se deram ao longo do desenvolvimento do projeto.

A primeira proposição descrita será aquela em que se aliou o lúdico para a compreensão dos conceitos de Ciências da Natureza com a produção de histórias em quadrinhos (HQ), seguidas da produção de material de apoio para a fixação dos conteúdos.

Surgiu por demanda da escola a elaboração de atividades experimentais voltadas para a participação dos estudantes na FEIRA DE CIÊNCIAS DO PAMPA – FECIPAMPA (2021), que ocorreu de forma remota. Essa teve entre os objetivos promover a divulgação e a popularização da ciência por meio de experiências científicas e tecnológicas que estimulassem a curiosidade e o pensamento crítico dos estudantes (UNIPAMPA, 2021).

Histórias em quadrinhos

As HQ foram produzidas por todas as duplas, uma para cada ano (6º ao 9º). Para a construção, utilizou-se o PIXTON, um *software* livre, uma ferramenta on-line que permite criar HQ, que possui uma variedade de cenários, objetos, personagens e balões de diálogos.

Na turma do 6º ano, que se constituía de nove estudantes, foi produzida uma HQ relacionada com o conteúdo de célula. A escolha desse deu-se a partir da demanda da supervisora. Com relação aos conceitos a serem desenvolvidos, realizou-se um estudo na BNCC a partir da unidade temática *Vida e Evolução*, do objeto de conhecimento *Célula como Unidade da Vida*, que orienta para a promoção do desenvolvimento da habilidade: explicar a organização básica das células e seu papel como unidade estrutural e funcional dos seres vivos (BRASIL, 2018, p. 345).

Essa HQ trouxe um diálogo entre amigas que estão estudando os conceitos de célula para uma prova. A ideia era estimular os estudantes à leitura e à interpretação de texto, bem como reconhecer a importância do estudo, além de apresentar as organelas constituintes das células animal e vegetal. Na mesma perspectiva de utilizar o lúdico para contribuir com a compreensão e aprendizagem, encaminhou-se conjuntamente um instrumento com algumas atividades de fixação. Essa continha caça-palavras para completar as frases e desenho para identificação das componentes celulares.

Para o 7º ano, cuja turma se constituía de sete estudantes, foi solicitado que preparassem um material para apresentar o conteúdo de biomas. Na BNCC, esses conceitos estão previstos na unidade temática *Vida e Evolução*, no objeto de conhecimento *Diversidade de Ecossistemas*. Tinha como habilidades: caracterizar os principais ecossistemas brasileiros quanto à paisagem, à quantidade de água, ao tipo de solo, à disponibilidade de luz solar, à temperatura, etc., correlacionando essas características à flora e à fauna específicas (BRASIL, 2018, p. 346).

A narrativa da HQ trouxe a viagem de duas personagens que foram passando por diferentes cidades, em que cada uma contemplava um dos seis biomas presentes no território brasileiro. Em suas falas apresentavam as principais características. Para fixação do conteúdo, disponibilizou-se uma atividade que se constituía de um verdadeiro (V) ou falso (F) e questões a responder.

O 8º ano, que tinha dezesseis estudantes na turma, a HQ produzida apresentava os conceitos de energia elétrica que na BNCC está na unidade temática *Matéria e Energia*, tendo como objeto do conhecimento *cálculos e consumo de energia elétrica* e como habilidade calcular o consumo de eletrodomésticos a partir dos dados de potência (descritos no próprio equipamento) e tempo médio de uso para avaliar o impacto de cada equipamento no consumo doméstico mensal (BRASIL, 2018, p. 349).

Essa HQ continha o diálogo entre duas colegas que se encontram e conversam sobre o valor das contas de luz. Uma delas traz a explicação do cálculo do consumo de cada equipamento, mostrando através do funcionamento da geladeira. A ideia era trazer para a discussão como se procede para conhecer o consumo dos equipamentos domésticos, aliando aos conceitos de potência a unidade de medida da energia elétrica bem como a sua transformação em moeda, ou seja, o custo do consumo. Como forma de complementação do material foi encaminhado um instrumento que continha atividades para o cálculo de consumo de energia de outros eletrodomésticos utilizados no cotidiano dos estudantes.

No 9º ano, que tinha uma turma de quatro estudantes, o conteúdo a ser desenvolvido foi oxirredução. Na BNCC, o mesmo encontra-se na unidade temática *Matéria e Energia*, tendo como objeto do conhecimento *Estrutura da Matéria* e a habilidade investigar as mudanças de estado físico da matéria e explicar essas transformações com base no modelo de constituição submicroscópica (BRASIL, 2018, p. 351). Para aprofundamento, a professora preferiu organizar as atividades de fixação; assim sendo, não foi construído nenhum instrumento sobre o conteúdo apresentado.

Atividades experimentais – FECIPAMPA

A Unipampa, em conjunto com as escolas municipais e estaduais da Campanha gaúcha, busca promover a importância da linguagem científica e formação de identidade dos sujeitos em processo de aprendizagem no contexto escolar e principalmente nas áreas de Ciências da Natureza a partir de Feiras de Ciências. No ano de 2021, a Unipampa organizou mais uma de suas edições da FECIPAMPA.

Nesse cenário, a Escola Risoleta Quadros fez sua inscrição para participação. Em conversa com as professoras de Ciências, o grupo de bolsistas do PIBID propôs-se a elaborar experimentos para apresentar aos estu-

dantes. Caso os alunos se interessassem por algum, deveriam reproduzi-lo para expor na FECIPAMPA.

Foram apresentados quatro experimentos, um para cada ano (6º ao 9º). Assim tivemos a *Ilusão de Óptica*, a *Simulação do Efeito Estufa*, a *Areia Movediça* e a *Extração do DNA do tomate*. Os estudantes da escola escolheram apenas a **simulação do efeito estufa** para ser apresentado na FECIPAMPA. É importante salientar que esse experimento foi premiado, ficando em terceiro lugar na amostra.

A seguir, descrevemos como foi a construção e apresentação dessa atividade pelas pibidianas. Inicialmente, realizou-se um estudo sobre atividades experimentais no ensino de Ciências; na sequência, olhou-se na BNCC para o 7º ano. Nesse documento, observou-se a possibilidade de uma atividade experimental para o conteúdo do efeito estufa, que se apresenta na unidade temática *Terra e Universo* no objeto de conhecimento Ecossistema, tendo como habilidade: descrever o mecanismo natural do efeito estufa, seu papel fundamental para o desenvolvimento da vida na Terra, discutir as ações humanas responsáveis por seu aumento artificial (queima dos combustíveis fósseis, desmatamento, queimadas, etc.) e selecionar e implementar propostas para a reversão ou controle desse quadro (BRASIL, 2018, p. 347).

Para a simulação, utilizaram-se materiais recicláveis e de fácil acesso, como caixa de sapato, copos, papel filme, demonstrando assim que é possível realizar um experimento utilizando materiais do cotidiano. A partir do experimento foi explicado o que é efeito estufa, que é um fenômeno natural e de extrema importância para nossa sobrevivência. Ainda foi proposta uma discussão sobre as questões da interferência humana e quais impactos provocados quando essa está em desequilíbrio.

Resultados e discussão

Atualmente, o ensino de Ciências da Natureza nas escolas está sendo baseado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), visando à homogeneidade nacional. A BNCC visa a um aprendizado reflexivo, permitindo que o aluno desenvolva habilidades e competências no ensino de Ciências da Natureza de forma a correlacionar as temáticas com seu cotidiano, além de proporcionar uma aproximação das vivências científicas, tecnológicas e experimentais (BRASIL, 2018).

Nesse contexto, com o intuito de qualificar os processos de ensino e aprendizagens, os professores devem buscar propostas pedagógicas que auxiliem as compreensões dos conceitos científicos. Uma estratégia que vem sendo utilizada é a abordagem a partir do lúdico; segundo Neto e Moradillo (2016), a ludicidade pode ser relevante se nela houver, além da brincadeira, o envolvimento pleno do educando, desperte a motivação e o interesse para a construção de sua aprendizagem.

Uma possibilidade de estratégia didática aliada à ludicidade é o uso da história em quadrinhos em sala de aula. Essa serve para introduzir temáticas ou conteúdos com a finalidade de tornar a aula mais atrativa e por ser um recurso de fácil entendimento, que possibilita motivar o estudante, ajudando na relação entre alunos e professores. Além de apresentar um texto curto de linguagem acessível, de fácil entendimento. Para Barboza *et al.* (2020),

A eficácia da mensagem transmitida pelo quadrinho está na amplitude da intersecção entre as informações de texto e imagem que se reforçam mutuamente para que a mensagem tenha o entendimento esperado. Os desenhos cumprem seu papel dentro do enredo a partir do momento que permitem ao leitor visualizar a história narrada com fidelidade (BARBOZA *et al.*, 2020, p. 7).

Ainda corroborando a utilização e eficácia da HQ em sala de aula, Kamel e La Rocque (2011) dizem que:

Os quadrinhos também nos possibilitam mais de um caminho de acesso nas relações de comunicação entre o sujeito e a sociedade, pois muitas são as linguagens utilizadas pela humanidade para se comunicar. Ao pensarmos nos quadrinhos, onde a combinação entre texto e imagem possibilita a comunicação e a aproximação entre seres humanos, podemos considerá-los como estratégias construtivistas no sentido de que fomentam reflexões e construção de significados como resultado da compreensão de diversas situações (KAMEL; LA ROCQUE, 2011, p. 69).

Através do lúdico há inúmeras possibilidades de abordagem. Aqui apresentamos o uso da HQ, que trouxe boas respostas dos estudantes quando eles postaram na plataforma do Classroom da escola elogios e sistematizações corretas dos conceitos trabalhados.

Pensando ainda em atender as orientações da BNCC, uma estratégia de abordagem das Ciências da Natureza se dá através do desenvolvimento de atividades práticas e/ou experimentais. De acordo com o documento:

[...] é preciso oferecer oportunidades para que eles [os estudantes], de fato, envolvam-se em processos de aprendizagem nos quais possam vivenciar momentos de investigação que lhes possibilitem exercitar e ampliar sua curiosi-

dade, aperfeiçoar sua capacidade de observação, de raciocínio lógico e de criação, desenvolver posturas mais colaborativas e sistematizar suas primeiras explicações sobre o mundo natural e tecnológico e sobre seu corpo, sua saúde e seu bem-estar, tendo como referência os conhecimentos, as linguagens e os procedimentos próprios das Ciências da Natureza (BRASIL, 2018, p. 329).

As oportunidades para que se elevem os processos de aprendizagem condizem com a prática docente e de como essa vai possibilitar a capacidade de criação e raciocínio lógico. Entendemos que o experimento direcionado para atividades práticas para muitos professores é tentar aproximar o cotidiano das crianças, segundo Carvalho (2013). Embora o problema experimental seja o mais comum, há outras formas de implementar uma atividade investigativa, mas o que chama nossa atenção é como a experimentação tem sido encarada como uma “fórmula” metodológica para enfrentar o problema da baixa aprendizagem em Ciências, o que pode levar a entendimentos superficiais e com isso negligenciar possibilidades de inserir complexidade no ensino das Ciências.

Nesse sentido, as atividades práticas investigativas que preconizam o desenvolvimento da criatividade, quando vêm como inovação para o ensino e que procuram discutir as concepções das Ciências da Natureza, segundo Hodson (1992), são próprias para trabalhar na sala de aula como atividade científica quando

[...] são atividades nas quais os estudantes utilizam os processos e métodos da Ciência para investigar fenômenos e resolver problemas como meios de aumentar e desenvolver seus conhecimentos e fornecem um elemento integrador poderoso para o currículo. Ao mesmo tempo, os estudantes adquirem uma compreensão mais profunda da atividade científica, e as investigações tornam-se um método tanto para aprender Ciência como aprender sobre a Ciência (HODSON, 1992, p. 549).

Com isso as possibilidades de os estudantes adquirirem a compreensão sobre Ciências podem ser proporcionadas pelas atividades práticas, dependendo de como essas são propostas e desenvolvidas pelo docente ao realizar as atividades experimentais.

Considerações finais

Neste texto, apresentamos uma sistematização junto com reflexões das vivências no Núcleo LeCampo. Foram muitos os desafios, em especial com relação ao ensino remoto. A docência nesse formato exigiu, além dos saberes

específicos, um outro olhar sobre questões de acolhimento, a utilização de ferramentas e a abordagem para o acesso e compreensão dos conhecimentos.

No Núcleo Lecampo, realizamos muitos estudos, olhamos com atenção os documentos orientadores da Educação Básica, dialogamos com teóricos e com professores que têm vivências de sala de aula, o que proporcionou aprendizados importantes na formação inicial de professores. Outros conhecimentos precisaram ser construídos, como o estudo e o desenvolvimento de metodologias adequadas através do uso de ferramentas digitais, para atender as demandas de um ensino quase que totalmente a distância.

Assim, podemos considerar que as proposições didáticas apresentadas neste texto, como o lúdico e o uso de atividades experimentais, trouxeram resultados positivos quanto às aprendizagens dos estudantes perante os conteúdos desenvolvidos.

Referências

BARBOZA, L. E. M.; SILVEIRA, I. S.; LEITE, P. C.; CHRISTOFFEL, M. M.; GOMES, A. L. M.; SOUZA, T. V.; SILVA, G. C. L. **Os conceitos de Florence Nightingale em tempos de pandemia da Covid-19 retratados em história em quadrinhos**: relato de experiência. 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/mmRNkTL5JKPsj9mKHmLdyRH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: documento preliminar. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: maio 2020.

CARVALHO, A. M. P. de. O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: CARVALHO, A. M. P. de (org.). **Ensino de ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-20.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – **PIBID**. CHAMADA PÚBLICA PARA APRESENTAÇÃO DE PROPOSTAS EDITAL Nº 7/2018. Disponível em: <<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>>. Acesso em: abr. 2021.

HODSON, D. Assessment of Practical Work. Some Considerations in Philosophy of Science. *Science & Education*, 1, p. 115-144, 1992. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ean/a/mmRNkTL5JKPsj9mKHmLdyRH/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: dez. 2021.

KAMEL, C.; LA ROCQUE, L. As histórias em quadrinhos como linguagem fomentadora de reflexões: uma análise de coleções de livros didáticos de ciências naturais do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, n. 3, 2011. Disponível em: <[https:// ser.lcc.ufmg.br/index.php/rbpec/article/viewFile/2244/1643](https://ser.lcc.ufmg.br/index.php/rbpec/article/viewFile/2244/1643)>.

NETO, H. S. M.; MORADILLO, E. F. **O Lúdico no Ensino de Química**: Considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2016. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc38_4/11-EQF-33-15.pdf>. Acesso em: dez. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referencial Curricular Gaúcho**: Ciências da Natureza. Porto Alegre, 2018. Disponível em: <<http://portal.educacao.rs.gov.br/Portals/1/Files/1530.pdf>>. Acesso em: maio 2020.

UNIPAMPA. **I Fecipampa** – Feira de Ciências do Pampa. Disponível em: <https://sites.unipampa.edu.br/profecipampa/files/2021/06/chamada_fecipampa_publicacao.pdf>. Acesso em: jun. 2021.

Introdução à Trigonometria no Ensino Remoto Emergencial: desafios e potencialidades

*Andrieli Lopes Machado*¹ – andrielilopes.aluno@unipampa.edu.br
*Carla Simone Silveira Vaz*¹ – carlasilveira.aluno@unipampa.edu.br
*Carolina Moreira da Silva*¹ – carolinamoreira.aluno@unipampa.edu.br
*Etelviane Pereira Souza do Prado*¹ – etelvianeprado.aluno@unipampa.edu.br
*Kérolyn Avila Polvora Soares*¹ – kerolynsoares.aluno@unipampa.edu.br
*Marciele Machado da Silva*¹ – marcielesilva.aluno@unipampa.edu.br
*Maria Eduarda Machado Lopes*¹ – mariaeml2.aluno@unipampa.edu.br
*Willian Peres de Oliveira*¹ – willianoliveira.aluno@unipampa.edu.br
*Thiago Troina Melendez*² – thiagomelendez@ifsul.edu.br
*Denice Aparecida Fontana Nisxota Menegais*³ – denicemenegais@unipampa.edu.br

Introdução

O ano de 2020 ficou marcado pela pandemia de Covid-19 e seus impactos nas vidas de todas as pessoas no âmbito global, principalmente pelas medidas adotadas de isolamento social, interrompendo atividades tanto rotineiras como essenciais, reduzindo ao máximo a circulação das pessoas nas ruas em todas as partes do mundo. Os reflexos na educação foram imediatos, visto que as práticas escolares foram interrompidas de forma repentina e, em alguns casos, por alguns meses até que fossem retomadas com uma dinâmica bastante desafiadora para todos os sujeitos envolvidos.

Foi preciso retomar os processos de ensino e aprendizagem de uma forma remota com um amplo apoio nas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) em um contexto em que aplicativos como *WhatsApp*, Facebook, Instagram, Youtube, Google Classroom, entre ou-

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Bagé.

² Professor Supervisor – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Bagé.

³ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Bagé.

tros, passaram a fazer parte dos planejamentos pedagógicos e tornaram-se essenciais para reconectar alunos e professores (SILVA, 2021).

Certamente essa foi uma tarefa bastante desafiadora, pois as instituições de ensino tiveram que rapidamente adequar seus espaços para atender as demandas de uma modalidade remota emergencial. Behar (2020) destaca que os professores tiveram que repensar suas práticas docentes com base nos recursos digitais disponíveis para um ensino não presencial, em que as interações imediatas estavam restritas aos encontros virtuais síncronos.

O início dos trabalhos desse núcleo da área de Matemática do PIBID em outubro de 2020 coincidiu com a retomada do calendário acadêmico da escola-campo, o Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Bagé. Por isso partilhamos das mesmas angústias enquanto todos reaprendiam a ser estudantes de graduação, professores em formação inicial, professores e alunos atuantes na Educação Básica e docentes do curso de licenciatura. Afinal, nossas principais referências quanto aos processos educacionais estavam norteadas na integração das pessoas e dos espaços físicos, ressignificando nosso conceito de sala de aula.

Foi preciso planejar atividades didáticas em um cenário desconhecido e cheio de incertezas, no qual a vivência dos ambientes escolares estava restrita a observações e intervenções esporádicas através do Google Meet em encontros semanais síncronos, seguindo o cronograma instituído pela escola. É nesse contexto que foi elaborada e aplicada a proposta didática que apresentaremos na sequência, mostrando que é possível explorar as potencialidades dos estudantes e construir novas habilidades e competências no ensino remoto emergencial, fortalecendo o papel primordial da educação em nossa sociedade.

Caracterização da escola

O Instituto Federal Sul-rio-grandense Campus Bagé (IFSul-BG) é uma instituição de ensino vinculada à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, subordinada ao Ministério da Educação. Os Institutos Federais possuem uma organização administrativa e acadêmica composta por uma reitoria, com atribuições mais abrangentes e comuns a todos os campi, e em cada unidade uma direção-geral, responsável pela gestão local com suas especificidades.

A expansão da educação profissional no Brasil desde o início da década passada ampliou de 140 para mais de 660 escolas técnicas em todas as partes do país. O IFSul foi constituído no final de 2008 a partir da antiga Escola Técnica de Pelotas (que depois era o Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET) e suas unidades descentralizadas, incorporando novas escolas nos anos seguintes, consolidando um conjunto de 14 campi em 13 municípios do estado. O Campus Bagé iniciou suas atividades acadêmicas em 04 de outubro de 2010.

Desde o início, o IFSul-BG oferta cursos técnicos integrados ao Ensino Médio nas áreas de Agropecuária e Informática, nos quais o estudante recebe tanto a formação geral como a profissional com duração de quatro anos, integrando esses conhecimentos em sua trajetória escolar. Havia também cursos técnicos subsequentes para quem havia concluído o Ensino Médio e almejava uma formação profissional, mas esses foram transformados em cursos superiores de tecnologia nas áreas de Análise e Desenvolvimento de Sistemas e em Alimentos. Além desses cursos, há o bacharelado em Engenharia Agrônoma, incentivando uma verticalização de estudos na área das ciências agrárias.

Os estudantes de Ensino Médio são oriundos de Bagé e dos municípios da região, como Aceguá, Candiota e Hulha Negra. Atualmente, cerca de 350 alunos estão matriculados nesses dois cursos. Podemos destacar como alguns diferenciais da escola: a estrutura de salas de aula e laboratórios de informática, a qualificação dos docentes, quase todos com formação em nível de mestrado ou doutorado e o incentivo para atividades extracurriculares de ensino, pesquisa e extensão com o fomento de bolsas de monitoria e de iniciação científica.

As condições específicas do IFSul-BG possibilitaram um planejamento para a retomada das atividades letivas durante a pandemia na forma de ensino remoto, que contemplasse o auxílio financeiro para a aquisição de equipamentos eletrônicos e/ou pacotes de dados para acesso à internet. Embora tenha sido um retorno mais demorado em comparação com outras escolas da região, podemos considerar que foi bem-sucedido com índices de frequência acima dos 80%, possibilitando aos bolsistas do PIBID uma interação, mesmo que limitada, com algumas turmas quase completas.

Descrição da Intervenção Pedagógica: Razões Trigonométricas no Triângulo

A implantação do ensino remoto emergencial permitiu a integração do PIBID com a escola-campo, mas com algumas restrições. Os únicos momentos de interação entre docentes e discentes eram nos encontros síncronos através do Google Meet. Portanto, nossas atividades deveriam ocupar esses espaços virtuais, trazendo um desafio a mais para o planejamento dessas práticas pedagógicas, buscando novas metodologias e ferramentas digitais para os processos de ensino e aprendizagem. Considerando a temática envolvida em nossa intervenção pedagógica, a introdução aos conceitos da Trigonometria, relatos recentes de experiências docentes dentro do contexto de ensino remoto indicam uma preferência por abordagens que envolvam apresentações em slides e/ou vídeos para os momentos de explanação de conceitos e o uso de questionários utilizados para investigação de aprendizado.

Moura e Lavor (2021) descrevem uma experiência didática que utilizou vídeos postados no YouTube, o aplicativo Triângulo Retângulo Grátis, e um questionário do Google Forms para a coleta de dados referente às percepções e ao aprendizado dos estudantes. No mesmo sentido, Ribas (2021) recorreu ao YouTube, ao *software* de geometria dinâmica GeoGebra e ao Google Forms para analisar uma sequência de atividades numa perspectiva de sala de aula invertida. Ferreira e Villamagna (2021) mostram um estudo das metodologias ativas, adotando apresentações de slides e vídeos disponíveis no YouTube para organizar um experimento em grupo com a construção de instrumentos de medição por meio das relações trigonométricas.

Seguindo essa tendência, organizamos uma atividade didática que foi realizada com uma turma de 3º semestre do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, contando com a participação de 16 estudantes, totalizando uma carga horária de 3 horas/aula. É importante ressaltar que os alunos já estavam habituados às características do ensino remoto e que essa seria uma aula introdutória ao assunto: Razões Trigonométricas no Triângulo Retângulo.

A dinâmica de aplicação foi organizada da seguinte forma: no primeiro momento, foi aplicado aos estudantes um questionário inicial (pré-teste), realizado via Google Forms, visando obter informações sobre os conhecimentos prévios a respeito do conteúdo proposto, contendo sete questões de

múltipla escolha. Já no segundo momento, foram apresentados os conceitos e propriedades do tema através do Canva, realizados exercícios com os alunos e aplicado um *game* de fixação desse conteúdo no Wordwall.

E, por fim, no terceiro momento, os estudantes responderam um questionário final (pós-teste) no Google Forms, contendo doze questões: sete de múltipla escolha e duas dissertativas sobre o conteúdo trabalhado, além de outras três perguntas abordando a contribuição da utilização de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem, e o nível de satisfação com a dinâmica da atividade.

Para uma melhor compreensão dessa experiência, optamos por apresentar as questões propostas nos três momentos nos quadros abaixo. No Quadro 1, apresentamos as questões dos questionários comuns aos dois testes, que foram aplicados em dois momentos distintos: antes e depois da discussão dos conceitos e relações trigonométricas.

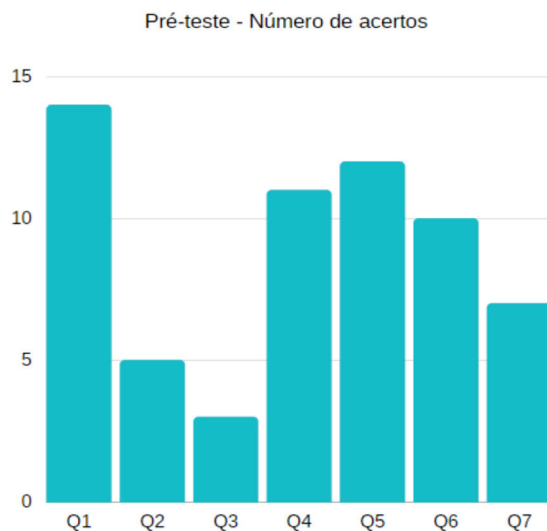
No Quadro 2, elencamos as questões do pós-teste que não haviam sido colocadas no primeiro questionário. E, por fim, no Quadro 3, mostramos as perguntas elaboradas e aplicadas por meio do game Wordwall.

Ao observarmos as questões acima, podemos considerar que são bastante elementares, predominando os aspectos conceituais das relações trigonométricas e alguns procedimentos algébricos, relacionando as medidas dos lados e dos ângulos. As restrições de tempo dos encontros síncronos com a turma, além de um calendário letivo reduzido, demandaram um recorte nas possibilidades de explorarmos com maior profundidade essa temática. Por outro lado, como veremos na sequência, o retorno dos alunos mostrou que essa intervenção pedagógica foi positiva para os estudantes envolvidos.

Resultados e discussão

Os desempenhos dos alunos no questionário inicial foram organizados no gráfico de colunas da Figura 1. Notamos um índice mais elevado de acertos (acima de 70%) em quatro das sete questões, indicando um conhecimento prévio sobre as definições das razões trigonométricas. Os erros observados em Q2 e Q3 podem ser decorrentes da notação para identificar o ângulo. Por exemplo, adotamos a expressão BAC para nos referir ao ângulo interno do vértice A no triângulo ao invés de utilizar o alfabeto grego.

Figura 1: Gráfico de desempenho do pré-teste



Fonte: Os autores (2022).

Após as intervenções em aula, com a exposição do conteúdo houve a avaliação de aprendizado por meio do *game* executado no Wordwall, cujo relatório de desempenho está ilustrado na imagem abaixo (Figura 2).

Figura 2: Gráfico de desempenho do *game*



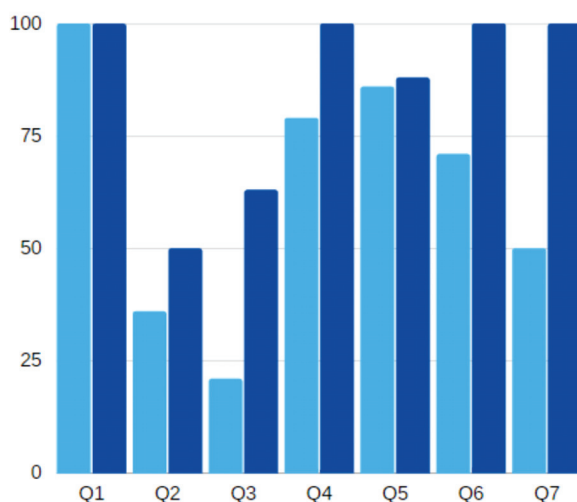
Fonte: Os autores (2022).

Nessa etapa, 16 alunos participaram da atividade, sendo que não houve aproveitamento de 100% em nenhuma questão. Se compararmos com o primeiro teste, notamos uma ligeira queda de desempenho na compreensão de conceitos iniciais. Por outro lado, todos os itens tiveram pelo menos 50% de acertos.

O último momento consistiu na aplicação de um segundo questionário, lembrando que as sete primeiras questões foram as mesmas do primeiro questionário, possibilitando um comparativo de desempenho. Contudo, obtivemos apenas oito respostas ao invés das 14 anteriores. Por isso, na Figura 3, trazemos os percentuais de acertos em ambos os testes em um gráfico de colunas.

Figura 3: Gráfico comparativo de desempenho do pré-teste e pós-teste

Comparativo entre **pré-teste** e **pós-teste**, em percentual de acertos



Fonte: Os autores (2022).

Conforme esperado, o desempenho foi superior no segundo teste, comprovando que as explicações do conteúdo foram proveitosas para o aprendizado da turma. Em contraponto, os alunos registraram um pouco mais dificuldades nas Questões 8 e 9 com quatro e dois acertos, respectivamente. Tal desempenho é justificado pelo fato de exigir alguns procedimentos algébricos que envolvem calculadora científica e cálculos de raízes, os quais muitas vezes demandam um tempo maior para fixação desses exercícios.

As três últimas questões eram dissertativas, sendo que os estudantes puderam expressar suas percepções em relação ao uso de *softwares* e fazer uma avaliação de nossa atividade. Visando preservar a identidade dos oito participantes, eles foram representados como Estudantes A a H. Quando questionados se acreditam que o uso de *softwares* auxilia no aprendizado (Q10), os participantes foram unânicos ao responder que sim, fornecendo as seguintes justificativas:

Sim! Porque ajudam na fixação do que foi dado em aula [...] (Estudante C)

Acredito que sim, desde que usados da forma correta e não somente para buscar as respostas prontas. (Estudante D)

Acredito, pois facilita e expande as formas de aprendizado. (Estudante F)

Sim, porque deixam algo mais intuitivo e legal de se resolver. (Estudante G)

Acredito que sim, por meio dos *softwares* é possível encontrar maneiras mais dinâmicas que facilitam a fixação e entendimento do aluno. (Estudante H)

Tais depoimentos corroboram Moran (2013, p. 1), que afirma “[...] com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, [...] que motivem os alunos a aprender ativamente [...]”.

Na Q11, no que se refere à utilização de tecnologias digitais, como *softwares* e *games*, para aprender Matemática, os estudantes afirmaram que:

Sim, pois assim é algo que eu gosto de utilizar no dia a dia. (Estudante B).

Sim, deixam a aula e o aprendizado mais dinâmico para que não fique entediante nem padronizado para o aluno. (Estudante C).

Sim, fica mais didático e fácil. (Estudante F).

Sim, porque não torna Matemática algo maçante e ainda ajuda no aprendizado mais rápido. (Estudante G).

Observando as respostas obtidas através das falas dos estudantes, podemos perceber que as tecnologias digitais são necessárias para o aprendizado, proporcionando uma troca de conhecimento e entusiasmo por parte dos discentes.

E, finalmente, na Q12, em relação à avaliação que dariam para a atividade aplicada, todos os estudantes afirmaram que gostaram, conforme podemos observar na fala dos estudantes B, D e H: “Gostei muito da aula; pra mim é um dos melhores conteúdos em Matemática para se aprender”; “Foi muito boa! Bem explicada e com bons exercícios”; “Foi uma boa aula, do jeito que deve ser [...]”.

Corroborando o relato dos estudantes, Ribas (2021), Rocha e Santos (2021) e Moura e Lavor (2021) relatam que suas experiências didáticas no ensino remoto envolvendo a temática da Trigonometria podem agregar recursos das TDIC, que são atrativas e motivadoras para o estudante, oferecendo elementos mais dinâmicos, como vídeos e jogos.

Considerações finais

As análises das informações obtidas nessa intervenção pedagógica permitem-nos concluir que tivemos contribuições significativas para a construção de novas competências relacionadas à temática abordada. Os dados comparativos dos testes aplicados indicam uma evolução na compreensão dos conceitos trabalhados. Também observamos que, do mesmo modo que a testagem realizada por Ribas (2021), os resultados sugerem um desempenho acadêmico semelhante ao verificado no ensino presencial antes da pandemia.

Apesar de uma pequena redução de participantes entre pré-teste e pós-teste, os alunos foram bastante receptivos e participativos, expressando claramente sua satisfação com as dinâmicas utilizadas, valorizando as ações desenvolvidas com a turma. Esse retorno é muito satisfatório e motivador para todos os envolvidos nessa aplicação, principalmente devido às problemáticas do ensino de forma virtual.

O ensino remoto emergencial fez com que algumas ferramentas tecnológicas, recursos nem sempre adotados e/ou presentes nas escolas, assumissem um papel indispensável para a viabilidade da retomada das atividades acadêmicas. A necessidade de refletir e adequar as salas de aula ao contexto de pandemia e isolamento social multiplicou a difusão dos materiais disponíveis para as práticas docentes. Por isso acreditamos que a divulgação dessas experiências bem-sucedidas estimule a permanência de elementos das TDIC em um futuro retorno às aulas presenciais.

Referências

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. Jornal da Universidade, 6. UFRGS, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

FERREIRA, Daniele da Silva Araújo; VILLAMAGNA, Maíra Rodrigues. **O Uso de Algumas Metodologias Ativas Como Ferramentas de Ensino e Aprendizagem de Geometria no Ensino Remoto**. Trabalho de Conclusão de Curso. Especialização em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, 2021.

MORAN, José Manoel. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. In: MORAN, José Manoel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOURA, Patrícia de Souza; LAVOR, Otávio Paulino. Compreendendo o ensino de triângulo retângulo através de uma sequência de ensino investigativa. **REAMEC** – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 9, n. 3, e21103, set./dez. 2021.

RIBAS, Alessandro. **Registros de Representações Semióticas no Estudo de Trigonometria por Meio de Metodologias Ativas no Ensino Remoto**. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional), Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2021.

ROCHA, José Marcos Ferreira; SANTOS, William de Souza. O ensino de trigonometria no ensino remoto: uma proposta de sala de aula invertida com o uso do Nearpod. **Revista Principia** – Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, dez. 2021.

SILVA, Rodrigo Sychocki da. Apresentação. In: LEIVAS, José Carlos Pinto; BASO, Marcus Vinicius de Azevedo; SILVA, Rodrigo Sychocki da; SAMÁ, Suzi. **Pandemia e Educação Matemática: relatos e reflexões sobre práticas nas aulas de Matemática durante o Ensino Remoto**. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2021.

O PIBID no Núcleo Matemática: uma experiência vivenciada no Grupo de Estudos da OBMEP

Flávia Silveira Ourique¹ – flaviaourique.aluno@unipampa.edu.br
Naithane da Rosa Ramos¹ – naithaneramos.aluno@unipampa.edu.br
Vitória Meichtry de Almeida¹ – vitoriameichtry.aluno@unipampa.edu.br
Fernanda Pereira Ávila² – ferpavila0667@gmail.com
Willian Damin³ – williandamin@unipampa.edu.br
Deise Pedroso Maggio³ – deisemaggio@unipampa.edu.br

Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito do PIBID – Núcleo Matemática da Universidade Federal do Pampa, campus de Itaqui, e tem como objetivo apresentar um relato de experiência acerca do Grupo de Estudos da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas). Em decorrência da pandemia causada pela Covid-19 e do distanciamento social empregado para conter seu avanço, surgiu nos encontros virtuais do PIBID a ideia da construção de um grupo de estudos remoto que abordasse os problemas das provas da OBMEP, visto que uma das escola-campo estava inscrita na 16^a OBMEP.

O grupo de estudos da OBMEP teve como objetivo instigar o interesse de alunos dos anos finais do Ensino Fundamental na prática de resolver problemas de maneira intuitiva e contribuir para o aprendizado na área da Matemática por meio das diferentes resoluções existentes para um mesmo problema. A metodologia de Resolução de Problemas de Dante (2005) deu suporte ao objetivo dos Encontros do Grupo de Estudos, e a de Onuchic (1999) foi adotada para a adaptação das questões da OBMEP.

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Itaqui.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Itaqui.

³ Professor(a) Coordenador(a) de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Itaqui.

Será apresentado, logo a seguir, o problema proposto aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental no contexto do Grupo de Estudos da OBMEP, o qual envolve o conteúdo de perímetro e foi adaptado de uma questão da OBMEP. Na sequência, serão apresentados os resultados, as discussões acerca do desenvolvimento do problema e as conclusões em relação aos alunos. Por fim, algumas considerações finais, que dizem respeito às análises realizadas a partir dos resultados dos alunos, tendo em vista o ensino de Matemática a partir da resolução de problemas e as experiências vivenciadas no grupo de estudo.

Grupo de Estudos da OBMEP: o problema do Catavento Matemático

Neste item serão apresentados o Grupo de Estudos da OBMEP, a metodologia da Resolução de Problemas que foi empregada no desenvolvimento dos Encontros do Grupo de Estudos e, mais especificamente, o encontro em que o problema do Catavento Matemático foi aplicado aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental.

O Grupo de Estudos da OBMEP inicialmente seria aberto somente para os alunos das escolas-campo que integram o PIBID, considerando que uma dessas escolas estava inscrita na 16ª OBMEP. Mas logo após uma reavaliação acerca do sentido dessa ação e da circunstância de realizar os encontros remotamente via *Google Meet*, foi sugerido englobar as demais escolas do município de Itaqui e de sua região de abrangência. Esse grupo de estudos foi direcionado para alunos do 6º ao 9º anos dos Ensino Fundamental, em que duplas de discentes de Iniciação à Docência ficaram encarregadas de planejar e conduzir os encontros do grupo.

A metodologia empregada para atingir o objetivo dos encontros constituiu-se da Resolução de Problemas na ótica de Dante (2005) e Allevato e Onuchic (2014). Dante (2005) foi utilizado como suporte para o objetivo dos encontros. Para Dante (2005), a Resolução de Problemas está definida a partir de seis itens, a saber: fazer o aluno pensar produtivamente; desenvolver o raciocínio do aluno; ensinar o aluno a enfrentar situações novas; dar ao aluno a oportunidade de se envolver com as aplicações da Matemática; tornar as aulas de Matemática mais interessantes e desafiadoras e equipar o aluno com estratégias para resolver problemas.

A Resolução de Problemas na ótica de Allevato e Onuchic (2014) foi utilizada tendo em vista à adaptação e à aplicação de questões da OBMEP. Essa metodologia constitui-se de etapas específicas, a saber: preparação do problema gerador; leitura individual e em grupo do problema; resolução do problema; observação por parte do professor, ocorrendo interferência quando necessário; exposição dos resultados do problema gerador e dos problemas gerados; plenária (discussão sobre os diferentes resultados); discussão para chegar a um consenso; formalização dos conceitos envolvidos e do conteúdo abordado; e, por último, a sugestão de novos problemas.

Nesse contexto, o Problema Gerador abrangeu a adaptação da Questão 4 – Nível 1 – Fase 1 – Banco de questões 2016 da OBMEP. Para auxiliar na aplicação desse problema foram utilizados meios tecnológicos, tais como o *software GeoGebra* para a manipulação da figura (catavento construído no *GeoGebra* por um dos discentes de Iniciação à Docência) e a lousa virtual *Whiteboard* para apresentações do problema, das resoluções e da interação entre os alunos. Assim, o problema foi aplicado conforme as etapas descritas a seguir.

Em um primeiro momento, foi apresentado aos alunos o Problema Gerador, conforme a Figura 1:

Figura 1: Problema Gerador

4. A figura abaixo foi construída com triângulos de lados 3cm, 7cm e 8cm. Qual é o perímetro da figura?



- A) 60 cm
- B) 66 cm
- C) 72 cm
- D) 90 cm
- E) 108 cm

Fonte: OBMEP (2016).

Cabe destacar que, para resolver esse Problema Gerador, os alunos resolveriam uma sequência de outros problemas gerados a partir dele, conforme será descrito a seguir.

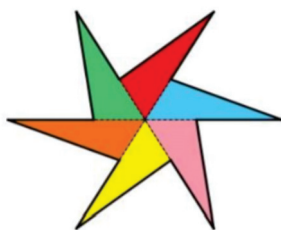
No segundo momento, foi necessário realizar uma retomada do que são perímetro e vértices de um triângulo. Foi ressaltado que perímetro corresponde à medida do contorno de uma figura geométrica e pode ser obtido pela soma das medidas correspondentes aos lados dessa figura, sejam triângulos ou outros polígonos. Já os vértices de um triângulo são os pontos de encontro entre os lados de um triângulo. Logo após essa discussão, foi sugerida a Parte 1 dos Problemas Gerados a partir do Problema Gerador, como mostra a Figura 2:

Figura 2: Problemas Gerados (Parte 1)

A) destacar pontos A, B, C e D na figura:



B) Identificar um triângulo ABC, um lado AC, AD, CD e destaque-os na figura:



C) Quais os valores que nosso problema informou que se encaixam para cada lado do nosso triângulo?

Lado BC= _____

Lado AB= _____

Lado AC= _____

Lado CD= _____

Fonte: Adaptado de OBMEP (2016).

Para finalizar, foi sugerida aos alunos a Parte 2 da sequência de Problemas Gerados, como mostra a Figura 3, que tem como objetivo a mobilização de conhecimentos que podem direcionar a resolução do Problema Gerador:

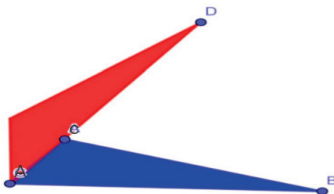
Figura 3: Problemas Gerados (Parte 2)

Vamos analisar o triângulo ABC e calcular seu perímetro separadamente:

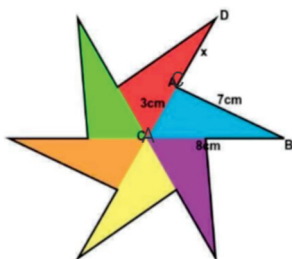


A) Aplique os valores de cada lado encontrados na questão anterior e calcule o perímetro do triângulo ABC:

B) Agora vamos analisar o lado CD, que tem o mesmo tamanho do lado BC; o lado AC tem 3cm. Então qual o valor do lado CD?



C) Agora com todos os valores necessários para calcular o perímetro de nossa figura, vamos analisá-la e calcular o seu perímetro:



Vejamos então nossa figura: é composta por seis triângulos com medidas iguais, e no centro da figura temos seis lados com 3cm; cada triângulo possui dois desses lados (veja na figura acima). Então como calculamos o perímetro com base nos dados que obtemos nas atividades anteriores?

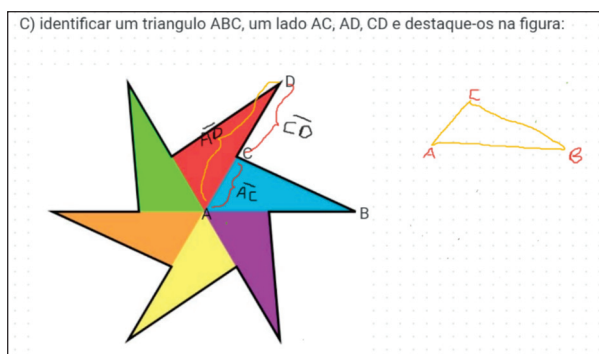
Os problemas sugeridos após o Problema Gerador são para que os alunos sejam direcionados a chegar no resultado correto do Problema Gerador, mesmo utilizando diferentes estratégias, ou seja, são para que os alunos entendam cada conceito envolvido no Problema Gerador e ratifiquem os conhecimentos já adquiridos por eles ou aprendam de fato.

Resultados

No presente item serão apresentados os resultados dos alunos, as dificuldades encontradas por eles e a análise realizada com base no desenvolvimento da Metodologia da Resolução de Problemas.

Os alunos apresentaram dificuldades na identificação de um triângulo separadamente (Figura 4), limitando-se a uma visão geral da figura: um catavento formado por seis triângulos de medidas iguais. Foram esclarecidas todas as dúvidas sobre a figura (catavento) e sugeridas uma releitura e interpretação do problema descrito sobre as características do catavento. Após a releitura, os alunos conseguiram identificar os seis triângulos com as medidas descritas no problema. Assim prosseguiram com a resolução do problema e interagiram na sala virtual. A Figura 4 ilustra a resolução do Aluno 2, em que ele identifica um triângulo ABC e seus segmentos:

Figura 4: Resolução do aluno 2



Fonte: Protocolo do Aluno 2.

Seguindo o desenvolvimento, os alunos foram questionados acerca do cálculo do perímetro do triângulo ABC de medidas 3 cm, 7 cm e 8 cm, fornecidas nos Problemas Gerados – Questão A (Figura 3). Nessa etapa,

houve o desenvolvimento na sala de aula virtual pelo Aluno 2, como mostra a Figura 5:

Figura 5: Resolução do Aluno 2

Segunda parte:

Vamos analisar o triângulo ABC e calcular seu perímetro separadamente:



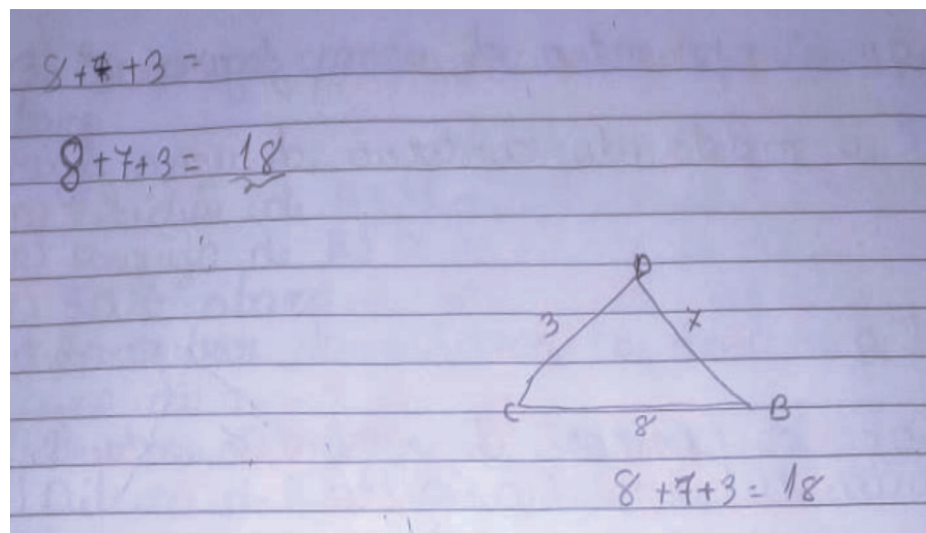
A) Aplique os valores de cada lado encontrados na questão anterior e calcule o perímetro do triângulo ABC:

$$8 + 7 + 3 = 18$$

Fonte: Protocolo do Aluno 2.

O Aluno 1 também chegou ao mesmo resultado, isto é, 18 cm para o perímetro do triângulo ABC, e resolveu o problema no caderno, como se nota na Figura 6:

Figura 6: Resolução do Aluno 1



$8 + 7 + 3 = 18$

$8 + 7 + 3 = 18$

Fonte: Protocolo do Aluno 1.

Após a resolução dos Problemas Gerados – Questão A (Figura 3), foi solicitado aos alunos a identificação do segmento CD – Questão B (Figura 3) e de sua medida correspondente que foi fornecida. Foi explicada aos alunos novamente a igualdade dos triângulos, e assim suas medidas são iguais. Após a explicação, o Aluno 2, que tinha um conhecimento prévio sobre perímetro, comentou em tom questionador: “os triângulos são iguais?”, e as discentes de Iniciação à Docência responderam: “sim”.

O Aluno 2 concluiu: “Os segmentos AB e AD são do mesmo tamanho e ainda tem o segmento AC , que tem 3 cm”, como se nota na Figura 7, onde é apresentado o cálculo na sala interativa:

Figura 7: Resolução do Aluno 2

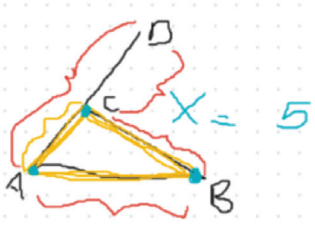
D) Quais os valores que nosso problema informou que se encaixam para cada lado do nosso triângulo?

Lado $BC =$ 7

Lado $AB =$ 8

Lado $AC =$ 3

Lado $CD =$ 5



$AD = 8$
 $AC = 3$
 $CD = x$

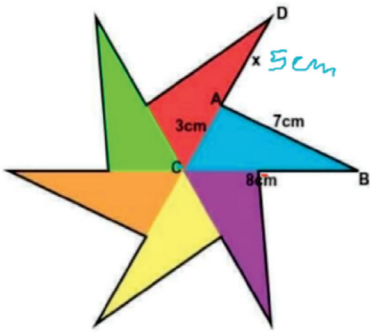
$3 + x = 8$
 $x = 8 - 3$
 $x = 5$

Fonte: Protocolo do Aluno 2.

Por fim, diante do cálculo do perímetro do Catavento Matemático, percebeu-se que os alunos desenvolveram-no sem maiores dificuldades, o que indica que os Problemas Gerados a partir do Problema Gerador foram explicativos e esclarecedores para os alunos, como se pode ver nas Figuras 8 e 9:

Figura 8: Resolução do Aluno 2

C) agora com todos os valores necessários para calcular o perímetro da nossa figura vamos analisar ela e calcular o seu perímetro:



Vejamos então nossa figura é composta por 6 triângulos com medidas iguais e no centro da figura temos 6 lados com 3cm, cada triângulo possui dois desses lados veja na figura acima, então como calculamos o perímetro com base nos dados que obtemos nas atividades anteriores?

$$18 \cdot 6 = 108$$

$$6 \cdot 3 \cdot 2 = 36$$

$$108 - 36 = 72$$

Fonte: Protocolo do Aluno 2.

Ambos chegaram ao mesmo valor de perímetro, ou seja, o Aluno 2 (Figura 8) demonstrou a resolução na sala virtual, e o Aluno 1 (Figura 9) enviou via grupo do *WhatsApp* o seu cálculo realizado no caderno:

Figura 9: Resolução do Aluno 1

ABC = 18 cm de perímetro
6 TRIÂNGULO

6 lados de 3 cm 2 =

$$18 \times 6 = 108$$

$$6 \times 3 \times 2 = 36$$

$$108 - 36 = 72 \text{ cm}$$

Fonte: Protocolo do Aluno 1.

Com a metodologia da Resolução de Problemas foi possível identificar as dificuldades dos alunos e esclarecer suas dúvidas no decorrer da realização. Além disso, permitiu acompanhar o desempenho dos alunos e contribuir para o processo de aprendizagem sobre o conteúdo proposto pelos alunos.

Considerações finais

Conclui-se que o Grupo de Estudos da OBMEP contribuiu para os discentes de Iniciação à Docência obterem, por meio da elaboração e do desenvolvimento de roteiros de aprendizagem para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, o conhecimento da prática docente em uma sala de aula virtual pelo ensino remoto. Foi possível observar os obstáculos que o processo de ensinar possui, tais como a aceitação dos alunos, positivas e negativas. No contexto do problema do Catavento Matemático, a metodologia de Resolução de Problemas utilizada com base em Allevato e Onuchic (2014) oportunizou aos alunos participantes do Grupo de Estudos a construção do conhecimento sobre perímetro e segmentos, pois um de seus objetivos é proporcionar a autonomia do aluno na busca de conhecimento, com questionamento em grupo e o professor como mediador.

Ainda se ressalta que ensinar em um ambiente de ensino pautado na Resolução de Problemas não é uma tarefa fácil, pois são necessárias mudanças de postura tanto do professor como dos alunos. Porém as vantagens que essa metodologia proporciona sobressaem-se; são notórios o empenho dos alunos, a autonomia e a participação ativa na construção do próprio conhecimento.

Pode-se dizer que essa experiência vivenciada foi de grande relevância para a formação acadêmica dos discentes de Iniciação à Docência, uma experiência enriquecedora para esses e para os alunos do 7º ano. Para os discentes de Iniciação à Docência, a autonomia de ministrar uma aula (encontro) contribui na sua inserção na Educação Básica e norteia as suas ideias para futuros projetos. Para os alunos participantes do Grupo de Estudos, proporcionou uma aprendizagem de conceitos matemáticos de maneira dinâmica, interativa e não mecânica, instigando o interesse dos alunos no “universo” da Matemática.

A partir do desenvolvimento e do exposto até aqui, conclui-se a relevância de prosseguir com o grupo de estudos da OBMEP no próximo ano letivo com o objetivo de mobilizar mais alunos a participar dessa ação e de

“plantar a semente do conhecimento matemático” nos alunos da Educação Básica.

Referências

ALLEVATO, N. S. G.; ONUCHIC, L. R. Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática: por que através da Resolução de Problemas? In: ONUCHIC, L. R. *et al.* (orgs.). **Resolução de problemas: teoria e prática**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

BRASIL. **Portal da OBMEP**. Disponível em: <<http://www.obmep.org.br>>. Acesso em: 23 de jan. 2022.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática da Resolução de Problemas de Matemática**. Editora Ática. São Paulo, 2005.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de Matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (org.). **Pesquisa em Educação Matemática**. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 199-220.

O PIBID no Núcleo Matemática: desafios em meio ao ensino remoto

Larissa Barcellos Monção¹ – larissamoncao.aluno@unipampa.edu.br

Rudi Artur Munieweg¹ – rudimunieweg.aluno@unipampa.edu.br

Ronaldo Silva de Oliveira¹ – ronaldooliveira.aluno@unipampa.edu.br

José Darci Benites Goulart² – jdgoulart2013@gmail.com

Willian Damin³ – williandamin@unipampa.edu.br

Deise Pedroso Maggio¹ – deisemaggio@unipampa.edu.br

Introdução

Este trabalho foi desenvolvido no âmbito do PIBID – Núcleo Matemática da Universidade Federal do Pampa, Campus Itaqui, e tem como objetivo relatar atividades desenvolvidas pelos discentes de Iniciação à Docência em uma das escolas-campo que integram o programa. Nosso público-alvo são alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Ensino Fundamental, onde foram desenvolvidas aulas remotas pelo professor supervisor durante o ano letivo de 2021.

A seguir, serão apresentadas as atividades que foram desenvolvidas no contexto da escola-campo: estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos Mapas de Foco da BNCC no âmbito dos Encontros do PIBID – Núcleo Matemática; desenvolvimento de Atividades Diagnósticas; acompanhamento de aulas remotas ministradas pelo professor supervisor e participação em eventos envolvendo a comunidade externa. Por fim, algumas considerações finais acerca do enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia no contexto educacional.

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Itaqui.

² Professor Supervisor – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Itaqui.

³ Professor(a) Coordenador(a) de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Matemática/Itaqui.

Atividades desenvolvidas no contexto da escola-campo

Atuamos como discentes de Iniciação à Docência na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ranulfo Lacroix. Essa escola atende alunos nas etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental, na modalidade regular. De acordo com dados do portal QEdU, iniciativa desenvolvida pela Meritt e Fundação Lemann, que objetiva disponibilizar à sociedade brasileira informações sobre a qualidade do aprendizado no país, essa escola possui 37 professores e 425 alunos matriculados, sendo que desses 281 estão nos anos iniciais do Ensino Fundamental e 144 nos anos finais do Ensino Fundamental. Os dados supracitados foram retirados do Censo Escolar INEP (2020).

As atividades desenvolvidas no âmbito da escola-campo foram embasadas por leituras e estudos sistemáticos, bem como discussões realizadas no contexto dos Encontros do Núcleo Matemática via *Google Meet*. Cabe destacar o curso sobre a BNCC e os Mapas de Foco da BNCC.

Participamos de um curso intitulado “A Matemática na BNCC”, promovido pelo Grupo Mathema e disponível em sua plataforma on-line. O objetivo de tal iniciativa foi promover um melhor entendimento acerca da BNCC e seu funcionamento no contexto do ensino de Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental. À medida que avançamos no curso, debates e discussões sistematizadas eram promovidas nos encontros do PIBID.

A BNCC é um documento de caráter normativo que objetiva nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino em todo o país, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo da Educação Básica. Está estruturada em: Textos Introdutórios, Competências Gerais, Competências Específicas e Habilidades. Essas habilidades, por sua vez, estão relacionadas a diversos Objetos de Conhecimento (conteúdos, conceitos e processos).

Além da BNCC, estudamos os Mapas de Foco da BNCC, os quais se constituem de um conjunto de documentos que consistem em orientar os professores a respeito da seleção de habilidades e conteúdos a serem desenvolvidos em cada área do conhecimento, sejam elas: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa. Os Mapas de Foco têm como objetivo ajudar na orientação da flexibilização curricular e na escolha de conteúdos que estão sendo produzidos por redes de ensino e organizações de educação em situações extremas, como a pandemia causa-

da pelo Covid-19. Apresentam uma seleção de aprendizagens focais para cada ano do Ensino Fundamental, levando em consideração a progressão das aprendizagens em consonância com a BNCC. Criado pelo Instituto Reúna em parceria com Itaú Social, sob coordenação de Kátia Stocco Smole, que tem atuação e experiência na área de Educação Matemática.

Utilizamos esses conhecimentos sobre BNCC e Mapas de Foco para organizar Atividades Diagnósticas. Essas atividades foram organizadas para, em conjunto com o professor supervisor, planejarmos o ano letivo que se aproximava.

A aplicação das Atividades Diagnósticas teve como objetivo diagnosticar os conhecimentos prévios das turmas, levando em conta não somente a defasagem entre os conhecimentos esperados dos alunos e os conhecimentos prévios deles, já presente em tempos de ensino presencial, mas também para entender até que ponto essa defasagem foi potencializada pelo período prolongado em que os alunos não tiveram nenhum contato com o ambiente escolar, tanto presencial como virtualmente. As atividades abrangeram conteúdos básicos de Matemática.

Posteriormente, realizamos a análise das devolutivas dos alunos. Desse modo, identificamos com maior precisão em quais conteúdos matemáticos os alunos apresentaram maior dificuldade de compreensão, o que ajudou a pensar em estratégias para trabalhar esses conteúdos de maneira mais eficiente.

Além disso, também acompanhamos as aulas de Matemática do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental, ministradas pelo professor supervisor via *Google Meet*. A distribuição dos discentes de Iniciação à Docência entre as turmas ocorreu de tal maneira: dois discentes de Iniciação à Docência participavam de cada aula.

Em uma das aulas, o professor supervisor estava corrigindo as Atividades Diagnósticas com a turma, e uma das questões abordava o conteúdo de área de retângulos. Pensando que poderia facilitar o entendimento, os discentes de Iniciação à Docência auxiliaram trazendo o exemplo de um quadrado para que a partir dali os alunos compreendessem que o procedimento é o mesmo para a área do retângulo. Fomos surpreendidos com o silêncio da turma. De fato, uma das dificuldades que enfrentamos de modo geral é a falta de participação dos alunos, tanto por texto como por voz. Mas pensávamos que a pergunta “Como calcular a área de um quadrado?” seria suficiente para obter alguma resposta. Insistimos na pergunta, mas,

mesmo assim, não houve resposta. Diante disso, concluímos que esse era mais um dos conteúdos não compreendidos pelos alunos.

Essa aula resultou em discussões entre os discentes de Iniciação à Docência e o professor supervisor. Foi decidido que seria determinado um horário na semana para que os alunos pudessem interagir com os discentes de Iniciação à Docência que os acompanhavam. Esses encontros funcionariam como uma monitoria, ocorrendo uma vez por semana, de modo que os alunos poderiam perguntar sobre suas dúvidas com relação ao que foi visto em aula. A iniciativa foi divulgada pelo professor supervisor durante uma das aulas remotas e também foi divulgada via *WhatsApp* no grupo da turma.

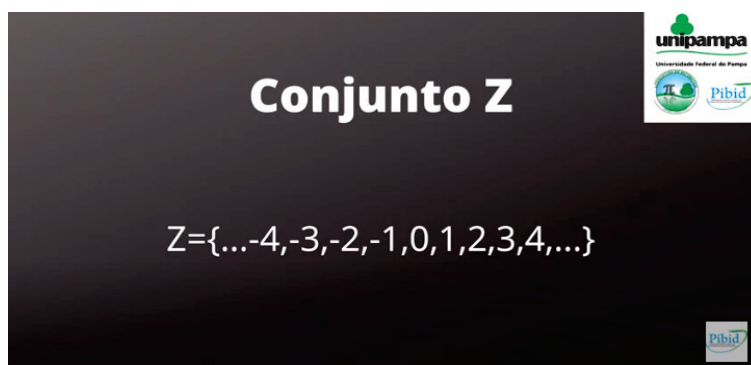
No encontro realizado no contraturno, os discentes de Iniciação à Docência aguardaram, porém apenas um aluno compareceu. Ao ser questionado, o aluno respondeu que pensou se tratar de uma aula e que não tinha nenhuma dúvida. Em seguida, saiu da sala. A proposta de “monitoria” não foi adiante. Não houve adesão por parte dos alunos. Então os discentes de Iniciação à Docência sentiram a necessidade de formular alguma alternativa a essa situação, de modo que o trabalho alcançasse os alunos, já que esses não vinham até os discentes de Iniciação à Docência.

Nesse contexto, foi criado um canal para o PIBID – Núcleo Matemática na plataforma *YouTube*⁴ com o objetivo de disponibilizar vídeos educativos, produzidos pelos discentes de Iniciação à Docência, abordando os conteúdos matemáticos que estavam sendo desenvolvidos pelo professor supervisor.

Os vídeos foram elaborados abordando conteúdos matemáticos nos quais os alunos apresentaram dificuldades, tais como números inteiros. Em um dos vídeos desenvolvidos foi utilizado um contexto financeiro para introduzir o conceito de números inteiros, reta numérica, valor absoluto, números simétricos e comparação, conforme as Figuras 1, 2, 3 e 4.

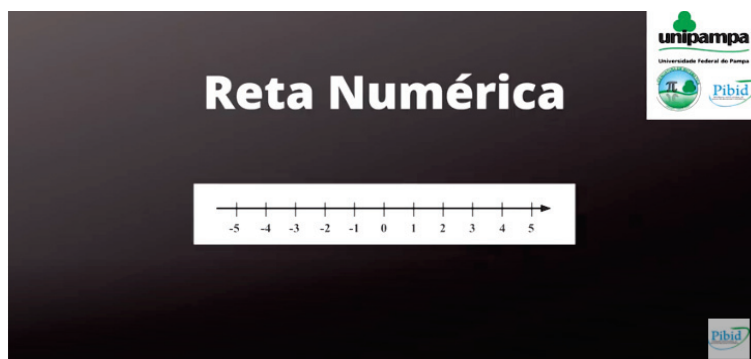
⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/channel/UCyM5-1Jb5SZjS4ZK5SAOneA>>.

Figura 1: Conjunto dos números inteiros



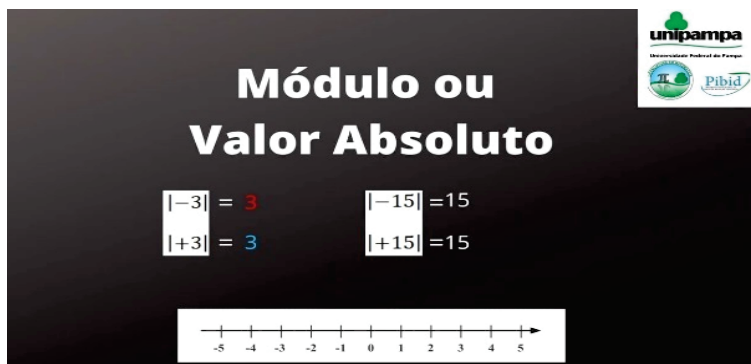
Fonte: Canal do PIBID Núcleo Matemática.

Figura 2: Reta numérica



Fonte: Canal do PIBID Núcleo Matemática.

Figura 3: Valor absoluto



Fonte: Canal do PIBID Núcleo Matemática.

Figura 4: Comparação



Fonte: Canal do PIBID Núcleo Matemática.

Além da produção de vídeos para esse canal, também participamos de eventos promovidos envolvendo a comunidade externa: Expofeira e Anima Campus, dos quais participaram o professor supervisor e os alunos dessa escola-campo. Na Expofeira, o Campus Itaqui participou com a representação de seus cursos e projetos vinculados. O PIBID – Núcleo Matemática expôs jogos didáticos, a exemplo da Torre de Hanói, Tangram e Ábaco, e divulgou *folders* de inscrição para o grupo de estudos da OBMEP (Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas), ação essa conduzida por discentes de Iniciação à Docência atuantes na outra escola-campo. Algumas semanas depois, participamos de outro evento, esse promovido pelo Campus Itaqui: Anima Campus, que ocorreu nas dependências do campus.

No Anima Campus, escolas da Educação Básica das zonas urbana e rural do município de Itaqui foram convidadas a visitar os espaços físicos do campus para conhecer os projetos desenvolvidos na universidade. O PIBID – Núcleo Matemática expôs as mesmas atividades desenvolvidas na Expofeira, mas dessa vez com a expectativa de maior interação com os alunos. Coube aos discentes de Iniciação à Docência explicarem o objetivo, as regras e os conceitos matemáticos mobilizados pela manipulação da Torre de Hanói, do Tangram e Ábaco.

Considerações finais

Podemos concluir que vários desafios apresentaram-se no contexto educacional durante a pandemia causada pela Covid-19, tais como a pouca participação dos alunos nas aulas remotas via *Google Meet*, alunos que não

dispunham de recursos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas e nem de acesso à internet.

Os desafios impostos por essa pandemia no contexto educacional levaram-nos a buscar e propor soluções para demandas do cotidiano escolar. Se, por um lado, a pandemia nos trouxe diversos desafios, por outro lado, trouxe-nos o crescimento ao enfrentarmos momentos ímpares que nos exigiram adaptação. O crescimento ao qual nos referimos decorreu do envolvimento dos discentes de Iniciação à Docência nesse processo e do aprimoramento tanto profissional como pessoal que resultou de todas essas vivências.

Referências

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

PORTAL QEDU. Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/escola/43077455-emeef-ranulfo-lacroix>>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SMOLE, Kátia Stocco. **Lançamento dos Mapas de Foco**. 2020. (59min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=40IYZPz_HKY>. Acesso em: 04 fev. 2022.

Formando-se docente durante uma pandemia: desafios reais de alunos de Química e Física – Licenciatura

Débora Borges Gogia¹ – gogiadb@gmail.com

Gisele Brites² – gigibrites@yahoo.com.br

Raquel Trindade Rita² – raquelrita.aluno@unipampa.edu.br

Mara J. Vasconcellos Pfeifer² – marapfeifer.aluno@unipampa.edu.br

Gabriela Solari Maciel² – gabrielamaciel.aluno@unipampa.edu.br

Milene G. Medeiros² – rosemedeiros.aluno@unipampa.edu.br

Tainã Azambuja² – tainaalves.aluno@unipampa.edu.br

Ticiane Santos dos Santos² – ticianesantos.aluno@unipampa.edu.br

Raiane de Andrade Chagas² – raianechagas.aluno@unipampa.edu.br

Naiana Ramires Meneses² – naianameneses.aluno@unipampa.edu.br

Edson Massayuki Kakuno³ – edson.kakuno@gmail.com

Douglas Mayer Bento³ – douglasbento@unipampa.edu.br

Introdução

Uma fratura na metodologia tradicional de ensino é uma das consequências geradas pelo surgimento do novo coronavírus, classificado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como perigoso por sua elevada potencialidade de contaminação.

A chegada imprevista do vírus provocou impactos globais em âmbitos sociais, econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e sanitários. Quando falamos em educação, a pandemia afetou diretamente o processo de escolarização, desafiando alunos, educadores e docentes à utilização de novas tecnologias para que o processo de aprendizagem não fosse interrompido durante o isolamento social, alternativa abordada para conter o espalhamento do vírus em um momento em que não havia vacina.

¹ Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Física-Química/Bagé.

² Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Física-Química/Bagé.

³ Professor Coordenador de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Física-Química/Bagé.

O distanciamento social, interrompendo o fluxo de aulas presenciais, provocou várias incertezas a respeito do processo de ensino-aprendizagem de conteúdos com grande abstração, como os de Química e Física. Os pibidianos da Unipampa, Campus Bagé, do grupo de Química e Física da Escola Estadual Professor Waldemar Amoretty Machado, logo receberam a tarefa de realizar atividades para alunos em ensino remoto.

Uma questão de grande relevância encontra-se sobre os processos de adaptação de aulas para o ambiente on-line durante o estado de isolamento social, visando facilitar a imersão dos estudantes no plano de aprendizado virtual, aproveitando que os mesmos já se encontram inseridos neste mundo digital em seu cotidiano, como nas manifestações de rede social, *Facebook*, *Snapchat*, *Instagram*, *YouTube*, *Spotify*, *WhatsApp*, etc.

A plataforma utilizada pelo Estado do Rio Grande do Sul foi a *Google Classroom*. Através dessa plataforma as escolas puderam manter as atividades escolares, disponibilizando conteúdos de forma assíncrona através de materiais adicionados às salas de aula virtuais e síncrona através da ferramenta *Google Meet*, ferramenta essa que gera um encontro audiovisual com a turma.

Esse formato excepcional de ensino não presencial iremos denominar de “ensino remoto”, que compreendeu encontros simultâneos com os alunos, o qual foi denominado de “síncrono”, e atividades em momentos alternativos aos dos encontros, denominados de “atividades assíncronas”, que em alguns momentos foram considerados para a integração à carga horária da disciplina.

Através deste trabalho apresentaremos os relatos das principais atividades desenvolvidas durante esse período pandêmico, os desafios e incertezas que os alunos dos cursos de Química e Física da Unipampa Bagé encontraram para desenvolver as tarefas propostas pelo PIBID, bem como o reconhecimento da importância que as aulas presenciais exercem no processo de ensino-aprendizagem.

Relatos das atividades, experiências ou vivências

Em uma visão bastante positiva, podemos colher diversos frutos em relação às atividades desenvolvidas durante a pandemia no campo educacional. Um desses frutos foi a informatização do meio educacional no ensino estadual. De forma geral, o ensino remoto fez com que professores e alunos se reinventassem em suas formas de ensinar e aprender.

Como professora supervisora do PIBID do grupo da Escola Walde-
mar, a ausência da presencialidade física tornou-se um dos maiores desafios
enfrentados na escolarização, bem como na geração de novos laços inter-
pessoais entre alunos e colegas. O cenário de pandemia desestruturou todo
o formato de ensino já vivenciado pelos docentes, trazendo a tarefa de rein-
ventar-se como professores.

Nesse contexto, e considerando a necessidade do ensino remoto, é
fundamental o aperfeiçoamento do professor para o uso de tecnologias. O
desenvolvimento de animações como modelo de ensino é extremamente
interessante, pois as animações podem combinar imagens, sons, textos, si-
mulações e vídeos de uma forma simultânea. Todos esses recursos auxiliam
o aluno no processo de ensino e aprendizado de forma mais eficiente em
comparação aos meios tradicionais de ensino (GONÇALVES; VEIT; SIL-
VEIRA, 2006).

A tecnologia presente atualmente, já dominada por grande parte dos
jovens estudantes, é bastante apropriada para a realização do ensino remo-
to (VALENTE *et al.*, 2020). A busca por estratégias para o ensino remoto, a
utilização de uma metodologia didática inovadora se faz necessária para
que o processo de aprendizagem seja significativo.

Contudo, é impossível não relatarmos a dicotomia social que viven-
ciamos no ensino estadual. Além dos diversos desafios de ensino remoto,
ainda encontramos os desafios sociais, sendo eles: número relevante de alu-
nos sem acesso à internet, sem aparelhos para acesso à plataforma e outras
demandas básicas, como alimento e moradia, transporte, entre outros. Todo
esse contexto torna o processo educacional extremamente complexo e in-
dispensável para que as novas gerações possam atuar ativamente na trans-
formação necessária para minimizar essas diferenças sociais.

Neste trabalho, iremos encontrar relatos de alunos dos cursos de Lic.
em Química e Lic. em Física da Unipampa, Campus Bagé, durante sua
caminhada de formação, onde puderam vivenciar as problemáticas do es-
tar docente em um cenário pandêmico.

TICs no ensino de Química

De acordo com o relato da bolsista Mara:

*As TICs foram de grande importância no atual cenário, onde trabalhamos com os
alunos exclusivamente com as tecnologias, seja pelo Google Meet, Google Classroom*

ou até mesmo pelo Whatsapp, onde foram criados grupos para que houvesse uma melhor comunicação entre alunos e professores. Foram utilizados jogos on-line, mapas mentais e/ou conceituais através de alguns programas ou aplicativos, avaliações através do Google Forms. Enfim, foram inúmeras ferramentas digitais que auxiliaram durante o processo de ensino-aprendizagem entre professores e alunos durante o ensino remoto.

De acordo com o relato da bolsista Raquel:

As TICs no ensino de Química são de suma importância; os alunos possuem dispositivos móveis como o celular, tablets e smartphones, mas o uso dos mesmos em atividades escolares era pouco demandado no formato presencial. Alguns docentes utilizavam esses dispositivos em sala de aula, mas a maioria não tinha conhecimentos ou habilidades ou mesmo tempo para planejar e desenvolver aulas com o uso desses recursos. A mudança veio forçada com a pandemia da Covid-19; tivemos todos que adaptar-nos, creio que as TICs só acrescentam tanto para educadores como para educandos.

Pandemia, aulas on-line e falta de acesso aos recursos

De acordo com o relato da bolsista Raquel:

Particpei de aulas via Google Meet com as Professoras Supervisoras. Comecei com as turmas de 2º Ano do EM, para ajuste dos semestres passei para turmas de 1º Ano e posteriormente turmas de 3º Ano. Assisti às aulas, presenciei as dificuldades em obter a participação dos alunos, e a comunicação dos poucos que assistem às aulas (síncronas) é mínima. Até para preencher a lista de presença no chat a professora tem que chamar a atenção. Mesmo diante desses desafios, realizamos algumas atividades e tivemos respostas positivas.

De acordo com o relato da bolsista Mara:

É possível observar que é preciso muito foco e disciplina para nos adaptarmos ao ensino remoto e todas as dificuldades que este trouxe, tanto para nós estudantes do curso de licenciatura, que tanto necessitamos estar presentes em sala de aula para ganharmos experiências, como para os alunos de escola pública, dos quais muitos não têm as condições necessárias para acessar as plataformas e assim poder estudar, assistir às aulas ou mesmo ver a atividade atribuída pelo professor. Além disso, muitos têm o acesso, mas ficaram desmotivados pela forma como ocorreram as aulas.

Experiência com a turma: aplicação dos jogos, metodologia e conteúdo abordado

De acordo com a experiência das bolsistas Raquel, Mara e Tainã:

Um acontecimento marcante no PIBID foi a atividade com turmas de 2º Ano do Ensino Médio da Escola Waldemar Amoretty Machado durante o período de ativi-

des remotas. Aplicamos o jogo Kahoot! intitulado, “Desafios de Química em Tempos Remotos”, conteúdo revisão de estrutura atômica, com as turmas em aulas on-line via Google Meet. Antes da atividade ser aplicada, a professora supervisora informou que o aluno que ficasse em primeiro lugar ganharia pontuação na nota. O aplicativo Kahoot! foi utilizado para que a professora pudesse ter um retorno dos conteúdos trabalhados e assim poder avaliar, observando dúvidas existentes e assim fazer as devidas intervenções pedagógicas para que os alunos compreendessem e desenvolvessem os conteúdos aplicados. Após a formulação das questões, o restante foi feito diretamente no Kahoot!, onde digitamos as questões, colocamos imagens e definimos o tempo para as respostas, conforme o grau de dificuldade de cada uma. A aplicação da atividade teve grande valia para a nossa formação como futuros docentes, pois podemos observar de “perto” a aplicação e o retorno de cada aluno em uma atividade desenvolvida através de um lúdico. Esse quiz não serve apenas para o divertimento dos alunos, mas para fixação e recordação de conteúdos para alunos do Ensino Médio; poderia também ser adaptado para alunos do Ensino Fundamental. O interessante sobre o jogo é que ele promove o espírito coletivo nos alunos, fazendo com que a grande maioria participe da atividade de forma voluntária, despertando o interesse do aluno em estudar.

Importância da utilização de ferramentas não convencionais no ensino e como chamar a atenção do aluno para o conteúdo

De acordo com o relato da bolsista Mara:

O aplicativo Kahoot! é uma ferramenta pedagógica educacional que facilita o processo de ensino e aprendizagem em um ambiente gamificado através do uso de mecânicas e dinâmicas de jogos e questionários que induzem a resolver problemas e melhorar o aprendizado, com análises imediatas das respostas obtidas. O jogo proporciona o espírito coletivo, a competição, ativa os alunos. Os alunos que tinham pouca motivação nas aulas via Google Meet deram um retorno positivo, participando bastante da aula. A experiência em aplicar o Kahoot mostrou que a atividade poderia ter um aproveitamento melhor se previamente fosse realizado um levantamento quanto “o que os alunos acham dos jogos, se jogam em casa e só jogam os jogos on-line ou se jogam outros e quais” e também “se já tiveram experiências na escola com jogos nas aulas presenciais. O que acharam da experiência e quais tipos de jogos gostariam de ter como atividade”.

A inquietação/frustração das aulas de forma remota e a constatação de que a presencialidade é fundamental para a significação do conteúdo junto ao aluno

De acordo com o relato da bolsista Raquel:

Vivenciar estes momentos mostrou mais ainda o quanto ser professor não é uma tarefa fácil, ainda mais na situação atual (epidemia do Sars-Cov-2). Mas também fez pensar na situação dos alunos, adolescentes em fase de transição, que dentro do chamado normal já não era uma fase fácil, e aí de repente toda essa situação de pandemia, tudo

incerto, cada um na sua casa, através de “uma tela” assistindo às aulas, isto é, quem tem “uma tela”. Por trás daquelas bolinhas com a letra do nome, do seu personagem ou ídolo favorito tem um ser humano, adolescente em formação agora com mais dúvidas ainda sobre o futuro. E eu enquanto professora em formação observei com olhar atento a professora (supervisora) que dentro do possível naquele curto espaço de tempo desempenha o papel que escolheu, mas também com dúvidas, aprendizagens com desafios tecnológicos e incertezas para o futuro. Analisando esses meses, vejo pontos negativos, pois não conseguimos a participação da maioria dos alunos em aula, mas vejo muito mais pontos positivos, pois as metas com as atividades foram alcançadas, mesmo que as respostas tenham vindo depois.

De acordo com o relato da bolsista Mara:

Infelizmente creio que todos nós pibidianos nos sentimos bastante frustrados durante a vigência da nossa participação no PIBID, que iniciou no mês de outubro de 2020, já com ensino remoto, e continuou assim durante todo o ano de 2021, no qual não pudemos estar presencialmente na sala de aula convivendo com os alunos, tendo um contato mais próximo e isso nos frustra muito, assim como o aprendizado não é o mesmo, tanto nosso como pibidianos como dos alunos, pois é desmotivante estar cada um na sua casa, sem aquele contato visual e mais humano como costuma ser normalmente. Foi difícil ter o primeiro contato com uma escola e com os alunos dessa forma; realmente eu não gostaria que tivesse sido assim.

De acordo com o relato da bolsista Ticiane:

Entrar no PIBID cursando o primeiro semestre, sem saber como a Faculdade funciona, foi uma loucura, mas entrar no PIBID durante a pandemia foi frustrante. Principalmente se você já teve contato com o projeto durante sua época de escola, criar expectativas sobre experiências que podem ser adquiridas ao entrar em contato com os alunos. Expectativas essas que foram arruinadas ao deparar-se com as aulas no Google Meet, em que você mal vê suas fotos e poucos em algum momento se manifestam. Compreendo que foi para a segurança de todos. Mas não existe experiência igual a estar em uma sala presencial. A distância é difícil para passar o que é necessário e também para o aluno entender o conteúdo; não ter o contato presencial com os alunos é extremamente frustrante, pois para aplicar uma aula é essencial aquele contato “cara a cara”. A maioria dos alunos fala se entenderam ou não só com o olhar. Desse modo, a oportunidade de ter um contato com os alunos acaba não sendo a mesma coisa. Mas serviu de experiência, pois pude acompanhar as dificuldades que a professora passou e como ela as resolveu.

A importância do experimento na sala de aula

De acordo com o relato das bolsistas Gabriela e Milene:

A atividade mais expressiva foi elaborar e apresentar experimentos para os alunos dos segundos anos do Ensino Médio de 2021 da escola, com orientação da professora de Química da instituição, Gisele M. B. Rodrigues, a fim de estimulá-los a participar da feira de ciências promovida pela Universidade Federal do Pampa – Unipampa, sendo essa realizada de forma virtual devido ao momento pandêmico. A bolsista Milene

desenvolveu a prática implicando conceitos físicos, especificamente, noções sobre a termodinâmica, e a bolsista Gabriela, exemplificação de forma lúdica sobre a pressão atmosférica. A atividade teve como intuito mostrar para os alunos que a ciência está no nosso cotidiano, que conseguimos realizar experimentos em casa, que poderíamos produzir experimentos com materiais simples que provavelmente a maioria teria na própria casa ou seria de fácil acesso, além de ser nosso objetivo a inscrição de alguns na feira de ciências, sendo essa fundamental para o desenvolvimento e divulgação do conhecimento científico, além de promover atividades interdisciplinares, na qual essa é muito defendida por estudiosos, nas palavras de Brasil (2002, p. 89):

A partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade ou uma atividade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções.

O experimento sobre a termodinâmica ressalta a sua Primeira Lei, elaborada com materiais de baixo custo, assim tornando a prática acessível para que os alunos pudessem reproduzi-lo. Foi utilizado uma garrafa plástica e água em alta temperatura, evidenciando ser indispensável o uso de métodos de segurança, na medida em que a água quente ao manuseá-la pode causar queimadura. A prática apresentada via Google Meet demonstrou conceitos físicos como temperatura, trabalho e calor. Desenvolvimento do experimento: Colocou-se água fervida na garrafa, cerca de 50% da mesma, logo após sacudiu-se para que a temperatura se tornasse uniforme, depois esvaziando a garrafa, já que o experimento só é realizável quando na garrafa tem somente o gás em questão, o vapor d'água; em seguida se retirou a água da garrafa, fechou-se e submeteu-se à água corrente da torneira.

Observação da conclusão do experimento: ao esvaziar a garrafa e colocando-a embaixo da torneira (água corrente), ocorre uma troca de calor mais significativa; o gás perde calor e consequentemente a temperatura diminui; a queda da temperatura faz com que a sua energia interna diminua para que a pressão continue a mesma do meio exterior; dessa forma, o gás acaba se contraindo, ou seja, o gás sofre trabalho e seu volume é reduzido, percebendo assim a variação proporcional da Primeira Lei da Termodinâmica (HALLIDAY, 2012, p. 438):

Se um gás confinado se expande ou se contrai, calcular o trabalho W realizado pelo gás integrando a pressão do gás em relação ao volume do recipiente.

O objetivo de coletar inscrições para a feira de ciências se manteve por algumas semanas, sempre visando estimular os alunos a participar; consistiu na apresentação desses experimentos, onde os demais bolsistas também apresentaram os seus em avisos em grupo de Whatsapp e em turmas do Google Classroom, sendo esses os nossos meios de comunicação com os alunos. Tivemos dois trabalhos da escola selecionados para a Fecipampa, sendo eles intitulados: 'A quase lâmpada de lava' e 'Lâmpada de lava'. Apesar de muita satisfação com o desenvolvimento dos alunos com a realização de suas práticas para a exposição on-line, o descontentamento com a falta de Física em todos os contextos dessa participação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se torna ainda mais recorrente e visível, causando preocupação para o futuro próximo, visando profissionais que se dedicam para a melhoria do ensino no Brasil.

Considerações finais

O presente trabalho descreveu a realidade vivida por licenciandos durante a sua caminhada formativa no PIBID, dificuldades e desafios reais que são enfrentados por professores durante as aplicações de atividades, transmissão de conteúdos, apresentação de materiais, desenvolvimento de aulas práticas e a incessante busca por alcançar e interagir com seus alunos no meio virtual. Foi possível observar que a aplicação de jogos como forma de transmissão de conteúdo e interação com os alunos mostrou-se eficaz. Os bolsistas tornaram-se mais comunicativos e puderam expressar um pouco do que achavam da atividade e do conteúdo aplicado.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.
- GODOY, L. P.; DELL'AGNOLO, R. M.; MELO, W. C. **Ciências da natureza: matéria, energia e vida**. 1. ed. São Paulo: FTD, 2020.
- GONÇALVES, L. de J.; VEIT, E. A.; SILVEIRA, F. L. Textos, Animações e Vídeos para o ensino aprendizagem de Física Térmica no Ensino Médio. In: **Encontro Estadual de Ensino de Física** (UFRGS), p. 93-101, 2006.
- HALLIDAY, D.; RESNICK, R.; WALKER, J. **Fundamentos de Física**. 9. ed., v. 2. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda., 2012.
- LOPES, S.; ROSSO, S. **Poluição e movimento**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.
- MENDONÇA, V. L. **De olho no futuro: projetos integradores – área das ciências da natureza e suas tecnologias**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2020.
- MORTIMER, E. *et al.* **Matéria, energia e vida uma abordagem interdisciplinar – o mundo atual: questões sociocientíficas**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2020.
- VALENTE, G. S. C. *et al.* **O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: Reflexões sobre a prática docente**. Research, Society and Development, 9 (9), p. 1-13, 2020.

Pandemia e ensino remoto: experiências pedagógicas vividas pelos bolsistas do PIBID Física e Química

Andre Faccin Evangelista¹ – andreevangelista.aluno@unipampa.edu.br

Ofélia Fontoura Maia¹ – ofeliamaia.aluno@unipampa.edu.br

Rael Schio¹ – raelshio.aluno@unipampa.edu.br

Renardo Goulart Fernandes¹ – renardofernandes.aluno@unipampa.edu.br

Taise Machado Carvalho¹ – taisecarvalho.aluno@unipampa.edu.br

Veridiana Garcia Rosa¹ – veridianarosa.aluno@unipampa.edu.br

Milena Severo Esmério² – milena-dp@hotmail.com

Márcia von Frihauf Firme³ – marciafirme@unipampa.edu.br

Valter Antonio Ferreira³ – valterferreira@unipampa.edu.br

Introdução

O presente texto apresenta relatos sobre atividades realizadas na cidade de Bagé-RS pela professora supervisora dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID Física e Química da Unipampa, em conjunto com os estudantes da Escola de Ensino Médio Estadual Luiz Mércio Teixeira. As possibilidades de formação acadêmico-profissional ao longo do período pandêmico de Covid-19 foram exploradas a partir dos conceitos estruturantes contidos nas disciplinas de Física e Química (MOREIRA, 2021).

No primeiro momento, a professora supervisora aborda os desafios experienciados quando do ensino remoto no período pandêmico e, na sequência, são relatadas pelos licenciandos algumas atividades desenvolvidas na escola a partir do retorno presencial. Tais ações ocorreram no segundo semestre do ano de 2021, quando do retorno dos professores e de alguns estudantes, e foram planejadas coletivamente com coordenadores e bolsistas do PIBID e aplicadas com a professora supervisora aos alunos do Ensi-

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Física-Química/Bagé.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Física-Química/Bagé.

³ Professor(a) Coordenador(a) de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Física-Química/Bagé.

no Médio da escola. Vale ressaltar que os licenciandos dos cursos de Física e Química da Unipampa continuaram atuando remotamente.

O panorama deste trabalho foi delineado pelo seguinte questionamento: **Como se deu o processo de formação docente sob a influência da pandemia e do ensino remoto, com base nos relatos dos bolsistas do PIBID Física e Química?** Para tal, buscou-se analisar as descrições, relatos dos bolsistas, para discutir os achados capazes de contribuir positivamente para a formação de professores em momentos de adversidade como o atual.

Os desafios da docência em tempos de pandemia

Os fatos relatados neste momento são relativos às aulas remotas durante o período de março a meados de agosto de 2021. Elas foram conduzidas pela professora regente de classe (supervisora) juntamente com o grupo de pibidianos, cabendo a esses a organização de tarefas voltadas tanto para a construção conceitual em Física e Química como para a motivação ao comparecimento dos alunos da escola nos momentos de aprendizagem “on-line”. Dessa forma, os pibidianos escreveram cartas aos estudantes do Ensino Médio, apresentando-se e comentando seus próprios desafios ao também ter a necessidade de assistir a aulas remotas na Unipampa.

Nesse contexto, tivemos vários momentos não tão bons, devido às frustrações pela falta de alunos presentes nas aulas remotas, devido às suas condições socioeconômicas. As queixas relatadas pelos professores, direção da escola e bolsistas do PIBID já eram de praxe e praticamente as mesmas, como a falta de alunos, de questionamentos, participação, câmeras desligadas, enfim, tudo dentro do normal ao se tratar de um momento desfavorável ao educador, pois ele teve que se redobrar ao tentar fazer com que o aluno estivesse mais proativo e assim pudesse realizar as atividades propostas.

A partir de agosto, iniciamos o momento híbrido, em que percebemos um cenário mais favorável ao educador e ao estudante. Esses puderam dar entrada ao espaço escolar e se fazer presentes aos poucos na sala de aula. Nesse momento, já pudemos voltar ao que de certa forma fez falta: a presença física do professor e do estudante. Nesse contexto, os relatos dos professores da escola e dos bolsistas também já foram se modificando. Percebemos a motivação de certa forma voltando, com mais interação entre os estudantes e os professores, favorecendo os processos de ensino e de apren-

dizagem. Assim percebemos, ao longo desse tempo pandêmico vivido, o quanto o estudante e o professor sentiram falta desse contato, do dia a dia da escola.

O retorno presencial da professora supervisora com os estudantes na escola possibilitou ao longo desse semestre, 2021/2, exercer o papel mais ativamente na supervisão dos bolsistas do PIBID, e com isso percebemos a confiança dos pibidianos aos poucos tomando conta novamente do cenário como educadores. Nessa volta, a supervisora/professora monitorou os pibidianos da seguinte forma: eles permaneceram de forma remota elaborando suas atividades e eu na escola nas turmas apresentando através do *Google Meet* o material proposto pelos bolsistas. Nesse período, o retorno dos alunos foi crescente e frequente, motivando os pibidianos para a realização de suas ações.

Durante esse período híbrido, realizamos algumas atividades; uma das intervenções feitas foi sobre a energia cinética e potencial. A mesma teve como auxílio vídeos curtos abordando superficialmente o conteúdo da aula, facilitando tanto para o pibidiano que intermediou a aula como para o aluno que conseguiu assistir e interagir, conforme indícios relatados pelo pibidiano.

Uma outra intervenção realizada foi sobre cargas elétricas, atração e repulsão. Nessa intervenção, encontramos algumas dificuldades devido ao ambiente virtual; o mesmo apresentou falhas de comunicação. Mesmo diante do ocorrido, procuramos manter a calma e tentar administrar da melhor forma para ambos. Para isso, a professora supervisora tentou ministrar, juntamente com o pibidiano, o que ele transmitia, deixando-o mais tranquilo para que a aula fluísse normalmente.

Também ocorreu a intervenção sobre a importância dos extintores de incêndio, ministrada por duas pibidianas, que optaram pela elaboração e apresentação de slides, tendo uma ótima repercussão e interação com os alunos.

Trabalhando energia cinética e potencial

Ao ser solicitado a desenvolver uma atividade para a componente curricular de Física do primeiro ano da E.E.E.M. Dr. Luiz Mércio Teixeira, senti-me cheio de vontade para desenvolver a melhor abordagem a fim de instruir o aluno no conteúdo de Energia Cinética e Energia Potencial.

Coincidentemente, esse assunto estava sendo estudado no mesmo momento na universidade. Ao começar a organizar o que seria a minha aula, desenvolvi através de pesquisa um material mais extenso, organizei ferramentas como o laboratório virtual PhET na tentativa de instigar o aluno à parte experimental da Física a fim de ajudá-lo a entender melhor a teoria. Também separei alguns exemplos do cotidiano para demonstrar onde encontramos essas energias e alguns exercícios para podermos trabalhar as equações e conceitos que envolvem determinados problemas.

Junto à professora responsável pela turma, consegui esclarecer alguns contratempos que me fizeram mudar a estratégia, uma vez que na turma havia um histórico de pouca interação e realização das atividades, baixo acesso à plataforma de ensino e à chamada de vídeo, pouco tempo para a aula, e o principal fator me fez desistir de utilizar o laboratório virtual: alunos sem acesso a internet, computadores ou smartphones.

Nesse contexto, reorganizei o planejamento a fim de tentar conseguir me expressar e ensinar o conhecimento sobre a atividade de energia cinética. O material desenvolvido deveria ser simples e claro. Então foi utilizado um *template* da escola, que seria trabalhado na chamada de vídeo, disponibilizado na plataforma *Classroom* da turma e disponibilizado de forma impressa na escola para alunos sem acessos digitais.

O modelo trabalhado foi idealizado para num primeiro momento esclarecer o conceito de energia cinética e apresentar a fórmula para a execução da equação e alertar sobre a unidade de medida utilizada, seguidos de um breve resumo simplificado e um exemplo de energia cinética. Na sequência, foi apresentado aos estudantes um exemplo de como calcular a energia cinética através de um problema em que foi descrito o passo a passo da resolução e um curto vídeo a fim de auxiliar na aprendizagem. E, por fim, foram propostos dois exercícios de fixação.

Após a primeira aula sobre energia, o modelo de atividade foi repetido agora sobre Energia Potencial Gravitacional e Elástica, seguido de conceitos, fórmulas, exemplos, vídeo e exercícios de fixação. Dessa vez, houve retorno da turma, cálculos corretos, retorno dentro da semana das atividades propostas, fazendo-me sentir que fez a diferença ouvir e entender a professora que conhece a realidade dos alunos, pensar como o aluno vai receber esse conteúdo, a fim de esclarecer de forma direta e objetiva para assim conseguir um bom aproveitamento, mesmo que de forma remota.

Cargas elétricas: atração e repulsão

A principal atividade desenvolvida durante minha passagem no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi requerida pela professora Milena. E dizia respeito à construção de uma apresentação referente às propriedades das cargas elétricas, atração e repulsão de cargas elétricas.

Tal requerimento foi feito no dia 20 de outubro de 2021, e de imediato comecei a pesquisa e a montagem da apresentação referentes ao assunto. Organizei da seguinte maneira a apresentação:

1. O que são cargas elétricas;
2. Atração e repulsão de cargas elétricas;
3. Corpos eletricamente neutros;
4. Corpos eletricamente carregados (positivamente ou negativamente);
5. O que são materiais condutores e isolantes;
6. Indução eletrostática;
7. Casca esférica;
8. Apresentação da Lei de Coulomb e princípio de superposição;
9. Exercícios.

O formato e o conteúdo da apresentação foram enviados à professora Milena e foram aprovados pela mesma, e assim dei prosseguimento aos estudos para a apresentação, que ocorreu no dia 26 de outubro de 2021.

No dia da apresentação, foi enviado o link do *Google Meet*, e ao entrar foi iniciada a apresentação. Durante a apresentação, foi visível a dificuldade dos alunos da Escola Luiz Mércio do 3º ano do Ensino Médio na compreensão de conceitos e na aplicação da Lei de Coulomb nos exercícios e exemplos propostos aos mesmos. Essa dificuldade provavelmente se deve ao ambiente virtual e à dificuldade de comunicação provocada pela instabilidade da rede de internet, bem como pela defasagem educacional imposta pelas aulas on-line nos mais de dois anos de pandemia do SARS COV-2.

A principal sensação pessoal sentida pela bolsista foi de impotência, pois a dificuldade era visível e faltava comunicação, bem como com a dificuldade agravante de não ter um contato presencial com os alunos e sim on-line. Porém, mesmo com tais dificuldades, a experiência foi de extrema importância porque possibilitou uma interação entre a bolsista e os alunos.

Extintores de incêndio

Essa aula foi de forma on-line, ministrada por duas bolsistas através de slides projetados pelos pibidianos da Licenciatura em Química da Unipampa Campus Bagé na Escola Luiz Mércio Teixeira para a turma 121, 2º ano do Ensino Médio, com o intuito de explicar o que são extintores de incêndio, sua importância e portabilidade, bem como alertar esses alunos sobre os riscos se usados incorretamente. Esse tema surgiu a partir de um curso ofertado para os professores da escola em que perceberam a importância de abordar sobre os extintores de incêndio com os alunos da escola.

Foi ministrada por duas pibidianas com a supervisão da professora Milena na Escola Luiz Mércio Teixeira na turma 121, 2ºano do Ensino Médio período 8h35min, de forma on-line. Para ter um embasamento da explicação, utilizamos *slides* que foram projetados pelos pibidianos.

Durante a administração da aula, pude perceber que a maioria dos alunos não tinha quase nenhum conhecimento sobre os extintores, como manuseá-los, qual o correto para cada ocasião e nem mesmo onde que esses extintores ficariam em sua escola. Mesmo com tantas dúvidas, houve uma participação bem considerável por parte desses alunos, sentindo-me muito à vontade em sanar suas dúvidas.

Por meio dessa aula os alunos conseguiram compreender qual extintor deve ser utilizado para cada tipo de incêndio e a correta utilização com vistas a sanar ou minimizar o foco de incêndio. Ressaltando que, conforme a proporção de incêndio, deve-se chamar os bombeiros para controlá-lo.

Atividades desenvolvidas durante o ensino remoto

Minha passagem pelo PIBID foi marcada pela aderência ao ensino remoto devido à pandemia de Covid-19. Essa fez com que os órgãos públicos determinassem o período de distanciamento físico, limitando o convívio entre alunos e professores.

Durante esse período, eu e meus colegas de graduação tivemos que nos adaptar e desenvolver atividades com a ajuda dos coordenadores do PIBID para os alunos do Ensino Médio da Escola Luiz Mércio. Essas foram disponibilizadas na plataforma *Classroom* para os alunos da escola.

Participamos de algumas aulas em que discutimos o tempo de vida dos materiais e o ciclo da água, em que repassamos os *slides* produzidos por

nós pibidianos com o auxílio da professora Milena. Fiquei responsável por planejar e ministrar junto à professora Milena uma aula sobre a reciclagem do papel. Nessa, discutimos a origem e a transformação desse material a partir de processos físicos e químicos. E finalizamos ressaltando a importância e os benefícios da reciclagem do papel.

Os estudantes assistiram à aula, apresentada via *Google Meet* por mim com auxílio da professora regente (supervisora), presencialmente na escola, porém não houve discussão do assunto abordado. Essa aula foi importante para meu futuro como professora, pois demonstrou os desafios enfrentados por nós docentes.

Resultados e discussão

A análise dos relatos, ancorada na problematização de como se deu o processo de formação docente sob a influência da pandemia e do ensino remoto, com base dos relatos dos bolsistas do PIBID Física e Química, mostrou evidências da importância da formação acadêmico-profissional do professor defendida por Diniz-Pereira (2008), na qual a universidade e a escola deveriam compartilhar as responsabilidades em preparar novos profissionais da educação. Assim como da proposição de Nóvoa (2009), ao argumentar a favor da formação dos professores com a escola, em que professores mais experientes e iniciantes aprendem uns com os outros. Esses indícios são sinalizados no registro de um dos bolsistas que, após diálogo com a professora supervisora sobre seu planejamento, alterou sua estratégia e no final percebeu maior envolvimento dos estudantes na atividade proposta, como pode ser observado em seu relato:

Fez a diferença ouvir e entender a professora que conhece a realidade dos alunos, pensar como o aluno vai receber esse conteúdo, a fim de esclarecer de forma direta e objetiva para assim conseguir um bom aproveitamento, mesmo que de forma remota (Relato 2 – bolsista Renardo).

Nesse aspecto, o professor experiente desempenha um papel de grande importância na acolhida do licenciando e na interação desse com os estudantes da escola, o que potencializa a formação acadêmico-profissional proporcionada pelo PIBID ao “promover práticas educativas realizadas entre professores(as) experientes e iniciantes, em parceria universidade e escola, para atingirmos objetivos comuns na (re)construção do conhecimento e em proposições transformadoras da realidade” (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p. 211).

No terceiro relato, o bolsista percebeu a dificuldade dos estudantes em compreender o conteúdo trabalhado, e uma das possíveis causas seria a instabilidade do ambiente virtual, considerando que a aula era apresentada para os estudantes na sala de aula presencial via Google Meet, ministrada pelo licenciando de modo remoto nessa plataforma, segundo o registro desse bolsista:

Durante a apresentação foi visível a dificuldade dos alunos da Escola Luiz Mércio do 3º ano do Ensino Médio na compreensão de conceitos e na aplicação da Lei de Coulomb nos exercícios e exemplos propostos aos mesmos. Essa dificuldade provavelmente deve-se ao ambiente virtual e à dificuldade de comunicação provocada pela instabilidade da rede de internet, bem como pela defasagem educacional imposta pelas aulas on-line nos mais de dois anos de pandemia do SARS COV-2 (Relato 3 – bolsista André).

Esse mesmo bolsista relatou o sentimento de impotência por não saber qual procedimento para reverter essa situação de não entendimento dos estudantes e que possivelmente em aula presencial seria mais tranquilo. Nesse registro, outro fator que pode ter contribuído para a dificuldade em aprender o conteúdo é a defasagem ou a inexistência de subsunçores que, segundo Moreira (2012), pode ser uma concepção, proposição, representação, modelo, enfim um conhecimento prévio específico e relevante para a aprendizagem de determinados conhecimentos. No entanto, possivelmente estava ocorrendo a organização de conhecimentos prévios desses estudantes a respeito do conteúdo abordado.

Por outro lado, na aula remota via *Google Meet*, apresentada remotamente pelas bolsistas para os estudantes presencialmente na escola, sobre os extintores de incêndio, os estudantes demonstraram interesse e participaram citando exemplos e questionando o funcionamento dos mesmos, evidenciando que havia conhecimento prévio do assunto, conforme relato 4:

Pude perceber que a maioria dos alunos não tinha quase nenhum conhecimento sobre os extintores, em como manusear, qual o correto para cada ocasião e nem mesmo onde esses extintores ficariam em sua escola. Mesmo com tantas dúvidas houve uma participação bem considerável da parte desses alunos, sentindo-me muito à vontade em sanar as suas dúvidas (Relato 4 – bolsistas Taíse e Veridiana).

Nesse mesmo relato, “os alunos conseguiram compreender qual extintor deve ser utilizado para cada tipo de incêndio e a correta utilização com vistas a sanar ou minimizar o foco de incêndio”. E dessa forma foi possível perceber indícios de ocorrência da aprendizagem sobre a utilização adequada dos extintores de incêndio.

No quinto relato, a bolsista registra a importância de experimentar os desafios da docência: *Esta aula foi importante para meu futuro como professora, pois demonstrou os desafios enfrentados por nós docentes* (Relato 5 – bolsista Ofélia). Nesse aspecto, destaca-se que é na escola, em articulação com a universidade e no diálogo com os outros professores, somados ao registro e reflexão sobre sua própria prática, coletiva ou individualmente, que se produz conhecimento e que se aprende a profissão, segundo Nóvoa (2009) e Diniz-Pereira (2015).

Diante do exposto, percebe-se a aproximação entre teoria e prática ao refletir e discutir com os bolsistas do PIBID sobre as atividades planejadas coletivamente e desenvolvidas com os estudantes da escola, mesmo nesse período de tantas incertezas, corroborando alguns dos objetivos desse programa e a formação acadêmico-profissional de professores.

Considerações finais

Este texto, ao apresentar relatos da professora supervisora e de alguns dos bolsistas sobre algumas atividades realizadas, mostrou que, mesmo os bolsistas seguindo de forma remota, conseguimos realizar algumas atividades propostas com mediação da professora supervisora, que buscou não modificar a essência dessas atividades que nelas constavam. Mas também sinalizou que não foi um período fácil, pois várias foram as barreiras apresentadas diante dessa jornada, como a falta de acesso à rede de internet, bem como de aparelhos adequados para o tipo de trabalho realizado dificultaram a interação entre os bolsistas e os estudantes da escola.

Mesmo diante desse contexto, ressalta-se a importância dos encontros realizados semanalmente com os bolsistas do PIBID, coordenadores, supervisores e licenciandos, possibilitando momentos de reflexão sobre a prática da sala de aula e dessa forma dialogando com a teoria. Isso nos mostrou a importância da interação e do conhecimento prévio nos processos de ensino e de aprendizagem. E também de que a formação de professores se dá no coletivo por meio da articulação entre professores e estudantes da universidade e da escola.

Referências

- DINIZ-PEREIRA, J. E. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: **XIV ENDIPE**. Porto Alegre, RS, 2008.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. **Trabalho & Educação**, v. 24, n. 3, p. 143-152, 2015.
- HALLIDAY, D.; RESNICK, R. **Fundamentos de Física**: eletromagnetismo. Rio de Janeiro: LTC, 2013. v. 3. 375p.
- MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Formação acadêmico-profissional de professores(as). Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 195-200, 12 jul. 2019.
- MOREIRA, M. A. ¿Al final, qué es aprendizaje significativo? **Quriculum**: revista de teoria educacional, pesquisa e prática. La Laguna, España, n° 25, p. 29-56, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/96956>>. Acesso em: 28 jan. 2022.
- MOREIRA, M. A. Desafios no Ensino da Física. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 43 (suppl. 1), 2021.
- NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

Núcleo Ciências-Biologia – Caçapava do Sul

– Experiências metodológicas no âmbito do PIBID/2020-2022

André Luís Silva da Silva¹ – andresilva@unipampa.edu.br
Elenize Rangel Nicoletti¹ – elenizenicoletti@unipampa.edu.br
Paulo Henrique dos Santos Sartori¹ – paulosartori@unipampa.edu.br
Elisangela Luz Costa² – elisangelamartello.ext@unipampa.edu.br
Geiza Ferreira de Oliveira¹ – geizaoliveira.aluno@unipampa.edu.br
Jaqueline Camargo Sena Régio¹ – jaquelineregio.aluno@unipampa.edu.br
Lays Ferreira Francisco¹ – laysfarancisco.aluno@unipampa.edu.br
Lucieni Rosa Kaizer¹ – lucienikaizer.aluno@unipampa.edu.br
Milena Mendonça Dutra¹ – milenadutra.aluno@unipampa.edu.br
Mirella Branco da Trindade¹ – mirellatrindade.aluno@unipampa.edu.br
Mirian Cristiane de Freitas Fagundes¹ – mirianfagundes.aluno@unipampa.edu.br
Odinei Silva Garcia¹ – odineigarcia.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

Os relatos apresentados neste capítulo abordam reflexões acerca do planejamento e intervenções realizados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aprovado no Edital Capes nº 02/2020 e desenvolvido no período de 2020-2022, sediado pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa) nas particularidades do Núcleo Ciências-Biologia (Caçapava do Sul-RS). Esse Núcleo é composto por três coordenadores de área, uma supervisora e oito alunos pibidianos/bolsistas, os quais respondem pela autoria deste capítulo.

As atividades descritas e analisadas foram desenvolvidas no Instituto Estadual de Educação Dinarte Ribeiro do município de Caçapava do Sul

¹ Professor(a) Coordenador(a) de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Caçapava do Sul.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Caçapava do Sul.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Caçapava do Sul.

na componente curricular de Biologia junto a uma turma do 3º ano de Ensino Médio do ano letivo de 2021, turma essa na qual a professora regente atua como supervisora do PIBID. Tendo em vista o cenário pandêmico do período, causado pela Covid-19 (*Sars-Cov-2*), os modos e modalidades de interação entre os pibidianos e os alunos da Educação Básica foram múltiplos e variados, ainda que no âmbito bimodal síncrono-assíncrono.

No decorrer do projeto, diversas abordagens metodológicas foram apresentadas ao grupo pelos coordenadores de área e alguns palestrantes convidados. Dentre elas destacam-se: elaboração de mapas conceituais; uso metodologias ativas e jogos virtuais envolvendo educação ambiental; além disso, algumas teorias de aprendizagem, como a Aprendizagem Significativa e a Taxonomia de Bloom, embasaram problematizações qualificadas durante os encontros. Nesse sentido, observam-se nos relatos dos pibidianos o quanto as discussões ocorridas nos encontros virtuais influenciam suas trajetórias enquanto professores em formação inicial.

Nóvoa e Álvim (2021) alertam para profundas mudanças necessárias na educação e no trabalho docente decorrentes da pandemia. Ao criticarem a ideia difundida em tempos remotos – de que a escola virtual substituiria a escola física, assim como as tecnologias substituiriam a pedagogia –, os autores ressaltam que a educação não deve ser resumida às aprendizagens, tampouco ser vista como processo individualizado. Acrescentam que “[...] a educação implica sempre uma intencionalidade, o que nos conduz a valorizar o papel dos professores na construção de um espaço público comum da educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro” (NÓVOA; ÁLVIM, 2021, p. 01).

Nesse viés, ressalta-se que a busca coletiva por soluções predominou nos encontros remotos ao longo do projeto. As dificuldades enfrentadas em sala de aula durante as intervenções na Educação Básica, geralmente relacionadas ao uso (ou não uso) das tecnologias, foram reiteradamente debatidas, de modo que suscitaram reflexões individuais e coletivas acerca da profissão docente. Por vezes, os pibidianos mencionaram o quanto sentiam vontade de conhecer a sala de aula física, bem como os alunos pessoalmente, reforçando a ideia dos autores acima citados o quanto as relações interpessoais são necessárias aos processos educacionais.

No propósito de composição deste capítulo, foi oportunizada aos pibidianos a elaboração individual de textos que objetivassem repercutir suas impressões mais significativas ao se tratar de perspectivas metodológicas de

ações desenvolvidas junto à escola, cabendo a eles descrevê-las e analisá-las em vias de potenciais contribuições à sua formação inicial como docente. Com isso os relatos apresentados perpassaram reflexões particulares, percepções sobre a natureza da profissão docente, estratégias metodológicas em vias da didática virtual e respostas e desempenhos identificados pelos alunos da Educação Básica, público-alvo dos planejamentos e ações desenvolvidos.

Ao centrar atenção na conduta e método docentes, Pozo e Crespo (2009) apontam quatro fases como normalmente reconhecidas no contexto de uma estratégia de ensino-aprendizagem: a fixação de metas, a seleção de uma sequência didática, sua aplicação e a avaliação com relação ao alcance das metas propostas. Nesse sentido, é possível aferir que dois elementos se destacam nos textos que compõem este capítulo, particularmente abrangentes às quatro fases anteriormente referidas. São eles: a pertinência da multiplicidade de estratégias de ensino adotadas, dadas as particularidades dos alunos, e o oferecimento a esses alunos de espaços-tempo ao desenvolvimento de reflexões e tomadas de decisões teórico-metodológicas, a fim de que possam assumir sua genuína condição de protagonistas de sua própria aprendizagem. Nesse sentido, são endossadas leituras próprias das temáticas tratadas, potencialmente favorecendo aprendizagens amplas, significativas e duradouras.

Planejamentos e intervenções em “tempos remotos”

É de conhecimento generalizado que estamos passando por um momento atípico em virtude do cenário pandêmico causado pela Covid-19. Foi nesse contexto que ingressei no curso de Ciências Exatas – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa no ano de 2020. No primeiro semestre letivo, tive o privilégio de me tornar bolsista do PIBID e, posteriormente, passar a ministrar aulas junto à turma do 3º ano do Ensino Médio da escola referida anteriormente. Durante esse processo, apropriei-me de elementos da docência, como fazer planos de aula e desenvolver sequências didáticas, buscando entender o funcionamento de alguns recursos on-line para tornar as aulas mais atraentes e dialogadas. Hoje, percebo o quanto isso vem me fortalecendo e contribuindo para minha formação enquanto futura educadora e como estudante, pois há um constante movimento entre “estar” aluna e “estar” professora. É importante evidenciar que essas

experiências em sala de aula foram e são complexas, pois tanto eu como os (e as) demais discentes estávamos – e estamos – aprendendo a nos familiarizar com as aulas virtuais, envolvendo tanto o acesso à internet como o engajamento nesse novo processo de ensino-aprendizagem.

Se comumente a interação em sala de aula pode ser complicada, no formato remoto isso tornou-se ainda mais difícil. Diante disso, busquei um modo mais dialogado com ajuda de plataformas e *softwares*, buscando um despertar dos alunos por meio de uma maior interação, pois, em diversas oportunidades, as câmeras e microfones estavam desligados e, sendo assim, não tínhamos como “comprovar” a atenção e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, busquei planejar atividades que possibilitassem a busca pela resposta de problemas planejados de acordo com os conteúdos desenvolvidos, desejando um maior protagonismo por parte dos (e das) estudantes, exigindo deles pesquisas e mobilização de recursos da rede. Mesmo diante desse esforço para a ocorrência de interação, isso nem sempre foi exitoso, o que nos permitiu refletir, de modo crítico, sobre a eficácia das diferentes dinâmicas e estratégias adotadas em sala de aula. Com a retomada gradual das aulas presenciais novas ferramentas precisaram ser mobilizadas, pois nós, enquanto pibidianos, não tínhamos naquele momento autorização para ir até a escola, sendo necessárias novas adaptações para a construção dos processos de ensino e aprendizagem de qualidade.

Cenários remoto e híbrido

Por motivo do momento pandêmico causado pelo vírus da Covid-19 (*Sars-Cov-2*), em um primeiro momento, os planejamentos didáticos foram realizados para atuação de forma remota, em que os alunos e os pibidianos utilizaram a plataforma *Google Meet* e *Google Classroom* com o objetivo de priorizar a segurança de todos. Vários recursos foram empregados a fim de possibilitar uma melhor compreensão por parte dos alunos, destacando-se vídeos com avatares, que eram disponibilizados periodicamente no *blog* da turma.

Nesse percurso, algumas dificuldades foram sendo identificadas, tais como: a internet em constante oscilação e, além disso, a falta de um ambiente adequado para estudo dos alunos. Observou-se também grande dificuldade de comunicação por parte dos alunos com os pibidianos e a supervisora; mesmo assim, alguns deles utilizaram as aulas síncronas para ques-

tionar e exercitar os conceitos trabalhados. Também se pôde perceber, ao longo das sequências didáticas aplicadas, dificuldades de interpretação na realização das atividades solicitadas.

Em um segundo momento, com os alunos já estudando presencialmente (modelo híbrido), as estratégias foram modificadas; os alunos estavam no ambiente presencial da sala de aula, e os pibidianos “estavam” concomitantemente na plataforma *Google Meet*. Nesse novo cenário, pôde-se notar que o modelo para intervenções não favoreceu a aprendizagem dos discentes, pois havia a dificuldade de os pibidianos escutarem as respostas dos alunos e, além disso, havia a notória percepção da falta de concentração deles, devido, possivelmente, ao fato de o pibidiano em questão não estar em sala de aula presencialmente.

Mapas mentais como estratégia avaliativa em tempos de pandemia

O professor deve buscar novos métodos para a composição do processo de avaliação de seus alunos, e o uso de mapas mentais consiste em uma excelente ferramenta para tal fim. Esse recurso mostra, de uma forma individual, como o aluno entendeu determinado conceito discutido em sala de aula. Essa técnica, criada pelo psicólogo Tony Buzan, consiste em criar pequenos resumos com frases de impacto, palavras-chaves, cores, setas, imagens, desenhos e símbolos com o objetivo de organizar as ideias presentes, assim possibilitando lembrar o que já foi estudado, além de valorizar a criatividade e a imaginação dos estudantes, que expõem seus saberes de modo criativo, estabelecendo relações com o que foi discutido em sala de aula (BUZAN, 2009).

Essa foi uma das propostas desenvolvidas no âmbito do PIBID junto a uma turma de 3º ano do Ensino Médio em uma escola do município de Caçapava do Sul-RS, na qual o ensino remoto estava em vigor em decorrência da pandemia de Covid-19, causada pelo vírus *SAR-CoV-2*.

Para o professor, a avaliação por meio da utilização de mapas mentais não é uma tarefa simples – isso por não estabelecer uma sequência linear –, mas se torna enriquecedora, pois permite analisar o processo de construção do conhecimento de cada um de seus alunos, possibilitando a realização de intervenções pontuais. Nessa turma em específico, a utilização de mapas mentais permitiu analisar e identificar as dificuldades que os

alunos encontravam nos conceitos trabalhados nas aulas síncronas, utilizando a plataforma *Google Meet*. Em especial, quando observadas as características gráficas dos produtos gerados, poucos alunos apresentaram um resultado que trazia uma linguagem plenamente adequada para expor as ideias abordadas nos momentos anteriores; a maioria deles apresentou uma atividade sem o uso de recursos gráficos, ou seja, apenas expondo os conteúdos discutidos.

Diante do exposto, a linguagem gráfica – cores, imagens, desenhos, palavras-chaves – deve ser considerada no processo de avaliação. Dessa forma, o docente irá perceber o que foi mais significativo para os alunos. Vale ainda ressaltar que não haverá um mapa mental *certo* ou *errado*, mas o docente deve valorizar a compreensão dos alunos sobre a temática abordada.

Primeiras experiências junto ao PIBID

O meu primeiro contato com o PIBID ocorreu no início do mês de outubro de 2021, quando comecei a acompanhar as aulas e atividades desenvolvidas junto à turma de nossa supervisora, uma turma do 3º ano do Ensino Médio. O projeto PIBID, em suas múltiplas atividades, têm acrescentado elementos importantes na minha formação. A observação e participação permitiu-me refletir: como o PIBID tem auxiliado em minha formação inicial? Quais têm sido as contribuições dos saberes e fazeres desenvolvidos no âmbito do PIBID às minhas concepções e experiências de ensino e aprendizagem?

Partindo da minha participação, mesmo que recente, já tenho a convicção da importância dessas ações em minha formação. No geral, o que tem chamado mais minha atenção é a dificuldade em atrair a atenção dos alunos, envolvê-los nos processos de ensino-aprendizagem. E posso salientar a importância de proporcionar aos alunos momentos de busca, análise, construção e envolvimento, para que assim possamos vivenciar momentos mais eficazes de aprendizagem. Penso que somente o aluno pode ser protagonista de sua aprendizagem. O PIBID também gera um cenário para nos aproximarmos da Educação Básica, o que certamente irá fazer uma enorme diferença em nossos futuros estágios.

Retomada de estudos e inserção no PIBID

Estou no PIBID desde maio de 2021, buscando realizar as atividades propostas pelo programa. Os encontros são realizados no ambiente virtual *Google Meet*, assim como todas as aulas do sistema educacional atualmente, por motivo da pandemia. Esse formato de aula causou distanciamento e mudança nas relações interpessoais, além de novos desafios na construção do conhecimento. Desse modo, foram observadas algumas dificuldades relacionadas à participação dos discentes, tanto no momento dos encontros como no depósito das atividades para a plataforma, fazendo com que alguns alunos não compareçam às aulas ou mesmo aqueles “presentes” não participem delas ativamente. Nesse sentido, desafios de ordens pessoais também são enfrentados. No meu caso, fiquei muitos anos sem estudar e vejo no PIBID uma oportunidade de aprimoramento em relação aos conhecimentos sobre tecnologia, bem como na escrita de artigos e resenhas. Com auxílio dos colegas, coordenadores de área e supervisora estou conseguindo desenvolver meus planejamentos e planos de aulas com qualidade.

Em relação às intervenções na escola, fiquei insegura com o tema que seria trabalhado (ecologia), pois ainda não cursei a componente curricular de Biologia em minha graduação. Além disso, a quantidade de estudantes em sala (cerca de 50 alunos) também me assustou um pouco. Mesmo assim, meu planejamento foi elogiado pela supervisora e desenvolvido com sucesso. Participar do projeto está sendo um grande desafio e experiência em minha vida, e tenho a certeza de que estou construindo e somando mais conhecimentos à minha trajetória acadêmica. Ressalto que tenho muito a aprender, pois nossa vida é uma constante aprendizagem; estamos sempre em atualização, buscando ser mais compreensivos, para entregar o melhor possível aos educandos.

Uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento de atividades no ensino remoto

Minha experiência com atividades desenvolvidas por meio de ferramentas digitais de ensino ocorreu em uma aula de Química de forma totalmente remota para a turma de 3º ano do Ensino Médio, na qual o PIBID realiza suas intervenções. Os conteúdos trabalhados foram relacionados à Química Orgânica, especificamente a alotropia do carbono.

Na primeira aula, os alunos estavam conectados simultaneamente via *Google Meet* e, durante a apresentação do conteúdo em *slides*, eles não manifestaram dúvidas. Após a apresentação, propus a atividade de construção de uma nuvem de palavras e um jogo interativo na plataforma *Mentimeter*. A turma teve acesso à plataforma por meio do *link* disponibilizado no *chat* e no *Google Classroom*. Durante a atividade *nuvem de palavras*, houve certa resistência dos alunos em participar, e poucos a realizaram. Por outro lado, a segunda atividade (*jogo interativo*) teve um maior engajamento por parte deles. Eles deveriam assinalar a alternativa correta, a qual representasse o nome do alótropo de carbono que aparecia na imagem. Naquele momento, eles abriram os microfones para tirar dúvidas e se divertiram com a pontuação do *ranking* gerado no final de cada fase.

Na segunda aula, a atividade síncrona foi realizada por meio da ferramenta *Jamboard*, contando com a participação de todos os alunos. Eles exploraram intensamente o recurso e não relataram dificuldades na execução. No formulário de satisfação enviado, essa foi a atividade mais sinalizada positivamente. Em relação à compreensão do conteúdo trabalhado, acredita-se que a utilização de ferramentas digitais desperta o interesse dos alunos pelo conteúdo, considerando que, para realizar tais tarefas, eles deveriam conhecer a matéria em estudo.

Transição do ensino remoto para o ensino presencial

Tive duas experiências de intervenção junto à escola. Na primeira, trabalhei a classificação e características do carbono e das cadeias carbônicas. Esse plano de aula foi ministrado para uma turma com 38 alunos, de forma totalmente remota, utilizando o *Google Classroom* para encontros assíncronos e gravações de aulas e o *Google Meet* para encontros síncronos. No primeiro plano de aula, foram propostos conceitos e exemplos, vídeos e resoluções de exercícios com a participação dos alunos, a fim de proporcionar uma aula produtiva e favorecer múltiplas aprendizagens. Os resultados foram satisfatórios, visto que, em ambas as atividades, se obtiveram cerca de 80% de devoluções na plataforma utilizada pela turma.

Com o retorno presencial das aulas, a turma passou a contar com 54 alunos, sendo que muitos deles não haviam tido contato com a plataforma de estudos utilizada pela escola, dificultando o andamento da sequência das aulas. No segundo planejamento didático, estudaram-se as funções or-

gânicas nitrogenadas. Ao perceber a dificuldade que os alunos encontravam para entender tal conteúdo, foi preciso desenvolver aulas de revisão sobre os tipos de ligações e a nomenclatura dos hidrocarbonetos para assim dar continuidade ao conteúdo. Além disso, alguns fatores dificultavam, visto que o professor pibidiano que ministrava a aula continuava de forma síncrona pelo *Google Meet*, enquanto os alunos estavam em uma sala de aula “lotada”, tornando a interação do professor em formação inicial com o aluno quase inviável, já que faltavam equipamentos básicos de som, uma internet de qualidade, entre outros.

Considerando as circunstâncias, foi necessário mudar a estratégia de ensino, deixando o *Google Meet* e passando a produzir vídeos específicos para a turma, apresentando os conteúdos, realizando resoluções e correções de exercícios, respondendo dúvidas, no intuito de facilitar a construção de aprendizagem pelos alunos. Como resultado do segundo plano de ensino desenvolvido, percebeu-se pouca devolução dos alunos, ressaltando a dificuldade que o retorno das aulas de forma presencial trouxe no início, visto que esses alunos precisaram passar pelo processo de readaptação para o novo modelo de ensino, assim como ocorreu no início do ensino remoto.

Reflexões pessoais (e coletivas)

Iniciei no PIBID no meio do ano de 2021 já na modalidade de ensino remoto. Entrei um pouco “perdida”, pois não tinha contato com o projeto e não sabia como tudo funcionava, mas a partir das atividades desenvolvidas e da interação com os colegas fui desenvolvendo um melhor entendimento. Hoje, já estou mais à vontade e tenho um desempenho que considero mais apropriado nas atividades que realizo.

Tive dificuldades para me adaptar ao modo remoto de ensino, pois gosto de ter contato e interagir com as pessoas. No modo presencial, é mais simples, e consigo expor as questões com mais facilidade. Entretanto, como ainda não tive essa oportunidade, faço o possível para desenvolver os assuntos propostos da melhor forma para atingir todos os alunos.

Em relação ao contato com os alunos da escola na qual desenvolvemos as atividades do PIBID, meu desempenho, na primeira ocasião, não foi muito bom: tive que gravar vídeos explicando o conteúdo que seria apresentado, mas o meu nervosismo atrapalhou; tentei fazer a gravação de uma maneira que eles entendessem o que eu estava explicando e acabei não ten-

do o mesmo êxito que tiveram os meus colegas, que já participavam do projeto há mais tempo.

Com o passar das semanas, comecei a observar as aulas de meus colegas e como eles as desenvolviam em suas apresentações para a turma; percebi o empenho deles em fazer uma aula em que o conteúdo era dado de um modo simples para que os alunos compreendessem. Assistindo às aulas dadas, observei também o grande desinteresse por parte dos alunos, chamando minha atenção a pouca participação deles durante as atividades propostas. Tal comportamento acabou gerando uma desmotivação por parte de meus colegas e minha também. Então, a própria professora-supervisora conversou com todos nas reuniões de grupo a respeito do desinteresse dos alunos e ressaltou que isso não era devido ao nosso desempenho, destacando que estávamos realizando um planejamento muito bem organizado, propondo aulas adequadas e desenvolvendo com os alunos um ótimo trabalho.

Considerações finais

Ser um educador nos tempos atuais por si só já se configura como algo extremamente complexo. Aliado a isso, o cenário pandêmico vivenciado e enfrentado pelos pibidianos torna a experiência do exercício da docência ainda mais desafiadora. É com muita satisfação que, ao refletirmos a respeito de seus relatos, percebe-se que não mediram esforços para superar as dificuldades dos mais variados tipos e intensidades, de caráter pessoal, coletivo, técnico e acadêmico. A preocupação constante com a qualidade do ensino e a efetiva aprendizagem permearam não só as intenções, mas concretamente as ações pedagógicas desenvolvidas.

Nesse processo, é natural o afloramento de angústias e inseguranças. Reuniões regulares semanais, tanto entre os coordenadores de área com os pibidianos e a supervisora (reunião geral) como entre os pibidianos e a supervisora (reunião específica), permitiram o estabelecimento de um processo dialógico e reflexivo que envolvia desde o planejamento das aulas até amplos debates sobre temáticas educacionais; e foram fundamentais não só para a apreensão dos conteúdos e conceitos necessários a uma apropriada atuação docente, mas também à manutenção do equilíbrio emocional, prover apoio e fortalecer vínculos para a coesão do grupo. A construção e consolidação gradativa de atitudes éticas e profissionais, embasadas em pressupostos teórico-metodológicos, alinhados às modernas concepções da

Educação em Ciências, foi uma das principais abordagens tratadas. Buscaram-se a valorização da autonomia na elaboração e concepção pedagógica das aulas e a promoção do protagonismo no planejamento e aplicação das atividades de ensino, ressaltando-se as responsabilidades inerentes a essas intervenções.

A imersão em estudos sistemáticos envolvendo itens como: a familiarização de ferramentas virtuais, plataformas on-line e *softwares* de suporte; conhecimento da realidade da escola e do perfil da turma; apropriações da BNCC; mapas conceituais e aprendizagem significativa (perspectiva ausubiana); taxonomia de Bloom; temas transversais contemporâneos; ensino por investigação; currículo escolar; abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS); interdisciplinaridade; alfabetização ecológica; comunidade de aprendizagem; educação científica em sala de aula; argumentação baseada em evidência; análise textual discursiva (ATD); elaboração e uso de portfólios; educação das relações étnico-raciais, entre outros, favoreceu a problematização crítica do espaço-tempo escolar em consonância, na medida do possível, com as diretrizes estabelecidas no projeto institucional do PIBID.

Referências

- BUZAN, T. **Mapas Mentais**: métodos criativos para estimular o raciocínio e usar ao máximo o potencial de seu cérebro. Rio de Janeiro: Sextante, 2009.
- NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Os professores depois da pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, e249236, 2021.
- POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências**: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PIBID Ciências da Natureza na EMEF Moacyr Ramos Martins: os caminhos trilhados na formação docente

*Cristiane Barbosa Soares¹ – cristi.soa@gmail.com
Ailton Jesus Dinardi² – ailtondinardi@unipampa.edu.br*

Introdução

Partindo das reflexões de Paulo Freire (1991), compreendemos o processo de formação de professoras e professores como um movimento permanente entre a teoria, a prática e a reflexão sobre a prática. Dessa forma, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) torna-se fundamental para que esse movimento aconteça. Possibilitando articulação entre pesquisa, ensino e extensão, o programa permite o compartilhamento de experiências e a construção de vivências da profissão docente entre docentes e discentes do Ensino Superior e da Educação Básica.

Essa articulação entre o saber e o fazer docente, oportunizada pelo PIBID, potencializa o processo de formação inicial e continuada de forma a evidenciar esse movimento entre a teoria, a prática e a reflexão da própria prática. Assim, atendendo os objetivos do programa, o Subgrupo PIBID Ciências da Natureza, da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Moacyr Ramos Martins, procurou desenvolver ações pedagógicas que fortalecessem a prática educativo-crítica (FREIRE, 2014) e colaborassem com identidades docentes críticas construídas na amorosidade e em processos coletivos e cooperativos.

Cabe destacar que o Subgrupo PIBID Ciências da Natureza, da EMEF Moacyr Ramos Martins, da cidade de Uruguai/RS, faz parte do Subprojeto Biologia e Ciências – Núcleo 1, da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), campus Uruguai. Atuando desde o mês de outubro do

¹ Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Uruguai.

² Professor Coordenador de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Uruguai.

ano de 2020 até o mês de março do ano de 2022, contando com oito bolsistas do curso de Ciências da Natureza, licenciatura, da Unipampa – campus Uruguiana, e uma professora supervisora que atua na referida escola.

Com a pandemia ocasionada pelo coronavírus, SARS-CoV2, todos os setores da sociedade adaptaram-se e as atividades nas escolas e universidades também. Durante o ano letivo escolar de 2020, a EMEF Moacyr Ramos Martins desenvolveu trabalho exclusivamente remoto através de materiais interdisciplinares impressos. Já no ano letivo de 2021, após consulta na comunidade, a escola aderiu às aulas on-line – via plataforma *Meet*, e somente no ano letivo de 2021 as aulas presenciais foram retomadas.

Assim, o Subgrupo PIBID da Escola Moacyr Ramos Martins desenvolveu trabalhos de forma on-line e remota até ter a possibilidade e segurança para iniciar as atividades presenciais com as turmas de 8º e 9º anos do turno da manhã. Tais atividades iniciaram no mês de agosto do ano de 2020; durante esse período, o subgrupo participou de reuniões on-line, em que tiveram a possibilidade de estudar, discutir, refletir e construir saberes de forma coletiva.

Diante desse contexto, procuramos analisar as expectativas das(os) bolsistas ao se candidatar para a seleção do PIBID, suas perspectivas enquanto bolsistas em atuação de forma remota e suas reflexões sobre o período de atuação na escola-campo do PIBID Ciências da Natureza.

Metodologia

A fim de contextualizar o processo de inserção, atuação e reflexão das pibidianas e dos pibidianos ao longo dos 14 meses do PIBID, o estudo classifica-se como uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória. Descritiva porque remete à exposição das características da população estudada, a fim de analisar, registrar e encontrar a frequência e a relação dos dados obtidos. Exploratória, pois proporciona uma maior familiaridade com o problema de modo a torná-lo mais claro e compreensível (GIL, 2019).

A análise da contextualização do processo de inserção, atuação e reflexão das pibidianas e dos pibidianos foi realizada de maneira qualitativa. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa geralmente está associada à descoberta de novos campos de estudo e de áreas até então novas no mundo da pesquisa. Portanto, “o objetivo da pesquisa qualitativa está em testar menos aquilo que já é bem conhecido e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009, p. 24).

Como material de pesquisa e consulta utilizamos a *Carta de Intenção* que foi apresentada pelas(os) discentes no momento da inscrição no processo seletivo do programa; o *texto escrito para apresentação das(os) bolsistas no Intrapibid* – evento institucional de integração entre os subprojetos PIBID da Unipampa; e as *respostas ao questionário sobre suas experiências no subprojeto*, composto por três questões, as quais foram respondidas no mês de dezembro de 2021 pelas pibidianas e pelos pibidianos: 1 – *A partir da leitura de sua carta de intenções (apresentação), reflita sobre a importância do PIBID em seu processo de formação*; 2 – *Diante desses 14 meses de sua participação no programa, descreva quais foram os desafios ou dificuldades que você encontrou no desenvolvimento do PIBID*; 3 – *Diante desses 14 meses de sua participação no programa, descreva quais foram as potencialidades que você encontrou no desenvolvimento do PIBID*.

A análise dos dados foi realizada através da Análise Textual Discursiva (ATD), de Moraes e Galiazzi (2006). A ATD pode ser organizada a partir de três etapas: unitarização – inicialmente recorre ao que se convencionou chamar de desmontagem dos textos, em que o pesquisador busca unidades significativas; categorização – em que se estabelecem relações entre as unidades, podendo ser subdivididas em inicial, intermediária e final, reunindo conjuntos de registros próximos em cada categoria criada. Por fim, a partir das categorias finais como resultado do processo, criam-se os chamados Metatextos – objetivando organizar e apresentar uma nova compreensão sob o olhar e a inferência da pesquisadora e do pesquisador.

Segundo Moraes e Galiazzi (2007) de uma maneira geral, ao tratar o processo de categorização, costuma-se apresentar dois modos de conduzi-lo. O primeiro trabalha com categorias *a priori*, trazidas para a pesquisa antes da análise propriamente dita, e o segundo ocupa-se com categorias emergentes, ou seja, as categorias construídas a partir dos dados. Segundo ainda os autores:

No processo de categorização *a priori* ou fechado, as categorias são predeterminadas, ou seja, fornecidas de antemão. A origem das categorias nesse caso será geralmente alguma teoria em que se fundamenta a pesquisa, com as categorias sendo deduzidas dessa teoria (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 87).

Partindo desse entendimento, apresentaremos os resultados dessa pesquisa a partir de três categorias que emergiram da análise dos dados, sendo elas: *Categoria 1: A importância do PIBID: o primeiro no olhar das(os) licenciandas(os)*; *Categoria 2: Formação docente em meio à pandemia: olhares*

sobre as principais ações e cenários; e Categoria 3: *As contribuições do PIBID para a prática docente de professoras e professores em formação.*

Resultados e discussão

A fim de ilustrar o *corpus* de análise, apresentamos a base de dados produzidos em cada etapa. Nesse registro, as(os) bolsistas e as unidades de significado correspondentes estarão identificadas(os) pelo que nomeamos de “Sequência”: os códigos BO01XX a BO08XX, que significam bolsista (BO08XX) de um a oito (BO08XX), precedido pela sequência de unidades de significados (BO08XX), como destacados respectivamente.

Quadro 1: Base de dados para produção das unidades de significados

BASE DE DADOS	TOTAL DE UNIDADES DE SIGNIFICADOS	SEQUÊNCIA
Cartas de Intenção Edital PIBID 157/2020	19	BOxx01 A BOxx19
Escrita para o Intrapibid	26	BOxx20 A BOxx45
Questionário sobre o PIBID	32	BO--xx46 A BOxx77
Total	77	

Fonte: Os autores (2022).

Por ocasião da inscrição, as(os) discentes deveriam apresentar uma Carta de Intenções para participação no PIBID. A Carta de Intenções deveria conter as razões pelas quais aspiravam participar do programa, com um registro sobre a importância e os desafios da profissão docente e da escola pública. A partir desses dados foi possível identificar a primeira categoria.

A importância do PIBID: o primeiro no olhar das(os) licenciandas(os)

Com relação às questões sobre a importância da prática no processo de formação docente, BO0104 registra o seu desejo de *pôr em prática o que aprendo hoje em sala de aula e com isso formular novas possíveis saídas para os desafios que cercam essa profissão sobre o que é lecionar*; na mesma linha de raciocínio, BO0307 indica a participação no PIBID *pela oportunidade de adquirir vivências e aprendizados ao longo da minha graduação e poder colocar em prática o que foi aprendido em sala de aula.*

Promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica de modo a elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura é um dos objetivos do PIBID. Sobre essa integração BO0409 registra que *o PIBID tem extrema importância na integração dos ensinoss superior e básico [...], sendo seguido por BO0206: [...] meu objetivo é atuar como bolsista articulando os conhecimentos adquiridos [...] fazendo a conexão entre os conhecimentos da universidade concomitante à escola da rede pública, na elaboração de projetos interdisciplinares.*

Segundo Bittencourt e Medeiros (2018, p. 429):

O PIBID garante ao estudante de licenciatura um tempo maior de vivência na escola e de observações do cotidiano, bem como o contato direto com professores já formados mais experientes. Oportuniza a compreensão da profissão docente, dos seus desafios, além de momentos de reflexões acerca das ações realizadas no projeto.

Esses registros oriundos das Cartas de Intenções refletem o olhar das(os) licenciandas(os) sobre o PIBID e corroboram as reflexões de Carvalho *et al.* (2017, p.5), que registram que o PIBID é o único programa que “busca incentivar a docência, além de proporcionar aos bolsistas uma troca de conhecimentos científicos, escolares, metodológicos que poderão influenciar as práticas de ensino [...]”. Pois, segundo os autores, os desafios que a escola impõe atualmente requerem uma ação do estado, das universidades, das escolas e de toda a sociedade.

A partir de suas primeiras concepções sobre o PIBID, as(os) discentes – agora bolsistas do PIBID – experienciaram um modo diferenciado de atuação no programa e no exercício da formação inicial de professoras e professores devido à pandemia e suas consequências para as dinâmicas sociais. Com isso, as(os) bolsistas experienciaram práticas e dinâmicas de modo totalmente on-line durante 11 meses via plataformas de interação on-line gratuitas. Durante esses 11 meses, algumas atividades foram desenvolvidas de forma a fomentar o entendimento e a compreensão sobre a prática escolar e suas especificidades – organização curricular, PPP, entre outros – até o grupo ter possibilidade de interagir com as turmas da escola-campo, que se deu a partir do início do ano letivo de 2021 de forma on-line.

Dessa forma, as(os) bolsistas foram instigadas(os) a refletir sobre suas experiências e produzir uma escrita sobre o que mais as(os) instigou durante o período. Assim, foram produzidos oito resumos com temáticas e reflexões que perpassam diretamente a vivência das(os) bolsistas PIBID,

como exemplifica o quadro 2, e de onde emerge a categoria Formação docente em meio à pandemia: olhares sobre as principais ações e cenários.

Quadro 2: Temas das escritas apresentadas pelas(os) pibidianas(os) de Ciências da Natureza no Intrapibid

BOLSISTA	TÍTULO (TEMA)	BOLSISTA	TÍTULO (TEMA)
BO01	O IMPACTO DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: OLHARES DE UMA PIBIDIANA EM ENSINO REMOTO	BO05	MICROFONE DESATIVADO E WEBCAM DESLIGADA: OS OBSTÁCULOS DA INTERAÇÃO NO ENSINO REMOTO
BO02	DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO: UMA FERRAMENTA DE CONTEXTUALIZAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR	BO06	A LINHA TÊNUE ENTRE ENSINAR E APRENDER NO ENSINO REMOTO: DESAFIOS DA ATENÇÃO
BO03	INOVAÇÃO EM TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: TAIS FERRAMENTAS SERÃO POTENCIALIZADORAS NO CONTEXTO PÓS-PANDEMIA?	BO07	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO ENQUANTO RETRATO DA REALIDADE ESCOLAR
BO04	PPP E DOSSIÊ SOCIOANTROPOLÓGICO COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO E RECONHECIMENTO DA REALIDADE ESCOLAR	BO08	ENTRE ADAPTAÇÕES E MALABARES: MÉTODO CIENTÍFICO E O ENSINO REMOTO

Fonte: Os autores (2022).

**Formação docente em meio à pandemia:
olhares sobre as principais ações e cenários**

Sobre o cenário causado pela pandemia BO0226 registra que *os desafios impostos pela pandemia instigaram uma revolução no cenário educacional [...], mas não impediram o subgrupo de propelir intervenções com o objetivo de desenvolver o ensino de Ciências da Natureza e a formação inicial*; BO0432 corrobora esse olhar ao dizer que *[...] precisamos entender que os desafios seguem no caminho, mas que também temos a possibilidade de olhar para além deles [...]*. Sobre os desafios do PIBID em tempos de pandemia, Oliveira e Barbosa (2021, p. 3) registram que “as experiências dos pibidianos antes e durante a pandemia com certeza são bem diferentes, não significando uma aprendizagem maior ou menor de nenhum dos lados, mas sim experiências diferentes que acrescentam na vida acadêmica desses alunos”.

Com relação às ações desenvolvidas até o momento no Intrapibid, o dossiê socioantropológico e a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola foram citados como importantes atividades de reflexão e de contextualização do processo educacional. BO0431 lembra que [...] *o estudo do dossiê socioantropológico, [...] nos instiga a olhar para a comunidade escolar, e, a partir de suas percepções, refletir sobre o impacto e importância da educação, da escola e suas metodologias na vida das(os) jovens e da comunidade*. E, segundo BO0740, a análise do PPP [...] *possibilitou a reflexão acerca da realidade enfrentada por professoras e professores no exercício de suas funções, pois noções a respeito das condições infraestruturais, a falta de certos recursos, verba reduzida para alguns setores da escola, dentre outros aspectos [...]*. Para Albuquerque (2019, p. 6), conhecer a realidade sociocultural dos alunos torna-se um fator essencial para compreender os significados que serão atribuídos às atividades trabalhadas e obter resultados favoráveis no processo de ensino-aprendizagem.

Essa busca por leituras e reflexões sobre o PPP da escola mostra-se como algo importantíssimo no processo de formação docente. Segundo Veiga (2002), o PPP busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é também um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A pandemia obrigou as mantenedoras federal, estaduais, municipais e particulares a fazer uso das tecnologias da informação como possibilidades de ensino e aprendizagem em função do isolamento. BO0327, analisa que [...] *tecnologias foram inseridas e adaptadas [...] somente com o uso de algumas dessas tecnologias para a educação foi possível a manutenção das atividades escolares durante a pandemia em determinados contextos*. E continua ao dizer que [...] *diante do “novo normal”, será inevitável utilizar as ferramentas on-line durante as aulas, para promover o desenvolvimento e atenção das(os) estudantes* (BO0328).

Porém, BO0535 olha para o uso das ferramentas digitais com certa ressalva ao dizer que [...] *passamos por um momento em que se fala muito no protagonismo das ferramentas e aplicativos on-lines, [...] novos tempos, novas mudanças, novas adaptações, o que me leva a pensar que elas não contemplam todas nossas necessidades, muito menos as necessidades da educação*. Segundo Capistrano *et al.* (2018, p. 586), é importante para o futuro professor conhecer a realidade do ambiente em que ele vai trabalhar, assim como as dificuldades

e as concepções alternativas de seus alunos, pois é imprescindível levá-las em consideração no processo de ensino e aprendizagem [...]. Porém, esse sentimento de que há algo que não pode ser atingido pelo ensino remoto vai ao encontro dos dizeres de Oliveira e Barbosa (2021, p. 9), que afirmam:

[...] o contato com o aluno, professor e o ambiente escolar ainda é necessário e podemos avaliar também que nem as escolas, professores e alunos estão preparados para um ensino remoto. Logo, sem essa preparação o pibidiano também não consegue ter um elo com o aluno, dificultando uma experiência melhor como um futuro professor.

Ou seja, não dá para falar em educação de qualidade sem enfrentar os problemas que permeiam o ensino remoto, sobretudo dos estudantes de baixa renda, sem acesso a um dispositivo eletrônico com conexão à internet.

E para finalizar a ausculta proporcionada pelos textos, como registro da importância do PIBID no processo de formação e iniciação à docência, BO0845 faz questão de frisar que *as(os) bolsistas de iniciação à docência puderam protagonizar e experienciar a prática docente de forma coletiva e colaborativa, com a troca e compartilhamento de suas ideias e observações sobre a atividade.*

Entendendo que a construção de saberes se dá a partir das vivências que nos atravessam nos diferentes contextos em que transitamos, o questionário que envolve questões sobre a percepção das(os) bolsistas durante esses meses de caminhada no PIBID permitiu-nos compreender a importância desse programa para a formação docente. Assim emerge a categoria 3.

As contribuições do PIBID para a prática docente de professoras e professores em formação

No momento em que responderam ao questionário, as(os) bolsistas já haviam experienciado a presencialidade na escola. Assim, destacam a importância da prática para a formação docente inicial, como revela BO0146 quando relata que *o PIBID contribui com a construção da prática docente na medida em que proporciona aos futuros docentes um contato antecipado com a realidade de sala de aula e com todo o contexto do ambiente escolar.*

Imbernón (2011, p. 31) afirma que os conhecimentos pedagógicos são refletidos na ação educacional, ao passo que o indivíduo “se construiu e se reconstruiu constantemente durante toda a vida profissional do professor em relação com a teoria e a prática”. Com isso entendemos que as percepções são resignificadas, dado o contato e a vivência com a escola e

estudantes, como demonstra BO045, ao refletir sobre a importância do PIBID em seu processo de formação, quando destaca que [...] *a pandemia nos trouxe um tempo difícil, mas de muito aprendizado, foi necessário enfrentar os desafios do ensino remoto, o que permitiu inovar nossa maneira de pensar e ensinar [...]*.

Observamos que a pandemia, como destacado na categoria 2, foi o maior desafio na caminhada das(os) bolsistas, como relata BO0251: *A pandemia como um todo foi um desafio para o PIBID, pois a nossa intervenção passou por um processo de grande adaptação e reinvento*. Santos (2020) nos faz refletir sobre a experiência vivenciada nesse cenário pandêmico como um aprendizado dentro de um sistema político, econômico e cultural da sociedade e, consequentemente, como esse contexto pode impactar na educação e na formação docente. Dessa forma, embora os desafios enfrentados pela profissão docente, aliados ao contexto de pandemia, o subgrupo teve a oportunidade de transitar por experiências significativas.

Além das contribuições citadas, BO0460 remete-nos a afirmar que o *PIBID oferece não só a nossa iniciação no contexto escolar, mas permite que desenvolvamos tantas outras habilidades, como a escrita, a oratória, o trabalho em grupo*. E que *o programa possibilitou a inserção dos pibidianos no contexto escolar, ação de profunda valia no desenvolvimento docente*, como relata BO0773. Dessa forma, percebemos a importância da ação, reflexão, prática e tantos outros movimentos que colaboram diretamente para a formação docente.

Considerações finais

O curso Ciências da Natureza, Licenciatura, participa do PIBID desde as primeiras edições, fato esse que precisa ser ressaltado, pois ao longo dos anos se construiu uma cultura sobre a importância do PIBID para o processo de formação docente. Sendo assim, pode-se perceber, pelas cartas de intenção, que as(os) licenciandas(os) já possuem um discurso sobre o diferencial do PIBID em seu processo formativo, pois insere-as(os) em seu ambiente de trabalho, proporciona reflexões entre a teoria e a prática, aproxima e estreita os laços entre a universidade pública e a educação básica.

As unidades de significados que emergiram dos registros das(os) discentes após a inserção no PIBID também proporcionaram o registro sobre a importância e os desafios enfrentados pelas(os) pibidianas(os) em um pro-

cesso de ensino e aprendizagem de forma remota com diferentes olhares sobre o cenário e sobre as condições formativas.

Referências

- ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. **A importância da contextualização na prática pedagógica**. Research, Society and Development, v. 8, n. 11, p. 01-13, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5606/560662202048/html/>>. Acesso em: 31 jan. 2022.
- BITTENCOURT, R. L. de; MEDEIROS, G. Contribuições do PIBID para a prática pedagógica de professores em início de carreira. **Educação por Escrito**, 9(2), p. 418-435, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.15448/2179-8435.2018.2.30647>>.
- CAPISTRANO, K. S.; RODRIGUES, L. S.; MACÊDO, A. A. M.; MACÊDO, L. N. **Análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de Química**. Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 5, 2018.
- CARVALHO, Josias Ivanildo Flores de; SANTOS, Francisco Kennedy Silva dos; SOUSA, Laryssa de Aragão. O PIBID e suas contribuições na prática docente: um olhar para a formação dos licenciandos em Geografia. In: **XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**. 10 a 14 de setembro de 2017. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/1147022/1148797/Artigo_XIIIEnpeg_Laryssa.pdf/c92887c9-1e18-4891-bfac-29e57ca584ba>. Acesso em: 22 jan. 2022.
- FLICK, Uwe. **Introdução à coleção pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Supervisão, consultoria e revisão técnica de Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019. p. 173.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007. 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed., v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Luana Moreira; BARBOSA, Mayara Iakowsky. O PIBID em tempos de Pandemia: uma perspectiva de pibidianos em meio remoto. In: **XIV Encontro Gaúcho de Educação Matemática: A Educação Matemática do presente e do fu-**

turo: resistências e perspectivas. Universidade Federal de Pelotas (Edição Virtual). 2021. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/egem2021/files/2021/07/063.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, S.A., 2020. Disponível em: <<https://www.cidadessaudaveis.org.br/ce-pedoc/wp-content/uploads/2020/04/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PIBID Ciências da Natureza na EMEB Dom Bosco: olhares pibidianos em tempos de pandemia

Cristiane Costa Gobbi¹ – cristiane_gobbi@hotmail.com

Mário Sérgio Nunes Bica¹ – mario_soad@msn.com

Ailton Jesus Dinardi² – ailtondinardi@unipampa.edu.br

Introdução

O processo de formação docente é um dos principais norteadores da prática educativa. Por essa razão, muitos cursos de graduação, especialmente as licenciaturas, vêm sendo reformulados no que tange à relação entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Algumas políticas educacionais foram implementadas através de programas, entre eles o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Esse se propõe a estimular a formação inicial de futuros professores, integrando professores da Educação Básica e professores do Ensino Superior. Essa troca gera um movimento dinâmico de forma recíproca entre a universidade e a escola (OLIVEIRA, 2018).

Por conta disso, através da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, Campus Uruguaiana/RS, a Escola Municipal de Educação Básica Dom Bosco foi uma das contempladas pelo Edital 157 do PIBID no ano de 2020. A escola desenvolveu atividades ligadas ao Subprojeto Biologia e Ciências – Núcleo 1, coordenadas pelo curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, pertencente à universidade supracitada.

Durante aproximadamente 14 meses, o subgrupo planejou e experienciou práticas pedagógicas entre quatro turmas dos anos finais do Ensino Fundamental sob a componente curricular de Ciências. Muito desse contexto reflete-se nas produções dos bolsistas, entre os diferentes aspectos

¹ Professor(a) Supervisor(a) – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Uruguaiana.

² Professor Coordenador de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Uruguaiana.

que envolvem a prática pedagógica. As atividades iniciaram em outubro de 2020; até o mês de setembro de 2021, os acadêmicos não conheceram a instituição presencialmente, apenas por fotos e informações que lhes foram fornecidas, sendo apresentados às equipes diretiva e pedagógica e ao grupo de professores em uma das reuniões virtuais da escola. Após todos os pibidianos atestarem sua vacinação completa para o vírus SARS-CoV-2, foi possível o planejamento de ações na forma presencial.

Passados todos esses meses de inserção virtual e presencial dos bolsistas na EMEB Dom Bosco, é necessário refletir sobre os olhares desses frente a todo o processo vivenciado até o momento. Sendo assim, este capítulo de livro possui como objetivo analisar o olhar dos pibidianos sobre as ações desenvolvidas e os fatores positivos e negativos que impactam o programa até o momento.

Metodologia

Nesta seção, apresentamos a abordagem metodológica da pesquisa, que objetiva contextualizar o processo de inserção, atuação e reflexão dos pibidianos ao longo dos 14 meses do PIBID, na EMEB Dom Bosco, Uruguaiana-RS, bem como o tipo de pesquisa, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a forma como se realizou a análise desses dados. O PIBID Ciências da Natureza, desenvolvido na EMEB Dom Bosco, conta com oito discentes (bolsistas) do Curso de Licenciatura Ciências da Natureza, Universidade Federal do Pampa (Unipampa), Campus Uruguaiana.

O estudo classifica-se como uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória; descritiva porque remete à exposição das características da população estudada a fim de analisar, registrar e encontrar a frequência e a relação dos dados obtidos. E exploratória, pois proporciona uma maior familiaridade com o problema, de modo a torná-lo mais claro e compreensível (GIL, 2019).

A análise da contextualização do processo de inserção, da atuação e reflexão dos pibidianos foi realizada de maneira qualitativa. Para Flick (2009), a pesquisa qualitativa geralmente está associada à descoberta de novos campos de estudo e de áreas até então novas no mundo da pesquisa. Portanto, “o objetivo da pesquisa qualitativa está em testar menos aquilo

que já é bem conhecido e mais em descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas” (FLICK, 2009, p. 24).

Como material de pesquisa e consulta utilizamos a *Carta de Intenção*, apresentada pelos discentes no momento da inscrição no processo seletivo do programa (EDITAL 157/2020), a produção textual dos bolsistas para o evento *Intrapibid – Desafios da iniciação à docência em tempos de pandemia*, que ocorreu nos dias 30 e 31 de agosto e 01 de setembro de 2021, e um questionário contendo três perguntas, proposto em dezembro de 2021: 1 – *A partir da leitura de sua carta de intenções reflita sobre a importância do PIBID em seu processo de formação*; 2 – *Diante desses 14 meses de sua participação no programa, descreva quais foram os desafios ou dificuldades que você encontrou no desenvolvimento do PIBID*; 3 – *Diante desses 14 meses de sua participação no programa, descreva quais foram as potencialidades que você encontrou no desenvolvimento do PIBID*.

A análise dos dados foi realizada através da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007). A ATD pode ser organizada a partir de três etapas: unitarização – desmontagem dos textos, em que o pesquisador busca unidades significativas; categorização – em que se estabelecem relações entre as unidades, reunindo conjuntos de registros próximos em cada categoria criada. Por fim, a partir das categorias finais como resultado do processo criam-se os chamados Metatextos – objetivando organizar e apresentar uma nova compreensão sob o olhar e a inferência do pesquisador.

Nesse registro, os bolsistas foram apresentados pelos códigos BO01XX a BO08XX, que significam bolsistas de um a oito, tendo à frente a sequência de unidades de significados.

Resultados e discussão

Após a leitura do material utilizado para a pesquisa, a primeira etapa do processo de análise realizado no corpus foi a unitarização, na qual os textos passaram por um processo de desconstrução para isolar as unidades de significados, sendo possível obter 96 unidades de significados, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Total de unidades de significados por bases de dados

BASE DE DADOS	TOTAL DE UNIDADES DE SIGNIFICADOS	SEQUÊNCIA
Questionário reflexivo sobre o PIBID	35	BO--xx01 A BOxx35
Cartas de Intenção Edital PIBID 157/2020	25	BOxx36 A BOxx60
Escrita para o Intrapibid	36	BOxx61 A BOxx96
Total	96	

Fonte: Os autores (2022).

Segundo Moraes e Galiuzzi (2007), de uma maneira geral, ao tratar o processo de categorização costuma-se apresentar dois modos de conduzi-lo. O primeiro trabalha com categorias *a priori*, trazidas para a pesquisa antes da análise propriamente dita, e o segundo ocupa-se com categorias emergentes, ou seja, as categorias construídas a partir dos dados. Segundo ainda os autores:

No processo de categorização *a priori* ou fechado, as categorias são predefinidas, ou seja, fornecidas de antemão. A origem das categorias nesse caso será geralmente alguma teoria em que se fundamenta a pesquisa, com as categorias sendo deduzidas dessa teoria (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 87).

Sendo assim, de posse das bases de dados, optou-se pela organização das categorias de análise *a priori*, com três categorias emergindo a partir dos enfoques das escritas. Portanto, a partir das Cartas de Intenções, organizamos a *Categoria 1 – Olhares sobre o PIBID e sua importância para a formação inicial de professores*, em que os candidatos às bolsas do PIBID registraram seus olhares sobre a importância do programa. Na *Categoria 2 – Ações desenvolvidas durante o PIBID e que foram temas de reflexões pelos pibidianos*, extraídas das escritas que os pibidianos realizaram por ocasião do Intrapibid, e a *Categoria 3 – Olhares dos pibidianos e os aspectos positivos e negativos do desenvolvimento do PIBID Núcleo Ciências da Natureza*, a partir das respostas ao questionário aplicado no mês de dezembro de 2021.

Categoria 1 – Olhares sobre o PIBID e sua importância para a formação inicial de professores

No ato de inscrição, o(a) candidato(a) deveria apresentar uma Carta de Intenções para a participação no Programa Institucional de Bolsa de

Iniciação à Docência. A Carta de Intenções deveria conter as razões pelas quais o(a) candidato(a) aspirava participar do PIBID e do respectivo sub-projeto, considerando sua formação acadêmica, sua futura atuação na Educação Básica, a importância e os desafios da profissão docente e da escola pública.

A partir da escrita das cartas dos oito bolsistas pode-se perceber de forma prévia os olhares desses licenciandos sobre a importância do PIBID em seus processos de formação, como por exemplo o registro de BO0136: *Acredito que a experiência dentro da escola é fundamental para a minha formação como professor [...] porque existe um grande espaço entre o teórico e a realidade.* Com esse mesmo pensamento e corroborando estas afirmações BO0858 afirma o quanto o *PIBID também aproxima o ensino superior da educação básica, o que o torna muito significativo para as escolas [...]*. Percebemos assim que a diminuição do espaço universidade/escola promovida pelo PIBID durante essa formação inicial contribuirá significativamente na decisão desses bolsistas quanto à sua decisão de seguir ou não na carreira docente (CAPISTRANO *et al.*, 2018).

Já BO0447 faz uma importante reflexão ao lembrar que *o PIBID, além de acarretar benefícios ao bolsista, [...] traz também crescimento aos alunos monitorados, uma vez que eles podem esclarecer detalhes que não foram compreendidos [...]*. BO0860 vai além ao dizer que *participar do projeto também significa contribuir para a educação básica, trabalhar em conjunto com os professores em novas metodologias, experimentos e projetos, apoiar e criar ideias para superar desafios do processo de ensino-aprendizagem.* Notamos com esses relatos a preocupação e a intenção dos bolsistas em contribuir junto às escolas contempladas para a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista novas alternativas e diferentes formas de abordagem (CAPISTRANO *et al.*, 2018).

Para finalizar o olhar prévio dos pibidianos sobre o programa, BO0240 registra de forma muito contundente: *Acredito que a educação é a chave para uma sociedade justa e igualitária, e para que tenhamos disseminação de educação consciente e de qualidade, é importante que se formem educadores qualificados e bem-preparados [...]*. BO0753 antes de se adentrar ao programa entende que *[...] obstáculos podem possibilitar uma evolução profissional através da busca de meios de superá-los [...]*. Essas visões demonstram que, mesmo antes do ingresso no programa, nossos bolsistas já apresentam um perfil transformador, apontando que as mudanças e o desenvolvimento da educação passam por uma boa capacitação profissional e que essa esteja sempre atenta às demandas da sociedade (GEMIGNANI, 2012).

Categoria 2 – Ações desenvolvidas durante o PIBID e que foram temas de reflexões dos pibidianos

Nos dias 30 e 31 de agosto e 01 de setembro de 2021, ocorreu de forma remota o **Intrapibid: desafios da iniciação à docência em tempos de pandemia**, promovido pela Universidade Federal do Pampa. O evento teve por objetivo promover reflexão e troca de experiências da iniciação à docência em tempos de pandemia, em que os pibidianos Ciências da Natureza apresentaram as ações que estavam desenvolvendo, conforme o Quadro 2.

Quadro 2: Temas da produção textual dos pibidianos Ciências da Natureza para o Intrapibid.

BOLSISTA	TÍTULO (TEMA)	BOLSISTA	TÍTULO (TEMA)
BO01	AULAS SÍNCRONAS E PLANEJAMENTO PARA O 9º ANO	BO05	USO DE PORTFÓLIO COMO METODOLOGIA DE AUTORREFLEXÃO
BO02	OS OBSTÁCULOS DE INTERAÇÃO E APRENDIZAGEM NO ENSINO REMOTO	BO06	PORTFÓLIO REFLEXIVO
BO03	LEITURA E REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA	BO07	FEIRA DE CIÊNCIAS, SAÚDE E MEIO AMBIENTE VIRTUAL
BO04	AULAS SÍNCRONAS E PLANEJAMENTO 8º ANOS	BO08	ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UMA FERRAMENTA DE FORMAÇÃO NO PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA

Fonte: Os autores (2022).

A partir da leitura dessas escritas foram possíveis a separação e a organização de 36 unidades de significados. Como o tema do evento já tratava da iniciação à docência em tempos de pandemia, suas escritas giraram em torno das dificuldades apresentadas durante o processo de ensino remoto, fazendo-os perceber as inúmeras dificuldades dos alunos de uma escola pública nos recursos tecnológicos e educacionais (DIAS; PINTO, 2020).

Nesse sentido, bem escreve BO0162: *A falta do ensino presencial, de estarmos juntos com os alunos nos impossibilita de ter certa exatidão se estão realmente aprendendo; o que estamos avaliando é a participação dos alunos nas aulas,*

o retorno das atividades impressas e as dúvidas frequentes sobre os conteúdos abordados. E BO0270 entende que [...] a interação aluno-professor é um dos pilares para a aprendizagem, e quando não se tem isso, cria-se uma barreira onde o conhecimento fica improdutivo. Esses relatos demonstram o quanto a duração prolongada no confinamento, a falta de contato com colegas e professores e a falta de espaço tornam os estudantes menos ativos do que se estivessem na escola na forma presencial (DIAS; PINTO, 2020).

Porém, BO0165 entende que *em um contexto pandêmico, todas as atividades que estamos desenvolvendo permitem a troca de conhecimentos e a reflexão da nossa prática.* BO0580 ressalta a importância dos registros das ações ao dizer que *os portfólios representam os nossos sentimentos, pensamentos e a maneira de como agimos; neles temos a liberdade de contar detalhe por detalhe de como lidamos com determinadas situações e como colocamos em prática nossos trabalhos.* Percebemos nessas descrições o quanto os bolsistas encararam desafios impostos pela pandemia e precisaram repensar suas atividades, assim como sua relação com os diferentes instrumentos didático-pedagógicos, entre eles o portfólio, pois estavam envolvidos no turbilhão de mudanças promovidas no contexto do ensino remoto (CASTIONI *et al.*, 2021).

Em outra escrita, BO0894 entende que a análise e a reflexão sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) podem ser uma importante ação nesse momento de reinvenção pedagógica, em que *a leitura e análise do PPP da escola se torna uma ferramenta pedagógica e de inserção, já que o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico como um todo e com a organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social.* BO0792 também faz um importante registro ao dizer que *agora, mais do que nunca, as universidades públicas precisam estar presentes e se inserir ainda mais na sociedade [...] poder executar novas propostas de atividade só tem a contribuir e valorizar ainda mais a minha formação enquanto docente.* Esses relatos genuínos ao contexto deixam claro que tanto a Educação Básica como o Ensino Superior deverão incorporar em suas políticas educacionais o aprendizado de tudo o que foi criado no enfrentamento à pandemia (CASTIONI *et al.*, 2021).

Categoria 3 – Olhares dos pibidianos e os aspectos positivos e negativos do desenvolvimento do PIBID

Núcleo Ciências da Natureza

Como forma de complementar esse olhar discente sobre o programa, sobre as ações e os fatores que impactaram o desenvolvimento do PIBID, unitarizou e categorizou as respostas ao questionário aplicado no mês de dezembro. A partir da análise das respostas obtiveram-se 35 unidades de significados, ressaltando os aspectos positivos e negativos.

Como aspectos positivos pode-se registrar a escrita de BO0101: *Foi através do PIBID que pude ter uma maior proximidade com a ideia de ser professor.* De forma complementar, BO0104 diz que *aprender novas ferramentas, didáticas, praticar as mudanças foi um grande desafio, mas superamos,* e BO0207 registra que *o PIBID oportunizou uma formação mais completa para mim através do contato com a escola, alunos e documentos norteadores.* Esses relatos positivos retratam diferentes aspectos que permeiam a docência na escola e indicam o quanto o programa envolveu os acadêmicos em situações reais do ambiente escolar, vivências que serão fundamentais para a consolidação dos saberes através da relação teoria e prática (CAPISTRANO *et al.*, 2018).

BO0106 ressalta a importância da contextualização e da adaptação às demandas escolares, pois *são muitas as potencialidades que o PIBID nos proporciona. Acredito que a maior dela foi referente à fuga do ensino tradicional [...], e* BO0521 complementa que *embora não estivéssemos preparados para trabalhar de forma remota, através do PIBID tivemos a oportunidade de olhar fora da caixa e buscar atividades novas que chamassem a atenção do aluno.* Aqui, em relação ao ensino de Ciências, os bolsistas deixam claro o quanto o PIBID se fez um campo fértil para a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas, que visam qualificar o ensino formal através de diferentes vivências e experiências (CAPISTRANO *et al.*, 2018).

Já BO0831 traz o registro das competências que foram adquiridas com o PIBID: *Certamente oratória foi uma habilidade que desenvolvi nesse período. A parte de conseguir falar com os alunos com determinada propriedade como professor é sem dúvida a potencialidade mais evidente,* e BO0835 completa que *o PIBID é um projeto com muitas potencialidades; acredito que possam ser desenvolvidas diversas possibilidades em conjunto com os pibidianos; ressalto a utilização de metodologias ativas e o desenvolvimento de práticas interdisciplinares*". Esses depoimentos evidenciam a importância do programa junto ao desenvolvimento

de habilidades e competências desses docentes em formação, atingindo diretamente as suas ações formativas ao propiciar desafios inerentes à prática docente (GATTI, 2013).

Com relação aos aspectos negativos, BO0209 escreve que *o maior desafio enfrentado foi o ensino remoto, a dificuldade de ensinar através da tela de um computador ou identificar as dificuldades e necessidades de cada aluno. Sem contar os problemas de conexão*. E BO0521 diz que *nosso maior desafio durante a atuação no PIBID foi a pandemia, pois tivemos que planejar e criar atividades em EAD, algo o qual nós nunca havíamos imaginado*. Isso significa que a falta da presencialidade é um fator negativo no âmbito da educação, pois a interação humana proporciona ao educador uma conexão instantânea. Pois em um país tão desigual social e economicamente, esse modelo de ensino remoto só exacerbou as desigualdades, já que muitos não têm e/ou não tiveram acesso aos meios tecnológicos necessários (DIAS e PINTO, 2020).

Nessa perspectiva, alguns pibidianos escrevem que o processo de ensino remoto configurou-se como uma questão negativa. BO0829 registra que *o ensino remoto certamente foi o mais complicado, porém de grande valia*. E BO0833 finaliza: *Para mim, as principais dificuldades ocorreram durante o período remoto, como por exemplo falha na conexão*. Esse desafio de encarar o ensino remoto também acarretará um amadurecimento desse grupo de licenciandos, pois tiveram que se apropriar de ferramentas e instrumentos tecnológicos que certamente deverão estar previstos nos planejamentos das coordenações pedagógicas a fim de se adaptar ao momento atual (CASTIONI *et al.*, 2021).

Os pibidianos registram os fatores que impediram avanços nesse momento pandêmico, mas também conseguem visualizar e registrar os momentos de superação e as formas de superação.

Considerações finais

Os registros dos diferentes momentos da caminhada no programa proporcionaram a visualização dos olhares dos pibidianos. Foi possível observar que o PIBID se configura como um importante programa de formação docente por aproximar questões teóricas de vivências práticas, por permitir aos(as) licenciandos(as) momentos de inserção no ambiente escolar, por alinhar e contribuir para a aproximação do Ensino Superior com a Educação Básica, permitindo uma riqueza de trocas e saberes.

O ensino remoto, enquanto mecanismo de superação do isolamento proporcionado pela pandemia provocada pela Covid-19, é apontado como algo negativo, principalmente pela falta de recursos e de acesso à internet por grande parte dos estudantes da Educação Básica, mas também é visto como um momento de superação e de reinvenção da educação, em que os pibidianos se colocam como protagonistas de um processo antes não visto.

Referências

- CAPISTRANO, K. S.; RODRIGUES, L. S.; MACÊDO, A. A. M.; MACÊDO, L. N. Análise da contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores de química. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 13, n. 5, 2018.
- CASTIONI, R.; MELO, A. A. S.; NASCIMENTO, P. M.; RAMOS, D. L. Universidade federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 399-419, 2021.
- DIAS, E.; PINTO, F. C. F. A educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020.
- FLICK, Uwe. **Introdução à coleção pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Supervisão, consultoria e revisão técnica de Lorí Viali. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, 2013.
- GEMIGNANI, E. Y. M. Y. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. **Revista Fronteira da Educação**, Recife, v. 1, n. 2, 2012.
- GIL, A. C. *et al.* **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019. p. 173.
- MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- OLIVEIRA, A. L.; OBARA, A. T. O ensino de ciências por investigação: vivências e práticas reflexivas de professores em formação inicial e continuada. **Investigações em ensino de ciências**, v. 23, n. 2, p. 65-87, 2018.

PIBID durante o ensino remoto: adaptações, desafios e experiências

Sandra Maders¹ – sandramaders@unipampa.edu.br
Jessie Haigert Sudati³ – jessiesudati@unipampa.edu.br
Jordano Nunes Machado² – seduc.jordano@gmail.com
Juliane Santos³ – julianesantos.aluno@unipampa.edu.br
Matheus Bortolotto³ – matheusbortolotto.aluno@unipampa.edu.br
Mirella de Oliveira Silva³ – mirelasilva.aluno@unipampa.edu.br
Lavinia Rodrigues³ – laviniachagas.aluno@unipampa.edu.br
Juliana Carvalho Bruno³ – julianabruno.aluno@unipampa.edu.br
Beatriz Sales da Silva³ – beatriz.aluno@unipampa.edu.br
Ana Carolina Silva da Silva³ – anacds2.aluno@unipampa.edu.br
Álvaro Augusto da Silva Barbosa³ – alvarobarbosa.aluno@unipampa.edu.br
Patricia Guntzel³ – patriciaguntzel.aluno@unipampa.edu.br
Tiago Souza Brandão³ – tiagobrandao.aluno@unipampa.edu.br
Valdecino Lima da Silva³ – valdecinosilva.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

A pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 (Covid-19) ocasionou a transformação do que era classificado como “normal” na rotina dos indivíduos e suas relações no meio social/intelectual. Vivemos tempos difíceis e desafiadores diante das situações impostas pelo distanciamento social, e na educação não poderia ser diferente, tendo em vista que ela tem sofrido impacto que levará muito tempo de estudo e dedicação para ser avaliado. Os números apontados pelo relatório das Nações Unidas afirmam que

[...] o setor recebe apenas cerca de 0,78% dos pacotes de ajuda em todo o mundo. Além disso, a ajuda à educação deve diminuir em 12% como resultado da pandemia. Conforme os achados, a pandemia também deve aumentar em um terço a lacuna de financiamento para a educação, chegando a US\$ 200 bilhões anuais em países de renda baixa e média, o que representa cerca de 40% do custo total. O investimento inicial em programas de recupe-

¹ Professora Coordenadora de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Dom Pedrito.

² Professor Supervisor – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Dom Pedrito.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/Dom Pedrito.

ração e restauração economizará dinheiro no futuro, reduzindo em 75% o custo de reparar os danos causados pela Covid-19.

Considerando os desafios causados pelo ensino remoto e pelo distanciamento social, o desenvolvimento do capítulo baseia-se nos relatos de experiências elaborados por bolsistas e voluntários do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura, do Campus Dom Pedrito. O núcleo conta com a participação de oito alunos bolsistas e três voluntários. Essa experiência ocorreu ao desenvolvermos o projeto da 1ª Feira de Ciências Virtual da Escola Municipal Ensino Fundamental Professor Bernardino Tatu (E.M.E.F), escola onde atuamos desde o início dessa edição do PIBID.

A vivência de um período pandêmico exigiu a busca pela integralização de assuntos que conscientizassem os alunos sobre temáticas relacionadas ao distanciamento social, atividades remotas e preservação da natureza. Dessa maneira, percebeu-se o quão importante é incorporar novas formas de metodologias e recursos didáticos no intuito de despertar a curiosidade e o interesse dos alunos de todos os níveis sociais. O foco de nosso trabalho foi realizado com alunos de uma escola pública e pertencentes a uma comunidade carente. No decorrer das atividades, percebemos o pouco ou quase nenhum acesso às tecnologias de informação e aos recursos que facilitassem essa comunicação.

O presente trabalho visa relatar a experiência dos acadêmicos do curso de Ciências da Natureza – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa – Campus Dom Pedrito, inseridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir de outubro de 2020. O projeto revela-se de suma importância para os acadêmicos em Ciências da Natureza, em virtude da prática da docência ser imprescindível para a qualificação profissional do futuro professor. Em virtude dessa pandemia, a realização da Feira de Ciências anual da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bernardino Tatú acabou por ser realizada de maneira virtual. A escola situa-se no município de Dom Pedrito, atende os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental nos turnos manhã e tarde.

O PIBID como ferramenta na formação inicial de professores

O PIBID é um programa do Ministério da Educação (MEC). Essa iniciativa pretende proporcionar aos discentes de cursos de licenciatura uma

real experiência prática no cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com o contexto em que estão inseridas. 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 as redes de ensino públicas (BRASIL, MEC, 2018).

São dezoito meses de interação escola-discente e discente-alunos. Uma das intenções do programa é unir as secretarias das escolas estaduais e municipais com as universidades públicas, fazendo com que aconteça uma melhoria de ensino, principalmente nas escolas que estão abaixo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (Ministério da Educação). Porém, os benefícios alcançados com o PIBID não se limitam às parcerias criadas com as escolas, mas também a nível pessoal dos bolsistas, desenvolvendo a prática, o engajamento e o conhecimento sobre a profissão almejada.

Esse programa está inserido na Universidade Federal do Pampa desde 2014, buscando renovar o fôlego e o entusiasmo dos professores das escolas-campo e recuperar a curiosidade dos alunos dessas escolas. Seus bolsistas têm autonomia para ler e analisar o Projeto Político Pedagógico, socializar resultados e planejar e/ou executar ações de formação junto aos professores supervisores. Tudo isso bem fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC-2018) e com estudos aprofundados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996, Plano Nacional de Educação – Lei no 13.005/2004 – PNE 2014-2024 (LDB).

Aprendizagens adquiridas pelos alunos do programa durante esse período pandêmico

Em geral, o campo para profissionais da educação, em especial para os professores, fica um tanto quanto distante durante a sua formação. Há os estágios como ferramenta fundamental e obrigatória para a formação inicial de professores, porém, na maioria dos casos, a convivência com o contexto escolar ainda é muito pontual, preocupando-se muito mais com o “conhecer” do que com o “conviver”. Não obstante, a necessidade do convívio entre o futuro professor e a instituição traduz a quebra de paradigmas, enraizados na formação desses, tais como a universidade forma e a escola recebe. Assim, a responsabilidade da formação inicial e continuada exige um complexo trabalho em conjunto entre a escola e a universidade, resguardando suas peculiaridades. Muitos pesquisadores alertam sobre a dis-

tância discrepante entre os alunos das licenciaturas e o seu campo profissional (as escolas). Sobre esse tema Nóvoa (2009, p. 22) escreve:

Muitas vezes, e isto é um problema de fundo, as instituições de formação de professores ignoram ou conhecem mal a realidade das escolas, especialmente do ensino fundamental. É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo. E, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

A respeito disso, diversas pesquisas demonstram a efetividade do PIBID nessa perspectiva. Conforme a Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o PIBID, especifica em seu art. 4º:

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 (CAPES, 2013, p. 2).

Dessa maneira, os alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) recebem a atribuição para auxiliar na solidificação da relação entre a universidade, a comunidade em geral e a escola de maneira participativa no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. A participação ativa do discente junto ao corpo escolar transforma a sua formação, tendo em vista a necessidade desse contato em seu processo de conclusão de curso. Contudo, a pandemia causou grande impacto em todos os setores da sociedade, inclusive na área da educação. Com isso os projetos tiveram que se readaptar e readequar-se às novas normas. O ensino remoto foi o grande desafio enfrentado pelas instituições de ensino da Educação Básica. A pandemia acentuou e mostrou um sistema precário relacionado à democratização da tecnologia e suas ferramentas de utilização, causando assim o afastamento de muitos estudantes das aulas e distanciando-os do seu foco principal, ou seja, o aprender.

As mudanças no sistema educacional tiveram que entrar em ação rapidamente, de forma que, do dia para a noite, os profissionais da área da educação adaptaram-se às plataformas on-line. Utilizando-se das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), às vezes, sem conhecimento específico para tal prática. Vale ressaltar que a aplicação das TDIC nas escolas ainda é um desafio administrativo para a escola pública. Assim os problemas de infraestrutura e de déficit na formação de professores são

fatores importantes e que interferem diretamente em uma utilização crítica, intencional e produtiva das tecnologias (BRAGA, 2018; THADEI, 2018). Sobre as novas metodologias de ensino durante esse período pandêmico Hodges (2020) fala que o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resoluções criativas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender a demanda dos estudantes. Diversos pesquisadores destacam que essas soluções podem ser duradouras, favorecendo, dessa forma, problemas que até certo ponto foram considerados insuperáveis.

Os pibidianos/LCN 2020 iniciaram as pesquisas/projeto durante a pandemia. Diante disso, até dezembro de 2021 não desfrutaram do contato presencial com os alunos e a instituição devido às orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS). As escolas e a universidade, junto com professores, tiveram que traçar um plano imediato para que as atividades fossem ministradas por meio remoto e não foi diferente para a realização das atividades do PIBID.

A utilização de tecnologias digitais no ambiente escolar sempre foi um desafio tanto por parte da infraestrutura escolar como por parte do conhecimento dos professores.

Feira de Ciências Virtual

Com todas as dificuldades foi possível desenvolver durante esse período a primeira Feira de Ciências Virtual do colégio, um evento 100% remoto. Através das mídias sociais (*WhatsApp* e *Facebook*) obtiveram-se os primeiros contatos com os alunos. Em alguns casos, o contato era feito com os responsáveis dos alunos, pois, muitas vezes, esses eram os únicos que possuíam um aparelho móvel na família. Também percebemos durante o decorrer de todo o processo que muitos alunos não nos retornavam e não participavam, tendo como motivo principal a falta de internet em suas residências.

Primeiros passos

A primeira atividade do PIBID consistiu na distribuição de turmas para cada acadêmico, de forma on-line, sem contato direto com os estudantes. Foi desenvolvida uma Feira de Ciências com o objetivo de desafiar os estudantes sobre a preservação do meio ambiente através da utilização de materiais de baixo custo e fácil aquisição.

A experiência em si, por mais que diferente fosse, fez com que nosso contato inicial com a atividade nos mostrasse um mundo novo, principalmente na parte de acessibilidade a todos, incentivo e auxílio nas ideias e propostas para que os alunos tivessem uma base para a realização das experiências. Através desses pontos destacados analisamos não apenas a prática das experiências, mas também conceitos teóricos e domínios em apresentação (processo realizado pelos alunos em gravação de vídeo diretamente de sua residência). Tivemos bons resultados pelos trabalhos que nos foram enviados, mas também dificuldades com alguns alunos que optaram pela não realização da atividade.

As dificuldades e possíveis soluções

Podemos dizer que, desde o início da atividade proposta, sabíamos que os desafios fariam parte constante da Feira, principalmente pelo fato de ainda não ter tido contato direto em sala de aula e nunca ter tido tal experiência. Foi como um desafio extra a ser superado seguido pelo fator pandêmico, o qual modificou toda forma de realização da atividade não só para nós como futuros professores, mas principalmente para os alunos.

Uma das maiores dificuldades encontradas foi despertar o interesse dos estudantes para desenvolver a atividade proposta, pois muitos não demonstravam interesse em realizá-la, talvez por se tratar de uma atividade a distância e não estarem diretamente monitorados. Alguns estudantes não dispunham de aparelho celular ou computador, bem como internet disponível, tornando-se uma barreira para a participação nas atividades.

Apesar de ter sido a primeira experiência tanto dos acadêmicos como dos estudantes em realizar uma feira virtual no meio de desafios e dificuldades, podemos dizer que a atividade teve um resultado positivo. Os estudantes participantes retornaram o resultado de suas experiências, cada um com sua capacidade, entendimento e desenvolvimento. E os acadêmicos atingiram com sucesso o objetivo proposto.

O que é a BNCC e como ela dialoga com a prática da Feira de Ciências

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que norteia dando rumo a uma aprendizagem necessária no ensino público e particular da Educação Infantil, Fundamental e Médio das escolas brasilei-

ras. Assim, pode-se notar a importância da similaridade no sistema da educação com o objetivo que visa a uma aprendizagem que busca uma conexão em questão de base no currículo em todas as regiões do país, direcionado a uma educação formativa para formar uma sociedade crítica.

Na área das Ciências da Natureza, pretende assegurar aos alunos o acesso aos conhecimentos científicos, como também aproximá-los gradativamente das práticas e dos experimentos científicos. A própria BNCC aponta como um de seus objetivos formar cidadãos capazes de entender e interpretar o mundo e como se comportar no mesmo.

Com o desenvolvimento da segunda competência da BNCC, o aluno deve exercitar sua curiosidade intelectual, formular e resolver problemas e criar soluções. Já na sétima competência, o respeito e a promoção dos direitos humanos e socioambientais são essenciais. O compromisso dessas ideias é compreender e interpretar o mundo e desenvolver a capacidade de transformá-lo.

Como foi visto no início do capítulo, a feira de ciências em formato on-line, realizada com os alunos da Escola Bernardino Tatu, foi a primeira feira virtual do município, instigando os participantes a utilizar ferramentas digitais, além de curiosidade, muita imaginação e criatividade. O comprometimento, determinação, responsabilidade, coletividade, autonomia e resiliência, mesmo que remotamente, foram fatores determinantes para a realização da feira.

Considerações finais

O professor é formador de questionamentos e mediador de saberes. É ele quem vai facilitar a aprendizagem e fazer com que os alunos se questionem. A experiência no PIBID propicia que os licenciandos percamos essa dificuldade, esse medo em sala de aula. O aluno já percebe desde quando está estudando, o que é ser professor, o que é atuar na docência. Portanto, como relatado nesta escrita, a experiência em sala de aula não foi possível de forma presencial, apenas de forma virtual com os alunos. O ponto mais importante foi poder acompanhar de perto todas as ferramentas que foram utilizadas pelos professores para agir de maneira emergencial no novo estilo de ensino.

Acreditamos que a experiência adquirida durante as atividades realizadas inseridas diretamente com as competências da BNCC apresenta-

ram-se como aliadas na efetivação de nossas propostas e dinâmicas durante a Feira de Ciências, onde por mais que tenham sido a distância contribuíram com vários fatores que são presentes e perceptíveis em uma sala de aula. Podem-se citar as diversidades e características não apenas na forma de ensino, mas também na própria comunidade inserida no meio, que nos fez refletir sobre a estrutura educacional que teve que se reinventar diante de tal cenário atual, evitando que o fator Covid distanciasse a educação. Podemos dizer com firmeza que as experiências em geral foram bastantes agregadoras e de fato farão parte de nossa futura essência como professores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Secretaria de Educação Superior – SESu. Edital **MEC/Capes/FNDE nº Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 2007. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)**. Edital PIBID 01/2011 e Portaria 260 de dezembro de 2010.

FAUSTO, Camargo; DAROS, Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 6-7.

HODGES, C. *et al.* The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. **EDUCAUSE Review**, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-differencebetween-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educa, 2002.

THADEI, José. Mediação e educação na atualidade: um diálogo com formadores de professores. In: BACICH, L.; MORAN, J. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 90-105.

UNESCO. Dados da UNESCO mostram que, em média, dois terços de um ano acadêmico foram perdidos em todo o mundo devido ao fechamento das escolas devido à Covid-19. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/news/dados-da-unesco-mostram-que-em-media-dois-tercos-um-ano-academico-foram-perdidos-em-todo-o>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

PIBID e as relações de consciência: educar para transformar

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini¹ – mayraceschini@gmail.com

Ângelo Alberto Schneider² – angeloschneider@unipampa.edu.br

Antônio Henrique Rabelo dos Santos³ – antoniosantos.aluno@unipampa.edu.br

Bruno Santiago Strieder³ – brunostrieder.aluno@unipampa.edu.br

Edjane Almeida do Nascimento³ – edjanenascimento.aluno@unipampa.edu.br

Eduarda Spencer Alves Moreira³ – eduardamoreira.aluno@unipampa.edu.br

Gabriela Rodrigues Noal³ – gabrielanoal.aluno@unipampa.edu.br

Luan Lopes Marques³ – luanmarques.aluno@unipampa.edu.br

Stephani Gonçalves Fagundes³ – stephanifagundes.aluno@unipampa.edu.br

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como objetivo proporcionar o primeiro contato dos discentes licenciandos dos semestres iniciais com a prática docente, com as escolas públicas e o contexto social e regional onde as escolas estão situadas, consequentemente com as implicações educacionais dessas realidades. Nesse sentido, o PIBID é um grande aliado dos discentes e das instituições públicas como um todo por fomentar a troca de saberes entre universidade-escola e dos professores da Educação Básica com os alunos universitários, tanto nos quesitos didática, estratégias de ensino-aprendizagem, recursos lúdicos, como na experiência docente, que estimula os discentes a conceber sua prática desde o início da graduação.

Uma das escolas vinculadas ao PIBID, núcleo Biologia/Ciências, da Universidade Federal do Pampa – Campus São Gabriel, é a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Presidente João Goulart. Esse educandário atende a comunidade do bairro Independência, um dos maiores e

¹ Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/São Gabriel.

² Professor Coordenador de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/São Gabriel.

³ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/São Gabriel.

mais populosos bairros do município, e conta com 521 alunos e uma equipe de 32 professores. Durante a pandemia da Covid-19, vivenciamos, em conjunto com a escola-campo, o ensino remoto. Uma nova realidade educacional, à qual tanto a escola como os pibidianos precisaram adaptar-se com o auxílio de plataformas digitais para a realização das atividades pedagógicas de forma síncrona e assíncrona.

Além das intervenções aplicadas pelos pibidianos na escola-campo, o grupo buscou realizar atividades de conscientização e promoção de conhecimento que incluíssem toda a comunidade escolar. Com isso em mente, os bolsistas organizaram o I Ciclo de Palestras do PIBID/JG – “Relações de Consciência: Ambiente e Saúde” e o II Ciclo de palestras do / PIBID/JG – “Relações de Consciência: Setembro Amarelo e as Emoções”, ambos no formato remoto, com atividades síncronas e assíncronas. As palestras do I Ciclo foram ministradas pelos pibidianos através da plataforma *Google Meet* nos dias 31 de maio, 01 e 02 de junho de 2021 para as turmas de 5º a 9º anos da escola-campo. Já as palestras do II Ciclo foram ministradas nos dias 17, 23 e 30 de setembro de 2021 para as turmas de Pré-B ao 9º ano da escola-campo, utilizando a plataforma *Google Meet*, e para a comunidade em geral por meio do *Instagram* @pibidsg⁴. Ao total foram realizadas cinco intervenções no I Ciclo e três intervenções no II Ciclo sobre temas que impactam a sociedade e o meio ambiente, que foram apresentados de forma simples e descomplicada com o objetivo de gerar discussões, visando promover a criticidade, a conscientização e a transformação socioambiental.

Ancorando as ideias: a teorização por trás dos ciclos

A origem da palavra “educação”, segundo dicionário da língua portuguesa (s.a.), vem do latim *educare*, que é um derivado de *ex*, que significa fora ou exterior, e *ducere*, que tem o significado de guiar, instruir, conduzir. Podemos entender, a partir da etimologia da palavra, que educação é, portanto, guiar para fora ou ir além, tanto para o mundo exterior como para fora de si mesmo.

Segundo a lei de nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação escolar deve vincular-se ao mundo, para e com o desenvolvimento do ser humano e do

⁴ Página na rede social *Instagram* disponível em: <<https://www.instagram.com/pibidsg/>>.

mundo (BRASIL, 1996). Nesse sentido, educar para ir além, atendendo o previsto na LDBEN, significa ensinar o educando a ler o mundo que o cerca, conduzi-lo pelo conhecimento à construção de sua criticidade e à compreensão de mundo de forma ampla. Esse tipo de educação leva educadores e educandos a questionar o mundo e os modelos sociais, passando pelas questões ambientais e as relações que elas têm com a saúde das populações.

Ao longo da história, o ser humano foi consumindo e aprendendo a consumir cada vez mais recursos naturais. Ao olhar ao nosso redor, somos cercados do que é extraído da natureza, e com o avanço e o desenvolvimento das sociedades, o consumo só aumentou. Nenhuma força é capaz de transformar a natureza com a propriedade que faz a espécie humana (BIGLIARDI; CRUZ, 2008); o percurso de desenvolvimento do homem como ser biológico e ser social está interligado em sua relação com o ambiente. Trata-se de uma relação influenciada pelo contexto cultural, pois diz respeito a algo construído individualmente, mas dentro de uma coletividade (RIBEIRO; CAVASSAN, 2013).

Sabe-se que o comportamento da espécie humana é resultado de um processo natural, em que mecanismos biológicos evoluíram para propiciar o surgimento de capacidades mentais, as emoções, que são expressas por meio da percepção e interação do indivíduo com o mundo exterior (RAMOS, 2015). Compreender como a neurobiologia das emoções influencia o funcionamento do cérebro humano e o comportamento da espécie pode colaborar com importantes descobertas entre a relação homem e ambiente, favorecendo processos educativos.

A exemplo, as reflexões freirianas asseguram que, desde a Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Autonomia, todo homem é ontologicamente vocacionado para ampliar seu poder de captação da realidade, do mundo e de sua posição neste e com este, para a tomada de consciência histórica de “estar sendo diante do mundo” (FREIRE, 2001, p. 201). O que aproxima o patrono da educação brasileira do conceito de Educação Ambiental (EA) é o reconhecimento do ser humano de que está sempre se transformando e encontrando novas soluções para um viver melhor. Podemos então afirmar que o ser humano e o meio ambiente caminham e mudam praticamente juntos, haja vista os avanços tecnológicos do século XXI, que põem o ser humano nessa corrida evolutiva/degradativa com o meio ambiente.

Nesse sentido, a Educação Ambiental deve ser entendida como ação política, que busca formar e incentivar cidadãos, possibilitando a constru-

ção de uma cidadania ecológica efetiva, a sensibilização e ação para minimizar e mitigar problemas socioambientais existentes (COSTA; AGUIAR, 2020). Além de questionar a qualidade de vida, a EA reflete sobre a ética ecológica e amplia o conceito de ambiente para além dos aspectos físicos e biológicos (LOUREIRO, 2003). EA baseada em uma pedagogia crítica e emancipatória é um processo contínuo, cotidiano e coletivo, que busca redefinir o modo como nos relacionamos conosco, com as demais espécies e com o planeta (LOUREIRO, 2004). Assim, trabalhar EA com os estudantes de forma ativa, consciente e problematizando questões ambientais compatíveis com suas realidades tem como consequência a transformação social.

Paulo Freire enxergava no ser humano que está para aprender um agente transformador da sociedade, que também está para o meio ambiente onde vive (FREIRE, 1974). Logo, “estar para” denota continuidade, que para Freire se personifica no ser humano histórico-inconcluso. O cidadão que tem o pensamento crítico consegue com a sua curiosidade transformar o mundo à sua volta, refletindo com o mundo atitudes e possibilidades de mudança de comportamento. Ainda falando sobre as concepções de Freire (1974), na Pedagogia do Oprimido, no capítulo sobre a concepção bancária como instrumento de opressão, lemos um discurso importante sobre a passividade quando se ensina e aprende encarando a realidade como algo dado, estático, compartimentado e bem-comportado. O que reflete a cultura do silêncio e da passividade, de forma que, ingenuamente, em lugar de transformar, a educação passiva ensina a adaptar-se ao mundo do jeito que está.

Para Reigota (2012), quando paramos para pensar em uma Educação Ambiental como ato político, defendemos explicitamente que ela é a “análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando à superação de mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação” (REIGOTA, 2012, p. 13). Portanto, a Educação Ambiental educa para a participação do ser humano nas questões socioambientais que o rodeiam, além de fomentar a criticidade e a participação nos processos decisórios pelo seu caráter emancipador.

A reflexão proposta por uma educação crítico-emancipatória que está para e que propõe disserta sobretudo sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo ocorrem simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa. “A consciência e o mundo [...] se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à

consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela” (FREIRE, 1974, p. 47). Freire alerta-nos para “que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e florestas” (FREIRE, 2000, p. 67). Pois, pensar numa Educação Ambiental como ato político envolve discutir temas e propostas para a organização social, a educação plural, libertadora e emancipadora em direção a uma racionalidade social mais justa e igualitária. Discutir sobre o meio ambiente não é falar sobre água ou lixo apenas, e sim sobre a violência, a desigualdade, o trabalho, a família, pois todos esses atores citados estão/compõem o meio ambiente. Paulo Freire faz-nos refletir sobre a educação ambiental, mesmo não a citando diretamente em suas obras, pois é preciso ir além de uma visão preservacionista, abrindo o diálogo para uma visão crítico-político-social-inovadora e bastante complexa, que engloba as relações de ambiente e saúde para a promoção do bem-estar ambiental e sociocultural das populações, vivenciando e promovendo relações de consciência.

A vivência dos Ciclos de Palestras: despertando a consciência e promovendo a transformação social

Vivemos em uma região do Brasil que baseia sua economia nas atividades agropecuárias, e delas emergem diversas problemáticas socioambientais, além daquelas já vivenciadas nos centros urbanos, por menores que sejam, como as questões de descarte de resíduos, de saúde pública e de respeito às diversidades. Dentro da lógica capitalista que vivemos, práticas ambientalmente questionáveis são adotadas, pois o desenvolvimento do país e da região, a expansão da população e a demanda global por recursos naturais requerem investimentos em infraestrutura, crescimento da agricultura, entre outras razões, que geram um conjunto de questões ambientais. Nesse sentido, a Educação Ambiental apresenta-se como uma importante ferramenta formativa para garantir que sejam pensadas novas formas de estabelecer relações entre o homem e a natureza, bem como a diversificação na forma como as relações sociais estão se estruturando. Visto que o homem é, em sociedade, o principal produtor e modificador do ambiente (BIGLIARDI; CRUZ, 2008), temos que compreender como se dá cada processo e suas consequências para propor transformações.

Nesse sentido é que foram propostos os “Ciclos de Palestras do PIBID/JG – Relações de Consciência”, planejados e executados pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, núcleo Biologia/Ciências, da Universidade Federal do Pampa – Campus São Gabriel, na escola-campo EMEF Presidente João Goulart. Assim, objetivamos por meio das intervenções desenvolvidas em cada ciclo abordar temas ligados ao ambiente e à saúde, interligando as áreas do conhecimento para voltar o olhar dos educandos para elas, proporcionando o desenvolvimento de suas consciências críticas para a promoção da transformação socioambiental. Em virtude da pandemia causada pela Covid-19 precisamos executar as intervenções planejadas para ambos os ciclos no formato remoto com atividades síncronas e assíncronas, nas quais as problemáticas eram abordadas de maneira dialógica, pensando em propostas de intervenções e soluções para o assunto abordado em cada uma a partir do desenvolvimento de reflexões e da criticidade dos estudantes.

O I Ciclo de Palestras do PIBID/JG – “Relações de Consciência: Ambiente e Saúde” – ocorreu através da plataforma *Google Meet* nos dias 31 de maio, 01 e 02 de junho de 2021. As atividades desse ciclo foram direcionadas aos estudantes de 5º a 9º anos da escola-campo, totalizando um público de aproximadamente duzentos estudantes, que foram atendidos durante o desenvolvimento das atividades síncronas e assíncronas. Contudo, cabe salientar que nem todos eles tinham acesso à internet ou tinham em momentos diferentes daqueles em que as atividades estavam ocorrendo, assistindo, posteriormente, à gravação disponibilizada no *YouTube* com link enviado pelos grupos de *WhatsApp* das turmas, apenas acessando o material produzido (slides, cards, vídeos) ou ainda retirando as atividades impressas na escola para serem realizadas. Esse fato já denota o abismo social que se escancarou durante a pandemia e que tem a potencialidade de agravar problemas de saúde, sobretudo mental, nesse período. Segundo Ronzani e Fernandes (2021, s.p.), há “indícios fortes de que o dano é importante, pois as pessoas se viram privadas dos meios essenciais de garantir sua sobrevivência, da sua rotina, do contato físico e da liberdade”, sendo difícil mensurar os impactos socioambientais da pandemia para a saúde de diferentes sujeitos que vivenciam diversas situações econômicas, de saúde, de relações sociais, etc. Para o desenvolvimento das intervenções e o acompanhamento das atividades assíncronas nos grupos de *WhatsApp* das turmas, os pibidianos foram divididos em duplas. Ao total, nesse ciclo, foram realizadas cin-

co intervenções (palestras) com atividades síncronas em três manhãs e as-
síncronas realizadas ao longo da Semana Mundial do Meio Ambiente (Fi-
gura 1).

Figura 1: Montagem com os Cards de Divulgação, capas das apresenta-
ções das intervenções realizadas, print de tela de um dos encontros síncronos e
das produções dos estudantes relativas ao I Ciclo de Palestras do PIBID/JG



Fonte: Autores (2022).

A palestra de abertura do I Ciclo – “Dia Mundial do Meio Ambiente: o PIBID e as relações de consciência” – abordou a temática partindo dos conhecimentos prévios dos estudantes, investigados com a aplicação de uma pergunta mobilizadora utilizando o *Mentimeter* (Figura 1). Aferiu-se que a maioria dos estudantes sabia o que era esse dia, respondendo com suas próprias palavras, embora uma parte tenha copiado da internet. Posteriormente, foi feita a abordagem teórica sobre a Organização das Nações Unidas (ONU), seus principais objetivos e como o Dia do Meio Ambiente surgiu através de uma conferência da ONU, realizada em Estocolmo em 1972. No mesmo dia, realizamos a segunda palestra – “Preservação da Fauna e Flora do Pampa” –, trabalhando com os estudantes sobre as espécies em extinção, o motivo de estarem na lista de extintos e o que se pode fazer como cidadão para ajudar. A tarefa assíncrona deixada para ser realizada neste dia foi a produção de um vaso autoirrigável de material reciclável com plantio de uma muda de alface, fornecida na escola para os estudantes, e a confecção de um relatório sobre a atividade desenvolvida (Figura 1). Os estudantes foram bem participativos nessa atividade, utilizaram diferentes tipos de potes plásticos para plantar suas mudas. Houve relatos de alunos de que foi a primeira vez que plantaram algo e que a tarefa despertou emoções satisfatórias, o que, segundo Franco, Mello e Salomão de Freitas (2019), pode auxiliar na ampliação da consciência de mundo através da mobilização de emoções para a percepção crítica da realidade.

A terceira intervenção desse ciclo, intitulada “A problemática do lixo: política e sociedade”, foi destinada a discussões sobre a Política Nacional de Resíduos Sólidos, o desmonte atual do Ministério do Meio Ambiente, conceitos de resíduo e sua destinação – lixão e aterro sanitário, bem como foi feita a problematização sobre o que consumimos, tudo o que descartamos e a forma como o fizemos. Essa atividade gerou muitos debates, e foi solicitado aos estudantes que transformassem algum resíduo em arte como atividade assíncrona. A maioria criou brinquedos, vasos e porta-objetos (Figura 1). Além disso, durante as discussões relataram que não haviam percebido o quanto naturalizamos o ato de consumir sem pensar de onde vem a matéria-prima dos produtos, o que indica a potencialidade para a transformação de seus hábitos, pois “a transformação é efetivada quando nos mobilizamos, agindo ao repensarmos nossos modos de ser e estar no mundo” (FRANCO; MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2019, p. 63).

A quarta intervenção focou no “Desequilíbrio ambiental e a Pandemia da Covid-19: uma relação desconhecida”, abordando os processos de urbanização que levam à supressão da vegetação, poluição e aproximam os seres humanos da vida selvagem, acarretando uma maior possibilidade de contato com doenças desconhecidas. Além disso, abordaram-se a evolução dos vírus, a relação da pandemia da Covid-19 com o meio ambiente, mostrando os efeitos que ocorreram e poderão ocorrer com ela na natureza. Por fim, foram mostradas as melhores formas de se portar durante a pandemia, como evitar a infecção e os melhores métodos para conseguir seguir a vida. A quinta intervenção, realizada na mesma manhã, “A percepção do ambiente dentro de casa”, tinha como objetivo aguçar a percepção das adaptações no ambiente de convívio familiar e estudantil, que foram feitas durante a pandemia, e problematizar suas consequências físicas e mentais. Para mobilizar a conversa, os estudantes foram convidados a postar em um *Padlet*, no dia anterior, fotos de seu ambiente de estudo durante o período pandêmico. Sessenta estudantes enviaram as imagens, demonstrando que muitos deles improvisam lugares para estudar, sentando-se de maneira inadequada e com alta potencialidade de distrações. Após o debate, com acolhimento das emoções trazidas para a conversa pelos educandos, foram dadas dicas de estudo e lazer durante a pandemia, procurando deixar claro que o normal na pandemia é não estar (sentir-se) normal e que está tudo bem, pois cada um vivencia sua própria realidade socioambiental (RONZANI; FERNANDES, 2021).

O II Ciclo de Palestras do PIBID/JG – “Relações de Consciência: Setembro Amarelo e as Emoções” – ocorreu através da plataforma *Google Meet* nos dias 17 e 23 de setembro de 2021 e por meio da página do *Instagram* @pibidsg no dia 30 do mesmo mês. Sendo as primeiras destinadas aos estudantes do Pré-B ao 9º ano da escola-campo (cerca de 500 estudantes) e a última a toda a comunidade. Assim como no I Ciclo foram enviadas atividades assíncronas para os estudantes realizarem, bem como gravação e material impresso para garantir o acesso de todos ao conteúdo trabalhado. Contudo, nesse período, a escola já estava trabalhando em formato híbrido, e as devolutivas das atividades assíncronas foram entregues aos professores, no caso dos alunos do 6º ao 9º anos, ou realizadas em sala, no caso dos alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais (Figura 2).

Figura 2: Montagem com os Cards de Divulgação, capas das apresentações das intervenções realizadas, print de tela de encontros síncronos e das produções dos estudantes relativas ao II Ciclo de Palestras do PIBID/JG



Fonte: Autores (2022).

A primeira intervenção desse ciclo – “Um por todos e todos contra o *bullying*” – foi caracterizada por uma roda de conversa franca e aberta sobre as emoções, empatia e o que fazer quando o *bullying* acontece. Os estudantes aproveitaram o momento para extravasar suas emoções, desabafar e pedir ajuda em situações desconfortáveis. A conversa foi tão proveitosa, que houve alunos que relataram, posteriormente, que se sentiram confiantes para voltar à presencialidade após essa intervenção. A segunda intervenção – “Vamos falar de acolhimento: um abraço amarelo” – seguiu explorando a temática, contudo foi dado o enfoque na prevenção ao suicídio e discutido sobre neurotransmissores, atividades que auxiliam no bem-estar e na importância de acolher o que sentimos e o que o outro sente. Como atividades assíncronas foi fornecido para os alunos da pré-escola ao 5º ano material para expressão artística dos sentimentos com balões, tinta e cartazes (Figura 2). Já para os alunos do 6º ao 9º anos foi solicitada uma escrita, de formato livre, que exprimisse os sentimentos em relação à pandemia, o retorno à presencialidade ou o que sentissem a necessidade de colocar para fora. Os alunos participaram ativamente das atividades, sendo os professores da

escola parceiros indispensáveis na realização dessas atividades. Os textos produzidos pelos estudantes demonstraram que a pandemia os colocou em situações diversas, contudo similares em relação ao sentimento de medo, confusão e solidão, reforçando a importância do trabalho realizado nesse ciclo.

A última intervenção ocorreu no formato de *live* no *Instagram*, foi aberta para a comunidade em geral e contou com a presença da psicóloga Ingrid Bergmann, que respondeu a questionamentos feitos pelos mediadores (pibidianos) e pelo público, abordando o isolamento, a pandemia, os sentimentos e medos nesse momento diferenciado que vivemos. Bem como o contexto da saúde mental no ambiente educacional durante a crise pandêmica, deixando claro que, como nos dizem Ronzani e Fernandes (2020), não estamos no mesmo barco e sim no mesmo rio, pois cada um está navegando com as condições que tem, sejam elas psíquicas, sociais, financeiras e/ou ambientais.

Os ciclos mostraram-se uma excelente vivência educativa para educadores e educandos, que através das relações entre saúde e ambiente demonstraram indícios da construção de conhecimentos críticos e de mudanças de comportamento frente aos temas trabalhados, possibilitando-nos, assim, inferir que o PIBID auxiliou na promoção do pensamento crítico e na possível transformação da realidade socioambiental da comunidade escolar atendida.

Considerações finais

Durante a realização dos ciclos de palestras do PIBID/JG foram discutidos temas de impacto socioambiental, objetivando promover a criticidade, a conscientização e a transformação socioambiental da comunidade. Pois acreditamos que educar é guiar o estudante para fora de si mesmo, ensiná-lo a ler o mundo que o cerca, compreendendo-se como um ser histórico-inconcluso que tem a potencialidade de transformar o meio onde vive através da curiosidade, da criticidade, do diálogo, da participação e da emancipação. Consideramos que a educação, sobretudo a Educação Ambiental, é um ato político e como tal é importante que seja plural, libertadora, emancipadora e busque despertar a consciência dos educandos para questões socioculturais e ambientais, almejando formas mais racionais, justas e igualitárias de viver e conviver em sociedade. Dessa forma, educar para trans-

formar envolve pensar e promover o bem-estar ambiental e sociocultural das comunidades, promovendo relações de consciência.

Referências

BIGLIARDI, R. V.; CRUZ, R. G. Currículo Escolar, Pensamento Crítico e Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 21, jul./dez. 2008. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://seer.furg.br/remea/article/view/3073>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27.834-27.841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 jan. 2022.

COSTA, F. W. D.; AGUIAR, P. R. A Formação da Cidadania Ecológica Articulada à Educação Ambiental na Escola. **Revista Cerrados**, v. 18, n. 02, p. 245-274, 2020. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5769/576962806013/html/>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

EDUCAÇÃO. **Verbete dicionário on-line**. s.a. Disponível em: <t.ly/qDLd>. Acesso em: 25 jan. 2022.

FRANCO, R.; MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Índícios da formação de emoções provocadas por um estudo da realidade: articulações entre a Neurociência e a perspectiva estético-ambiental da Educação. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 36, n. 3, p. 43-64, set./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9450/6287>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, p. 65-84, 2004. Disponível em: <http://files.zeartur.webnode.com.br/200000044-e06b4e1651/Identidades_EA_Brasileira.pdf#page=67>. Acesso em: 24 jan. 2022.

LOUREIRO, C. F. B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. **Ambiente e Educação**, Rio Grande, 8: p. 37-54, 2003. Disponível em: <<https://seer.furg.br/ambeduc/article/view/897/355>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

RAMOS, R. T. Neurobiologia das emoções. **Revista de Medicina**, São Paulo, 94(4), p. 239-245. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revistadc/article/view/108770>>. Acesso em: 26 jan. 2022.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. 2. ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 2009.

RIBEIRO, J. A. G.; CAVASSAN, O. As Quatro Dimensões da Relação Homem – Meio Ambiente. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 8, n. 2, p. 11-30. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/pea/article/view/128741>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

RONZANI, T.; FERNANDES, I. *Live* do Projeto Encontros Possíveis: Estamos no mesmo barco? Desigualdade e saúde mental na pandemia. **Canal Revista A3**, UFJF, 27 jul. 2020. 1’29”. Disponível em: <<https://youtu.be/JFXUrcgxnSI>>. Acesso em: 25 jan. 2022.

A práxis educativa no contexto pandêmico: o PIBID sob nova perspectiva e concepção

Lucas da Silva Leivas¹ – lucasleivas.aluno@unipampa.edu.br
Berenice Soares Bueno Jardim² – berenicesemesg@gmail.com
Mayra da Silva Cutruneo Ceschini² – mayraceschini@gmail.com
Ângelo Alberto Schneider³ – angeloschneider@unipampa.edu.br

Introdução

O conhecimento acadêmico e o conhecimento experienciado são dois saberes que possuem suas divergências no que tange ao fazer pedagógico na prática docente. Esses, por vezes, sofrem durante a caminhada da graduação com grandes lacunas, até mesmo nos momentos de experienciar a prática educativa escolar. Apesar de todos os dias nos depararmos com muitas coisas, poucas são as que realmente nos inspiram, pois o excesso de informação acaba não nos permitindo ter tempo para parar e sermos tocados realmente pela experiência. O nosso ser experienciador acaba, por vezes, sendo mais aguçado dentro de programas e projetos vinculados à graduação do que pela grade curricular que o curso oferece. Dessa forma, são mais do que necessários a inserção e o investimento nesses programas dentro da academia, visto que, como nos diz Larrosa (2002), nossas reais experiências são constituídas pelo que vamos passar, o que nos acontece diretamente e o que nos toca de alguma forma mais reflexiva e exploradora, como o que vivenciamos dentro dos programas de iniciação à docência.

Entre eles encontra-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, ofertado às instituições de Ensino Superior e de Educação Básica pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES desde o ano de 2009. O programa tem como finalidade valorizar a docência e promover a formação inicial e em serviço dos

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/São Gabriel.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/São Gabriel.

³ Professor Coordenador de Área – PIBID 2020-2022 – Núcleo Ciências-Biologia/São Gabriel.

professores da Educação Básica (BRASIL, 2019). Nesse sentido, o PIBID ilustra a concepção de Paulo Freire (1997) quando esse afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, visto que durante essa caminhada diversas são as etapas mobilizadoras que dão ponto de partida a grandes perspectivas de renovação e transformação. Traçando uma educação plural que dá possibilidade aos futuros docentes de construir vivências e conhecimentos no campo da teoria e da prática, imprescindíveis a uma docência reflexiva, significativa e capaz de dar respostas aos desafios da educação brasileira.

Enquanto instituição de Ensino Superior, a Universidade Federal do Pampa – Unipampa participa do programa desde a sua primeira edição. O campus de São Gabriel/RS esteve presente desde o surgimento do PIBID, pois compreende que a formação inicial é um tema que está em constante debate, aprimoramento e repercutindo na qualidade da educação ofertada pelas unidades educacionais do país e que essa inserção, realizada pelos docentes e acadêmicos da licenciatura, nas rotinas escolares corrobora para a compreensão do modo como os professores pensam e executam a realidade educativa. Além disso, o programa contribui para estreitar a parceria universidade/escola, assim como escreve juntas novas intervenções e práticas necessárias ao avanço da qualidade da educação, a fim de superar os desafios relacionados à aprendizagem e à experiência, agregando uma vasta bagagem de boas práticas pedagógicas (BIANCHI, 2016).

O PIBID da Unipampa, campus de São Gabriel/RS, está inserido no Núcleo 2, referente a Ciências Exatas e Biológicas dos municípios de Caçapava do Sul e São Gabriel, respectivamente, e conta com duas escolas-campo. Aqui, explanamos o relato da escola-campo denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlota Vieira da Cunha, situada em uma região central do município e que atende cerca de 500 alunos, matriculados desde a etapa da Educação Infantil até o 9º ano do Ensino Fundamental. Nela atuaram nove bolsistas e uma professora supervisora do programa, graduada em Ciências Biológicas, vivendo sob um contexto pandêmico causado pela doença infecciosa do coronavírus. Ali acentuaram-se as realidades de vulnerabilidade econômica dentro do ambiente de trabalho escolar, assim como desigualdades de acesso à educação e boa perspectiva de qualidade de vida.

Os desafios enfrentados pelo Núcleo de Ciências Biológicas para desenvolver o PIBID em tempos de pandemia

Apesar dos longos anos de jornada do PIBID dentro das universidades e de sua extrema relevância e impacto, o programa tem sofrido alterações em sua proposta original, e a cada nova edição novos desafios são superados para que esse continue vigente e sendo executado nas instituições, pois vem sofrendo desvalorizações e tentativas de desmonte pelo governo federal. Entre os desafios dessa edição, o maior deles foi a pandemia, visto que, em edições anteriores, os bolsistas tinham a oportunidade de ir *in locus* para a escola-campo, interagir com alunos, professores, pais e funcionários. Porém, em 2020 e parte do ano letivo de 2021, as escolas estiveram parcialmente fechadas, regradas por protocolos de saúde, exercendo suas funções de forma remota, enquanto professores e alunos mantinham os vínculos de ensino e aprendizagem por meio de plataformas virtuais, denominadas por muitos como aulas remotas. Nesse sentido, como pontuam Vieira e Ricci (2020), necessariamente foi demandada por parte dos docentes para poder desenvolver suas intervenções pedagógicas e seguir o calendário letivo a capacidade de experimentar e se habituar ao processo de uso de ferramentas digitais para todos os tipos de fins educativos, cujo conhecimento, para muitos, era até então desconhecido.

A superação de obstáculos foi o ponto marcante dessa edição. Tornou-se urgente reestruturar o funcionamento do PIBID e dar-lhe uma nova roupagem, pois os desafios não paravam de surgir, entre eles: como promover estudos, desenvolver propostas de formação, manter os bolsistas motivados e preencher as oito horas semanais de atividade, 32 mensais, sem que esses estivessem presentes na escola. Dessa forma, coletivamente, a universidade e a escola implementaram novas estratégias enquanto grupo e programa para dar início e continuidade às atividades. Organizaram-se formações, *lives*, *webinários* sobre temas da atualidade, estudo e análise da escola-campo, oficinas sobre tecnologias, elaboração de projetos e intervenções, assim como se criou um perfil do subprojeto no *Instagram* a fim de compartilhar as vivências citadas e o uso da plataforma *Classroom* para sistematizar toda essa caminhada. Logo o processo educacional demandou ser ressignificado a fim de promover ambientes de estudo adequados ao cenário que começamos a vivenciar.

Modificados o dia a dia e o planejamento dos professores, a rotina passou a contar com aulas síncronas, assíncronas, atividades impressas dis-

ponibilizadas para os responsáveis buscarem nas escolas, reuniões on-line, aulas gravadas, entre diversas outras estratégias. Necessitando inserir o PIBID nessa realidade e viabilizar plataformas para a inserção do programa na escola, o que, por vezes, foi frustrante e cansativo pela falta de alcance aos educandos da rede básica. Os bolsistas deram início a seus projetos na escola-campo e iniciaram a aplicação de suas intervenções remotas no início do primeiro trimestre escolar do ano de 2021. Anteriormente, estavam participando de trabalhos de formação e apropriação dos meios tecnológicos para poder adentrar o espaço escolar com maior segurança e planejamento, como preconizado pela Portaria Nº 259, de 17 de dezembro de 2019, que prevê a caminhada conjunta entre universidade e escola para inserir os licenciandos no cotidiano escolar, proporcionando experiências que visem à superação de problemas identificados nos espaços escolares (BRASIL, 2019).

A caminhada do PIBID na EMEF Carlota Vieira da Cunha

Após estudos dos documentos que regem as estruturas do currículo escolar, os pibidianos⁴ foram vivenciar a prática pedagógica em sua formação inicial. A pesquisa documental dos relatórios escritos pelos bolsistas e do portfólio de acompanhamento da professora supervisora indicou que as intervenções ocorreram em diferentes unidades temáticas previstas para o componente curricular Ciências da Natureza e desenvolveram atividades que estimularam todas as competências específicas da BNCC. Os bolsistas realizaram uma imersão nas datas relevantes do calendário escolar e entre suas valiosas participações e intervenções uniram-se aos projetos da escola, criando vídeos sobre diversos temas transversais e contemporâneos. Mesmo com um processo de (des)construção e (re)construção de propostas didáticas que se adaptassem aos modelos impostos, os pibidianos assumiram os desafios com comprometimento. Em junho de 2021, as aulas tornaram-se bimodais: com alunos presenciais e alunos no ensino remoto por estar no grupo de risco ou por opção familiar. Então as intervenções novamente tiveram de ser readaptadas. Abaixo consta a narrativa de uma bolsista sobre uma intervenção realizada após essa adaptação:

⁴ Acadêmicos bolsistas que fazem parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

A intervenção realizada sobre o corpo humano ocorreu em agosto de 2021. Nesse período, as aulas já estavam no formato bimodal. A aula foi desenvolvida de forma simultânea. No primeiro momento, tinha apenas uma aluna presencial e dois alunos de forma remota, sendo que a turma contava com mais de 15 alunos. Ao decorrer da atividade, foi gratificante ver a empolgação dos alunos, a participação dos três alunos foi sensacional, pois motivamos uma aluna que queria desistir dos estudos. A experiência relatada aqui me trouxe alguns questionamentos sobre: como está a mente de todos os professores nesse período de pandemia, já que é desanimador planejar uma aula criativa com sequência de jogos e auxílio de várias plataformas e no momento de aplicá-la se deparar com 3, 4 ou 5 alunos no máximo; isso está sendo muito desmotivador e exaustivo para os professores (Bolsista A).

Esse relato testemunha que os docentes tiveram que novamente adaptar suas práticas para atender as necessidades atuais da educação, sendo muitas transformações em um curto espaço de tempo. Mudanças que não podiam esperar, afinal era preciso levar a escola até os discentes. Quanto ao papel do professor enquanto agente transformador da educação, Libâneo sinaliza que estes

[...]assumem uma importância crucial ante as transformações do mundo atual. Num mundo globalizado, transnacional, nossos alunos precisam estar preparados para uma leitura crítica das transformações que ocorrem em escala mundial. Num mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas, precisam de uma formação geral sólida, capaz de ajudá-los na sua capacidade de pensar cientificamente, de colocar cientificamente os problemas humanos (LIBÂNEO, 2011, p. 03).

As transformações advindas das aulas remotas foram, aos poucos, sendo incorporadas pelos alunos, docentes e pibidianos, dando significado às intervenções e promovendo a formação sólida e comprometida, mesmo com os desafios impostos, como pode ser percebido no depoimento do Bolsista B:

Saliento que a atividade nos desafiou a planejar, executar e avaliar uma prática de ensino em moldes que ainda não havíamos experimentado, sendo o espaço, o tempo, a linguagem e o nível de ensino novidades em nossas intervenções, mostrando-nos a potencialidade das práticas nos espaços remotos de ensino, bem como a importância de adaptação à realidade dos educandos e da linguagem utilizada para a comunicação científica (Bolsista B).

Todavia, infelizmente, durante algumas intervenções, ficou explícito que a falta de interação presencial com colegas e professores influenciou o desenvolvimento das práticas docentes propostas. A narrativa trazida no relato de experiência do bolsista C deixou nítido mais um elemento a ser pontuado e debatido sobre o ensino remoto:

Desde o momento da divulgação da gincana para todas as turmas envolvidas, poucos alunos se manifestaram com interesse de participar, visto que a taxa de participação ativa deles nas atividades da escola é muito pequena desde que se iniciou o ensino remoto emergencial. Apesar de toda uma organização e planejamento prévio bem elaborado, datas e propostas de intervenções dentro da atividade foram sendo alteradas constantemente devido à falta de organização e pouca autonomia dos educandos. Certamente o fato de ser em um modelo virtual deixou a atividade não muito atrativa a eles, pois o mais interessante de uma gincana são o contato e as relações que são estabelecidas no desenvolvimento presencial das tarefas, além de que a gincana trazia uma proposta pedagógica muito forte aliada no seu planejamento [...] (Bolsista C).

Assim se percebe que houve ganhos e perdas nesse modelo de ensino para todos, educandos, educadores e pibidianos, e que as ferramentas digitais podem atrair/estimular e ao mesmo tempo separar/desestimular boas práticas educativas.

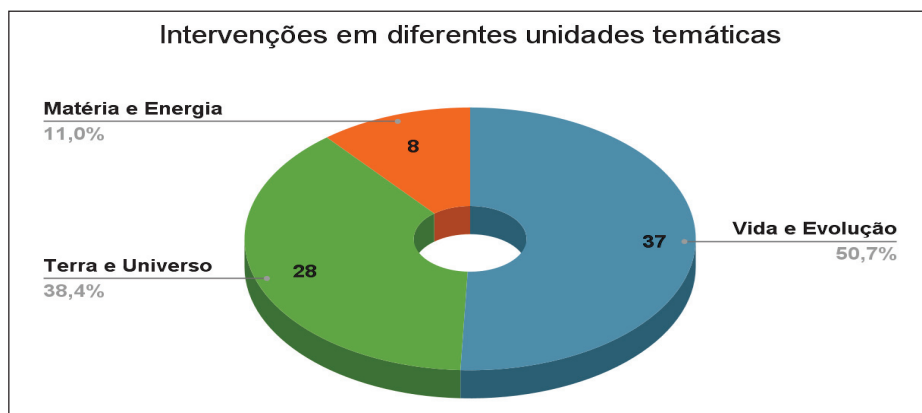
Resultados e discussão dos dados

Durante essa jornada foram imensos os desafios, aprendizagens e experiências que fizeram os licenciandos reinventar-se como futuros profissionais docentes, aprendendo com as mudanças e adquirindo cada vez mais confiança em suas práticas. Essa série de dificuldades que permearam essa caminhada pibidiana num período tão atípico, nunca vivenciado pelo programa, é justamente o que influencia diretamente a construção identitária docente desses acadêmicos, pois, segundo Santos e Silva (2016), esses conflitos existentes e recorrentes dentro do cenário da educação vão agregando e dando significado ao perfil do sujeito profissional que cada professor vai adquirindo durante suas experiências dentro dos espaços educativos. Sem dúvida, a constante busca pela inovação e o enfrentamento da realidade de vulnerabilidade social das escolas, devido às insurgências e transformações recorrentes na educação, oportunizaram uma grande reflexão e análise do quanto é importante estar de mente aberta a novas ideias e oportunidades, visto que todo esse cenário causou efeitos adversos na práxis educativa. Em meio a qualquer processo de formação, é sempre momento de aperfeiçoar nossa bagagem acadêmica, investigando e intervindo de forma a poder ser autor e ator de nossa própria identidade docente e, assim, conhecer a verdadeira autenticidade do que é ser professor (PIMENTA, 1996).

No que tange ao trabalho com as unidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), podemos observar no gráfico apresentado na Figura 01 que, durante as intervenções realizadas pelos acadêmicos, as mais

recorrentes foram dentro de “Vida e Evolução”, seguido de “Terra e Universo” (BRASIL, 2018). Isso porque os pibidianos sentem-se mais inseguros para trabalhar com “Matéria e Energia” (BRASIL, 2018), unidade na qual se encontram os conteúdos de Química e Física. Salientamos que esses conhecimentos químicos e físicos são trabalhados durante a formação inicial em Ciências Biológicas. Contudo o foco formativo maior é nas componentes curriculares ligadas à Biologia e na condução dos processos de ensino e aprendizagem em Ciências, que ainda é trabalhado de forma fragmentada (SILVA *et al.*, 2002). Cabendo às instituições formadoras uma maior articulação em seus currículos para preparar os futuros profissionais docentes para lidar com essa integração curricular mais interdisciplinar, prevista na BNCC.

Figura 01: Percentuais entre as unidades temáticas presentes nas intervenções



Fonte: Autores (2022).

Sobre as intervenções realizadas dentro do programa, o tema de Educação Ambiental teve um grande destaque, pois se observaram maior participação e interesse das turmas, que vinham com muitas dúvidas e curiosidades sobre os materiais explanados. Isso destaca a importância de trabalhar com temas transversais dentro da escola, não só nas datas que servem de comoção mundial, mas em todos os momentos em que surge a oportunidade de estimular o pensar ambientalmente e o questionar das ações do ser humano no meio em que está inserido. Como pontua Jacobi (2003), toda essa dimensão de trabalhar com educação ambiental envolve, nesse caso, a importância do engajamento interdisciplinar dos diversos sistemas do conhecimento e da

comunidade universitária em prol da reflexão sobre as práticas sociais de uma sociedade marcada pelo rastro poluidor e devastador no meio ambiente, visando gerar uma inter-relação do meio social com o natural. Acarretando, assim, o aumento do poder e alcance de ações alternativas numa concepção balizada pelo perfil de desenvolvimento sustentável e socioambiental, incluindo todo o conjunto de atores do universo educativo.

Outro tema bastante debatido em meio às intervenções foi promovido por uma corrente que aliava práticas atitudinais, processos sociais e pesquisa ação com a participação de agentes da área da saúde da cidade, em benefício à reflexão acerca das vacinações e ao cultivo de uma plena qualidade de vida. Esse trabalho foi de extrema relevância não só pelo desenvolvimento pedagógico dos alunos-pesquisadores, como pelo incentivo à divulgação científica, unindo a interdisciplinaridade em suas diferentes formas de inteligência. Esses grupos de pesquisa também desenvolveram o trabalho em equipe e despertaram valores como empatia entre os integrantes de toda a comunidade, que esteve ligada durante esse processo. Trabalho que foi, posteriormente, apresentado na Feira de Ciências, organizada pela Universidade Federal do Pampa, a FECIPAMPA, como forma de incentivar e motivar os alunos a envolver-se em projetos que valorizem a ciência e o bem-estar coletivo, mostrando o quanto isso é uma experiência enriquecedora e ferramenta potencializadora de ensino.

Entre os indicadores potentes que influenciaram o êxito das intervenções realizadas, o acesso às tecnologias e a inserção dos alunos em novas ferramentas digitais promoveram grandes leituras de cenário e reflexões. Acompanhando a descrição de uma pibidiana que segue, entendemos que o país nunca esteve preparado para enfrentar uma crise, seja ela na qualificação que for, e essa falta de preparação, de estrutura, de qualificação no segmento educacional certamente deixará prejuízos muito severos aos indivíduos nela envolvidos, no caso da educação.

A turma em que relato as minhas atividades teve uma baixa participação nas intervenções ministradas pelo Google Meet em relação ao número total de alunos que constam na chamada disponibilizada pela professora. Integravam a turma nos encontros cerca de quatro alunos apenas. Além disso, ao trazer recursos tecnológicos na tentativa de conseguir uma maior interação, aproximar professor e alunos, pude perceber, pelo menos nos primeiros momentos, a dificuldade no manuseio dos mesmos. Isso me levou a pensar sobre a importância e necessidade de aulas de informática, de integrar a tecnologia à educação, à necessidade de nos familiarizar, já que estamos na era tecnológica, e mesmo assim os métodos de ensino se repetem ao longo dos anos sem se adaptar. Os alunos podem até estar em parte familiarizados com meios tecnológicos, mas para fins de entretenimento apenas (Bolsista D).

Diante disso, concordamos com o descrito por Kenski (*apud* SILVA; SILVA, 2021, p. 03) quando afirma que “a maioria das tecnologias utilizadas em sala de aula e no processo educativo da escola básica são instrumentos auxiliares, não são o objeto, nem a substância ou finalidade da educação”, na medida em que foi observada a grande falta de acesso dos estudantes à internet, computador e celular. Isso se relaciona diretamente com a situação financeira, de vulnerabilidade e baixa renda que a pandemia apenas evidenciou. Assim foi possível perceber o desincentivo e o despreparo que as escolas públicas sofrem relacionado à falta de laboratórios, computadores e atividades que desenvolvam habilidades voltadas aos meios digitais.

Cabe ressaltar que os desafios não se resumiram apenas ao uso de tecnologias, planejamento adequado ao ensino remoto, distanciamento da escola enquanto espaço físico e humano. Um outro elemento essencial no processo ensino-aprendizagem que foi alvo de buscas e investidas constantes foi manter/despertar o interesse dos estudantes. Mesmo antes da pandemia, já se percebia o quão frágil e ao mesmo tempo tão necessária é a mobilização e/ou motivação do sujeito que aprende no processo educacional. No entanto, durante a pandemia, a busca por estratégias que envolvam e coloquem o estudante como protagonista do processo vem sendo muito grande. Como previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o aluno deve ser o personagem principal dentro de seu processo de ensino-aprendizagem, e é na Educação Básica que se deve incentivar essa construção dentro de espaços formativos que estimulem a participação ativa dos mesmos (BRASIL, 2018).

Aprender a elaborar um planejamento de aula dentro das habilidades e competências previstas na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho (RCG) foi algo bastante executado dentro de todas as intervenções dos licenciandos, o que é extremamente importante para compreender a estrutura geral de uma aula planejada. Levando em consideração que a análise do Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) também foi essencial para entender as diretrizes de organização e atender melhor as demandas da escola com as intervenções que iam sendo organizadas. Indo ao encontro do que aprendemos com Veiga (1988), esse documento é sempre um caminho muito válido a ser investigado pelo educador que está em ação no ambiente escolar, pois ele norteia suas práticas educativas e ajuda a estabelecer caminhos diante das metas de aprendizagem do trabalho pedagógico.

Logo, o ensino remoto trouxe aos pibidianos e docentes uma carga de responsabilidades muito maior do que aquela já presente no ensino pre-

sencial, uma vez que o desafio foi além do manejo de novas tecnologias, chegando às competências socioemocionais de todos os envolvidos nesse processo educacional. Para Imbernón (2011, p.14), a profissão docente hoje se tornou complexa e diversificada, exercendo outras funções como “motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade”, e esse cenário exige uma nova estrutura de formação inicial e continuada. Pontuando-se aqui, mais uma vez, a relevância do PIBID enquanto política pública educacional e não apenas como programa institucional.

Considerações finais

Experimentar a vivência escolar, participar das rodas de conversa, construir laços profissionais e pessoais, participar de projetos e utilizar metodologias de ensino trouxeram uma vasta bagagem de conhecimentos e experiências fundamentais para a formação acadêmica e que farão total diferença quando essa for refletida ao entrar no mercado de trabalho como profissional docente. Contudo, fica mais evidente ainda o quanto o amor à profissão transforma aquilo que fazemos em uma ferramenta de positividade, fé e transformação, trazendo esperança de que, juntos e com as instruções certas, podemos sim fazer a diferença. Isso inspira e realmente nos faz experienciar o momento e explorar cada limite e, assim, construir nosso ser mais autêntico, livre de *tabus* e com anseio de buscar mais e mais formas de melhorar a educação brasileira, tornando-a mais inclusiva, plural, acessível e inovadora.

Referências

- BIANCHI, R. C. **Relação Universidade-Escola: o PIBID como instrumento de intervenção sobre o real da formação de professores**. 2016, 104 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, 2016. Disponível em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1744/1/PB_PPGDR_M_Bianchi%2C%20Roberto%20Carlos_2016.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2022.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Portaria n. 259, de 17 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/>

web/dou/-/portaria-n-259-de-17-dezembro-de-2019-234332362>. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], n. 118, p. 189-206, 2003.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], n. 19, p. 20–28, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Formação de professores – Saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

SANTOS, A. M.; SILVA, R. S. O processo de construção da identidade docente no Brasil. **Anais do XV Seminário Internacional de Educação**. 2016. Disponível em: <t.ly/HEqX>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SILVA, M. J. S. da; SILVA, R. M. da. Educação e Ensino Remoto em Tempos de Pandemia: Desafios e Desencontros. E-book: **CONEDU em Casa**. V. 03. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SILVA, R. C. *et al.* Um Higrômetro de vagem e a Física no Ensino Fundamental. **Cad. Brás. Ens. Fis.**, v. 19, n. 2, p. 242-252, ago. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6624/6122>>. Acesso em: 06 fev. 2022.

VEIGA, I. P. de A. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VIEIRA, L.; RICCI, M. **A Educação em Tempos de Pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Observatório do Ensino Médio em Santa Catarina. Editorial abril 2020. Disponível em: <https://www.udesc.br/arquivos/udesc/id_cpmenu/7432/EDITORIAL_DE_ABRIL___Let_cia_Vieira_e_Maike_Ricci_final_15882101662453_7432.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2022.

Novas ferramentas como forma de interação e suporte nas práticas pedagógicas: um relato do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante o ensino híbrido de 2021

Victoria Dornelles Godinho¹ – victoriagodinho.aluno@unipampa.edu.br

Camila Duarte Balestra¹ – camilabalestra.aluno@unipampa.edu.br

Diego Alves Fernandes¹ – diegofernandes.aluno@unipampa.edu.br

Angelo Vinicius da Rosa Alves¹ – angeloalves.aluno@unipampa.edu.br

Lucas Ribas Liscano¹ – lucasliscano.aluno@unipampa.edu.br

Rafael dos Santos Martins¹ – rafaeldsm2.aluno@unipampa.edu.br

Nitiele Almeida Guerreiro Assumpção¹ – nitieleassumpcao.aluno@unipampa.edu.br

Maristela de Mello Barbosa¹ – maristelabarbosa.aluno@unipampa.edu.br

Milviane Holz² – milvianeholzm@gmail.com

Yáscara Michele Novas Koga³ – yascarakoga@unipampa.edu.br

Evandro Ricardo Guindani³ – evandroguindani@unipampa.edu.br

Introdução

Com a nova realidade ocasionada pela pandemia da Covid-19, as instituições de ensino foram instigadas a lidar com novas formas de ensino. Entender como fazer educação em meio ao distanciamento social e encarar o Ensino Remoto Emergencial (ERE), organizar demandas e buscar absorver informações, transformando conhecimentos, têm sido desafiador para a comunidade educacional.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa proporcionar aos discentes de licenciatura uma aproximação prática

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

³ Professor(a) Coordenador(a) de Área – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica, adaptado para a modalidade de ensino remoto.

O PIBID apresenta os seguintes objetivos:

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

As instituições públicas de Ensino Superior e de Educação Básica articulam-se juntas no contexto pandêmico, promovendo por meio de ações didáticas o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula na rede pública. Para acessibilidade de todos os agentes educacionais, estudantes e professores receberam o auxílio de internet do governo do Estado do Rio Grande do Sul com o cadastramento através de um app com acesso à internet disponibilizada pelas operadoras (G1 RS).

O presente trabalho consiste na socialização de algumas atividades desenvolvidas pelos pibidianos no Instituto Estadual Arnaldo Matter, localizado na cidade de São Borja-RS.

Atividade – Encontro virtual com a diretora do Instituto Estadual Arnaldo Matter

O encontro foi realizado com a diretora Andreia Pedroso Vercelhesi, o professor colaborador Evandro Guindani, a supervisora e bolsistas. Nesse encontro foram socializados vários aspectos da escola, principalmente sobre o momento atípico vivenciado pela pandemia. Foi importante saber como a escola enfrenta as dificuldades do ensino, principalmente como realizar a retomada das aulas presenciais de forma segura.

Na oportunidade do encontro, cada um pôde realizar o seu questionamento, sanar as dúvidas e compreender melhor o real cenário que a esco-

la enfrenta em relação à pandemia de Covid-19. Foi abordada a problemática sobre os estudantes que não têm acesso às aulas on-line. Em resposta, a diretora relatou a busca feita pelos professores para localizar esses estudantes, evidenciando o comprometimento de sua equipe de trabalho com a educação de crianças e jovens, reafirmando que ser professor vai além da sala de aula.

Para dar continuidade às atividades pedagógicas pela internet e assim minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes enquanto precisam ficar afastados da escola, as ferramentas digitais tornam-se fundamentais, ainda que nem todos possuam o acesso adequado, porém adaptado à sua vivência. Após o conhecimento da realidade vivenciada na escola, sucederam-se os encontros remotos entre bolsistas e estudantes.

Atividade de acolhida com os estudantes

Foi observado durante o isolamento social que “distintos setores foram atingidos, incluindo as escolas que para os seus estudantes é vista como um importante espaço de socialização e intercâmbio entre seus pares” (ALVES, 2020, p. 360). A atividade de acolhimento foi realizada por intermédio da plataforma *Google Meet* por razões do distanciamento necessário devido à pandemia de Covid-19. As atividades relatadas no presente trabalho foram realizadas em conjunto com todos os bolsistas do PIBID, tendo sua condução dividida entre os mesmos por turmas.

A atividade de interação com os alunos do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental do Instituto Arnaldo Matter, da cidade de São Borja, foi a primeira experiência com um grupo escolar. O trabalho foi aplicado pelos bolsistas Angelo, Camila e Valdirene com a proposta de realizar uma breve apresentação dos bolsistas e, na sequência, foram disponibilizadas algumas perguntas para conhecer um pouco mais sobre as diversidades presentes na classe escolar. Os questionamentos permitiram saber quais as disciplinas de maior aptidão dos estudantes e quais *hobbies* eles desenvolvem quando não estão envolvidos com as atividades da escola.

O acolhimento das turmas de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental anos finais foi apresentado pelos bolsistas Lucas e Rafael. Após a apresentação dos bolsistas, foi realizada uma dinâmica em que cada estudante se apresentou oralmente por meio de áudio e, após sua fala, convidava um colega para fazer o mesmo. Logo após extrair algumas informações sobre coisas que

eles gostam de modo que possibilita entender um pouco da cultura escolar dentro dessas turmas, para que no futuro essas informações pudessem servir como auxílio na produção de trabalhos e atividades com esses estudantes.

O intuito desses questionamentos foi estimular a participação deles, através de assuntos que fossem de seu interesse, descontraindo-os e evitando seu constrangimento. Dessa forma, vários alunos abriram suas câmeras e falaram sobre o que gostavam. Houve participação da turma, mesmo que, em alguns casos, com um pouco de receio e timidez.

A atividade de acolhimento com as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio foi realizada pelos bolsistas Diego e Victoria. Após a socialização com a turma e os bolsistas, foi realizada uma apresentação da Unipampa, promovendo a reflexão sobre a importância das universidades federais para a sociedade brasileira e também expor aos alunos do Ensino Médio as possibilidades de formação no Ensino Superior, a fim de estimular o interesse dos presentes para futuramente ingressar em uma universidade federal.

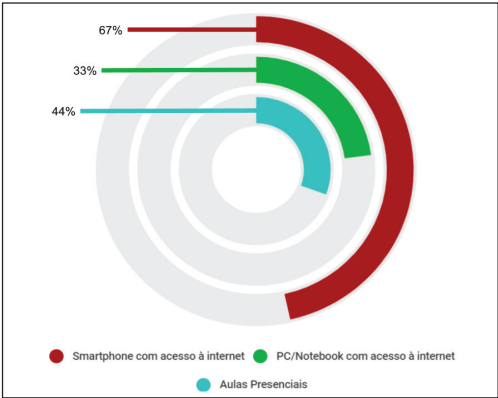
Atividade – Levantamento do perfil socioantropológico dos alunos

Consideramos de extrema relevância o levantamento do perfil da turma para então iniciar as atividades com os alunos. Por isso apresentamos aqui os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelos bolsistas do PIBID, que teve como objetivo analisar o perfil dos alunos de Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio do Instituto Estadual Arnaldo Matter, localizado na cidade de São Borja-RS.

Para a realização desse trabalho utilizamos a metodologia de pesquisa qualitativa, em que foi aplicado um questionário socioantropológico a 100 estudantes do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental e 1º ao 3º anos do Ensino Médio no ano de 2021. O questionário foi aplicado através do Google Formulários para os estudantes em atividade remota e impresso para os estudantes em atividade presencial com o intuito de mapear o perfil dos educandos em que o PIBID desenvolveu seu trabalho.

Os resultados da pesquisa mostraram no gráfico 1 que apenas 33% dos participantes possuem computador ou notebook com acesso à internet e 67% dos estudantes acessam as atividades remotas através do *smartphone* com acesso à internet. 44% estavam realizando as aulas de forma presencial, porém realizando as atividades de forma híbrida.

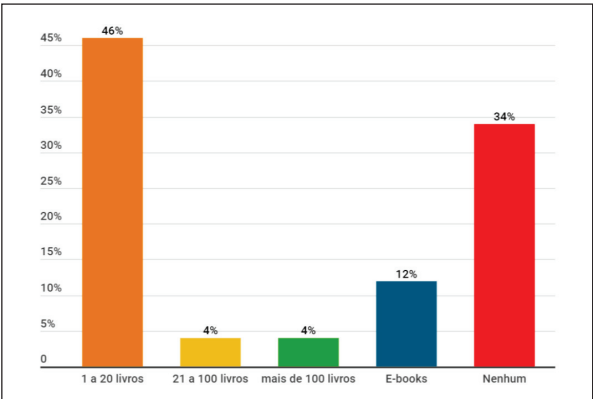
Gráfico 1: Acesso às aulas e atividades 2021



Fonte: Autores (2022).

Conforme apresentado no gráfico 2, 46% dos estudantes afirmam que possuem apenas de 1 a 20 livros para ler em casa, 12% afirmam exercer a leitura por meio de *e-books* e 34% relatam não possuir nenhum livro além dos livros escolares.

Gráfico 2: Acervo de livros em casa 2021

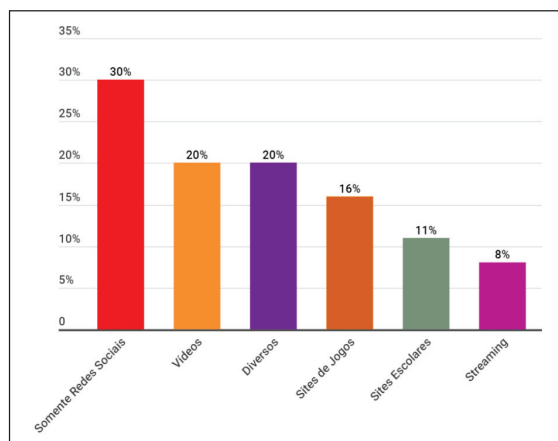


Fonte: Autores (2022).

Conforme o gráfico 3, apenas 11% afirmaram acessar *sites* escolares para auxiliar os estudos em casa, e a maioria afirma acessar apenas as redes sociais quando não estão realizando atividades escolares, totalizando 30% dos estudantes. 20% afirmam acessar *sites* para ver vídeos, e 20% acessam

sites diversos. 16% utilizam seu acesso às redes digitais para jogar on-line, e 8% utilizam acessando plataformas *streaming*.

Gráfico 3: Acesso às redes digitais 2021



Fonte: Autores (2022).

O levantamento do perfil dos alunos contribuiu para compreendermos a importância desse diagnóstico para a prática docente.

Atividade – Campanha Setembro Amarelo

Para realizar a segunda atividade com os alunos, houve algumas dificuldades, sendo elas as mudanças ocorridas na Base Comum Curricular e as novas orientações que o Instituto Arnaldo Matter precisou cumprir.

A solução adotada devido à volta às aulas presenciais para os alunos da Rede Estadual de Ensino, enquanto os discentes da Unipampa não possuíam liberação para comparecer à escola, foi realizar a atividade utilizando um aparelho projetor de imagens com o apoio da professora supervisora Milviane Holz, que disponibilizou e organizou o ambiente físico dos estudantes para que os bolsistas trabalhassem de forma remota pelo *Google Meet*. O tema escolhido para trabalhar foi saúde mental e suicídio, já que o mês de setembro é destinado à campanha de conscientização sobre o suicídio (Setembro Amarelo).

A interação com os alunos do 6º e 7º anos foi conduzida pelos bolsistas Ângelo, Camila e Nitiele (bolsista recém-chegada ao grupo) e contou

com a presença dos demais bolsistas. A dinâmica inicial foi um diálogo informal para introduzir o assunto complexo a ser trabalhado com jovens. Antes da apresentação de *slides*, foi exibido um vídeo para conscientizar a turma em relação à sensibilidade com as pessoas e a necessidade de atenção para comportamentos com tendência suicida.

Sempre se observou a importância de abordar o tema e o papel que a escola possui de não apenas educar de uma maneira formal, mas também estar voltada à educação emocional de seus alunos, oferecendo espaço de acolhimento e orientação. A atividade foi finalizada com a apresentação do Centro de Valorização da Vida (CVV), como ele trabalha para ajudar as pessoas que passam por um momento difícil e a importância de pedir e disponibilizar ajuda.

A maneira como os bolsistas Lucas e Rafael aplicaram a atividade com os estudantes do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental anos finais inicia com a explicação sobre a campanha de conscientização sobre a prevenção ao suicídio (Setembro Amarelo), adotada no Brasil em 2015 pelo CVV, junto ao Conselho Federal de Medicina (CFM) e à Associação Brasileira de Psiquiatria (ABP). Foram abordadas as principais possíveis causas de suicídio, como por exemplo a depressão e outros transtornos psicológicos.

A atividade realizada pelos bolsistas Diego e Victoria com as turmas do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio sobre Setembro Amarelo enfatizava o tema Saúde Mental, abordando assuntos como transtornos psicológicos e psiquiátricos, e também o suicídio, seus fatores de risco, formas de prevenção e como ter condições mínimas de ajuda profissional.

Atividade – Conscientização Racial

A atividade foi elaborada com a participação de todos os bolsistas e aplicada com a turma do 1º ano do Ensino Médio por meio de dinâmica dialogada da análise do videoclipe “Eminência parda”, do rapper Emicida. Alguns questionamentos abordados sobre a visibilidade das pessoas negras na sociedade, com objetivo de debater questões como “existe racismo no Brasil?”, “que lugar as pessoas de pele escura ocupam dentro de seu imaginário?”, violência, sexualização das mulheres negras e herança cultural. Essas problematizações foram levantadas com o intuito de estimular o senso crítico dos estudantes.

Atividade de encerramento do ano letivo de 2021

No dia 7 de dezembro de 2021, foi realizada a atividade de encerramento do ano letivo com os estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto Estadual Arnaldo Matter com o principal objetivo de aproximá-los da universidade, apresentando a eles a Unipampa – Campus São Borja e algumas informações sobre os demais *campi* da Unipampa.

A ideia inicial dessa atividade surgiu da problemática levantada pela professora supervisora Milviane Holz, que relatou a observação de que poucos estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Instituto haviam realizado a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2021.

Segundo estudo realizado por Cavalheiro (2017), a comunidade discente do Ensino Médio da escola em questão é constituída, em sua maioria, por jovens entre 15 e 25 anos nos turnos matutino e noturno, com renda familiar de menos de um salário-mínimo a, no máximo, três salários-mínimos. Sendo assim, os alunos encontram-se entre a baixa renda e a vulnerabilidade social. Além disso, cerca de 62% dos alunos que participaram da pesquisa exercem trabalhos remunerados,

Mesmo os alunos que estudam no turno da manhã e que moram com os pais [...] trabalham em meio turno em lojas, escritórios e em casas de família, como domésticas ou babás. Nenhum desses alunos apontou ter vínculo empregatício oficial e válido para fins de aposentadoria. Apenas um possui um contrato feito pelo contador do patrão, apenas a título de conhecimento de ambas as partes de suas responsabilidades e direitos (CAVALHEIRO, 2017).

A baixa condição econômica e estrutural de vida reflete-se na vida escolar do aluno e, portanto, influencia a decisão de dar continuidade aos estudos, pois o discente com baixa qualidade de vida acaba buscando por meios imediatos iniciar a sua própria renda e, além disso, acaba distanciando-se da universidade pública pela falta de informação.

Com base no relato da professora supervisora Milviane Holz, docente das disciplinas de História dos Ensinos Fundamental anos finais e Médio, foi elaborada uma apresentação através de *slides*, em que quatro componentes do grupo se fizeram presentes na escola com autorização da Unipampa, sendo esses discentes Camila, Diego, Lucas e Maristela, acompanhados pela professora Milviane, enquanto estiveram no encontro de forma remota os demais: Angelo, Nitiele, Rafael e Victoria.

A apresentação explicitou a infraestrutura da Unipampa – Campus São Borja, seus cursos diurnos e noturnos, formas de ingresso na universi-

Novas ferramentas como forma de interação e suporte nas práticas pedagógicas: um relato do PIBID durante o ensino híbrido de 2021

dade, além de assuntos como bolsas e auxílios da assistência estudantil, apresentados na visão dos “pibidianos”⁴ (Figura 1).

Figura 1: Atividade de encerramento do ano letivo de 2021



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Em relação à vulnerabilidade socioeconômica dos estudantes de Ensino Médio do Instituto Estadual Arnaldo Matter, consideramos relevante salientar que a universidade pública é gratuita e conta com apoio financeiro aos discentes com baixa renda, sendo esse um grande incentivo para a continuidade no estudo de graduação, além da universidade contar com bolsas de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Considerações finais

Com o avanço de novas tecnologias implementadas nas atividades cotidianas, incluindo o ensino, novas metodologias são desenvolvidas para

⁴ Termo popular usado para identificar alunos de licenciatura da universidade inseridos no Programa PIBID.

auxiliar na aprendizagem em sala de aula. A introdução de novas ferramentas como forma de interação e suporte nas práticas pedagógicas atua como agente facilitador no ensino.

No entanto, entre os desafios podemos citar a dificuldade de acesso a um equipamento adequado e acesso à internet. Apesar da disponibilização do acesso à internet gratuita fornecida pelo Estado, tanto educandos como educadores relatam a indisponibilidade de conexão de internet por dados móveis, impossibilitando o processo educacional.

A grande maioria dos estudantes acessa as atividades remotas através do *smartphone*, porém essa ferramenta digital possui algumas limitações, como o tamanho da tela e a limitação de dados móveis. Mesmo com a carência de acesso às plataformas digitais, não foi evidenciado o hábito de leitura por parte dos alunos ou a organização dos horários de estudos, mesmo no contexto pandêmico vivenciado.

A experiência adquirida nesse contexto de ensino remoto possibilitou muito a formação de um futuro profissional da área da educação, evidenciando os percalços do ambiente virtual. A falta de aproximação física entre estudante e professor mostrou que o docente deve estar preparado para fazer a diferença e se adaptar a modelos novos de trabalho didático e docente.

Referências

ALVES, Lynn. Educação Remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces Científicas: Educação**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365, jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Edital nº 2/2020. Brasília: MEC/SEF, 2020.

CAVALHEIRO, Maria Cristina Vitali. **A evasão escolar no ensino médio: um estudo de caso no Instituto Estadual Arnaldo Matter**. 2017. 61p. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Ciências Humanas) – Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2017.

G1 RS. **Governo do RS disponibiliza internet móvel gratuita para estudantes e professores da rede estadual**. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/08/27/governo-do-rs-disponibiliza-internet-movel-gratuita-para-estudantes-e-professores-da-rede-estadual.ghtml>>. Acesso em: 3 jan. 2022.

As primeiras experiências em sala de aula: o PIBID como mediador entre acadêmicos e o ambiente escolar

*Máira Lago Fontoura*¹ – *fontoura.mairalago@gmail.com*

*Bruna Manri Naoe*² – *brunanaoe.aluno@unipampa.edu.br*

*Camila Nunes Gonçalves*² – *camilang2.aluno@unipampa.edu.br*

*Esther dos Santos Bandeira*² – *estherbandeira.aluno@unipampa.edu.br*

*Gabriel Carvalho Cardoso*² – *gabrielcardoso.aluno@unipampa.edu.br*

*Karine Machado Fagundes*² – *karinefagundes.aluno@unipampa.edu.br*

*Kassyla Beatriz Silveira D'Ávila*² – *kassylaavila.aluno@unipampa.edu.br*

*Marcos Ayres da Cruz*² – *marcoscruz.aluno@unipampa.edu.br*

*Yohannes Kathriel Hoffmann Oliveira Silva*² – *yohannessilva.aluno@unipampa.edu.br*

*Yáscara Michele Novas Koga*³ – *yascarakoga@unipampa.edu.br*

*Evandro Ricardo Guindani*³ – *evandroguindani@unipampa.edu.br*

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID tem o objetivo de aproximar os discentes de uma experiência prática com o cotidiano das escolas públicas de Educação Básica e com toda a comunidade escolar, fazendo com que os licenciandos possam, antes de se formar, compreender as diversas realidades existentes, onde, segundo Ambrosetti *et al.* (2013), se afasta do escopo de um modelo idealizado de aluno e docente que distancia a formação dos professores da realidade escolar.

Incentivar essa aproximação é encaminhar o licenciando para aquilo com que irá se comprometer como docente: “[...] fazer uso ético e socialmente comprometido dos saberes para ser agente da mudança e da construção de um mundo onde homens e mulheres sejam livres e realizados”

¹ Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

² Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

³ Professor(a) Coordenador(a) de Área – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

(UNIPAMPA, 2021, p. 18). Sendo assim, acreditamos ser de suma importância demonstrar como o programa nos proporciona saberes que vão além daqueles adquiridos no ambiente acadêmico e o quanto é essencial para a sociedade, visando maneiras de educar e aprender de acordo com as diversas realidades existentes.

Neste capítulo, buscamos contextualizar as vivências práticas que parte dos integrantes do grupo pôde vivenciar no período pandêmico. Vale ressaltar que tivemos algumas dificuldades em relação à nossa iniciação dentro da instituição escolar E.M.E.F. Ubaldo Sorrilha da Costa, tornando a nossa participação um pouco demorada. Porém, mesmo em seu curto período, obtivemos experiências e reflexões que colaboram e colaborarão com a nossa caminhada tanto como acadêmicos quanto como futuros professores. Desse modo, apresentaremos a seguir a nossa preparação antes de entrar na sala de aula, as percepções ocorridas durante o processo e as ponderações levantadas após a primeira participação no ambiente escolar como licenciandos.

A primeira experiência como professor: as dificuldades da sala de aula do ponto de vista prático. Relato de Yohannes Kathriel Hoffmann Olivera Silva

A primeira experiência em sala de aula como *professor* é algo totalmente diferente de toda a experiência de vida como aluno. Acredito que todos os pibidianos (e licenciados de modo geral) em sua primeira experiência de ensino constatarem esse fato. A posição de professor implica e pressupõe uma série de coisas (responsabilidades importantes junto a certos sentimentos e emoções) que a posição de aluno não pode promover.

No caso dos pibidianos, ainda existe uma situação ambígua entre *ser professor* e *ser aluno* simultaneamente. O pibidiano, por excelência, encarna aquela frase do patrono Paulo Freire (2002, p. 12): *Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender*. A experiência de ensinar do pibidiano é, ao mesmo tempo, uma experiência de aprendizado, pois é essa a finalidade do projeto. E esse aprendizado vai muito além dos aspectos técnico-pedagógicos, como o planejamento da aula. Nós aprendemos mais sobre a sociedade, sobre os seres humanos, em suma, sobre a vida, pois a sala de aula é um dos ambientes sociais mais intrigantes que existem, tanto pela diversidade que engloba como por sua finalidade especial. Os alunos

que ali estão possuem diferentes histórias de vida, sonhos, dificuldades, facilidades, etc. Mas todos estão ali para aprender e se instruir (apesar de que nem todos tenham isso em mente ou levem isso a sério).

Minha primeira aula foi para duas turmas reunidas do 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubaldo Sorrilha da Costa. Conforme o tema do nosso projeto, essa aula tinha como propósito ensinar algo sobre as questões étnico-raciais, principalmente levando os alunos à conscientização racial. Para isso eu mostrei as conexões históricas (e, infelizmente, dramáticas) entre o Brasil e a África no que tange à escravidão, enfatizando as consequências estruturais para a sociedade atual. A minha ideia era fazer os alunos perceberem que suas vidas foram condicionadas por esse histórico escravista, especialmente no que tange às desigualdades raciais, suscitando-os a pensar sobre como isso afeta questões políticas e de cidadania envolvendo as raças.

Sem dúvida, um tema denso e complexo, mas que me parecia muito interessante. Então tomei a missão de traduzir isso em termos didáticos e interessantes num plano de aula estruturado. Essa tarefa, por si só, foi extremamente complicada. Foi com o plano de aula que minhas reflexões sobre a docência começaram, e eu passei a me concentrar nas questões básicas (porém nada novas): O que é ensinar? O que é aprender? O que é uma aula? Quem é o aluno? Quais são as características dos bons professores (algo que eu, mesmo como aluno a vida toda, nunca tinha sequer considerado)? E os maus professores?

São questões ao mesmo tempo filosóficas, mas também práticas (a prova de que a filosofia, diferentemente do que muitos pensam, está longe de ser uma reflexão puramente contemplativa sem valor prático). Obviamente, não encontrei ainda respostas definitivas para essas questões, nem sei se isso é possível. Mas minha experiência e meus estudos trouxeram-me algumas conclusões que compartilharei aqui e que acredito que possam dar algumas pistas para melhorar como professor.

A minha maior dificuldade desde o início foi conseguir conquistar o *engajamento dos alunos* no processo de ensino-aprendizagem. Essa conquista é difícil, principalmente para pessoas como eu que são introvertidas. Professores extrovertidos são mais sociáveis e por isso conseguem capturar facilmente a confiança e a simpatia dos alunos, além de serem mais capazes de comprometer os alunos com o aprendizado significativo. Analisando retrospectivamente, eu errei em não ter dado os primeiros 15 minutos de

aula para conhecer e conversar com os alunos, criar um vínculo de confiança com eles, para que eles estivessem mais dispostos ao aprendizado. Sem esse engajamento, os alunos ficam dispersos, não participam e, em cenários piores, podem até mesmo atrapalhar a aula (felizmente isso não ocorreu na minha primeira experiência; as turmas possuíam um perfil mais quieto, tal como minha supervisora havia descrito).

Muitos professores são bons no ponto anterior. Logo no primeiro dia fazem amizade, encantam os alunos, são divertidos e respeitados. Mas só isso não basta para o ensino. O professor tem que ser capaz de levar os alunos a conhecer e entender para efetivamente aprender; pelo que entendi, essa é a essência da aula. Tal atividade só pode ser realizada se o professor *efetivamente dominar o assunto que pretende ensinar e conhecer os mecanismos psicológicos e sociológicos do aprendizado*. Eu constatei a importância desses conhecimentos teóricos na sala de aula. É simplesmente impossível ensinar algo que efetivamente não se sabe. Além disso, mesmo que o professor saiba do assunto, se ele não tiver algum conhecimento dos mecanismos do aprendizado, ele provavelmente não vai ser tão eficaz quanto gostaria e poderia. Felizmente, nesse quesito, fomos muito bem preparados por nossos supervisores e coordenadores, além de todo o preparo ofertado pelo curso de Licenciatura em Ciências Humanas. O ponto é que é necessário praticar o ensino para aprender a ensinar, o que me faltou para dar uma boa aula; *definitivamente* não foi falta de conhecimento teórico, mas falta de habilidade comunicativa e interpessoal *para o ambiente de sala de aula*.

Em minha experiência como aluno, percebi que muitos professores eram divertidos, engraçados, sociáveis, logo se tornavam amigos da turma, mas efetivamente não ensinavam nada, porque aparentemente não estavam comprometidos com o aprendizado dos alunos. Para eles, bastava agrada-los a turma. Eu fiz questão de não pecar nessa parte, estudei profundamente o assunto tratado, conheci e entendi seus aspectos mais importantes, hierarquizei e organizei o conteúdo, sintetizando tudo, e fiz o material para os alunos, material que poderia servir para consulta e fixação e fui com o objetivo claro em mente de fazer os alunos **aprenderem o que eu planejei que eles aprendessem**. Esse objetivo nunca deve ser perdido de vista pelo professor; é algo que eu nunca vou deixar de lado.

O professor pode ser sociável, pode ainda ter dominado bem o conteúdo e saber conduzir os alunos ao aprendizado a partir de seus conhecimentos teóricos, mas nada vai ocorrer eficientemente se ele não tiver **um**

bom ambiente para o processo de ensino-aprendizagem. Felizmente, a Escola Ubaldo Sorrilha da Costa, apesar de atender uma comunidade mais carente, ser mais periférica, era um ambiente agradável, limpo, alegre, de modo que eu tive uma boa impressão e me senti acolhido. E isso é essencial tanto para os professores como para os alunos (e principalmente para esses). Sabemos que essas comunidades carentes sofrem com problemas de violência, falta de saneamento básico, etc., e o ambiente escolar infelizmente tende a reproduzir a sociedade, mas a escola Ubaldo foi contra essa tendência. E é isso que as escolas deveriam constituir de fato: não um ambiente de reprodução das condições sociais mais amplas, mas um meio de transformação e melhoria da sociedade.

Eu poderia escrever um livro sobre tudo o que refleti antes e após a minha primeira aula, desde reflexões como essas que elenquei até outras de cunho mais pessoal (Afinal, que tipo de professor eu quero ser? Quais são meus sonhos como professor? E assim por diante). É interessante como, além de aprender a própria arte da docência, as experiências do PIBID e do curso de Licenciatura levam-nos a aprender mais sobre nós mesmos; pelo menos é assim que eu encaro as coisas. Talvez haja professores cuja primeira vez não tenha sido assim tão fecunda em aprendizado e reflexões, e isso não é nenhum problema, cada um tem seu modo de encarar as coisas. O meu é assim: com muita curiosidade, fascínio e análise.

A representatividade negra na música brasileira.

Relato de Gabriel Carvalho Cardoso

Meu nome é Gabriel Carvalho Cardoso, e tive uma experiência rica no compartilhamento de saberes em sala de aula com os alunos do oitavo ano, turma 81, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubaldo Sorrilha da Costa. Antes de iniciar o relato dos preparativos da aula, acho importante ressaltar que, em função da pandemia da Covid-19, todos nós bolsistas do PIBID sofremos com o distanciamento social. Desde que entrei no PIBID, sempre alimentei expectativas quanto ao cotidiano escolar, estar em sala, conversar com os alunos e ter a troca de conhecimentos e vivências que tanto estudamos na academia durante nossa formação.

Com o decorrer do distanciamento social e a suspensão das aulas presenciais tanto no nível médio como no nível superior de ensino, pude notar um certo enquadramento da dinâmica estudantil. Isso chegou até o

PIBID, e apesar das reuniões via internet e das comunicações via e-mail, ainda me senti muito sozinho e inseguro pela falta do contato presencial com os coordenadores e supervisores, em especial a falta da presença de minha colega Esther Bandeira, com a qual sempre trabalhei junto em projetos e trabalhos acadêmicos.

Ao analisar a proposta de atividade que envolvia ministrar uma aula na escola à qual fomos designados, logo pensei que seria interessante o plano de aula condizer com a realidade dos alunos, ao mesmo passo que se encaixasse com o tema da aula que iríamos escolher. O enfoque da proposta era “A educação para as relações étnico-raciais”. Podemos nos debruçar sobre os estudos desse tema durante uma formação ministrada pelos integrantes do NEABI mocinha, da Unipampa, Campus Jaguarão.

Durante o planejamento da aula, eu e minha colega Esther decidimos voltar-nos para a representatividade negra na música brasileira, tema que chamou muito nossa atenção após assistirmos ao documentário “AmarElo: É tudo pra ontem”, dirigido por Fred Ouro Preto e protagonizado pelo rapper Emicida. O documentário passou-nos a importância da música negra, sendo um pilar muito concreto da cultura desse grupo social. Interpretamos essa temática tendo extrema pertinência e conseguimos associá-la à lei 10.639/2003, que fala sobre a obrigatoriedade do ensino da cultura negra nas escolas.

Assim, planejamos uma aula em que abordamos os gêneros musicais protagonizados por negros e que contribuíram para a formação da identidade nacional. Também optamos pelo destaque de três artistas negros e pela interpretação de suas músicas em sala de aula. Clementina de Jesus, Emicida e Iza foram os cantores escolhidos e as canções “Marinheiro só”, “Ismália” e “Dona de mim”.

A turma era composta por dezesseis alunos; dez estavam presentes. A escola é aconchegante, e fomos muito bem recebidos pelo corpo docente. Aparentemente, a escola é bem equipada com lousas brancas e pincéis atômicos. Senti-me muito bem assistido quanto aos materiais utilizados para a aula. Apresentei-me aos alunos, e eles se apresentaram também; todos tinham entre 13, 14 ou 15 anos.

Fizemos uma leitura dinâmica do texto que elaborei para a aula. Com isso pudemos debater sobre os conhecimentos que os alunos tinham de artistas negros. Formamos uma lista no quadro com os nomes de todos os cantores negros que eles conheciam e seus gêneros musicais. Assim ficou

mais evidente que os gêneros estudados no texto estavam muito ligados aos artistas negros. Os alunos trouxeram mais outros gêneros musicais e mais artistas que eu e alguns alunos ainda não conhecíamos.

Depois desse debate sobre quantos artistas negros os alunos conheciam, pedi a atenção deles para que pudessemos ouvir as músicas selecionadas para aquela aula. Ouvimos “Marinheiro só” na voz de Clementina de Jesus. Os alunos não conheciam essa cantora e nem a música escolhida. Pedi para que analisássemos as seguintes estrofes da música:

Eu não sou daqui/ Eu não tenho amor/ Eu sou da Bahia/ De São Salvador
[...]/ Ô, marinheiro, marinheiro/ Marinheiro só/ Ô, quem te ensinou a nadar/
Marinheiro só/ Ou foi o tombo do navio/ Marinheiro só/ Ou foi o balanço do mar/
Marinheiro só (JESUS, [19—]).

Aqui instiguei-os que refletissem sobre a vinda do povo negro escravizado para o nosso país, do sofrimento enfrentado pelos negros durante a viagem nos navios negreiros. Os alunos comentaram sobre já terem estudado o período colonial da história do Brasil e lembraram desse período da história. Ouvimos também “Ismália”, cantada por Emicida, e destaquei a seguinte parte da canção:

Olhei no espelho, Ícaro me encarou:/ “Cuidado, não voa tão perto do sol/
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei”/ O abutre quer te ver de algema pra dizer:/ “Ô, num falei?!”/ No fim das conta é tudo Ismália, Ismália/
Ismália, Ismália/ Ismália, Ismália/ Quis tocar o céu, mas terminou no chão/
Ismália, Ismália/ Ismália, Ismália/ Quis tocar o céu, mas terminou no chão” (EMICIDA, 2019).

Nessas duas estrofes, podemos nos questionar sobre as mazelas contemporâneas enfrentadas pelo povo negro, causadas por inúmeros problemas sociais. Ainda na mesma música, identificamos questões como mobilidade social, racismo, genocídio do povo negro marginalizado. Em outra música, “Dona de mim”, da cantora Iza, voltamos nossa atenção para outras duas estrofes:

Quero saber só do que me faz bem/ Papo furado não me entretém/ Não me limite que quero ir além/ Porque a vida é louca, mano/ A vida é louca/ Me perdi pelo caminho/ Mas não paro não/ Já chorei mares e rios/ Mas não afogo não/ Sempre dou o meu jeitinho/ É bruto, mas é com carinho/ Porque Deus me fez assim/ Dona de mim (IZA, 2018).

Com a análise da música de Iza pudemos refletir um pouco sobre nossas próprias questões existenciais, sobre dias em que nos sentimos mal de certa forma por algumas questões pessoais e como somos capazes de

recomeçar e superar esses dias ruins. Os alunos contaram sobre seus medos e suas fraquezas, sobre quando também se sentem mal e como conseguem superar tudo isso. Com essa conversa mais pessoal encerramos a aula. Acredito que eles tenham entendido a mensagem passada nas músicas e também sobre a importância e a contribuição da cultura negra para a música nacional e para a nossa própria formação cultural como cidadãos.

Pude identificar de certa forma a carência e a necessidade do diálogo e da disseminação do conhecimento nesse grupo de jovens que compõe a turma 81, ao mesmo tempo em que me surpreendi com a maturidade dos alunos, sempre respeitosos e muito participativos. Com certeza, depois dessa experiência, pude ficar mais próximo da verdadeira realidade de um professor do ensino público, onde pretendo atuar após minha graduação.

Lápis cor de quem? Relato de Marcos Ayres da Cruz

Meu nome é Marcos Ayres da Cruz, e tive a experiência de ministrar uma aula de um período com uma turma do oitavo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Ubaldo Sorrilha da Costa, na qual todo o material foi desenvolvido juntamente com minha colega Bruna Naoe, que teve a ótima ideia para tal tema, mas por conta dos contratempos da pandemia não pôde participar presencialmente.

O conteúdo da aula tinha o principal objetivo de questionar o motivo por que o lápis cor-de-rosa, era chamado de “lápis cor de pele”, abrangendo somente cores de peles claras e não incluindo peles negras. Na primeira parte, consistia em os alunos desenharem e colorirem o desenho. Nessa etapa, diversas vezes foi possível escutar conversas de alunos pedindo o “lápis cor de pele” emprestado, provando realmente que a cor rosa era chamada dessa forma.

Depois de toda a dinâmica, questionei o motivo do termo “lápis cor de pele”. Nenhum aluno sabia de onde surgiu. Assim, para finalizar a aula, foi passado um vídeo contando toda a história do termo e explicando que é racismo excluir outras cores do conceito de “cor de pele”.

Resultados e discussão: as dificuldades da docência e a importância do PIBID

Ser professor é um ofício admirável à primeira vista, e a ideia que envolve o imaginário das pessoas, e que foi nutrida durante muito tempo, é

o professor detentor do conhecimento e que está em aula unicamente para reproduzir seu conhecimento para os alunos. Entretanto, aqui temos uma visão errônea e ultrapassada dessa profissão; ser um professor vai além de deter e reproduzir conhecimentos.

Analisando o cotidiano de um licenciado, preparado para ministrar aulas de uma maneira não tradicional, pode-se identificar o esforço trazido por esses profissionais quando o assunto é envolver os alunos nos conteúdos propostos pelo quadro de conteúdos da escola. Trabalhar conteúdos específicos, apoiando-se em matérias tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), pode ser um desafio.

No entanto, nem a BNCC tampouco a LDB existem para limitar o trabalho do professor em sala de aula. Elas garantem que a educação seja igual e unificada para todo o país, tornando isso uma obrigatoriedade, fazendo com que os alunos, cidadãos que ainda não têm sua formação completa, possam gozar de um direito com mais qualidade. O professor tem como maior desafio não cair na monotonia do quadro, giz e livro em suas aulas.

O planejamento de uma aula dinâmica e envolvente também vai depender da formação e do preparo desse professor enquanto acadêmico. O PIBID, por sua vez, contribui para amadurecer a ideia que os licenciandos têm sobre seu futuro ofício, pois os insere na prática da docência, fazendo-os conviver com os dilemas da profissão. Através das orientações e formações que os bolsistas participaram ao longo de sua trajetória dentro do PIBID, eles puderam ter trocas com os alunos, supervisores, coordenadores, palestrantes e outros profissionais em educação. Tudo isso corroborou para enriquecer sua vida profissional, que já começou antes mesmo do final de sua formação acadêmica.

Considerações finais

Partindo para a prática escolar, através das aulas ministradas pelos bolsistas do PIBID e trazidas neste capítulo em forma de relato, pode-se analisar a importância de projetos que fomentam a aproximação de acadêmicos de cursos de licenciatura com as escolas, projetos tais como o PIBID. Pois através da inserção dos bolsistas em sala de aula, aliada com as formações contínuas realizadas por meio de palestras e leituras, contribui-se para a materialização de experiências em campo profissional.

Através dessas experiências com o PIBID pôde-se destacar o trabalho em específico de alguns pontos importantes para a formação de professores. Tais pontos vão além de estar em sala de aula e conviver com os alunos. Cabe destacar os estudos da Base Nacional Comum Curricular, Lei de Diretrizes e Bases, Lei 10.639/2003, construção do plano de aula, uso de ferramentas digitais em tempo de pandemia, entre outros estudos que se salientam por sua importância teórica. Todas essas atividades que resultam em experiências também agregam na capacitação dos bolsistas como profissionais da educação, qualificando-os para situações futuras em que todos os aprendizados serão pertinentes.

Referências

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 28 jan. 2022.

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

EMICIDA. **Amarelo – É tudo pra ontem**. Direção: Fred Ouro Preto. Produção: Evandro Fióti. Intérpretes: Emicida, Fernanda Montenegro, Zeca Pagodinho, Pablo Vittar *et al.* São Paulo: Laboratório Fantasma; Netflix, 2020. 1 vídeo (89 min).

EMICIDA. **Ismália**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. 1 vídeo (7:41 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EtN1jBk0ZQg>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

IZA. **Dona de mim**. São Paulo: Warner Music Brasil, 2018. 1 vídeo (4:34 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FnGfgb_YNE8>. Acesso em: 28 jan. 2022.

As primeiras experiências em sala de aula: o PIBID como mediador entre acadêmicos e o ambiente escolar

JESUS, Clementina de. **Marinheiro só**. [S.l.:s.n.]: [19—]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EE-VSyWkQcY>>. Acesso em: 28 jan. 2022.

UNIPAMPA. **Juramentos dos cursos de graduação da Unipampa**. [S.l.]: Unipampa, 2021. p. 18. Disponível em: <<https://sites.unipampa.edu.br/colacoesdegrau/files/2021/07/juramentos-unipampa-final.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2022.

PIBID – um desafio em tempos de pandemia: novos caminhos para aprender e para ensinar

André Iser Siqueira¹ – andresiqueira.aluno@unipampa.edu.br
Leila Regina da Costa Moura¹ – leilamoura.aluno@unipampa.edu.br
Simone Carvalho¹ – simometeixeira.aluno@unipampa.edu.br
Rose Mara Bilhalva Santiago¹ – rosesantiago.aluno@unipampa.edu.br
Jandira Elohá Lopes² – jandiralopes3@gmail.com
Yáscara Michele Novas Koga³ – yascarakoga@unipampa.edu.br
Evandro Ricardo Guindani³ – evandroguindani@unipampa.edu.br

*Ensinar exige risco, aceitação do novo
e rejeição a qualquer forma de discriminação.
É próprio do pensar certo a disponibilidade do risco, a aceitação do
novo, que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim
como o critério da recusa ao velho não é apenas cronológico. O velho
que preserva sua validade ou que encanta uma tradição ou marca
sua presença no tempo continua novo.*
Paulo Freire

Introdução

O presente trabalho parte de um relato das vivências dos acadêmicos acerca das experiências desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), núcleo de História/ Filosofia pela Unipampa – Campus São Borja, grupo lotado na Escola Estadual Ensino Médio Apparicio Silva Rillo, localizada no centro da cidade de São Borja/ RS, sob supervisão da professora Jandira Lopes e orientação dos professores Yáscara Koga e Evandro Guindani.

¹ Discente de Iniciação à Docência – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

² Professora Supervisora – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

³ Professor(a) Coordenador(a) de Área – PIBID 2020-2022 – Subprojeto Filosofia/História/São Borja.

Para contextualizar as ações do grupo, levamos em consideração ferramentas que foram fundamentais nesse período de exceção que afetou diretamente a educação e, por consequência, o fazer pedagógico. Foram necessárias algumas adaptações na relação professor-aluno através do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), e esse mesmo foi introduzido também entre os acadêmicos facilitando assim o desenvolvimento das atividades do programa.

Para que ocorressem as atividades de forma não presencial, reuniões foram agendadas e realizadas semanalmente via *Google Meet* com produções de Diários de Campo por parte dos acadêmicos, em que os mesmos organizavam resumos dos textos previamente indicados, bem como, preparavam-se pertinentemente para os seminários realizados toda semana com textos e análise de filmes do campo educacional, formações, *lives* e oficinas. Por conseguinte o material enviado pelos alunos alimenta o relatório que é elaborado pelo(a) supervisor(a) para ser enviado à CAPES.

Dessa forma, debatia-se a prática diária da escola com as adaptações pertinentes ao período de pandemia, integrando-a com a base teórica a partir dos textos, traçando um comparativo a partir da visualização dos filmes indicados e a realidade escolar vigente, bem como se organizavam reuniões via *Google Meet* com os alunos da escola. Após a liberação da atividade presencial no ambiente escolar por parte do governo do Estado do Rio Grande do Sul, foram feitas duas intervenções, tendo em vista que atividades presenciais obrigatórias foram liberadas somente a partir de novembro de 2021. Primeiramente, a “Semana da Consciência Negra”, que já vinha sendo organizada e fomentada através dos seminários, textos e filmes introduzidos para análise durante os anos de 2020 e 2021.

Assim, teoria e prática foram viabilizadas dentro do contexto educacional, o qual era oferecido com distanciamento e com dificuldades por parte dos alunos carentes da rede pública em ter acesso aos materiais (falta de computadores, telefones, internet de qualidade, entre outros). No entanto, mesmo com as dificuldades, o programa foi colocado em prática, construindo assim uma forma diferenciada de ensinar e de aprender, bem como articulou a educação superior com as escolas da rede pública.

O PIBID, que tem por objetivo antecipar o vínculo entre os futuros docentes e as salas de aula da rede pública, cumpriu-se, estabeleceu maior intimidade entre os acadêmicos, a escola, os alunos e a universidade. Esse objetivo faz com que o educando se autorreconheça como agente ativo de

sua história e a universidade esteja além dos seus muros, que a produção não fique encarcerada, que seja difundida e fundamente o tripé: ensino, pesquisa e extensão, justificando assim as ações do PIBID, fomentado pela CAPES.

Caminhos para aprender a ensinar

O PIBID está sendo uma experiência incrível, oportunizando compreender e trocar ideias para atuarmos no ambiente escolar, proporcionando uma interação entre teorias e práticas pedagógicas. Esse programa não é só importante para os discentes como também para a comunidade escolar a partir do momento em que os projetos vão sendo desenvolvidos, abrangendo a sociedade, trazendo o mundo acadêmico para a comunidade e proporcionando assim uma troca de saberes e uma interação cada vez mais intensa.

É uma experiência magnífica, pois através do programa o licenciando terá a oportunidade de compreender e interagir mais profundamente na escola, no ambiente escolar e no campo pedagógico. Sendo também muito importante para a comunidade em que a escola se localiza, beneficiando-se com o preparo prévio docente e com uma formação de qualidade que envolve teoria e prática. Desta maneira, consequentemente se proporcionará maior abertura e diálogo para o mundo educacional e social.

Infelizmente, estamos neste momento difícil de uma pandemia que assola todo o nosso país e nossa comunidade. Vivemos um contexto diferenciado no que se refere às atividades realizadas pelo fato de estar inseridos em um Ensino Remoto Emergencial. Assim sendo, as práticas e rotinas do PIBID tiveram de ser reinventadas para que fosse possível prosseguir com as atividades na tentativa de contemplar todos os sujeitos envolvidos nesse extraordinário programa.

Foi necessário fazermos as atividades de forma remota, contando com as ferramentas digitais. Apesar de ser encontros virtuais, os participantes conseguem interagir, receber orientações que são muito válidas para nossa formação, sempre com a supervisão e orientação oferecendo todo o suporte necessário às atividades propostas. Foram implementadas novas estratégias para dar continuidade ao procedimento, houve uma dedicação por parte dos envolvidos para que as atividades fossem realizadas de modo eficaz ao reinventar as práticas através de ferramentas digitais.

Entre as esperanças de inclusão efetiva às práticas do programa através dos meios tecnológicos podemos mencionar: o Diário de Campo, com

a finalidade de registrar as vivências e os acontecimentos durante o programa; grupos de *WhatsApp*, para que os participantes pudessem interagir com mais facilidade e desenvoltura, servindo também para repassar orientações, atividades e agendar compromissos do núcleo; *lives* e Webinários Educacionais relacionados a temáticas propostas pela supervisão e orientação do programa.

Entre as atividades on-line educacionais, ocorreram reuniões virtuais gerais entre todos os participantes do núcleo, uma apresentação virtual com os alunos da escola; também tivemos encontros remotos semanais entre o grupo de pibidianos da Escola Apparicio Silva Rillo, sempre com a presença efetiva dos licenciandos e supervisionado pela professora Jandira Lopes. Nesses encontros, debatemos atividades propostas pela coordenação e através da professora Jandira ficamos informados sobre situações que se desenvolviam na escola.

Conforme dito anteriormente, por conta da pandemia da Covid-19, não foi possível ter acesso físico à escola. Desse modo, as pesquisas e estudos foram realizados de maneira virtual entre momentos síncronos e assíncronos, para os quais foram disponibilizados materiais dos mais diversos autores e formatos. Alguns exemplos serão citados a seguir:

Análises de documentários e filmes: o documentário “Olhos azuis”, que aborda temas como racismo, preconceito, a construção social e o papel do opressor; o filme “Mãos talentosas” disserta sobre a relação do *bullying*, racismo, o fortalecimento de um vínculo entre aluno e professor, mas principalmente o incentivo à leitura e à reflexão sobre o tempo excessivo gasto em frente à televisão. Outro filme trabalhado, “Nos muros da escola”, mostra as barreiras que impedem a educação, o autoritarismo da educação tradicional, o professor conteudista, discorrendo sobre a relação da escola e da família, sendo essa bem adversa, além de problematizar a questão de que as escolas públicas são bem parecidas em qualquer lugar do mundo, que alunos e professores muitas vezes não notam o muro existente entre eles, gerando conflito, destacando a necessidade de “derrubar o muro” e tentar entender o outro com empatia.

Foi desenvolvido um estudo realizado com fundação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Matriz de Referência para o Ensino Híbrido no Rio Grande do Sul, que nos possibilitaram o desenvolvimento de análise e identificação das semelhanças entre a Base Nacional Comum Curricular e a Matriz do Ensino Híbrido do Estado do Rio Grande do Sul,

tendente em relação ao componente curricular de História no Ensino Fundamental no estado do Rio Grande do Sul. No caso do ensino de História, acredito que desde as séries iniciais do Ensino Fundamental interessa observar as relações sociais em que o aluno está imerso como forma de fazê-lo perceber a complexidade do mundo social.

Pensamos a educação como um campo social onde os agentes estabelecem contatos diretos planejados para provocar a desestabilização e o equilíbrio das formas de entender o mundo, que esteja sempre inclinada para um pensamento libertador e direcionada para a valorização da autonomia do pensamento crítico, conduzindo os alunos a problematizar sua realidade na comunidade em que estão inseridos.

Também estamos estudando, aprendendo e trabalhando sobre e com base na Lei 10.639/2003, que tem como diretriz a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, assunto de suma importância para conhecermos nossa verdadeira história e compreendermos a construção e a funcionabilidade do racismo no Brasil, além da exaltação e valorização da cultura negra.

Ainda sobre a Lei 10. 639/2003, que orienta as diretrizes curriculares para o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, também Cultura Africana, discorreu-se sobre as orientações de como os professores devem ressaltar em sala de aula a Cultura Afro-Brasileira como formadora da sociedade que vivenciamos, procurando buscar sempre demonstrar a valorização, referências, ideias, ancestralidade, obras de importantes intelectuais negros brasileiros e mundiais, exaltação da cultura da África, enaltecimento das religiões de matriz africana. Além disso, também foram estudados o artigo “A História das Mulheres Negras no Brasil no Enfrentamento da Discriminação e Violência” (VARGAS, 2008) e o livro “Primavera para as Rosas Negras” (GONZALES, 2016), entre outros materiais sobre a cultura africana.

Além disso, mensalmente são feitas palestras com NEABI Mocinha – Núcleo de Estudos Afro-brasileiro e Indígena, pertencente ao curso de História do Campus de Jaguarão – RS, da Universidade Federal do Pampa, que tem como objetivo educação para as relações étnico-raciais. Nesses encontros do NEABI Mocinha, são realizadas discussões, palestras e reflexões acerca de questões socioculturais negras e afrodescendentes; são encontros magníficos e imensamente enriquecedores, de onde saímos revigorados e aprendemos muito.

Entre outras palestras e palestrantes tivemos em um dos encontros do NEABI Mocinha a gigantesca oportunidade de acompanhar a palestra “Os dezoito anos da Lei 10.639/ 2003: Que projeto de sociedade nós queremos?” com a professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, uma das proponentes da Lei 10.639/2003. Esse encontro teve como objetivo refletir sobre os 18 anos de promulgação da Lei 10.639/2003, as articulações e os desafios para sua aplicação, em especial na Educação Básica, bem como o engajamento para o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana dentro dos currículos, como também o papel das instituições de Ensino Superior no processo efetivo de combate ao racismo no estado do Rio Grande do Sul e no Brasil.

Outra proposta que está sendo programada em iminente execução é a aplicação de um questionário antropológico nas turmas finais do Ensino Fundamental e turmas do Ensino Médio da Escola Estadual Ensino Médio Apparicio Silva Rillo, à qual o grupo que desenvolve esse trabalho pertence. A partir desse questionário, que será inicialmente disponibilizado através do aplicativo *WhatsApp*, ferramenta escolhida para ser utilizada mais habitualmente e de fácil dominação por parte dos estudantes, será feita uma análise para termos a condição de alinhar um “norte” para as atividades que serão desenvolvidos quando do retorno presencial dos bolsistas à escola.

Devido ao momento de reorganização por parte da escola, professores, alunos e de muitas incertezas que ainda vivemos em nosso município de São Borja – RS, as atividades estão sendo programadas com as devidas cautelas e buscando sempre o maior respeito pelos protocolos de saúde determinados pela Secretaria Municipal de Saúde do município, buscando respeitar e entender a realidade dos alunos e da escola. Portanto algumas atividades estão em fase de desenvolvimento, mas sem dúvida alcançaremos um resultado benéfico para todo o grupo escolar num futuro bem próximo.

Acreditamos que o desenvolvimento do projeto, mesmo que ainda de forma remota, fortalece a relação da instituição de Ensino Superior, nesse caso específico a Universidade Federal do Pampa, com a Escola Apparicio Silva Rillo. Com efetivas trocas de experiências teórico-práticas entre os diferentes membros dos grupos envolvidos, além da obtenção de diversos saberes sociais e acadêmicos, pensamos que toda a comunidade escolar da cidade sai beneficiada e muito fortalecida a partir dessa interação socioeducativa.

Fazer parte do núcleo do PIBID está sendo de grande importância para o aprendizado durante a formação docente, pois se tornam possíveis a

reflexão e a discussão sobre a relação entre a universidade, a escola e a sociedade. Através dos materiais disponibilizados, das pesquisas efetuadas e dos materiais estudados mostra-se, de forma mais clara, como atuar no ensino-aprendizagem de maneira crítica e humana, mostrando uma aprendizagem que alia a teoria à prática, de como atuar em sala de aula, como desenvolver o conteúdo das formas mais diversificadas.

Infelizmente, devido à pandemia, para nós bolsistas da Escola Estadual Ensino Médio Apparicio Silva Rillo não foi possível ter acesso à sala de aula até o presente momento, para que possamos ter aquele contato físico com os alunos; esperamos ansiosamente por esse momento. Nesse sentido, está sendo um grande desafio para coordenadores e supervisores do projeto em nosso núcleo, sob a perspectiva de tentar passar a realidade do que é uma sala de aula para os bolsistas, sem ter acesso físico a uma.

Então procurou-se através de reuniões, muitas vezes a internet com problemas, através da leitura de textos com interpretação para debate em grupo, assistindo a filmes e os coordenadores fazendo uma análise comparativa com a realidade escolar, foram realizados vários trabalhos com o grupo de pibidianos do núcleo de São Borja. Podemos salientar mais algumas maneiras, como formação teórica, estudos de textos, produção de textos, reflexão sobre os textos, aprendizagem dos alunos, sempre na tentativa de buscar ver a realidade escolar com os alunos. Como não foi possível a troca de experiências pessoalmente, foram buscadas alternativas para tentar vivenciar a realidade escolar mais aproximadamente possível.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) está sendo uma experiência de grande valia para a formação inicial docente. Embora sem acesso físico à escola, o conhecimento adquirido é de grande importância para a construção de um futuro coletivo, mostrando cada vez mais que é possível fazer mudanças através da educação, principalmente através de uma educação pública de qualidade, que podemos transformar a História em todos os sentidos.

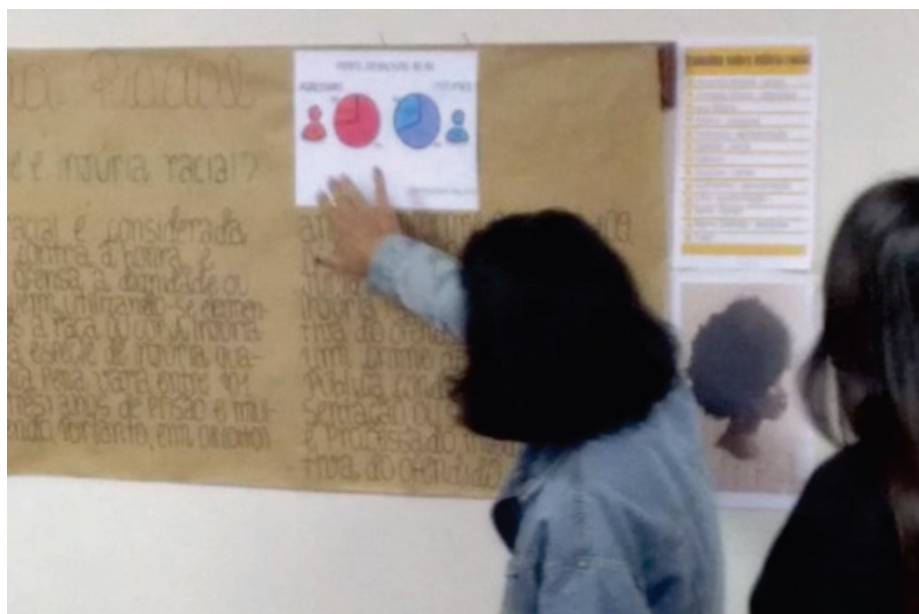
Nessa perspectiva, a experiência no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) torna-se um momento de fundamental importância na caminhada dos acadêmicos em formação, sendo o momento em que tendem a estar mais compreensivos às orientações, além de demonstrar grandes anseios por contribuições que provavelmente tragam maior confiança e criação de saberes coletivos e comunitários no futuro. Ressaltamos também a grande importância e influência que um programa dessa

magnitude pode trazer para uma escola pública de uma cidade pobre, onde a desigualdade social é imensa, no sentido de influenciar e incentivar os estudantes à continuidade dos estudos e que é possível sim acessar um Ensino Superior público de qualidade.

Resultados

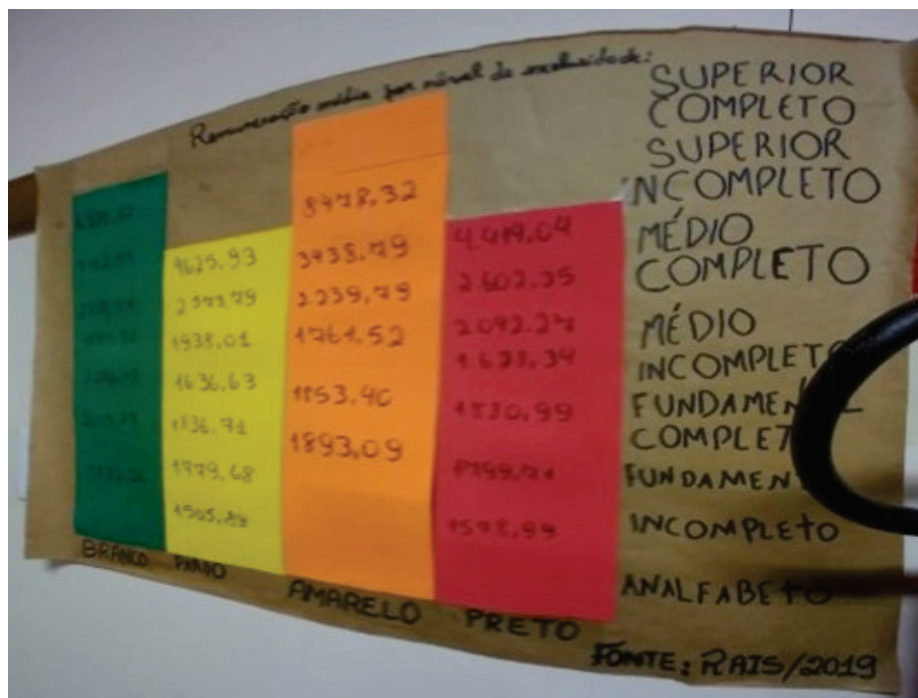
O grande momento em que a teoria e a prática foram apresentados foi na Semana da Consciência Negra “Matizes da Consciência Educacional: Construindo Saberes – 2021” da escola (Figura 1). Durante o evento, os alunos protagonizaram as atividades orientados pelos acadêmicos do PIBID e supervisionados pela professora regente e supervisora do projeto. Os educandos desenvolveram pesquisas (Figura 2), buscaram dados para ratificar o que fora passado a eles através dos materiais como filmes, documentários, rodas de conversas e reuniões do *Google Meet*, enfim foram a campo, de forma virtual ou presencial, com caixas de opinião, enquetes, elaboração de vídeos e planilhas entre outros.

Figura 1: Alunos do 2º ano do Ensino Médio discutindo sobre “Injúria racial”



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Figura 2: Alunos do 3º Ano do Ensino Médio apresentando resultados da pesquisa: presença de negros e pardos na Educação Superior.



Fonte: Acervo dos autores (2021).

Considerações finais

Consideramos importante e significativo para o momento político, pandêmico, econômico, social e educacional que estamos passando e vivendo, como uma forma em certo sentido de resistência e articulação reflexiva, reunir-nos de forma remota, como no momento estamos tendo de fazer (*lives*, palestras, conversas, etc.) para refletir sobre assuntos importantíssimos em nossa comunidade, como racismo, sexismo, desmonte da educação, reformas trabalhistas – tributárias – administrativas, povos indígenas, questões habitacionais, saúde pública e entre muitas outras questões de suma importância para nossa sociedade.

Nesse sentido, acreditamos que seja uma forma de não ser de certa maneira abafados, inibidos e desarticulados. Portanto, consequentemente seremos resistência e florescência no sentido de assuntos cruciais para a

coletividade, estar sempre em pauta nos pequenos, mas grandes grupos. Assim levantaremos a bandeira da educação com inteligência, sendo uma forma de resistência.

Enfim, esperamos que através deste relato tenhamos conseguido passar um pouco das atividades que estão sendo desenvolvidas em nosso núcleo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Ensino Médio Apparicio Silva Rillo na cidade de São Borja – RS. Apesar das dificuldades que estamos enfrentando, tentamos buscar alternativas para que pudéssemos seguir desenvolvendo esse magnífico trabalho junto à comunidade escolar de nossa cidade.

Referências

GONZALES, Lelia. **Primavera das Rosas Negras**. Ed. Filhos da África, 2008.
VARGAS, Marcia de. **A História das Mulheres e Negras no Brasil no Enfrentamento da Discriminação e Violência**. Curitiba, 2016.

Filmes e documentários

ENTRE OS MUROS DA ESCOLA. Direção: Laurent Cantet. Produção: Caroline Benjo; Carolle Scotta. Intérpretes: François Beagudeau; Franck Keïta, Rachel Rewguiller; Agame Malembo *et al.* Roteiro: Laurente Cantet; François Bégaudeau; Robim Campillo. França 2008.

OLHOS AZUIS. Direção: Bertram Verhaag. Produção: Bertram Verhaag. Intérprete: Jane Eliot. Roteiro: Bertram Verhaag; Jane Eliot. Alemanha/EUA, 1996.

PRO DIA NASCER FELIZ. Direção: João Jardim. Produção: Direção: João Jardim; Flávio Ramos Tombelini. Roteiro: Direção: João Jardim. Música: Dado Vilar Lobos. Brasil 2005.

Os artigos desta obra expõem reflexões e experiências vividas por coordenadores(as) de área, supervisores(as) e discentes de iniciação à docência durante os 18 meses de execução da edição 2020-2022 do projeto institucional PIBID-UNIPAMPA. Vencendo com coragem e perseverança a inércia do ensino presencial, em meio à pandemia por Covid-19, os participantes do projeto materializaram o desafio de atuar de forma remota em atividades potencializadoras da aprendizagem. Os artigos revelam o aprendizado dos(as) licenciandos(as) de iniciação à docência e apresentam algumas das várias produções resultantes de estudos e da interação com estudantes e professores(as) da Educação Básica por meio de recursos digitais pouco conhecidos antes da pandemia e cujo uso se tornou habitual ao longo dela. Mais uma vez, o PIBID-UNIPAMPA surpreende pela capacidade de seus participantes de inovar as ações de iniciação à docência à cada nova edição do Programa.

