


PIBID UFPEL



**A iniciação à docência sob
o olhar de sujeitos de diferentes
áreas do conhecimento**

**Vanessa Caldeira Leite
Fábio André Sangiogo**

**Lourdes Maria Bragagnolo Frison
André Luis Andrejew Ferreira**

Orgs.

Pibid-UFPe1

**A iniciação à docência sob o olhar
de sujeitos de diferentes áreas
do conhecimento**

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

Pibid-UFPel

**A iniciação à docência sob o olhar
de sujeitos de diferentes áreas
do conhecimento**

E-book



2018

© Dos autores – 2018

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Revisão: Rui Bender

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)

Danilo Streck (Unisinós)

Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)

Eunice S. Nodari (UFSC)

Haroldo Reimer (UEG)

Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)

João Biehl (Princeton University)

Luís H. Dreher (UFJF)

Luiz Inácio Gaiger (Unisinós)

Marluza M. Harres (Unisinós)

Martin N. Dreher (IHSL)

Oneide Bobsin (Faculdades EST)

Raúl Fernet-Betancourt (Aachen/Alemanha)

Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)

Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.

Rua Paraná, 240 – B. Scharlau

93120-020 São Leopoldo/RS

Tel.: (51) 3568.2848

contato@oikoseditora.com.br

www.oikoseditora.com.br

P584 Pibid-UFPEL: a iniciação à docência sob o olhar de sujeitos de diferentes áreas do conhecimento [e-book] / Organizadores: Vanessa Caldeira Leite et al. – São Leopoldo: Oikos, 2018.

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

ISBN 978-85-7843-819-7

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

CDU 371.13

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

Sumário

Prefácio – Era uma vez... o Pibid na UFPel	9
<i>Verno Kruger</i>	
Apresentação	19
<i>Vanessa Caldeira Leite</i>	
<i>Fábio André Sangiogo</i>	
<i>Lourdes Maria Bragagnolo Frison</i>	
<i>André Luis Andrejew Ferreira</i>	
Parte I: Atividades das áreas	
Teatro, estética e emancipação: convergência entre ações de iniciação à docência e iniciação à pesquisa	28
<i>Anderson Moraes Demutti</i>	
<i>Maria Amélia Gimmler Netto</i>	
Subprojeto Química do Pibid-UFPel: ações e relato sobre o tabuleiro periódico	43
<i>Jhonatas da Silva Nunes</i>	
<i>Vitória Schiavon</i>	
<i>Karla dos Santos Terra</i>	
<i>Bruno dos Santos Pastoriza</i>	
<i>Fábio André Sangiogo</i>	
A importância de uma oficina como proposta pedagógica no ensino de Genética	58
<i>Alexia Brauner de Mello</i>	
<i>Lucas Schneider Lopes</i>	
<i>Magda Rosane Nunes Corrêa</i>	
As Cartografias do Pibid Geografia UFPel	66
<i>Gabriela Klering Dias</i>	
<i>Maiara Moreira Berdete</i>	
<i>Pedro Henrique de Souza Rafael</i>	
<i>Liz Cristiane Dias</i>	

Tempo presente, cinema e ensino de História: um olhar a partir do Pibid	74
<i>Caroline Cardoso da Silva</i>	
<i>Eliza de Mello Silva</i>	
<i>Maria Carolina Souza</i>	
<i>Sinara Veiga Faustino</i>	
As práticas musicais a partir das observações da realidade em sala de aula	82
<i>Luana Medina de Barros</i>	
<i>Lucian Baldez Leal</i>	
<i>Regiana Blank Wille</i>	
<i>Rafael Garcia Borges</i>	
Caos e capacidade agencial do aluno: elementos desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais	88
<i>Laura Sacco dos Anjos Torres</i>	
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	
Do escuro ao infinito, da oficina ao artigo acadêmico: o pensar a partir das ações de um “pibidiano gay”	96
<i>Felipe Aurélio Euzébio</i>	

Parte II: Atividades interdisciplinares

Experiência formativa: um olhar dos pibidianos da Geografia sobre o ensino, a pesquisa e a extensão	104
<i>Valdirene Drehmer</i>	
<i>Matheus Flores Ramires</i>	
<i>Rosângela Lurdes Spironello</i>	
<i>Maria Elizabeth Lenz</i>	
“A Paz” – ensinando a compreensão no Projeto do Pibid na E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello	111
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	
Movimento, ação, transformação: o Pibid na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas	131
<i>Andrisa Kemel Zanella</i>	
<i>Carla Teixeira Coelho</i>	
<i>Angela de Souza Avila</i>	

Projeto “Pomar” na E.E.E.M. Areal: o papel da Educação Ambiental no ensino escolar	141
<i>Luiza Corrêa Eloi</i>	
<i>Halana de Ávila Lautenschleger</i>	
<i>Flávia Marchi Nascimento</i>	
Jornal na escola: a atuação interdisciplinar do Pibid em busca de uma prática docente reflexiva	148
<i>Caroline Cardoso da Silva</i>	
<i>Caroline Ribeiro Paz</i>	
<i>Flávia Marchi Nascimento</i>	
Parte III: Reflexões sobre o Pibid	
Pibid-UFPel: avaliar para avançar	156
<i>Maranlaini Patricia Azevedo Schemmfelnnig</i>	
<i>Vanessa Caldeira Leite</i>	
<i>Lourdes Maria Bragagnolo Frison</i>	
As contribuições do Pibid sob a ótica docente	164
<i>Aline Santos Notari</i>	
<i>Raquel Schmidt Islabão</i>	
Iniciação à docência: o mérito do Pibid na formação de professores a partir da experiência de licenciandos em Português	173
<i>Bruna Deon Cittadella</i>	
<i>Ingrid Braga dos Santos</i>	
<i>Nessana de Oliveira Pereira</i>	
<i>Karina Giacomelli</i>	
A importância da Matemática nos anos iniciais sob o olhar do Pibid	184
<i>Leticia Klein Parnoff</i>	
<i>Antonio Mauricio Medeiros Alves</i>	
Pibid Artes Visuais: construindo conhecimentos por meio de projetos na escola	191
<i>Juliana de Ávila Ulguim</i>	
<i>Maristani Polidori Zamperetti</i>	
Potenciais do Pibid na formação de professores	199
<i>Alisson Castro Batista</i>	
<i>Felipe Ferreira Ribeiro</i>	
<i>João Vitor de Paula Barboza</i>	
<i>Marcos Alexandre Brito Nolasco</i>	
<i>Ramon Goulart da Silva</i>	

Experiências vivenciadas e adquiridas na atuação como bolsista de iniciação à docência	206
<i>Lorráyne de Menezes da Silva</i>	
<i>Lorraine Düstenhafet</i>	
<i>Matheus Souza Quadrado</i>	
<i>Mateus Souza Dutra</i>	
<i>Thiago Snocck Campelo</i>	
Sobre os organizadores	212
Sobre os autores	214

Prefácio

Era uma vez... o Pibid na UFPel

1 O contexto

Era uma vez... um Presidente da República e um Ministro da Educação que definiram uma política educacional nacional inédita para qualificar a formação de professores e a educação básica no país: fomentar a integração entre programas de pós-graduação, cursos de formação de professores e escolas públicas de educação básica brasileiros, criando para isso a Diretoria de Educação Básica (DEB) no MEC, em meados de 2007.

Houve também a edição da Lei 11.502, de 11 de julho de 2007, que conferiu, com bastante resistência interna, à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, as atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades, priorizando a visão política de conferir relevância social nacional à carreira do magistério da educação básica.

Estes foram os passos prévios para a edição do Edital MEC/CA-PES/FNDE 01/2007 de 12/12/2007 e da Portaria Normativa 30 da mesma data, em que o governo decidiu propor às Instituições de Ensino Superior inicialmente públicas, seu envolvimento em um programa de apoio aos seus Cursos de Licenciatura das áreas de Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas, especificamente em ações de apoio à formação inicial de professores da Educação Básica, a partir de atividades relacionadas ao trabalho docente, o que incluía a inserção do licenciando, de todos os semestres dos cursos de licenciatura, nas escolas públicas, além de estudos e pesquisas sobre o ensino básico.

Houve o cuidado, desde o início, e isto foi seguido rigorosamente na UFPel, de não caracterizar esta inserção como pré-estágio ou estágio ou substituição do professor de sala de aula.

Nascia assim o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e cuja história de sucesso na Universidade Federal de Pelotas

será aqui contada a partir das vozes de seus grandes protagonistas. Em depoimentos apresentados neste livro, bolsistas-licenciandos, professores-superiores das escolas parceiras e professores-coordenadores dos diferentes sub-projetos que funcionaram na Universidade relatam suas experiências e refletem sobre elas.

O início do Projeto foi muito lento e cheio de obstáculos, muito em função da relutância, e também do desinteresse dos órgãos administrativos dos cursos de licenciatura e de seus professores e da desconfiança das escolas de Educação Básica que até aquele momento não tinham tido experiências exitosas de colaboração com as universidades.

Com o passar do tempo, os resultados do desenvolvimento do Projeto fizeram com que as instituições de educação superior começassem a reconhecer méritos nas escolas públicas parceiras na formação de professores, enquanto as escolas e seus professores perceberam o potencial deste projeto para a melhoria das condições de ensino em suas escolas. Já os licenciandos começaram a entender a escola de outra forma e se motivaram em seus cursos de formação.

Assim, de um início difícil onde não havia escolas que quisessem abrir seus espaços para o Pibid (4 em seu início), onde o sistema público de ensino se mostrou refratário ao projeto e cursos de licenciatura e seus professores pouco interesse demonstraram, seguiu-se, na UFPel, uma trajetória de crescimento que no seu auge, em 2013, chegou a 610 bolsistas, dos quais 487 licenciandos de todos os cursos de licenciatura (eram 72 no primeiro edital), 132 professores de 21 escolas públicas de Pelotas (8 no início) e 34 professores de todos os cursos de licenciatura da Universidade (4 no início).

Relatos e reflexões desta trajetória de sucesso do Pibid na UFPel serão apresentados neste livro para preservar e divulgar estas histórias para que nós, que as vivemos, possamos ter esta referência e conservar na memória um sonho interrompido mas também para que os que não as viveram possam também aprender com elas e lutar conosco para que tenhamos de volta uma política de formação de professores que leve em conta as experiências e a história das nossas escolas de ensino básico e de seus professores.

Para entender melhor estes relatos e as reflexões dos personagens centrais da história deste Pibid-UFPel, personagens dos quais nos orgulhamos tanto, é importante que se detalhem as características dos projetos que as originaram, o que será feito na continuidade.

2 O Pibid na UFPel

Conforme já se falou, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado pela Diretoria de Educação Básica do MEC (DEB) em conjunto com a Coordenação de Apoio a Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do edital MEC/CAPES/FNDE, em 12 de dezembro de 2007.

Os principais objetivos definidos no Edital e nos documentos que se seguiram, foram os de estabelecer ações conjuntas entre as escolas de educação básica e os cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior Federais, a partir da problematização entre a teoria e a prática da formação de professores; da promoção da valorização do professor da escola básica; do reconhecimento da escola pública como espaço de produção de conhecimento; e da inserção do licenciando em seu *locus* de trabalho futuro, promovendo assim uma formação que problematiza a partir da realidade do sistema educacional e propõe alternativas para superá-la.

O Pibid, até o Edital 2013, foi considerado, e na UFPel isto sempre foi uma questão basilar, um programa que trabalhava com a concessão de bolsas de iniciação à docência para incentivar os alunos-bolsistas, a se dedicarem aos projetos e ao seu processo formativo, sendo apoiados, acompanhados e orientados na escola por professores da escola básica, que para isto receberam uma bolsa. Também os coordenadores dos sub-projetos, professores dos cursos de licenciatura, receberam apoio financeiro para se dedicarem a projetos de formação de professores e ao apoio aos bolsistas.

A coordenação geral na Universidade estava a cargo de um Coordenador Institucional, representando a Reitoria da Universidade e responsável pela administração, também financeira, do Projeto.

No primeiro edital, em 2007, a proposta era a de apoiar a formação de professores para as disciplinas de Matemática, Física, Ciências Biológicas e Química, consideradas aquelas com maiores carências formativas e com número insuficiente de profissionais. Para isto, a Pró-Reitoria de Graduação da UFPel convidou os coordenadores destes quatro cursos de licenciatura para discutirem a adesão ao Pibid e elaborarem um projeto a ser submetido à CAPES.

Elaborado o Projeto, após muitas discussões, priorizaram-se ações disciplinares e interdisciplinares referenciadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), até então ilustres desconhecidos tanto na universidade como também nas escolas.

Institucionalmente, deveria haver um termo de cooperação com a Rede Estadual de Ensino. Para isso, foram realizadas reuniões com representantes da Coordenadoria Regional de Educação de Pelotas (5ª CRE) para viabilizar a participação das escolas estaduais no Projeto. Após muitas dificuldades e resistências por parte da 5ª CRE, foi firmado convênio para que os licenciandos pudessem entrar nas escolas e participar de suas atividades sem se envolverem diretamente com a regência de classe mas sempre acompanhados por um professor da escola.

Não havia antecedentes de tais ações e, assim, partiu-se do zero. Tudo era novidade e tudo era expectativa. Mas, conseguida autorização da Secretaria Estadual de Educação, havia, como já se comentou, o obstáculo das escolas quererem participar até por que a sala de aula ainda é considerada, pela maioria dos professores, como um território fechado a estranhos. Havia também a necessidade de superar os obstáculos criados nas escolas pela forma como os cursos de licenciatura executavam os estágios supervisionados.

Com muito corpo a corpo, conseguimos as quatro escolas que precisávamos e os oito professores, dois de cada escola, para iniciar as atividades. O Projeto foi aprovado pela CAPES em 22/07/2008, para funcionar durante 24 meses, com um parecer muito favorável:

A proposta é muito bem caracterizada, apresentando adequada contextualização com dados relevantes sobre o município onde a instituição está inserida. Seu destaque é a abordagem interdisciplinar, com previsão de inserção dos bolsistas das diferentes áreas de conhecimento nos três grupos da educação básica. A fundamentação está em sintonia com as políticas governamentais em curso e revela plena adequação aos objetivos, características e exigências do Pibid.

O Parecer menciona ainda a essência de nosso projeto, referenciada, como já se disse, nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

“As ações e estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas estão organizadas por eixos de ações transversais: a) eixo de formação didático-pedagógica geral, constituído de estudos, encontros semanais, mensais ou bimensais, tanto entre as áreas quanto entre as escolas e as áreas para planejamento, estudos, registro e sistematização das ações e avaliação; e b) eixo de formação didático-pedagógica integrada, constituído por ações específicas das áreas e outras orientadas para a formação interdisciplinar para todos. A proposta contempla ainda formação continuada de professores em serviço”.

Obteve-se, em 31 de outubro de 2008, autorização para a implementação do projeto nas 4 escolas previstas, com 72 alunos-bolsistas, 4 coordenadores de área e dois professores-supervisores por escola. Em função de problemas políticos na CAPES e também por impossibilidade legal, em

função das eleições municipais de 2009, o repasse das verbas necessárias ao seu funcionamento e o início efetivo da execução do Projeto ocorreram apenas em fevereiro de 2009.

O Pibid, que surgiu com a proposta de formar professores para as disciplinas de Matemática, Física, Biologia e Química, por serem consideradas áreas com déficits no número de professores em atividade e poucos alunos matriculados nas respectivas licenciaturas, desencadeou, desde seu início, um entusiasmado movimento nacional de resgate do magistério da escola básica e de reformulação da formação inicial e promoção da formação continuada dos professores da educação básica, entusiasmo reforçado em reuniões com todos os coordenadores institucionais, em Brasília.

Este movimento resultou, em seguida, no aumento da abrangência do projeto, incluindo-se primeiro os cursos de Pedagogia. As edições seguintes (2009, 2010, 2011 e 2013) incluíram, progressivamente, além das universidades federais, também as estaduais, municipais, comunitárias e, por fim, as universidades privadas, além de também progressivamente se estender a todos os cursos de licenciatura. Em 2010 foram propostos mais dois editais chamados de Pibid Diversidade, relacionados à educação no campo e à educação indígena.

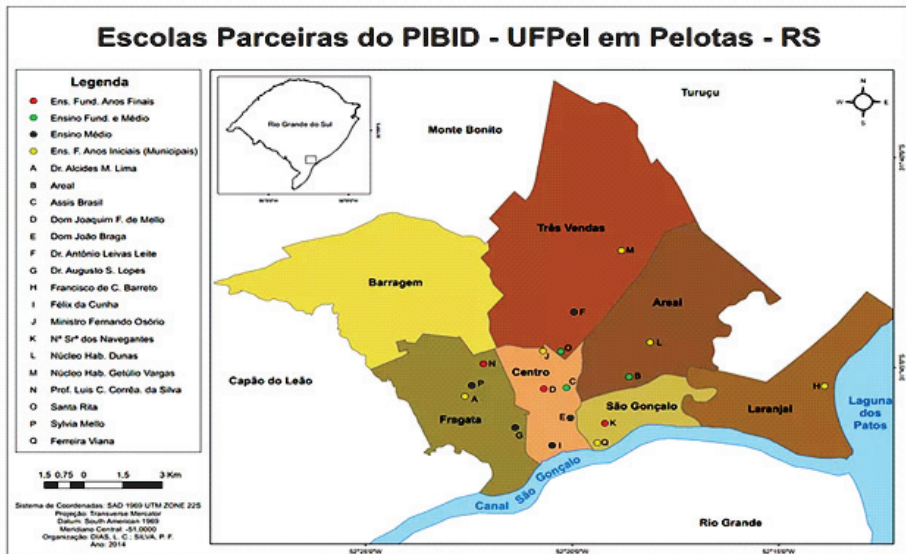
A UFPel participou de todos os editais, exceto dos do Pibid Diversidade. O número crescente de bolsistas pode ser visto no quadro abaixo:

Quadro 1: Evolução do número de bolsistas Pibid na UFPel

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

Como nossas avaliações sobre o desenvolvimento dos projetos foram sempre as mais positivas, a essência dos nossos referenciais permaneceu o mesmo, mudando algumas estratégias para o Edital 061/2013, que contemplava todos os cursos de licenciatura da UFPel e tinha a participação de 610 bolsistas distribuídos em 21 escolas públicas urbanas de Pelotas, conforme mapa abaixo:

Quadro 2: Escolas públicas urbanas de Pelotas participantes do Edital 2013



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

Por esta magnitude, o Projeto foi dividido em ações para as Séries Iniciais, para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, conforme abaixo:

a) Atividades disciplinares

Organizadas pelas áreas nos três níveis de ensino e desenvolvidas em sala de aula com a presença do professor da disciplina e com apoio dos supervisores do projeto na escola, atendendo demandas tanto dos professores da escola como do projeto Pibid.

b) Atividades interdisciplinares

Organizadas com a coordenação das diferentes áreas do projeto e participação dos supervisores, planejadas, desenvolvidas e avaliadas de acordo com os níveis de ensino:

a) Anos Iniciais – Ensino Fundamental – Projetos articulados com os PCNs e o Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC).

b) Anos Finais – Ensino Fundamental – Projetos articulados com os temas transversais dos PCNs e por eles referenciado.

c) Ensino Médio – Projetos articulados com a disciplina de Seminário Integrado fundamentados no Ensino Politécnico então em execução pela Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

O parecer avaliativo da Capes, em sua essência foi de que o destaque do Projeto continuava sendo

a abordagem interdisciplinar, com previsão de inserção dos bolsistas das diferentes áreas de conhecimento nos três grupos da educação básica. A fundamentação está em sintonia com as políticas governamentais em curso e revela plena adequação aos objetivos, características e exigências do Pibid.

Prossegue o parecer:

As ações e estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas estão organizadas por eixos de ações transversais: a) eixo de formação didático-pedagógica geral, constituído de estudos, encontros semanais, mensais ou bimensais, tanto entre as áreas quanto entre as escolas e as áreas para planejamento, estudos, registro e sistematização das ações e avaliação; e b) eixo de formação didático-pedagógica integrada, constituído por ações específicas das áreas e outras orientadas para a formação interdisciplinar para todos. A proposta contempla ainda formação continuada de professores em serviço.

No entanto, após o auge em 2013 com o Edital 061, começaram a ocorrer mudanças administrativas no Ministério da Educação e na CAPES e estas se refletiram de forma negativa no Pibid, principalmente com relação ao corte de verbas e redução do número de bolsistas (de 613 para 444 no período 2015/16).

Estava terminando o período de ouro da valorização da formação inicial e continuada de professores. Estas mudanças derivaram diretamente dos processos políticos que culminaram com a substituição da Presidenta da República e de toda a equipe do Ministério da Educação, com a consequente mudança radical nas prioridades e enfoques da educação nacional.

Como o Pibid é, a partir de um decreto do Presidente Lula, uma política de Estado e não de governo, sua extinção não foi possível mas alteraram-se seus objetivos e enfoques e hoje, conforme página do MEC: *O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.*

A UFPel continua a participar do Pibid neste novo formato. As avaliações a seguir se relacionam às atividades até a concessão do Edital 2013.

3 Avaliação até o término do Edital 061/2013

Os diversos processos avaliativos desenvolvidos no período contemplaram todos os segmentos envolvidos com o projeto e, no seu conjunto, indicaram o impacto positivo desta política na formação de professores e na organização dos cursos de licenciatura na Universidade Federal de Pelotas.

De maneira geral, a apreciação é de que as ações qualificaram a formação de professores, em particular, com o novo enfoque didático-metodológico aportado pelos projetos interdisciplinares.

Os estudantes avaliaram os aspectos positivos:

a) de metodologias: desenvolvimento da capacidade de comunicação, aprendizagem da escrita e a publicação de trabalhos; inserção da prática de pesquisa na escola e em suas práticas docentes; exercício da interdisciplinaridade; percepção da necessidade de referenciais teóricos para fundamentar práticas pedagógicas;

b) da reorganização dos cursos de formação inicial: iniciativas concretas para repensar as licenciaturas a partir das necessidades identificadas, principalmente pelos pibidianos;

c) da inserção na escola e a prática profissional: conhecimento da escola pública, favorecendo a formação profissional do pibidiano; desconstrução da organização hierárquica dos currículos das escolas e a percepção da possibilidade de novas lógicas para o estabelecimento de propostas curriculares; conhecimento das diferenças e semelhanças entre as escolas da rede pública; construção de relações de confiança com as equipes diretivas

d) de sua formação pessoal: ter certeza da escolha profissional feita; valorização do trabalho coletivo como um processo de aprendizagem contínuo e um exercício de respeito mútuo; construção de um espírito pibidiano interdisciplinar; leitura de textos científicos, sua sistematização e a organização da apresentação de seminários; elaboração de textos para publicação em revistas e livros; apresentação de trabalhos em congressos e reuniões da área; construção de uma cultura de aprendizagem permanente tanto entre alunos bolsistas como também entre os supervisores.

Já os coordenadores de área focaram sua avaliação nos efeitos do Projeto em seus cursos. Estes foram agrupados segundo o impacto conside-

rado, seja na estrutura e funcionamento do curso, seja também pela presença de pibidianos em sala de aula e em outras atividades do curso.

Assim, consideraram:

a) Mudanças na estrutura curricular: na maioria dos cursos foram notados movimentos de reforma curricular, adequando os currículos às necessidades de um curso especificamente de licenciatura. Houve também alterações em disciplinas da área de formação didática enriquecendo-as com experiências reais e causando transformações nos seus planos de ensino e nas metodologias, além de propostas de alterações na grade curricular.

b) Valorização do curso/licenciatura: muitas destas mudanças curriculares se tornaram possíveis em virtude da valorização da licenciatura no curso, tanto pelos alunos como também pelos professores, acarretando, em alguns casos, aumento da permanência de alunos no curso (menos evasão). Também ocorreram transferências do bacharelado para a licenciatura e um aumento da autoestima dos pibidianos.

c) Mudanças nos alunos pibidianos: os coordenadores de área também identificaram muitas mudanças na postura dos alunos, alguns destes reconhecidos pelos próprios alunos em seus depoimentos acima. Assim destacaram-se: aumento da motivação para a realização de propostas na área de ensino; compreensão maior do que significa lecionar no ensino público; crescimento dos alunos do curso em conhecimentos profissionais e sociais; aumento da autonomia em seus estágios supervisionados; qualificação dos debates sobre o ensino na área específica.

d) Impacto nos demais alunos do curso: finalmente, as ações dos sub-projetos tiveram impacto positivo sobre outros acadêmicos dos cursos e provocaram o seu interesse pelo Pibid, até como colaboradores de algumas ações, o que aproximou os estudantes dos cursos de licenciatura entre si e também dos de bacharelado.

Por tudo isso, restam avaliar as mudanças e os impactos nas escolas, o que não se fez mas certamente os supervisores, em seus depoimentos nos textos a seguir, o farão.

4 Concluindo

Muitos dos aspectos avaliados aqui reaparecerão nos textos que se encontram a seguir. E os registros dos impactos deste processo na UFPEL certamente ficarão como aprendizagens dos então bolsistas licenciandos e hoje professores da escola básica, dos mestres e também doutores que ala-

vancaram, a partir de sua participação, novos rumos profissionais. Ficarão também presentes nas experiências profissionais dos então supervisores com um novo olhar para a escola e para a sala de aula. Se refletirão também, como já se refletiram, nas mudanças ocorridas e por ocorrer nos cursos de licenciatura e nas propostas de formação continuada na UFPel.

Mesmo com a continuidade do Pibid, mas em outras bases, desejo, particularmente, que as aprendizagens construídas por todos nós neste período nos façam desejar um retorno deste movimento de intensa criatividade e entusiasmo, de fé e de esperança na vitória dos ideais construídos a partir daquele Pibid criado em 2007 *priorizando a visão política de conferir relevância social nacional à carreira do magistério da Educação Básica... em ações de apoio à formação inicial envolvendo atividades relacionadas ao trabalho docente, o que incluía a inserção do licenciando, de todos os semestres dos cursos de licenciatura, nas escolas públicas.*

Temos esta oportunidade agora.

Verno Kruger
Ex-Coordenador Institucional

Apresentação

O **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal de Pelotas (Pibid/UFPel)** é uma iniciativa federal para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

O programa concede bolsas a estudantes de Licenciatura, a professores de escola básica e a professores de ensino superior, de modo que esses participem de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Assim, os projetos institucionais devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola.

O programa é amplamente reconhecido, tendo em vista alguns impactos na relação entre escola e universidade e na formação de professores, pois: contribui e incentiva a formação, com qualidade, de docentes para a educação básica (Ensino Fundamental e Médio); promove a aproximação e a integração entre educação superior e educação básica, bem como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; permite que professores planejem e desenvolvam ações que visam a oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes da educação básica.

Na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), o programa Pibid é organizado de modo a contemplar grupos e ações de atividades disciplinares e projetos interdisciplinares que atuam em 17 (dezesete) escolas públicas de Pelotas (municipais e estaduais), contemplando estudantes dos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No campo disciplinar, os subprojetos organizam-se de modos variados, mas todos sendo desenvolvidos a partir de questões, atividades e tarefas enfocadas numa área específica – em subprojetos de Artes Visuais, Bio-

logia, Ciências Sociais, Dança, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia, Química e Teatro. Cada subprojeto, quando realizado no campo disciplinar, atua em uma ou mais escolas em parceria com docentes ou aulas daquela mesma área. No campo interdisciplinar, as ações são desenvolvidas integrando coordenadores de área, supervisores e bolsistas de diferentes áreas. Nesse sentido, das 17 (dezesete) escolas que integram o projeto Pibid-UFPeI, as coordenações de área, os supervisores e os bolsistas de iniciação à docência distribuem-se em grupos em cada uma dessas escolas, em turnos distintos, para realizar ações que integrem a construção e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares.

Ao considerar o contexto de abrangência e de atuação do Pibid-UFPeI, este livro comporta uma coletânea de textos que visam compartilhar experiências e reflexões provenientes de atividades disciplinares e/ou interdisciplinares, sob o olhar de pibidianos e supervisores atuantes em áreas específicas de formação, em que estão vinculados a partir de projetos e/ou atividades orientadas por coordenadores de área.

Os textos desta coletânea estão divididos em três blocos. No primeiro bloco, apresenta-se e discute-se sobre atividades de iniciação à docência desenvolvidas por subprojetos de áreas. Num segundo bloco, há textos que refletem sobre os grupos interdisciplinares. No terceiro bloco, sobre aspectos gerais que demarcaram as áreas a partir de reflexões de diferentes ações que compõem o Pibid.

Ao considerar o exposto, almeja-se que os relatos experienciados e apresentados neste livro promovam reflexões, saberes e práticas que potencializem a formação docente de outros contextos, grupos e sujeitos que atuam na educação básica ou no Ensino Superior.

Parte I – Atividades das áreas

O capítulo *Teatro, Estética e Emancipação: convergência entre ações de iniciação à docência e iniciação à pesquisa*, de autoria de **Anderson Morais Demutti** (ex-bolsista, professor de Teatro na educação básica) e **Maria Amélia Gimmler Netto** (ex-coordenadora do subprojeto Pibid-Teatro), apresenta a convergência entre duas ações voltadas ao ensino e à pesquisa em teatro, sendo elas o “Pibid Teatro UFPeI” e a pesquisa “Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro”. Ao longo do artigo, mostram-se reflexões sobre duas ações es-

pecíficas, que foram: a Escola de Espectador e a Mostra de Cenas. Tais atividades foram desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2015 na Universidade Federal de Pelotas e tiveram como foco a formação do(a) professor(a) de Teatro. A reflexão trazida foca-se no entrelaçamento de ações de iniciação à docência, vinculadas a ações de iniciação à pesquisa. Também são abordadas as repercussões na prática docente de um ex-aluno de Teatro-Licenciatura, bolsista do Pibid e participante do grupo de pesquisa, agora professor de Teatro numa escola de Ensino Médio.

No capítulo *Subprojeto Química do Pibid da UFPel: Ações e relato sobre o tabuleiro periódico*, os autores **Jhonatas da Silva Nunes, Vitória Schiavon, Karla dos Santos Terra, Bruno dos Santos Pastoriza e Fábio André Sanguio** apresentam pressupostos do Pibid e do subprojeto, com destaque para a atividade denominada de “Tabuleiro Periódico”, planejada e desenvolvida pelo grupo do Pibid Química. O texto, ao evidenciar o caráter do jogo pedagógico, coloca em destaque a potência do jogo que trabalha com participação, interpretação e apropriação da linguagem química, que permitem compreender distintos contextos e transformações presentes na natureza. As discussões sinalizam a importância da organização das atividades de ensino com objetivos definidos, visto que eles são essenciais para a potência pedagógica no processo de ensino e de aprendizagem, superando o caráter meramente lúdico, do interesse e da motivação da atividade às aulas de Química.

No capítulo *A importância de uma oficina como proposta pedagógica no ensino de genética*, os autores **Alexia Brauner de Mello, Lucas Schneider Lopes e Magda Rosane Nunes Corrêa**, atuantes no subprojeto de Ciências Biológicas, apresentam o potencial do Pibid no desenvolvimento de atividades pedagógicas, apresentando um relato sobre a adaptação de uma atividade “CSI: Um crime sem solução” em desenvolvimento na escola ao contexto da formação dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas. No texto, há evidências que dizem sobre o potencial do Pibid e da atividade na organização de metodologias que superam o ensino tradicional e para a formação dos participantes e ministrantes da oficina pedagógica.

No capítulo *As Cartografias do Pibid Geografia UFPel*, os autores **Gabriela Klering Dias, Maiara Moreira Berdete, Pedro Henrique de Souza Rafael e Liz Cristiane Dias** discorrem reflexões a partir de duas oficinas desenvolvidas: “Mapas Mentais e o Estudo do Meio” e “Iniciação Cartográfica”, ao ter como pressupostos as relações entre a cartografia escolar e o pensamento espacial, assinalando discussões sobre a cartografia na sala de aula, a importância do Pibid nessa aproximação e na busca pela cons-

trução do saber geográfico. Os resultados demonstram novas possibilidades dos estudantes da escola verem a Geografia e de fazer análise das suas realidades, além de contribuir para a formação docente dos pibidianos, nas maneiras de pensar a ciência geográfica e o pensamento espacial no contexto escolar.

No capítulo *Tempo Presente, Cinema e Ensino de História: um olhar a partir do Pibid*, as autoras **Caroline Cardoso da Silva, Eliza de Mello Silva, Maria Carolina Souza e Sinara Veiga Faustino** apresentam a atividade intitulada “Os militares em campo: futebol e ditadura no Brasil”, elaborada pelo subgrupo de pesquisa e atuação do Pibid História, encarregado da temática Ditadura Militar e Ensino de História. As discussões que guiaram a construção dessa atividade, a saber, foram aquelas em torno da História do Tempo Presente e do Cinema, pensados em suas relações com o ensino de História.

No capítulo *As práticas musicais a partir das observações da realidade em sala de aula*, os bolsistas do curso de Música **Luana Medina de Barros e Lucian Baldez Leal**, orientados pelos professores **Regiana Blank Wille e Rafael Garcia Borges**, apresentam as atividades de educação musical desenvolvidas na E.M.E.F. Ferreira Viana para crianças de oito turmas dos anos iniciais (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental, colaborando com os debates e as problematizações atuais no campo da educação musical. Refletem sobre o processo de inserção do ensino de Música na escola, a troca de saberes e as diferentes vivências musicais que cada um traz consigo, ancorados pela pedagogia de Carl Rogers.

No capítulo intitulado *Caos e capacidade agencial do aluno: elementos desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais*, a bolsista **Laura Sacco dos Anjos Torres** e a professora **Maristani Polidori Zamperetti** convidam para uma reflexão sobre a função da arte na escola, o desprestígio e a falta de entendimento sobre essa disciplina e oferecem, a partir das suas vivências com o Pibid na escola, uma interessante alternativa para pensarmos o lugar da arte como um espaço “marginal” que possibilita a criatividade dos alunos e como um “poder pedagógico de amplo alcance”.

No capítulo *Do escuro ao infinito, da oficina ao artigo acadêmico: o pensar a partir das ações de um “pibidiano gay”*, o pibidiano do curso de Ciências Sociais **Felipe Aurélio Euzébio** apresenta uma série de perguntas e reflexões levantadas ao longo de sua trajetória de formação pessoal e de formação acadêmica, apresentando narrativas críticas que tiveram como base a oficina “Do Escuro ao Infinito: Luta, Sensibilidade e Poesia de Jovens

LGBTs do Brasil para a Educação Básica”. O trabalho denuncia uma lacuna na formação e discussão sobre os jovens LGBTs e defende a oficina como uma possibilidade de exercitar o sensível e a empatia para com as realidades dos muitos que vivem nas escolas com a abordagem de discussões de gênero e de diversidade sexual.

Parte II – Atividades interdisciplinares

No capítulo *Experiência formativa: Um olhar dos pibidianos da Geografia sobre o ensino, a pesquisa e a extensão*, há um relato de ações de pibidianos e professoras de Geografia **Valdirene Drehmer, Matheus Flores Ramires, Rosângela Lurdes Spironello e Maria Elizabeth Lenz** a partir de ações do grupo interdisciplinar desenvolvido em uma escola a respeito da oficina denominada “Projeto ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio”. O trabalho apresenta resultados que exploram a importância da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão a partir da intervenção do Pibid na escola com temáticas alusivas ao ENEM. As ações possibilitaram o alcance à comunidade por meio de práticas de iniciação à docência e que buscam aproximar os alunos da educação básica ao contexto da universidade.

No capítulo intitulado “*A Paz*” – *ensinando a compreensão no projeto do Pibid na E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello*, de autoria da coordenadora do subprojeto Pibid-Artes Visuais **Maristani Polidori Zamperetti**, podemos acompanhar todo o processo de construção e elaboração do projeto interdisciplinar, desde o diagnóstico da realidade escolar, as ações realizadas até os resultados alcançados com o projeto na E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello. O tema da paz foi selecionado decorrente da evidência, através de entrevistas e observações realizadas e depoimentos de professores da escola, de “situações de violência verbal e minimização do sentido do termo, de forma quase naturalizada. O projeto abordou o tema paz e as diferentes formas de manifestação dessa na vida cotidiana, buscando desenvolver o respeito mútuo, a promoção de práticas pedagógicas que contribuíssem para o autoconhecimento e a autoestima dos alunos”. Através dos relatos do grupo de alunos de iniciação à docência e de supervisores a autora nos evidencia a importância desse projeto para a escola e para todos os sujeitos envolvidos.

No capítulo *Movimento, ação, transformação: o Pibid na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas*, as autoras **Andrisa Kemel Zanella, Carla Teixeira Coelho e Angela de Souza Avila**

tratam sobre as atividades interdisciplinares desenvolvidas pelo Pibid na escola a partir de um questionário diagnóstico. Os temas eleitos pela comunidade foram o lixo, a família, os direitos humanos e as possibilidades pedagógicas de intervenção. Destacam também como se desenvolveram os estudos e as práticas no grupo de trabalho interdisciplinar e como essas ações contribuíram para a formação acadêmica dos discentes das Licenciaturas envolvidos.

No capítulo *Projeto POMAR na E.E.E.M. Areal: o papel da educação ambiental no ensino escolar*, as autoras **Luiza Corrêa Eloi, Halana de Ávila Lautenschleger e Flávia Marchi Nascimento** apresentam o trabalho interdisciplinar através do projeto “Pomar” para suscitar questionamentos ambientais e estimular a prática de ações ecológicas a partir da construção coletiva entre alunos e docentes de um pomar de árvores frutíferas nativas no jardim da escola. A atividade proporcionou a experiência de trabalhar um assunto pouco difundido na escola e ofereceu aos graduandos do Pibid, professores e alunos do projeto, o desafio e a oportunidade de construir coletivamente um conhecimento vasto, ampliado pela diversidade de saberes envolvidos por um grupo formado de estudantes provenientes de diversas áreas do conhecimento.

No capítulo *Jornal na escola: a atuação interdisciplinar do Pibid em busca de uma prática docente reflexiva*, as autoras **Caroline Cardoso da Silva, Caroline Ribeiro Paz e Flávia Marchi Nascimento** apresentam o trabalho interdisciplinar, através do projeto “Coletividade na Escola Areal”. O projeto visou fomentar ações necessárias que buscassem a coletividade para contribuir nas soluções de problemas, como a prática de *bullying* e a falta de pertencimento à escola. A criação do jornal teve como objetivo principal dar visibilidade às ações realizadas na escola e buscava também reconhecer e valorizar os trabalhos realizados pela comunidade escolar, assim como fomentar a prática do diálogo e reflexões dos alunos dentro da sala de aula, debatendo sobre as questões sociais, política e econômica da cidade, estado e país, para construir suas próprias conclusões e compreensão de mundo.

Parte III – Reflexões sobre o Pibid

No artigo *Pibid-UFPeL: avaliar para avançar*, as autoras **Maranlaini Patricia Azevedo Schemmfelnnig, Vanessa Caldeira Leite e Lourdes Maria Bragagnolo Frison** apresentam os resultados de uma atividade pedagógica de avaliação realizada no âmbito do Pibid-UFPeL (2014-2018), com o

objetivo de identificar as principais contribuições do programa e as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do projeto institucional sob o ponto de vista dos supervisores. Os aspectos positivos e negativos indicados pelos supervisores foram e ainda são balizadores para pensar a iniciação à docência na instituição, na medida em que se faz necessário corrigir ou minimizar as dificuldades e ampliar as práticas com resultados satisfatórios tanto para a universidade como para a escola parceira.

No capítulo *As Contribuições do Pibid sob a ótica docente*, as autoras **Aline Santos Notari e Raquel Schmidt Islabão** apresentam as práticas pibidianas no contexto escolar. Tendo como objetivo geral analisar as contribuições do programa no processo de ensino e aprendizagem em uma escola pública, refletindo sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos alunos pibidianos no projeto disciplinar da Pedagogia e suas contribuições no desenvolvimento da leitura e da escrita.

No capítulo *Iniciação à docência: o mérito do Pibid na formação de professores a partir da experiência de licenciandos em Português*, de autoria de **Bruna Deon Cittadella, Ingrid Braga dos Santos, Nessana de Oliveira Pereira** e da coordenadora de área **Karina Giacomelli**, busca-se refletir sobre a importância do Pibid para a formação inicial de professores, destacando a aproximação universidade-escola e a articulação teoria-prática no âmbito da área do curso de Letras – Português. No texto, as autoras problematizam a dicotomia teoria-prática que constitui cursos de Licenciatura, destacando contribuições do Pibid à formação inicial e continuada de professores ao inserir os licenciandos em espaços de exercício profissional desde o início do curso, abrangendo dimensões de formação que levam em conta uma organização coletiva, ancorada teoricamente, com abordagem de conteúdos de forma variada e que consideram a formação mais humana de estudantes e professores.

No capítulo *A importância da Matemática nos anos iniciais sob o olhar do Pibid*, os autores **Leticia Klein Parnoff e Antonio Mauricio Medeiros Alves** discorrem sobre a visão que os alunos do curso de Licenciatura em Matemática, inseridos no programa e alocados no subprojeto “Pibid Matemática Anos Iniciais”, têm a respeito da importância dos estudos referentes à Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, visto que o curso no qual fazem parte não objetiva formar para o referido nível de ensino. Também se procura destacar como se desenvolveram os estudos e as práticas no grupo de trabalho disciplinar e como essas ações contribuíram na formação acadêmica dos discentes que passaram por esse subprojeto.

No artigo *Pibid Artes Visuais: construindo conhecimentos por meio de projetos na escola*, a bolsista de iniciação à docência **Juliana de Ávila Ulguim**, orientada pela professora coordenadora de área **Maristani Polidori Zamperetti**, reflete sobre suas percepções quanto à docência em Artes Visuais antes e depois de sua participação no Pibid. Traz relatos sobre suas vivências em práticas de ensino, reconhecendo-se como “professora-aprendiz”, e suas motivações e objetivos de cada oficina, bem como apresenta uma avaliação dessas atividades realizadas junto com os professores da escola parceira.

No capítulo *Potenciais do Pibid na formação de professores*, os autores do curso de Física **Alisson Castro Batista, Felipe Ferreira Ribeiro, João Vítor de Paula Barboza, Marcos Alexandre Brito Nolasco e Ramon Goulart da Silva** escreveram uma coletânea de posições por eles defendidas em relação aos benefícios que o Pibid oferece aos estudantes que optaram pela docência. Eles evidenciam o importante papel que o reencontro com o ambiente escolar desempenha na formação profissional dos estudantes de Licenciatura, além do incentivo através de projetos em parceria com escolas para o crescimento na arte de ensinar e aprender.

No capítulo *Experiências vivenciadas e adquiridas na atuação como bolsista de iniciação à docência*, os autores **Lorrayne de Menezes da Silva, Lorraine Düstenhafet, Matheus Souza Quadrado, Mateus Souza Dutra e Thiago Snocck Campelo**, do curso de Física, relataram as experiências vivenciadas no Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). No texto, destaca-se o quanto o Pibid contribuiu para o desenvolvimento intelectual dos seus participantes e para a construção de práticas de ensino. Destacam também que essa experiência ratificou a escolha da profissão, descobrindo o professor que gostariam de ter e ser.

A partir da coletânea de textos que abrangem a iniciação à docência sob o olhar de sujeitos de diferentes áreas do conhecimento desejamos uma ótima leitura a todos e a todas!

Os organizadores
Pelotas, inverno de 2018

PARTE I

Atividades das áreas

Teatro, estética e emancipação: convergência entre ações de iniciação à docência e iniciação à pesquisa

*Anderson Moraes Demutti
Maria Amélia Gimmler Netto*

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) foi elaborado e levado para as escolas visando à prática da interdisciplinaridade como construção de conhecimento. Nesse espaço, o diálogo com diferentes áreas possibilita uma amplitude para realizar as atividades de forma mais dinâmica, interessante e próxima aos estudantes das escolas.

O Pibid na UFPel teve como um de seus objetivos o incentivo de alunos que escolheram uma Licenciatura, oferecendo o contato com o meio escolar antes dos estágios, provocando experiências e práticas docentes. Possibilita, assim, a identificação de metodologias de ensino/aprendizagem tanto coletivas como pessoais que tornem o ensino básico mais rico e inovador, utilizando recursos de tecnologia da informação e da comunicação. Também a identificação de problemas escolares, juntamente com a valorização da profissão e da escola como um todo são metas das ações do programa.

Em dezembro de 2012, entrei para o Pibid e, a partir de então, passei a participar de reuniões interdisciplinares na escola e também de encontros do grupo de teatro, do qual falarei um pouco. No subprojeto da área de Teatro, éramos doze estudantes do curso e mais duas supervisoras – professoras da rede estadual de ensino. Nossos encontros aconteciam nas sextas-feiras no período da tarde, quando debatíamos e estudávamos práticas relacionadas ao projeto elaborado pela coordenadora de área, Prof. Ms. Maria Amélia Gimmler Netto, em 2014.

Direcionamos nossas práticas para o Ensino Médio em quatro escolas estaduais da cidade de Pelotas, sendo elas: Instituto Estadual de Educação Assis Brasil, Escola Estadual Félix da Cunha, Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello e a Escola Doutor Augusto Simões Lopes.

Como meta tivemos as seguintes ações transversais para a atuação dos licenciandos do curso de Teatro nas escolas pibidianas: oficinas de iniciação teatral para pibidianos; palestra e formação continuada de professores da rede pública de Pelotas ou cidades da região; leitura e estudo da proposta de Ensino Médio Politécnico; observação da realidade escolar e do perfil dos jovens que as integram.

No eixo ações de área tivemos: ciclos de estudos das Pedagogias do Teatro voltadas ao Ensino Médio; grupo de estudos Arte e Teatro nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases); Monitoria Supervisionada; Grupo de Teatro; Diálogo com o Mestre; Escola de Espectadores e a Mostra de Cenas.

Já o projeto de pesquisa *Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro* do Centro de Artes da UFPel foi desenvolvido por uma equipe de estudantes da Licenciatura em Teatro e coordenado pela professora Maria Amélia Gimmler Netto. A pesquisa consistiu em colocar em prática o jogo de aprendizagem proposto por Bertolt Brecht, associando-o com as atuais teorias de teatro contemporâneo, o teatro pós-dramático proposto por Hans-Thies Lehmann e capacidades de ensino/aprendizagem em Teatro.

As peças didáticas estudadas ao longo da pesquisa foram: *Um voo sobre o oceano*; *Aquele que diz Sim Aquele que diz Não*; *A decisão*, *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*; *Horácios e Curiácios* e *A exceção e a regra*.

Peças didáticas são obras dramáticas de Bertolt Brecht antes mesmo das suas peças épicas, como: *A vida de Galileu Galilei*; *Mãe coragem e seus filhos* ou *Círculo de giz caucasiano*. Como o próprio nome sugere, peças didáticas não têm o propósito de ser espetaculares, e sim propostas artístico-pedagógicas, em que mesmo os espectadores agem.

A peça didática ensina quando nela se atua, não quando se é espectador. Em princípio não há necessidade de espectadores, mas eles podem ser utilizados. A peça didática baseia-se na expectativa de que o atuante possa ser influenciado socialmente, levando a cabo determinadas formas de agir, assumindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas posturas, reproduzindo determinadas falas (BRECHT apud KOUDELA, 2007)

Quem traz para o Brasil os estudos sobre as obras de Brecht é a professora e pesquisadora Ingrid Dormien Koudela (USP) ao traduzir do alemão *Lehrstück*. Tais peças começam a ser trabalhadas por Brecht entre os anos 1929 e 1932 com jovens, crianças e operários. São conteúdo das peças a sociedade e as relações de poder, homem e a ciência, o indivíduo e o

embate com suas tradições, entre outros. Outro objetivo do autor é romper com o teatro comercial, descentralizando o teatro, assim levando-o para amadores, estudantes, trabalhadores e seus respectivos lugares na comunidade, escolas e sindicatos. Um teatro pensado para aqueles que não pagam *pela* arte e nem são pagos pela arte, mas que querem fazer arte, afirmava Brecht.

O texto sugere um modelo de ação, não contendo um texto dramático acabado. Dessa forma, as peças dão abertura para a criação de novos textos a partir de improvisações e experimento das situações atemporais trazidas pela história.

Foram quatro meses de leituras e debates acerca das peças e dos capítulos do livro *Teatro pós-dramático*, de Hans-Thies Lehmann. Para este trabalho utilizo mais precisamente o artigo *Teatro pós-dramático, doze anos depois*, em que o autor disserta sobre o termo e as repercussões após doze anos do conceito de pós-dramático na Alemanha. Aqui no Brasil, o texto chega traduzido pela *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, de Porto Alegre, em setembro de 2013.

Lehmann, ao pensar que o teatro se reestruturou em todos os âmbitos, desde como os grupos se organizam à forma com que o drama é narrado, para ele esse teatro está além do drama tradicional. As diversas tecnologias aplicadas à cena, a multidisciplinaridade, a dança, o trabalho de coro, entre outros elementos teatrais, foram construindo um teatro contemporâneo. Diversos fatos aconteceram para essa nova abordagem, como por exemplo a morte de diretores revolucionários: Heiner Müller, Einar Schlegel, Pina Bausch e Jürgen Gosch. Esses criadores trabalhavam no limite da performance, da mistura de dança e teatro, da estética popular com a erudita. Assim, um desenvolvimento de grupo também surge, o aspecto de gênio individual para o trabalho colaborativo. Rene Pollesch, por exemplo, não inicia um trabalho com texto completo, apenas parte dele, a fim de que os atores/performers contribuam. “O artista de teatro não quer ser um serviço dos espectadores, ele não quer tratá-los como espectadores, mas sim articular algo no palco que esteja nas mentes das próprias pessoas do teatro” (LEHMANN, 2013, p. 862).

Dessa forma, uma nova maneira de fazer teatro começa a ser compreendida e praticada, pois o espectador, além de vir condicionado pela estrutura clássica de Aristóteles buscando a simetria, o belo, as unidades de tempo e espaço e a linha narrativa com início, meio e fim, é também sub-

metido a anarquias, labirintos e mistura de linguagens, entre outras características destacadas por Lehmann¹.

Da TV eu recebo informações, mas não estou envolvido na produção, logo a minha responsabilidade não existe. No teatro, é diferente. Guy Debord, em seu texto *A Sociedade do Espetáculo*, mostra que nossa sociedade tem tendência a mostrar a própria sociedade como espectador e o cidadão como receptor passivo de processos que lhe são ensinados. O teatro pode mudar esta mera recepção passiva, romper com esta concepção e isso pode acontecer de formas muito diferentes [...] para nosso teatro – que nós entendemos como espaço de reflexão crítica da sociedade – podemos abrir mão da estrutura dramática e problematizá-la (NETTO, 2013).

Esse teatro que dialoga com a sociedade e deixa de ser essencialmente espetacular traz, assim, para a cena problemas sociais. E diversos fatores aconteceram para que questões sociais sejam levantadas no teatro, como: o episódio de 11 de setembro do 2001, novas guerras como a do Afeganistão, Sudão e Estado Islâmico, por exemplo, a ascensão de líderes políticos de direita na Europa, a reestruturação completa do campo político e ideológico depois da *Wende* (“mudança”, “ponto de virada”, como a queda do muro de Berlim, a mudança para a democracia na Alemanha Oriental) e novos tipos de problemas sociais, como violência urbana e questões de gênero. “O teatro definitivamente sentiu e sente a necessidade de lidar mais diretamente com as questões políticas, mesmo que não existam soluções ou perspectivas a oferecer” (LEHMANN, 2013, p. 864).

As peças didáticas então já previam um teatro do futuro, a interação com a plateia, o coro, os materiais e as questões sobre o homem. Foi assim que a pesquisa se fundamentou com o conceito pós-dramático. Logo praticamos experimentos com as peças e os corpos, um processo que provocaria e transformaria minha maneira de atuar, criar, dirigir, ensinar, aprender e refletir. Descrevo então como foi a metodologia de trabalho prático, das escolhas tanto de objetos como nossas intenções com as cenas.

Quando entrei na pesquisa, o grupo estava em transição de membros, mas logo se consolidou com quatro colegas, a coordenadora e eu. Os encontros aconteciam em duas partes: a primeira era de leituras e discus-

¹ “Teatro Contemporâneo: para além do Drama”: palestra proferida por Lehmann e realizada pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em parceria com o Goethe-Institut de Porto Alegre em 12 de agosto de 2010. Transcrição da fala de Lehmann realizada pela professora Maria Amélia Netto, presente no projeto de pesquisa *Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro* da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFPel.

sões dos conceitos de peça didática, modelo de ação e teatro pós-dramático; a segunda parte era propor e construir cenas a partir das peças didáticas e registrar em um diário de bordo, que continha: o encenador, os respectivos trechos do texto original, possíveis materiais, atores e o título da cena que selecionamos de forma coletiva. Todas as quintas-feiras durante três horas, nossa rotina de trabalho era: meditação, alongamento, aquecimento, elaboração de cenas e o registro no diário.

Sobre a elaboração das cenas, previamente todos tínhamos que ter lido a peça; então na quinta-feira partíamos para as sugestões em que cada integrante do grupo propunha uma cena; essa poderia ser ou não ser fiel ao texto. A maioria das cenas era criada a partir do que o texto remetia a cada um. Então o encenador trazia para o grupo a parte que continha trechos do texto a serem utilizados e movimentações/ações que gostaria que fossem postas em prática. Sempre se levavam em consideração o trabalho de coro, a conotação política e o estranhamento, assim como propunha Brecht.

A pesquisa também tinha como objetivo a montagem de uma peça a partir das cenas sugeridas nos encontros; assim surgiu a peça *Jogatina*. Após quatro meses de trabalho, selecionamos algumas cenas, seguindo os critérios de: semelhança com culturas populares, situações do cotidiano, interação com o espectador, entre outros. Sempre buscávamos uma provocação através de ações e textos retirados das peças estudadas.

A peça então ficou com onze cenas (*Vendas; Temos fumo; Cuidado imenso; Água nas asas; Nevasca; A menor dimensão; Travessia; Canção da mercadoria; Tudo vira pizza; Rastejar por água; As Cordas*) e cinco atores. Maria Amélia, embora tivesse participado da elaboração e sugestões de cena, preferiu não atuar, ficando na mesa de operação de áudio-vídeo e direção geral. Os jogos entre as cenas tinham em média a duração de trinta minutos.

O espaço era um palco-sanduíche (corredor de cadeiras), e ficavam à disposição vinte e cinco lugares de cada lado. Em uma extremidade ficavam um projetor e uma corda. As imagens eram projetadas na extremidade inversa durante uma cena; nesse canto onde as imagens eram projetadas, utilizávamos três caixas grandes de madeira dispostas uma ao lado da outra com um pequeno espaço entre a parede; dentro das caixas havia bolinhas e tiras de papel.

Os objetos da peça, o figurino, as imagens e os demais elementos foram todos pensados pelo grupo. Assim, entramos em acordo seguindo critérios de coerência, simplicidade e reflexão para com as cenas. Achamos que seria interessante utilizar os praticáveis (caixas de madeira) desde a sua

parte funcional de carregar os materiais à sua potencialidade estética dentro das cenas; por exemplo, simbolizamos como um avião na cena *Água nas asas*. A corda que em determinado momento usamos para limpar o espaço tomado por bolinhas de papel depois da cena *Nevasca* é também utilizada como objeto cênico para a cena *As Cordas*, na qual num primeiro momento brincamos como crianças de pular corda e depois fizemos uma corrida onde cada um ficava, literalmente, com a corda no pescoço.

As imagens foram utilizadas na cena *Tudo vira pizza*, na qual começamos comemorando algo, e depois de um tempo, as luzes se apagam e as imagens são projetadas causando um contraste na cena, pois continuamos comemorando, sambando e dançando. Porém as imagens apresentam fotos de pessoas violentadas, a natureza sendo destruída, homens e mulheres explorados, entre outras imagens que ironizam o comportamento do ser humano.

A música *Besta é tu*, do grupo Novos Baianos, sonoramente preenche a cena, provocando a ironia entre as tragédias das imagens e o espírito dançante dos espectadores e atores; em ritmo de samba, a canção traz o clima das manifestações populares, como em copas do mundo, olimpíadas e carnaval.

Também utilizamos vendas nos olhos dos atores na primeira cena. Nessa, quatro atores vendados carregam um ator que enxerga, mas não anda, apenas manda e orienta as direções com vocalizações que parecem servir para a doma de algum animal arisco. Bolinhas e tiras de papel são utilizadas na cena *Nevasca* e *A Menor Dimensão* para simbolizar e sonorizar a força da natureza sobre o homem, que tenta correr, enfrentar e dominar a mesma.

O figurino é uma calça, uma camisa lisa de manga longa, e nos pés utilizamos sapatilhas, todas essas na cor preta. A escolha foi por um figurino que fosse neutro. Foi um processo bem divertido para todos; fizemos ações entre amigos a fim de arrecadar dinheiro para a compra e feitura do figurino.

Convergência entre ações de iniciação à docência e iniciação à pesquisa

Logo após a estreia para a comunidade acadêmica no mês de julho de 2014, o circuito de apresentações nas escolas foi planejado através da atividade prevista no projeto de área do Pibid Teatro, Mostra de Cenas: circulação de cenas, esquetes ou peças teatrais, produzida nas disciplinas do curso de Teatro-Licenciatura e/ou pelos grupos teatrais formados pelos alunos do curso. Além de fomentar a recepção teatral nas escolas, a mostra proporcionou aos licenciandos experiência em produção cultural para a

escola, oportunidade de apresentação pública de trabalho artístico e práticas de ensino voltadas à pedagogia do espectador. Na Escola Félix da Cunha ocorreu na sala de vídeo, e no Instituto Assis Brasil utilizamos a sala voltada para a prática de balé; nas escolas Simões Lopes e Sylvia Mello, as cenas ocorreram na sala de aula dos alunos. Do mesmo modo que a mostra de cenas, a recepção da peça deu-se pelo eixo do projeto de área do Pibid, Escola de Espectadores. Tal ação visa educar o olhar de alunos e professores do Ensino Médio para os espetáculos que virão a ser apresentados no eixo Mostra de Cenas através de materiais e autores que focam na recepção teatral.

A equipe do Pibid Teatro, composta por doze alunos, auxiliou nas apresentações: cada trio atuante nas quatro escolas responsabilizou-se por mediar a realização das aulas receptivas e a apresentação. Os planos seguiram a seguinte metodologia de aulas: no primeiro encontro foram realizadas observações, apresentação dos bolsistas e conhecimento da turma, levando o convite para a apresentação da peça. No segundo encontro, cada equipe elaborou uma atividade com suas respectivas turmas. Na Escola Sylvia Mello, por exemplo, utilizaram um fragmento da peça *Aquele que diz Sim Aquele que diz Não* para uma atividade em que cada grupo de alunos deveria ler e pensar em alguma proposta de cena ou imagem que aquele trecho do texto sugere, realizando uma organização de improvisação após essa leitura. Já o terceiro encontro foi o momento da apresentação seguida de debate. De modo geral, os planos sempre seguiram o objetivo de provocar no aluno um olhar mais crítico sobre as cenas e conteúdos abordados pela peça *Jogatina*. A recepção levou aos alunos os conceitos sobre a linguagem teatral, o papel do ator, do texto, dos objetos, da música, do figurino, entre outros aspectos. Foi observado nas escolas que boa parte dos alunos nunca havia assistido a uma peça de teatro, a não ser esquetes na rua ou quando eram crianças. *Jogatina* foi então o primeiro contato de muitos com uma peça teatral.

Foi no terceiro encontro, como previsto, que ocorreram as apresentações nas escolas. A estreia no Instituto Assis Brasil foi a única que excedeu o limite de espectadores, pois contemplou três turmas do Ensino Médio, aproximadamente um público de sessenta espectadores. Relato como foi ser recebido pelas escolas e, em especial, a realização da aula mediativa no Instituto Assis Brasil, escola onde atuava como bolsista do Pibid.

Uma licença poética para a Mostra de Cenas de *Jogatina*

A sala é transformada em um corredor de cadeiras, os figurinos são escuros e lisos, a maquiagem é a neutralidade do rosto puro, os objetos cênicos; caixas de madeira que por dentro carregam papel amassado. De um lado uma corda; de outro um projetor de imagens. As cenas são intensas, os corpos relaxados, os diálogos estão nos corpos que se pisam, que se divertem e se ajudam e também se matam. No espaço é jogado, jogado o texto, jogada a música que entra e que sai, jogo de intriga e de interesse. A tempestade vai e volta para lembrar ao homem que ele é nada e que pode tudo. Pode criar, destruir e sair do carro. Ajoelhar-se diante do sim e do não. Pode estar em cima como no chão. O homem também é jogador e na JOGATINA ele passa de imperador a sofredor. Os alunos são convidados a esperar do lado de fora, e quando a porta é aberta, o medo, o riso, o desconforto é instaurado. O que está por vir? Isso é um robô? Uma pessoa usando outras como escravo? Escravizando quem não enxerga e fica por baixo, alguém que obedece e sustenta. Assim se exhibe a primeira cena aos olhos do espectador. Todos seguem e pela sala nada de convencional, pois agora a nuca dos colegas é trocada pelos olhos. Entre eles um corredor, um espaço de jogo, e na estranheza é construída outra cena, agora bifurcada, o jogo de olhos e de ouvidos, de um lado a imagem, do outro o diálogo, com qual eu jogo? E tudo se transforma, em alguns segundos é possível olhar diferente, olhar o ator de cabeça para baixo, olhar o homem ajudando o homem com seus braços. Realmente o Homem ajuda o Homem na tempestade que o fez pensar: Por que fui louco de subir? Na folha de papel reduzida em sua menor dimensão, menor dimensão do homem acabado diante da natureza invencível. No silêncio a tempestade também silencia, então se monta a travessia, travessia do olhar da esquerda para a direita e vice-versa, o espectador que agora acompanha um afogamento e um cano de uma arma apontado para as costas do homem que antes era ajudado, é subornado. Subornado e obrigado a trabalhar, trabalhar porque as pessoas precisam de arroz, e o homem precisa de ração. Ao pé do ouvido os observadores se assustam ao serem questionados: O que é um homem afinal? E ninguém responde só se sabe o preço dele. A pulga atrás da orelha por todos os jogadores é sentida, mas daí vêm o poder, o desfile e o riso. É contagiante e cego, cego para as imagens lá projetadas em um painel escancarando a barbárie. E para fechar o rosto a morte, morte de sede, porque realmente o homem não ajuda homem nem com um gole de água, principalmente quando todos não ajudam e nem se ajudam, enforcando uns aos outros por uma linha de chegada que ninguém sabe onde vai dar.²

Teatro, educação estética e emancipação de jovens espectadores

Ao tecer considerações sobre a minha experiência, dialogo com o autor Jacques Rancière, que em seu texto *O Espectador Emancipado* reflete

² Depoimento do autor escrito como registro após a realização da circulação da peça nas escolas de Ensino Médio.

sobre o teatro contemporâneo a partir do lugar do espectador inserido na “sociedade do espetáculo” e como a arte crítica visa a novos meios de igualdade de inteligências e a vontade de aprender prazerosamente.

Em tempos em que é pregada a espetacularidade, o teatro contemporâneo dedica boa parte de seu objetivo aos espectadores, quebrando paradigmas do teatro convencional, como a passividade do espectador e fazendo com que a relação palco e plateia seja um elo e o objetivo do teatro seja atingido: a manifestação artística através dos corpos.

Jogatina, ao ser levada para ambientes escolares, carregou consigo uma gama de objetivos desde os concretos aos mais abstratos. Tentarei aqui esboçar um pouco de cada, começando a partir do produto, da peça em si. A peça tem um caráter político e foge da linha convencional do teatro narrativo, causando uma contrariedade na maioria dos jovens que, de alguma forma, idealizaram a peça, como a jovem relatou na Escola Félix da Cunha: “Eu nunca tinha visto uma peça de teatro assim. Todas as peças de teatro que vi eram todas iguais, e aí essa é diferente”³. Essa forma que é comum aos jovens que estão acostumados com um tipo de teatro ou entretenimento artístico mais comercial, no qual tudo é muito inteligível e linear, deixando o receptor da obra agir em um “conforto” intelectual e por vezes fazendo da recepção do teatro algo chato e sonolento.

A meu ver, são pontos positivos das apresentações nas escolas, a quebra da ideologia de teatro no pensamento do aluno. Para exemplificar, recorro à Teoria de Recepção de Patrice Pavis, mais precisamente no item Percepção do Espaço, que está dentro dos códigos de recepção. Logo quando o aluno leigo nas artes cênicas pensa teatro, vem uma imaginação do espaço, do prédio de teatro em que o palco segue o modelo italiano, com os atores representando e o público no lado oposto, colocado um atrás do outro passivamente. Desse modo, a perspectiva da visão do espectador sobre o espaço cênico é única. Se desconstruirmos a maneira como o espectador se coloca diante da cena como no palco-sanduíche, certamente outra ilusão artística será gerada. Logo também outra possibilidade de percepção de espaço é trazida ao pensamento do jovem espectador; assim a forma de como se arma o espetáculo ou de como pode ser apresentado teatro muda. Concluo que a apresentação da peça *Jogatina* foi um primeiro contato com o teatro para muitos estudantes e que essa experiência foi relevante para

³ Os estudantes não foram identificados.

sua concepção de teatro e fisionomia de vez o aluno já previamente entediado com o que estaria por ver, fazendo-o repensar a própria experiência sobre uma peça teatral.

A respeito do caráter estético, a peça tem textos impactantes e frases que colocam o ouvinte em um estado de reflexão sobre a relação do homem com a sociedade; o *gestus* reforça o que está sendo dito. No debate realizado após a apresentação da peça no Instituto Assis Brasil sobre a cena *Tudo vira pizza*, em que os atores festejam enquanto imagens ruins de violência social são projetadas, os espectadores deparam-se com uma contradição angustiante e se confundem; o relato de uma das estudantes mostrou questionamentos: “Eles estão dançando a tragédia dos outros? Ou estão felizes apesar das tristezas?” São perguntas sem respostas, apenas a provocação das sensações, como expressado por outra estudante: “[...] mas por mais que o dia seja ruim, a gente não esquece de se divertir e aproveitar nos dias bons [...]”.

Os sentimentos destacados pela estudante são causados pela recepção da peça, e a partir deles trago para este momento a palavra estética, impregnada em todo objeto artístico que atrai o olhar de alguém. A peça muda a forma de o jovem contemplar as cenas, não só da peça *Jogatina*, mas para os próximos espetáculos que virão até esses espectadores? Acredito que sim, pois a elaboração técnica das cenas com suas imagens e ações cria efeitos que trouxeram a sensibilização do olhar dos jovens espectadores.

Para exemplificar, relato uma experiência pessoal que tive como estudante em uma aula da disciplina Estética Teatral, do curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, em que o professor Augusto Amaral trouxe para a turma uma obra de mosaico e perguntou: “O que vocês veem?” A princípio, para mim, era mais um quadro com pedras coloridas, coladas de certa forma que representavam um desenho. Não consegui nem responder à pergunta do professor. Então ele pediu para a aula seguinte que levássemos uma imagem com a qual nos identificássemos ou que nos causasse uma sensação. Depois de tal exercício feito, olhei novamente para aquele mosaico e procurei através daquelas pedras, de suas cores, da simetria, do conjunto de pedras que, apesar de serem cortadas de formas distintas, formavam um lindo desenho. A partir daí percebi que olhava com outros olhos, que procurei relacionar a minha imagem e toda a sua importância da escolha que fiz com aquele mosaico e tive uma sensação. Procurei ver o que aquele artista tentou causar no sujeito que observa. Algo que só pude perceber e externar depois de fazer o mesmo exercício que propunha procurar uma

imagem e falar sobre ela. O professor concluiu na aula que somente nós construímos o nosso mosaico, por mais que o artista nos tente atingir.

Assim, ao pensar no efeito estético causado no jovem espectador, esse não se limita somente à sua visão, mas sim ao fato de como a peça procurou, a partir das cenas apresentadas, evocar o pensamento artístico no receptor da obra, sem esquecer a leitura que os espectadores fizeram da peça. Também das sensações causadas, como o medo e a confusão. Pois: “Etimologicamente, estética é o estudo das sensações e vestígios da obra de arte no sujeito que percebe” (PAVIS, 1999, p. 330).

Então, concluo que, ao assistir à *Jogatina*, esses jovens espectadores sentiram e refletiram sobre como a peça atuou sobre seu corpo e o que ela acrescentou na sua experiência com o teatro. E acredito que deixamos vestígios no seu cotidiano, que irão repensar em suas práticas não só como receptores de obras, mas como pessoas atuantes na sociedade. Por exemplo, quando um dos estudantes relatou que a fotografia da briga de torcida de futebol projetada na peça no momento da cena *Tudo vira Pizza* chamou a atenção dele pela violência explícita na imagem usada na cena, percebo que a sua identificação ocorreu por ele participar de uma torcida organizada, o que de alguma forma o atinge, fá-lo sentir algo, e tal sentimento é só dele. Como Rancière disserta ao falar que o teatro atinge os sentidos, faz com que o espectador reveja e transforme as suas formas de se relacionar cotidianamente e suas sensações frente ao objeto contemplado.

Assim o teatro apareceu como uma forma da constituição estética – no sentido da constituição sensorial – da comunidade: a comunidade como um meio de ocupar o tempo e o espaço, como um conjunto de gestos vivos e atitudes vivas que estão acima de qualquer forma ou instituição políticas; a comunidade como um corpo performático e não como um aparato de formas e regras. Deste modo, o teatro foi associado à noção romântica de revolução estética: a ideia de uma revolução que não mudaria apenas as leis e instituições, mas transformaria as formas sensoriais da experiência humana (RANCIÈRE, 2010, p. 111).

Por outro lado, grande parte dos jovens, principalmente durante as apresentações em que as turmas tinham um maior número de alunos, não se pronunciaram no momento do debate. No Instituto Assis Brasil, por exemplo, onde tivemos o maior público assistindo à peça, somente oito alunos falaram. Esses que falaram foram justamente os que foram contemplados com a aula antes da peça, realizada como uma ação da Escola de Espectadores. Acredito que alguns alunos de modo geral ficaram intimidados pela atmosfera teatral e pela câmera que os filmava, pois a apresenta-

ção da peça foi uma atividade extracotidiana nas escolas, levando alunos para uma atmosfera/estado diferente, a atmosfera do espetáculo e um estado de euforia e ao mesmo tempo passividade. Para exemplificar, na cena inicial *Vendas*, existem um burburinho (conversa baixa em tom debochado), um riso, o desconforto dos espectadores ainda em pé ao ter o primeiro impacto com os atores de olhos vendados que chegam muito próximo deles. E, de repente, quando chegam até as cadeiras na parte em que os atores se colocam no centro e tiram as vendas, que lhes cobriam os olhos, o silêncio surge. Algo ali foi transformado. Rancière em seu texto *O Espectador Emancipado* fala que não existe teatro sem espectador, mesmo que seja somente um. O autor disserta sobre essa condição de ser espectador assim:

A condição do espectador é uma coisa ruim. Ser espectador significa olhar para um espetáculo. E olhar é uma coisa ruim, por duas razões. Primeiro, olhar é considerado o oposto de conhecer. Olhar significa estar diante de uma aparência sem conhecer as condições que produziram aquela aparência ou a realidade que está por trás dela. Segundo, olhar é considerado o oposto de agir. Aquele que olha para o espetáculo permanece imóvel na sua cadeira, desprovido de qualquer poder de intervenção. Ser um espectador significa ser passivo. O espectador está separado da capacidade de conhecer, assim ele está separado da possibilidade de agir (RANCIÈRE, 2010, p. 108).

Estas palavras me fizeram (re)pensar sobre dois fatores. O primeiro é sobre a posição, o comportamento dos jovens diante das cenas. Quando assisti à peça no vídeo, percebi que aqueles que tinham participado das oficinas teatrais ministradas antes da peça demonstraram-se mais atentos; já os outros, a grande maioria, estavam nitidamente confusos e não sabiam para onde ir ou como se portar diante dos corpos ali na frente. Um exemplo é quando eu, em cena, olhava para os olhos deles, e muitos alunos desviavam o olhar chegando a baixar a cabeça rindo; ao fazer o mesmo com os alunos já conhecidos, obtive um retorno diferente; eles me encaravam de volta, prestavam atenção nas palavras proferidas, enfim, observavam a cena mais atentamente.

Acredito que precisamos de práticas que tenham como objetivo a provocação, práticas que sejam como asas que auxiliam no voo de cada indivíduo. Práticas que provoquem o espectador para um pensamento emancipado em relação à linguagem teatral, da forma que esse bem entender. Rancière compreende tais práticas, dando o exemplo do olhar:

Ela começa quando nos damos conta de que olhar também é uma ação que confirma ou modifica tal distribuição, e que “interpretar o mundo” já é uma forma de transformá-lo, de reconfigurá-lo. O espectador é ativo, assim como

o aluno ou o cientista. Ele observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas que ele observou em outros palcos, em outros tipos de espaços. Ele faz o seu poema como o poema que é feito diante dele. Ele participa do espetáculo se for capaz de contar a sua própria história a respeito da história que está diante dele (RANCIÈRE, 2010, p. 115).

Assim, o campo do conhecimento em estética, recepção, educação de espectadores forma uma gama de conteúdos que, a partir do trabalho desse período, pode “pesquisar ↔ atuar ↔ ensinar”, irá me emancipar como ator, pesquisador e professor, fazendo da minha própria experiência novas experiências.

Considerações finais

A partir de agora, retomo esse cruzamento de ações de iniciação à pesquisa e à docência apresentadas para trazer algumas reflexões embasadas pelo (re)conhecimento estético dos jovens e meu. Levar uma peça de teatro para jovens estudantes do Ensino Médio de escolas públicas hoje é um desafio para o professor. Colocar a escola em situação de desconforto é um dos primeiros passos para a apresentação de espetáculos nas escolas. Hoje, como professor que está inserido numa realidade escolar que coloca minhas aulas em uma grade de horários juntamente com outros professores que precisam cumprir determinada carga horária, conteúdos, avaliações, entre outras coisas do âmbito escolar, entendo como é complexa a tarefa de praticar teatro na escola. Contudo inserir uma peça de teatro no ambiente escolar já é causar uma atmosfera de recepção para a arte, tanto para alunos como para professores, logo causando experiências estéticas e teatrais com jovens espectadores.

A ação Mostra de Cenas ofertada nas escolas pelo Pibid Teatro UFPel possibilitou aos acadêmicos, futuros professores como eu, a experiência não somente de atuar para jovens ou então de desconstruir a sala de aula, transformando-a em área de jogo cênico. Foram relações estabelecidas e posturas assumidas com a escola, professores e diretores, relações essenciais para a construção de um(a) professor(a). Pois esse precisará dialogar com outros professores(as) de disciplinas diferentes, seja para apresentar uma peça de forma organizada na escola ou desenvolver um projeto em áreas distintas de conhecimento. Desenvolver uma relação respeitosa e amigável com diretores mantenedores da ordem escolar, como aconteceu com a experiên-

cia difícil que tivemos entre a equipe do Pibid Teatro e da peça *Jogatina* na Escola Simões Lopes. Também aprendi sobre a importância de organizar o tempo e a produtividade de uma aula, envolvendo-se em um planejamento detalhado para que os objetivos sejam cumpridos, demonstrando que, para haver teatro de qualidade, são precisos trabalho e dedicação, demonstrando, assim, o profissionalismo na área das artes cênicas, que muitas vezes é tida como inútil ou que pode ser feita por qualquer professor(a) dentro da escola.

Ainda sobre a Mostra de Cenas, coloco como ponto importantíssimo que, após estar na escola à procura de peças e textos, me deparo com a carência de arte voltada para os jovens adolescentes. Digo isso, pois na maioria das vezes as peças produzidas na academia ficam na academia e são apresentadas somente para um público entendedor de teatro. Levar peças como a *Jogatina* para uma faixa etária de 14 a 16 anos implica explorar um universo jovem.

Assim, a partir das experiências vividas e aqui discutidas, eu concluo que hoje sou um professor que me situo na cultura juvenil. Esse é um aspecto que me fortalece como professor de arte, preocupado em transmitir o conhecimento e garantir a aprendizagem. Constato em meu trabalho que os estudantes chegam entediados à escola, pois muitas vezes há a exposição de conteúdos de maneira maçante em sala de aula. Por fim, acredito que dialogar com os jovens é escutá-los e absorver as distintas visões que eles possuem sobre as artes e sobre a vida.

Referências

DEMUTTI, Anderson Moraes. *A experiência estética na JOGATINA: repercussões na educação de jovens espectadores de Teatro*. Trabalho de Conclusão de Curso. Orientação professora Maria Amélia Gimmler Netto. Pelotas: Curso de Teatro-Licenciatura UFPel, 2015.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. “Teatro Pós-Dramático doze anos depois”, *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, 2013.

MASSA, Clóvis Dias. *Estética teatral e teoria da recepção*. Concurso Nacional de Monografias (1.:2007 : Porto Alegre, RS).

NETTO, Maria Amélia Gimmler. *Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro*. Projeto de Pesquisa do Centro de Artes/ Pró-Reitoria de Pesquisa da UFPel. Pelotas, 2013.

NETTO, Maria Amélia Gimmler. “Pibid Teatro UFPel e Jogatina de Cenas: entrelaçamento de ações entre universidade e escola”. *Cadernos GIFE-CIT*. Edição n° 38. Pedagogia das Artes Cênicas. Tiago Cruvinel, Vicente Concilio e Mariana Lima Muniz (Org.). PPGAC/UFBA. Salvador, 2017.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RANCIÈRE, Jacques. “O espectador emancipado”. Tradução de Daniele Ávila. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas* /Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. V. 1, n. 15, out. 2010. Florianópolis: UDESC/CEART.

Subprojeto Química do Pibid-UFPeL: ações e relato sobre o tabuleiro periódico

*Jhonatas da Silva Nunes
Vitória Schiavon
Karla dos Santos Terra
Bruno dos Santos Pastoriza
Fábio André Sangiogo*

Ao longo da história percebem-se mudanças na sociedade, bem como ao modo como nos organizamos e nos relacionamos com o que aprendemos. Essas mudanças têm um reflexo visível nas escolas, que são uma das principais instituições responsáveis pelo ensino e com influência na formação dos cidadãos, na socialização e na discussão de informações e de conhecimentos que permeiam áreas de conhecimentos diversas, como é o caso da Química. Cientes da responsabilidade da escola e da importância da formação de professores engajados com os processos de ensino e aprendizagem, o Ministério da Educação do governo federal vem incentivando a formação inicial de professores no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Segundo a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹, o Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Os projetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola.

Segundo Burchard e Sartori (2011), o Pibid tem o desafio de proporcionar uma forma de promover a popularização do saber que se adquire na escola aos docentes e discentes, adaptando conhecimentos aprendidos na universidade pelos bolsistas. O bolsista deve sempre procurar formas alternativas para melhorar o processo de ensino e aprendizagem do âmbito es-

¹ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>.

colar em questão, auxiliando o docente supervisor, que se encontra atuando no Ensino Médio, por exemplo no planejamento de metodologias para a melhor aprendizagem dos discentes. É nesse sentido que o Pibid entra como uma nova perspectiva na formação inicial de docentes, pois se engaja com a escola e complementa a formação inicial.

No subprojeto do Pibid-Química da UFPEL, podem-se destacar algumas ações que pautaram sua atuação e proposição de atividades, tais como: a valorização das interações colaborativas entre os licenciandos, os docentes supervisores e coordenadores e a inserção dos bolsistas na escola e na sala de aula, juntamente com o professor-supervisor, ajudando esse a buscar distintas metodologias para uma melhor aprendizagem dos estudantes das escolas envolvidas com o Pibid, por exemplo ao promover o ensino de conteúdos pela contextualização. O programa permite uma relação interativa direta do discente em formação com docentes da educação básica e superior, contemplando a abrangência de conhecimentos e atitudes político-pedagógicas da instituição escolar em seu contexto educacional real (SILVA et al., 2012), oportunizando reflexões sobre a escola e a importância do ensino de Química na educação básica.

No Pibid-Química da UFPEL, houve diversas atividades didático-pedagógicas, a exemplo das monitorias nas aulas de Química do Ensino Médio, o planejamento e a realização de oficinas sobre conteúdos e assuntos do dia a dia dos estudantes, o estudo de documentos e textos, a elaboração de textos reflexivos sobre as atividades desenvolvidas (com participação e socialização de trabalhos em eventos) e a realização de cotutelas em que os bolsistas auxiliavam a professora de Química no acompanhamento dos estudantes e no planejamento e realização de atividades em sala de aula.

Além do exposto, uma das ações desenvolvidas no Pibid foi denominada de *Cardápio de atividades*, que teve como proposição a composição de seis atividades que envolvem metodologias de ensino diversificadas, considerando as seguintes temáticas: **Jogo de Tabuleiro** – um jogo denominado *Tabuleiro Periódico*, organizado para estudo da Periodicidade Química por meio do estudo da tabela periódica; **Estudo da Experimentação na Química** – com duas propostas de experimentos de baixo custo, com estudo de conceitos abstratos articulados ao cotidiano, denominados *Transformações Químicas: construindo um extintor de incêndio* e *Xampu: A Química do pH*; **Software voltado ao Ensino de Química** – com o uso do software *Avogadro* para ser desenvolvido no estudo do ar atmosférico e conteúdo relacionado à estrutura da matéria e gases; **Estudo dos Alimentos** – cuja proposta

foi promover aos alunos da escola básica uma compreensão a respeito de um consumo consciente de alimentos e problematizar se de fato eles sabem o que estão consumindo; **Filmes no Ensino de Química** – abordando como proposta didática o filme *Perfume, a história de um assassino*, devido a seu potencial de discussão de conhecimentos químicos e por possibilitar um olhar diverso sobre questões históricas e sociais que expandem o campo disciplinar; **Teatro no Ensino de Química** – com o uso da improvisação teatral que possibilita desenvolver a criatividade e a interação articulada ao estudo de compreensões e conhecimentos sobre a ciência Química.

As atividades foram pensadas para aulas de Química da educação básica de escolas parceiras do Pibid, contribuindo com os processos de ensino e aprendizagem dessa área do conhecimento. Tais ações possibilitaram aos sujeitos em formação a busca de novidades no campo de metodologias de ensino, tendo como base oportunidades e estratégias didáticas que qualifiquem a formação de estudantes.

Considerando o contexto das atividades brevemente relatadas, esse texto tem o objetivo de apresentar uma das atividades que mais circulou nas escolas e que compõe o cardápio elaborado: o jogo do tabuleiro.

Uma de nossas ações

A presente atividade tem como proposta a divulgação da elaboração de um jogo didático. O jogo, denominado de *Tabuleiro Periódico*, foi desenvolvido pelo grupo do Pibid disciplinar da Química da UFPEL e busca promover processos de ensino e aprendizagem, buscando maior interesse e motivação nas aulas de Química ao organizar um planejamento metodológico pouco convencional às aulas e práticas docentes. O jogo *Tabuleiro Periódico* trata de assuntos relacionados à periodicidade Química e ao uso da tabela, podendo ser jogado em grupos, o que estimula a relação entre os alunos. Diante de uma diversidade de metodologias ou ferramentas inovadoras no campo da educação, como o uso de multimídias, a experimentação, a interação via internet, etc. Cabe também ao Pibid o incentivo no planejamento de estratégias de ensino inovadoras, como é o caso de um jogo didático. A atividade permitiu uma experiência para o planejamento e a execução de atividades pouco tradicionais no contexto escolar, com um tempo e espaço de discussões que puderam promover formação docente, e incentivou práticas que buscaram superar dificuldades em sala de aula, principalmente no que diz respeito à motivação dos educandos para a aprendizagem.

Zanelli, Borges e Bastos (2004) apontam a motivação por uma metodologia prática que está articulada com aspectos como satisfação, desejo, recompensas, comprometimento, valorização e respeito em seu local de trabalho, entre outros. Quando se mencionam os aspectos de insatisfação dos docentes, notam-se a falta de empenho e indisciplina dos discentes, as condições problemáticas do ambiente de trabalho, a falta de reconhecimento, a falta de respeito e a remuneração.

Para que o docente possa educar e fazer com que os discentes aprendam, não somente o professor deve querer ensinar e estar motivado para tal, mas o educando também deve estar interessado e motivado no processo de aquisição de conhecimento (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2009). Um professor desmotivado não motiva o aluno a querer aprender, e um aluno desmotivado não tem interesse em aprender e nem motiva seu professor a fazê-lo, ou seja, não há conexão de saberes e interesses de ambas as partes para o ensino. Não há motivação mútua. A partir desses entendimentos gerais, detalharemos uma das nossas ações que foram desenvolvidas e que compõem o cardápio de atividades: o *Tabuleiro Periódico*.

Entre diversos temas de Química, o nosso grupo decidiu abordar a tabela periódica, tendo em vista a importância de compreendê-la como uma ferramenta para que os discentes entendam o significado e os dados contidos e que são fundamentais para a aprendizagem de diversos conceitos e conteúdos de Química. De acordo com Trassi, Castellani e Gonçalves (2001), a tabela periódica é uma das ferramentas mais importantes quando se trata do ensino de Química, sendo analisada entre diferentes tipos de elementos, baseando-se na periodicidade Química e sua efetivação por meio de propriedades como eletronegatividade, raio atômico, energia de ionização, entre outras.

A presente atividade tem como proposta a utilização de um jogo didático como estratégia para promover a aprendizagem. Como já mencionado, o jogo didático *Tabuleiro Periódico* contempla assuntos relacionados à periodicidade Química e ao uso da tabela periódica, que pode ser jogado em grupos, o que estimula a relação entre os alunos.

Diante da revisão de literatura realizada pelo grupo de bolsistas, notamos a importância da ludicidade na prática pedagógica. Ao ter como base a leitura de referenciais teóricos, a exemplo de Soares (2013, 2008), entendemos o jogo como sendo qualquer atividade lúdica que tenha regras claras e explícitas, estabelecidas na sociedade, de uso comum e tradicionalmente aceitas, sejam de competição ou de cooperação. Também se pode definir os jogos pedagógicos como ferramentas de ensino e aprendizagem,

e esses jogos tendem a chamar a atenção e podem contribuir para o ensino e a aprendizagem, a exemplo da tabela periódica, a partir do jogo Tabuleiro Periódico.

Segundo Montibeller (2003, p. 320): “No brinquedo, a criança vive a interação com seus pares na troca, no conflito e no surgimento de novas ideias, na construção de novos significados, na interação e na conquista das relações sociais, o que lhe possibilita a construção de representações”. Consequentemente, o lúdico em salas de aula, por meio de brincadeiras e jogos que, por sua vez, estão entrelaçados com conteúdos importantes, além de contemplar aspectos que permitem a construção de novos conhecimentos e relações pessoais, busca contemplar uma atividade mais prazerosa. Os jogos podem contribuir na ampliação da formação dos sujeitos, na interação entre colegas e sendo evidenciadas relações afetivas e emocionais promotoras do desenvolvimento cognitivo. Além disso, a abordagem didático-pedagógica diferencia-se das aulas que são corriqueiramente acompanhadas pelo Pibid, pois extrapolam as aulas apenas expositivas de exercícios ou com quadro-negro e giz.

Nesse sentido, o jogo foi planejado com o objetivo de dinamizar, por meio de um jogo, o uso da tabela periódica e o ensino de conteúdos da periodicidade Química ao usar imagens, palavras, representações ou símbolos como modos de linguagem química, como as que permeiam as entidades químicas e suas transformações e que explicam fatos ou fenômenos. E, nesse seguimento, o jogo elaborado pode proporcionar não só ao aluno a capacidade de interação com o conteúdo a ele ensinado, mas também colaborar para desenvolver outras habilidades além do conhecimento estritamente químico e atingir diferentes objetivos.

Segundo Miranda:

Vários objetivos podem ser atingidos a partir da utilização dos jogos didáticos, como os relacionados à cognição (desenvolvimento da inteligência e da personalidade, fundamentais para a construção de conhecimentos); à afecção (desenvolvimento da sensibilidade e da estima e atuação no sentido de estreitar laços de amizade e afetividade); à socialização (simulação de vida em grupo); à motivação (envolvimento da ação, do desafio e mobilização da curiosidade) e à criatividade (2001, apud ZANON; GUERREIRO; OLIVEIRA, 2008, p. 74).

Nas últimas décadas, deu-se ênfase à educação em Química, na qual diversas estratégias e propostas têm sido discutidas e analisadas do ponto de vista da Didática das Ciências (CAMPANARIO; MOYA, 2001; GILPEREZ, 1993; GALIAZZI, 2001). Especificamente com relação a essa, destacamos a utilização de jogos didáticos em sala de aula. Muitas vezes a

utilização dos jogos como ferramenta, motiva a abordagem de novos conceitos, trabalha certas habilidades ou ainda possibilita identificar ou acompanhar o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, reconhecemos que os jogos se constituem em uma ferramenta útil, tanto na motivação como no aprendizado de conceitos ao dinamizar o processo de aprendizagem, assim como no que se refere a despertar o interesse do aluno para o conteúdo a ser trabalhado, uma vez que as atividades lúdicas tendem a impressionar e proporcionar prazer ao ser realizado.

Também refletindo sobre o sentido do lúdico, Luckesi (2005, p. 3) indica que “o ato lúdico propicia uma experiência plena para o sujeito”. Ou seja, a prática do jogo demonstra uma experiência completa de aprendizagem. Ou ainda, o educador que se atente à sua metodologia, passando por transformações, não poderá agir impensadamente, mas sim tendo uma reflexão sobre sua metodologia e a inovando.

Quando se trata do uso de jogos como instrumento de avaliação, Alves (2001) aponta que, ao iniciar o ano letivo, o docente deve preparar seu planejamento de atividades levando em consideração os conteúdos, metodologia, recursos e sistema de avaliação que serão disponibilizados para cada série, e os educandos devem ser elucidados, já nos primeiros dias de aula, sobre como se dará o processo de ensino.

Com isso o jogo “Tabuleiro Periódico” tem como modo avaliar os seguintes pontos: a *assiduidade* e o empenho na participação dos estudantes durante a execução da atividade proposta em aula; a *capacidade de reflexão* sobre as discussões e sobre as atividades do tema desenvolvido em sala de aula com uma *apropriação* das discussões desenvolvidas em aula para contribuições no ensino de Química.

Um jogo pode ser avaliado educativo quando mantém uma igualdade entre duas funções: a lúdica e a educativa. Segundo Kishimoto (1996), o lúdico está relacionado ao carácter de diversão e prazer que um jogo propicia. Já a educativa se refere à apreensão de conhecimentos, habilidades e saberes.

A ideia do ensino instiga o interesse; o discente passou a ser um desafio à capacidade do educador. A importância daquele que aprende passou a ser o entusiasmo motivador do processo de aprendizagem, e o docente, o motivador de situações estimuladoras para a aprendizagem. O jogo direciona as atividades em sala de aula de forma distinta das metodologias normalmente empregadas nas escolas. Por esses motivos, os jogos como instrumento didático têm sido cada vez mais valorizados nas escolas que se

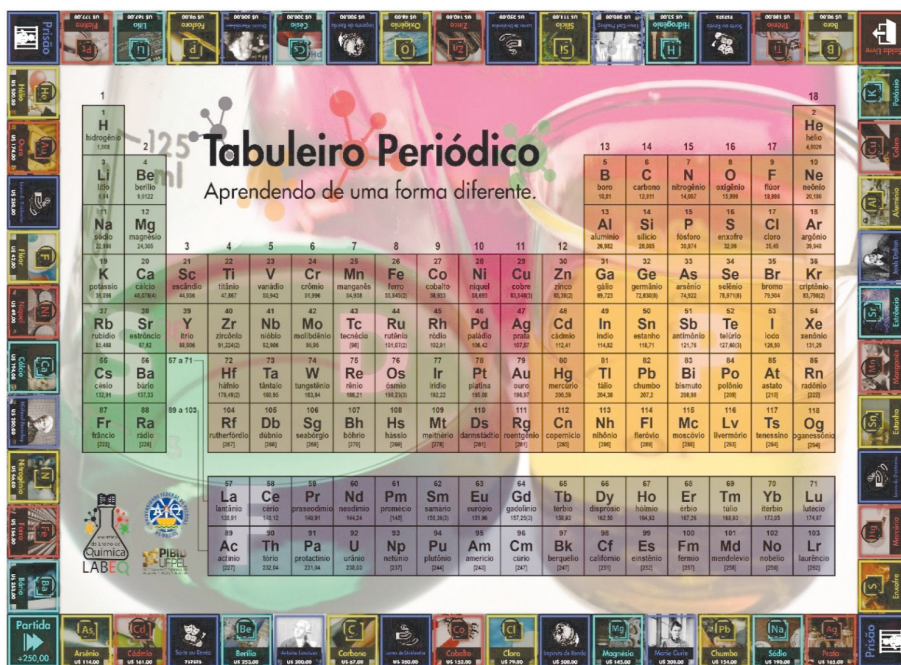
identificam com uma abordagem construtivista ou abordagens ativas sociais.

Cada ação tenderá a estar sinalizada por uma decisão clara e explícita da forma que está agindo e para onde possivelmente estão apontados os resultados de sua ação. Contudo terá de ser uma atividade racionalmente definida dentro de um encaminhamento educacional.

Elaboração do jogo

O tabuleiro denominado *Tabuleiro Periódico* (Figura 1) tem como plano central (ou o fundo) do tabuleiro a imagem da Tabela Periódica de Elementos. O Tabuleiro Periódico foi baseado no jogo de tabuleiro *Banco Imobiliário*. Esse jogo combinado entre tabuleiro, cartas, notas e dados, em que seus jogadores por meio de perguntas e respostas compram, constroem, alugam e vendem suas propriedades com a finalidade de tornar-se o mais “rico” dentre os jogadores (com relação ao jogo), adquirindo o maior ganho de conhecimento no ensino de Química por meio das perguntas e respostas.

Figura 1: Modelo Ilustrativo do Tabuleiro Periódico



Fonte: Produção dos autores

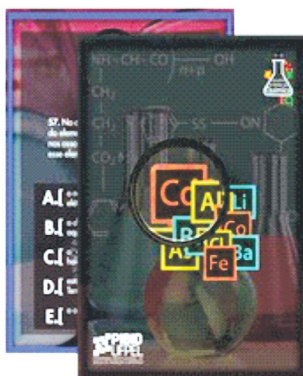
O tabuleiro possui 48 casas; essas casas estão distribuídas entre: elementos químicos (36 casas), sorte ou revés (4 casas), químicos famosos (6 casas), prisão (2 casas), saída livre da prisão (uma casa), lucros e dividendos (2 casas), imposto de renda (2 casas) e a largada que se encontra na casa inicial (uma casa).

Em relação ao jogo Banco Imobiliário, que utiliza as “Companhias” (navegação, táxi, aviação, etc.), em nossa adaptação do jogo, essas levam nomes e história de químicos famosos que fizeram parte da história da Química, que são: Dimitri Ivanovich Mandeleev; John Dalton; Antoine Laurent de Lavoisier; Marie Sklodwska Curie; Michael Faraday; Linus Carl Pauling. Já as casas, sorte ou revés do original também foram modificadas: agora essas se relacionam com avanço ou retrocesso nas casas.

Alguns questionamentos prévios aos educandos podem auxiliar os docentes na organização da atividade, por exemplo saber se eles conhecem o jogo Banco Imobiliário, que pauta a proposta, pois isso pode auxiliar na explicação das regras. Todavia algumas regras se diferenciam em função da especificidade e adaptação do jogo. Outro aspecto importante é que os docentes tenham clareza sobre quão apropriadas são as discussões sobre periodicidade e o uso da tabela periódica pelos educandos, uma vez que o jogo apresenta a possibilidade de ser trabalhado em momentos anteriores, durante ou após o trabalho com esses conteúdos em aula.

A primeira regra geral diz respeito às cartas numeradas de 1 a 60 (Figura 2). Elas estão relacionadas ao conteúdo abordado pelo professor e devem ser respondidas pelos discentes. Essas cartas balizam a possibilidade de quem estiver jogando comprar ou não o título de propriedade da casa do tabuleiro em que caiu. Ao responder corretamente à pergunta, o discente pode comprar o título de propriedade. Caso responda incorretamente, não poderá comprar o título.

Figura 2: Modelo de carta de pergunta



Fonte: Produção dos autores

A Figura 3 (abaixo) traz um exemplo de uma carta de título de propriedade. Toda vez que outro jogador cair na casa do elemento referente ao título conquistado, deverá ser pago o valor do aluguel descrito na carta.

Figura 3: Carta Título de Propriedade frente e verso Alumínio

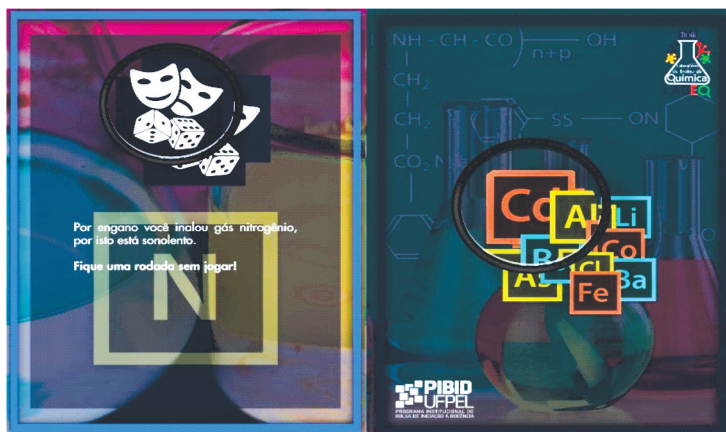


Fonte: Produção dos autores

Nas cartas de *título de propriedade*, o professor tem possibilidade de discutir com os estudantes questões relacionadas à tabela periódica, propriedades dos elementos químicos e também sobre a Química no cotidiano. Por exemplo, a carta do elemento Alumínio traz a seguinte informação: “1) Bom condutor de calor; 2) Está na família do chumbo; 3) É o elemento leve mais abundante da crosta terrestre; 4) Presente em utensílios de cozinha, como panelas”.

Na carta *Sorte* ou *Revés* (figura 4), há a discussão de situações práticas de segurança em laboratório, com intenção de familiarizar os equipamentos de EPI (Equipamentos de Proteção Individual), vidrarias, etc. Além disso, também surgem questões éticas e conceitos de carga eletrônica, entre outros. Por exemplo: “Por engano você inalou gás nitrogênio, por isso está sonolento. Fique uma rodada sem jogar!”.

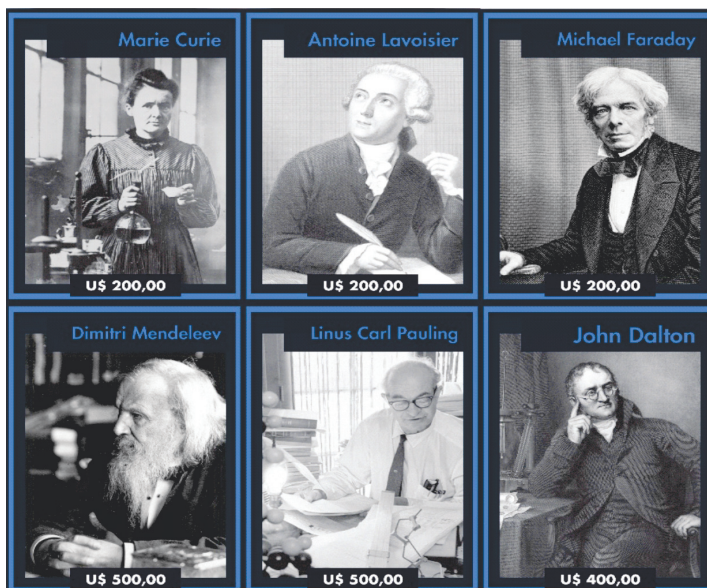
Figura 4: Modelo ilustrativo carta Sorte Revés frente e verso



Fonte: Produção dos autores

A figura 5 (abaixo) demonstra um modelo ilustrativo dos **Químicos Famosos**, caso algum jogador (representado por um peão) cair em uma dessas casas. Nesse caso, o grupo deverá ler para seus colegas uma breve história escrita no verso da carta sobre o químico correspondente e receberá um valor (U\$) indicado no tabuleiro pelo banqueiro.

Figura 5: Modelo de carta Químicos famosos



Fonte: Produção dos autores

Entre as 6 cartas de químicos famosos contidas no jogo apenas uma é referente ao trabalho de uma mulher, nesse caso, *Marie Curie*. Por meio dela pode-se discutir com os alunos, por exemplo, questões de gênero e do trabalho da mulher na ciência. Ou seja, além das discussões conceituais químicas a respeito das propriedades presentes em cartas de perguntas e respostas utilizadas para garantir a compra de uma propriedade, assim como as discussões de segurança em laboratório e elementos éticos, o jogo também abre a possibilidade, caso seja interesse dos docentes, de explorar outras temáticas que também se colocam no campo do desenvolvimento da ciência – como a questão de gênero apontada.

Metodologia do jogo

Uma atividade lúdica, quando bem pensada com regras claras e explícitas, pode possibilitar ao educando uma grande compreensão do conteúdo da atividade proposta. Com isso o jogo *Tabuleiro Periódico* tem como sugestão de seu desenvolvimento e organização em três etapas. A primeira, antes de iniciar efetivamente a atividade, é a apresentação da proposta do jogo didático *Tabuleiro Periódico*. Isso é preciso, uma vez que esse material apresenta um conjunto de regras e uma organização que necessita ser bem explicitada aos educandos para que haja um bom andamento do jogo. A partir da conversa inicial, chega-se ao momento de explicar as regras do *Tabuleiro Periódico*. De modo geral, estão expressas em um manual que apresenta o jogo de forma simplificada, na qual o docente pode sanar ou até mesmo fazer algumas adaptações ao jogo (ambas acompanhados na caixa do jogo), e é necessária a sua leitura pelos professores e discentes. Contudo algumas regras gerais valem ser ressaltadas.

Num primeiro momento, sugere-se que o docente organize a sala em forma de círculo ou em outra maneira que os discentes possam colocar o jogo (*Tabuleiro Periódico*) e todos eles fiquem a seu redor. O jogo está formado por: 60 cartas de perguntas; 32 cartas de sorte/revés; 36 títulos de propriedades; 4 piões; 2 dados; 315 notas (dinheiro); 1 tabuleiro e uma calculadora. Após essa organização da sala, o professor deve separar os grupos; pode ser trabalhado com até quatro membros por cada grupo. Em seguida, o docente distribui o dinheiro (U\$) do jogo, que serve para comercializar propriedades: negociando, alugando, vendendo ou até mesmo investindo, mas sempre com muito cuidado para não ir à falência. Com isso cada gru-

po recebe as quantidades de U\$, como estão demonstradas na tabela abaixo (Tabela 1).

Tabela 1: Tabela de quantidade de cartas

Notas U\$	Quantidade
1,00	24
2,00	24
5,00	24
10,00	12
20,00	12
50,00	12
100,00	12
200,00	12
500,00	12

O restante das notas volta para o banco, representado por um aluno ou professor que será o banqueiro, juntamente com os 36 títulos de propriedade, 60 cartas de perguntas e 32 cartas de sorte/revés. Somente uma pessoa pode ser o banqueiro e, se quiser jogar, terá que tomar cuidado para não misturar as notas recebidas com as do banco.

O funcionamento do jogo é simples: cada membro do grupo joga os dados em sua vez; cada grupo deve ter uma rotação no membro que joga o dado. Assim, percorrendo o número de casas determinado pelo resultado dos dados, cumpre as ordens da casa em que cair.

Quem tirar uma dupla nos dados (**1 e 1; 2 e 2 ... 6 e 6**) tem o direito de jogar novamente. Ao cair em uma casa que contenha um elemento, só poderá comprá-lo do banqueiro após responder corretamente a pergunta retirada do banco de perguntas, relacionado à tabela periódica, e após pagar o preço indicado no tabuleiro. Realizando isso, o grupo ganha a carta de posse. O docente, além de banqueiro nesse momento, age como mediador, ajudando e elucidando as dúvidas dos discentes em relação a cada pergunta.

De acordo com as indicações constantes de onde o jogador parar no tabuleiro, o grupo poderá pagar impostos ou receber lucros (nesse caso, nas casas de lucros ou dividendos). Caso o grupo esteja na casa de “sorte ou

revés”, executa-se a ordem ali imposta e após devolve-se o cartão. Se o peão para na casa da prisão, o grupo ficará uma rodada sem jogar; na rodada subsequente poderá continuar jogando.

O jogo pode ser usado antes ou depois da discussão do conteúdo da tabela periódica, pois o momento de usar o jogo fica a critério do professor. Destacamos, contudo, que as estratégias de uso do jogo, suas perguntas, formas de discussão sobre elas e sua possível seleção (haja vista que estão postas de modo a ser possível retirar aquelas que se julguem dispensáveis ou que contenham conteúdos não estudados) requerem a ação de planejamento e ação docente para o bom desenvolvimento da atividade.

Compreendemos que o jogo didático, ao abranger questões com distintos graus de complexidade, pode permitir uma assimilação de conhecimentos cada vez mais autônomo e com possibilidade de aprendizagem e de desenvolvimento de conhecimentos escolares na intersubjetividade (VYGOTSKY, 2003; ELKONIN, 1998). Ao dinamizar por meio de um jogo o ensino da tabela periódica, há a possibilidade de trabalhar com representações e simbologias que constituem a linguagem química, permitindo exercitar a representação simbólica e a interpretação que permite compreender transformações físicas ou químicas da natureza. Assim, apostamos no jogo como um recurso que facilita ou que de alguma forma colabora no uso e na interpretação do conceito de periodicidade e sua articulação na tabela periódica, pois a proposta evidencia situações que instigam a curiosidade, a identificação de informações, de questões da história da ciência, da segurança em laboratório, assim como propõem usar e pensar com base na linguagem química ou fazer relações conceituais com seu uso, ainda que o jogo não tenha o objetivo de trabalhar diretamente propriedades periódicas como: raio atômico, potencial de ionização, afinidade eletrônica e eletronegatividade.

Considerações finais da ação

O jogo *Tabuleiro Periódico* também pode ser elaborado pelo docente ou pelos discentes com materiais simples (ou a partir do jogo original) e com imagens de químicos(as) e de vidrarias, para que assim os discentes possam reconhecê-los. O docente também pode avaliar os discentes pela sua criatividade e instigando nesses o interesse pela arte e pela Química.

Nesse contexto, a avaliação estabelece uma importância, pois, quando trabalha com atividades lúdicas, essa deverá ser participativa, feita por

todos os que executam as tarefas, destacando-se os negativos e positivos, colhendo sugestões e corrigindo erros, além de se dar continuidade às etapas em que ocorreram acertos. Por isso, ao trabalhar com jogos, é necessário que o educador defina métodos de ensino capazes de cumprir as necessidades cognitivas do discente.

Como foi discutida, essa prática tem potencial de despertar o interesse nos discentes, assim aproximando-os mais do docente e discente, rompendo assim a rotina das aulas. Também dependendo da criatividade de cada um, ela pode ser aplicada em outras disciplinas e torneios, apenas trocando as perguntas e, se o educador preferir, as sortes e os reverses. Lembrando que o jogo original, Banco Imobiliário, pode ser aplicado como educativo: basta fazer os cartões numerados e as perguntas sobre os conteúdos. O restante depende da imaginação dos professores e dos alunos. Em se tratando de conhecimento, percebe-se que o jogo, além de permitir a diversão, possibilita inserir ou retomar conteúdos que permeiam os processos de ensino e aprendizagem de conceitos trabalhados em aulas de Química no contexto escolar.

Referências

ALVES, Eva Maria S. *A ludicidade e o ensino de Matemática*. Campinas/SP: Papirus, 2001.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. *Formação de Professores de Ciências: Refletindo sobre as ações ao Píbid na Escola*. 2º Seminário sobre Interação Universidade/ Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. *Anais...* Santa Maria: UFSM, 2011.

CAMPANARIO, J. M.; MOYA, A. ¿Como enseñar ciencias? Principales tendencia y propuestas. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 2, n. 17, 2001, p. 179-192.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GALLIAZZI, M. C. et al. Objetivos das atividades experimentais no Ensino Médio: a pesquisa coletiva como formação de professores de ciências. *Ciência e Educação*, v. 7, n. 2, 2001, p. 249-263.

GIL-PEREZ, D. Contribución de la Historia y de la filosofía de las Ciencias al desarrollo de un modelo de enseñanza e aprendizaje como investigación. *Enseñanza de las Ciencias*, v. 11, n. 2, 1993, p. 197-212.

ELKONIN, D. B. *A Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MONTIBELLER, Lílian. O brinquedo na constituição do sujeito e como elemento precursor da escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da S. (Org.). *Alfabetização e Letramento Contribuições para as Práticas Pedagógicas*. Campinas, SP: Editora Komedi, 2003.

SILVA, C. da S.; MARUYAMA, J. A.; OLIVEIRA, L. A. de O.; OLIVEIRA, O. M. M. de F. O. Saber Experiencial na Formação Inicial de Professores a Partir das Atividades de Iniciação à Docência no Subprojeto de Química do Pibid da UNESP de Araraquara. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, 2012, p. 189-200.

SOARES, M.H.F. B. *Jogos e Atividades Lúdicas para o Ensino de Química*. Goiânia: Kelps Editora, 2013.

SOARES, M.H.F. B. *Jogos para o ensino de Química: teoria, métodos e aplicações*. Guarapari: ExLibris, 2008.

TRASSI, Rosana Cristina Manharello; CASTELLANI, Ana Mauriceia; GONÇALVES, José Eduardo. Tabela periódica interativa: “um estímulo à compreensão”. *Acta Scientiarum*, Maringa, v. 23, n. 6, p.1335-1339, 13 nov. 2001.

VYGOTSKY, Lev. S. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLI, C. J.; BORGES, A. E. J.; BASTOS, B. V. A. *Psicologia, organizações e trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANON, A. V.; GUERREIRO, M. A. S.; OLIVEIRA, R. C. Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos: projeto, produção, aplicação e avaliação. *Ciências & Cognição*, v. 13, 2008, p. 72-81.

A importância de uma oficina como proposta pedagógica no ensino de Genética

Alexia Brauner de Mello

Lucas Schneider Lopes

Magda Rosane Nunes Corrêa

Introdução

Ensinar Ciências muitas vezes requer do professor um olhar diferenciado sobre as demais disciplinas, pois ao mesmo tempo em que se tem uma gama de conteúdos teóricos, esses conteúdos estão sujeitos às transformações e interações com o ambiente. Sabendo disso, cabe aos professores encontrarem uma estratégia pedagógica que contribua positivamente no processo de ensino e aprendizagem.

Entre as diversas opções que contribuem para o ensino podemos citar os modelos didáticos, Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e aulas práticas. Outra possibilidade disponível é a utilização de oficinas, que, segundo Vieira e colaboradora (2000), consistem num espaço e tempo para aprendizagem. Uma oficina que tenha fundamentação teórica relacionada com a temática abordada em sala de aula é uma boa opção, que pode ser utilizada pelo professor para trabalhar diversos conteúdos.

Desde o início da graduação, um licenciando descobre que existem mais formas de aplicar uma aula do que de fato o tempo para aplicar todas as infinitudes de metodologias que surgem constantemente. Conseguir relacionar a teoria e a prática de um conteúdo parece ser complicado, como por exemplo em Genética, mas utilizando uma oficina pedagógica é possível superar esse obstáculo.

Existem estágios supervisionados que vão dar a oportunidade ao aluno de ter experiências em sala de aula antes de sua conclusão de curso, porém normalmente esses estágios são realizados nos últimos semestres, causando certa insegurança. Para isso existe um programa que traz a oportunidade de inserção nas escolas antes dos estágios, que é o Pibid. O Pro-

grama Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – é um programa do Ministério da Educação, subordinado ao Departamento de Ensino Básico (DEB) da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior. Visa contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica a partir de projetos que promovem a inserção dos alunos dos cursos de Licenciatura no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica, principalmente em atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da Licenciatura e de um professor da escola (BRASIL, 2008).

Esses são os objetivos propostos para o Pibid desde seu primeiro edital até o presente momento, especialmente o fomento a experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que a partir de referenciais teóricos traz uma ação efetiva de valorização da escola pública como espaço de formação e de pesquisa, e a participação dos alunos dos cursos de Licenciatura em ações e experiências metodológicas, visando aproximar esses estudantes da realidade do sistema público de ensino num exercício de ação-reflexão-ação (BRASIL, 2008).

Destaca-se também o impacto das ações do Pibid na UFPEL, que, além de anualmente realizar um seminário de interação entre todos os cursos de Licenciatura inseridos no programa, tem evidenciado a conquista de espaço do Pibid/UFPEL nas escolas públicas de Pelotas, o que tem favorecido a parceria entre as instituições e alguns avanços na formação inicial e continuada dos seus participantes.

O VI Seminário do Pibid-UFPEL “A docência na Educação Básica: Construção da Identidade Profissional” solicitou às distintas áreas que realizassem como parte de sua programação uma atividade em que ocorresse a interação dos membros do programa com seus pares do curso de graduação (nesse caso Licenciatura em Ciências Biológicas). Nesse contexto, foi desenvolvida uma oficina que abordou a temática da perícia criminal na perspectiva da formação biológica, sendo organizada pelos bolsistas de iniciação à docência da área. A oficina desenvolvida e aplicada foi denominada “CSI: Um crime sem solução” e teve como um dos seus objetivos apresentar aos participantes uma metodologia distinta das tradicionais e habituais para abordar primordialmente o ensino da Genética.

Dessa forma, os participantes tiveram a oportunidade através da oficina de atender a alguns dos desafios dos profissionais docentes, entre eles o de se manter atualizados e atentos às novas metodologias de ensino e desenvolver práticas pedagógicas eficientes. Assim, “o aprender contínuo é essencial

e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NOVOA, 1992, p. 23), de modo que a formação ocorreu de forma coletiva e foi dependente da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

Metodologia

O grupo de pibidianos da área de Biologia foi consultado sobre a elaboração de uma atividade para atender o seminário do Pibid e a perspectiva de inclusão dos demais membros do curso de graduação em Ciências Biológicas Licenciatura. Foi deliberado que entre as oficinas aplicadas pelo grupo a denominada “CSI: Um crime sem solução” melhor se aplicava no momento à solicitação da coordenação do Pibid/UFPEl. Desse modo, o grupo de pibidianos passou a realizar uma série de atividades para adequar a oficina ao público-alvo em consideração. A partir da aplicação prévia da oficina foi feita a avaliação qualitativa da aplicação da oficina como proposta metodológica pedagógica no ensino de conteúdos de Genética, em especial sua aplicação em práticas forenses. Essa mesma avaliação foi prevista para ser aplicada no final da oficina durante a elaboração do seu projeto, de modo que seus participantes oferecessem um *feedback* das suas potencialidades e fragilidades. Essa avaliação foi acompanhada dos relatos dos participantes e mesmo aplicadores da oficina. Na sequência, foram tratados os temas e a organização da oficina como apresentados a seguir.

1 O que é uma oficina pedagógica?

Uma oficina pedagógica, segundo Vieira e colaboradora (2000), é uma metodologia capaz de relacionar a teoria e a prática de um conteúdo, construindo o conhecimento de forma diferenciada da presente no cotidiano da sala de aula. É também uma oportunidade de aprendizagem dinâmica, inovadora e significativa, que através do envolvimento de um grupo de participantes traz uma rede de interações, gerando novas representações e um maior número de perspectivas para cada situação apresentada.

2 Funcionamento da oficina

Na execução da oficina foram preparadas duas salas de aulas: uma contendo a cena do crime e a outra para a realização da parte expositiva, diálogos e interação dos grupos participantes da atividade. Para participar

da atividade, os interessados fizeram sua inscrição através do *Google Forms*, de modo que previamente os participantes foram divididos em equipes, sendo recepcionados pelos pibidianos no prédio do Departamento de Morfologia, Câmpus da Faculdade de Medicina da UFPeL, e encaminhados aos seus grupos. De acordo com o número de inscritos foram elaborados quatro grupos, cada um deles acompanhado por um pibidiano com a função de monitor encarregado de supervisionar as atividades.

A oficina teve início com os participantes reunidos em um único ambiente, onde houve uma breve apresentação sobre o Pibid. Na sequência, foi ministrada uma aula expositiva caracterizando a biologia forense (20 min.) e uma breve apresentação da oficina em questão, seguida da divisão dos participantes em equipes de acordo com a quantidade de pessoas efetivamente presentes.

Após a primeira atividade, os participantes foram levados até a cena do crime, onde tiveram o tempo de cinco minutos para observar e tirar fotos que considerassem pertinentes, visando reunir provas ou pistas que os ajudassem a resolver o mesmo. A cena foi montada com o intuito de oferecer todos os dados necessários para que os participantes pudessem juntar as informações pertinentes e criar suas hipóteses. Foram disponibilizadas diversas pistas, que apresentavam a caracterização da vítima, o provável motivo de sua morte, sendo que um dos principais indícios apresentados estava no Notebook aberto, apresentando seu *twitter* e o *e-mail* abertos em segundo plano.

Passados os cinco minutos da observação/coleta de informações e pistas, a terceira etapa foi a análise desse material, quando foi explicado como são feitos os testes laboratoriais, como a análise de DNA a partir de sangue, fios de cabelo, resíduos biológicos e datiloscopia. Na análise do sangue foi apresentado um problema sobre tipagem sanguínea e relações de herança quantitativa, relacionado com os conteúdos abordados em Genética.

A quarta etapa consistiu na exposição, em forma de debate, pelos participantes, das conclusões de cada equipe, justificando suas conclusões de acordo com as provas levantadas. Cada grupo entregou um rascunho com todas as informações que conseguiu concluir no desafio, sendo o mesmo avaliado através de uma ficha com critérios preestabelecidos por uma banca de pibidianos. Por fim, foi revelado o que aconteceu de fato com a vítima, e a equipe que apresentou uma maior aproximação desse referencial foi a vencedora do desafio.

3 Avaliação

Para analisar a oficina realizada e verificar o alcance dos objetivos propostos, no final do processo foi realizada a avaliação das atividades pelos participantes, quando deveriam aplicar os conceitos ótimo, bom ou ruim.

As perguntas seguiram uma ordem, começando pela análise da recepção na oficina; dos conteúdos e temas abordados; tempo fornecido para cada atividade (introduções, coleta das pistas e discussão com os colegas); desempenho dos responsáveis pela oficina (o grupo em geral); organização da atividade; se a atividade atendeu as expectativas dos participantes; como a avaliação da sua dinâmica e, por fim, pontos potenciais e fragilidades.

Em relação aos relatos, tanto o dos organizadores como o dos participantes foram solicitados através de e-mail, buscando sua opinião sobre a oficina. Desses relatos e avaliações foram reunidas as informações disponibilizadas e comparados os dados obtidos, associando-os à fundamentação teórica disponível na literatura.

Resultados e discussão

A atividade **CSI: Um crime sem solução** teve entre seus objetivos apresentar uma metodologia alternativa para o ensino de Genética aplicada à Biologia Forense e proporcionar aos organizadores a oportunidade de refletir e planejar uma oficina de maior complexidade, dando continuidade à evolução dessa atividade exercida pelos pibidianos da área de Biologia do Pibid/UFPEL.

1 Resultado do questionário

Os resultados do questionário foram potenciais, sendo que a maioria dos participantes julgou a recepção (84,4%) e os temas e conteúdos abordados (69,2%) como ótimos. Em relação ao tempo fornecido para execução das atividades, os participantes ficaram bem divididos (30,8% bom, 53,8% ruim e 15,4% ótimo).

Em relação ao desempenho dos organizadores, os participantes classificaram-no como ótimo (76,9%) e bom (23,1%). No tangente à organização da atividade, a mesma foi classificada ótima (61,5%) e boa (38,5%). Por fim, a avaliação geral da oficina obteve unanimidade de aprovação (100%).

Nos relatos em geral, foi constatado que a oficina superou as expectativas, sendo salientada também a importância de expandir e ofertar a oficina aos

demais cursos da UFPEL e também que na próxima oferta a mesma apresente maior complexidade. Entre outras sugestões para as próximas edições da oficina foi sugerido o aumento do tempo para a redação do laudo; maior atenção a alguns detalhes, como a quantidade de sangue e aspectos que não eram da cena, assim como diminuição do número de componentes em cada equipe.

2 Relatos de experiências

O relato que segue é uma síntese dos depoimentos que foram escritos pelos aplicadores da oficina. Diante do questionamento sobre a importância da realização da oficina, todos ressaltaram que a mesma foi algo diferente e inovador dentro da sua formação de graduação, pois essa foi uma oportunidade de vivências que superou o teorismo das salas de aulas teóricas e permitiu a implantação de novas ideias metodológicas. Seguem alguns relatos apresentados:

A oficina CSI foi uma oficina muito complicada de montar, pois vai muito além de uma parte teórica e outra prática; ela tinha toda a noção visual de um crime e tentar prever todas as possibilidades que os alunos poderiam sugerir enquanto investigadores. Me vi afundado em livros para o embasamento teórico e noções práticas. Mas foi uma oficina repleta de aprendizado, pois desafiava em questão de explicar o que intriga a tantos que cursam biologia e também trazer algo novo, pois esse conteúdo não é trabalhado diretamente na graduação.

A oficina desenvolvida pelo Pibid Biologia foi uma forma de integrar as diferentes habilidades dos pibidianos, compartilhando e construindo conhecimentos de forma coletiva. Assim como a oficina é uma notável maneira de abordar áreas da Biologia de forma divertida e empolgante, criando uma atividade recreacional e de aprendizado ao mesmo tempo, tornando o processo dinâmico e didático.

Ao falar da oficina CSI – Um crime sem solução, destaco o que mais me chamou atenção, além de uma oficina totalmente interativa e que proporciona o conhecimento, o fato de que obtivemos engajamento total dos pibidianos, cada um com uma função, mas trabalhando junto como um grande grupo foi enriquecedor. Mesmo tendo chovido muito no dia da oficina, obtivemos um número considerável de participantes, dando a oportunidade de divulgarmos as ações realizadas pelo grupo. Alcançamos o objetivo com o nosso público-alvo e conseguimos destacar as potencialidades da gincana por alcançar a proposta e assim como destacar as fragilidades para melhorá-las para as próximas vezes em que formos aplicá-la.

A oficina CSI foi muito bem elaborada. Apesar de ocorrerem alguns erros de execução e o tempo que não ajudou, mas para uma primeira edição serviu de muita

aprendizagem para todo o grupo Biologia Pibid. Além dos próprios pibidianos trabalharem juntos, foi muito legal ver os grupos trabalhando de forma diferente de acordo com as personalidades das pessoas que os compunham. A oficina foi muito gratificante e cumpriu com o propósito de transmitir conhecimentos sobre a Genética.

3 Da oficina a seu objetivo

Para Freire (1998), a docência é ato de ousadia, que transforma e é mediada por diálogos. Então uma oficina não depende única e exclusivamente de seu idealizador ou se tudo está ocorrendo de acordo com o planejado. Lidar com pessoas é estar em um ambiente onde não se pode controlar tudo, podendo ocorrer imprevistos. O que leva ao alcance dos objetivos é o diálogo do grupo que organiza, dos idealizadores e dos participantes. A curiosidade também se fez presente, além do diálogo, e por se tratar de uma temática diferente, fez com que fosse possível a realização dessa oficina complexa e repleta de variáveis. Freire (2001) diz que a curiosidade é responsável pela criatividade, que, por consequência, acrescenta ao mundo algo diferente. Isso quer dizer que a capacidade de mudança surge com uma curiosidade.

Garcia (1999) afirma que o professor é construtivista, que trabalha com diversas variáveis em sua prática, corroborando Freire (2002), que afirma que tudo o que se aprende é relativo ao ambiente, pois existe a interação entre as pessoas que dão mais diversidade ao aprendizado. Então trabalhar em grupos será uma experiência única e específica a cada grupo, e isso não se limita somente aos participantes da oficina, mas também aos autores da oficina, que estão constantemente interagindo e criando novas perspectivas de uma mesma situação.

4 Impacto da oficina

A oficina teve muita repercussão em todo o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas por se tratar de um tema diferente; despertou muita curiosidade nos participantes, que não se importaram com um horário noturno de um dia chuvoso e prestigiaram a oficina em questão.

Conclusão

A oficina teve seus objetivos alcançados, visto que seu intuito era abordar através de uma forma mais dinâmica um conteúdo que muitas vezes é

visto como complicado e de difícil aprendizagem pela maioria dos alunos no ensino tradicional.

Aos participantes, uma metodologia alternativa, como a oficina realizada pelo grupo, pode servir de diversas formas para a construção do conhecimento no ensino de Ciências, como também no ensino de qualquer outro assunto do interesse. Esses tipos de metodologia permitem que diversos conteúdos sejam abordados de forma alternativa, trazendo então ao processo de construção de conhecimento uma forma diferente na abordagem do conteúdo.

A oportunidade de planejar e executar uma oficina pedagógica é algo que acrescenta muito aos futuros professores, pois ao mesmo tempo em que aprendem a entender e visualizar o referencial do aluno descobrem que, em qualquer atividade, é necessária, além da dedicação, a presença do diálogo.

E como dito inicialmente, ensinar Ciências não é uma tarefa fácil; então metodologias como a apresentada neste trabalho são iniciativas que fazem a diferença na vida dos professores e dos alunos envolvidos.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. CAPES. DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*: Brasília, DF: CAPES, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 13 abr. 2018.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. 9. ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 1998. 128p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. 165p.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2002. 256p.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto Alegre: Porto Editora, 1999. 272p.
- NOVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: Repositório da Universidade de Lisboa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE)/Unidade Orgânica da Educação (FPCE-UOE)/GI História da Educação e Educação Comparada (FPCE-UOE-HEEC)/FPCE-UOE-HEEC – Capítulos de Livros. Lisboa. 1992. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/4758>>. Acesso em: 10 abr. 2018.
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. *Oficinas de ensino: o quê?: por quê?: como?*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000. 54p.

As Cartografias do Pibid Geografia UFPel

Gabriela Klering Dias

Maiara Moreira Berdete

Pedro Henrique de Souza Rafael

Liz Cristiane Dias

Introdução

Para introduzir a Cartografia, é preciso contextualizar essa ciência que se firmou como um ramo do conhecimento geográfico em meados das décadas de 60 e 70 como um instrumento de representação espacial formal e sistematizado, levando em conta que existe um elaborador que, ao construir um mapa, expressa relações de poder.

A partir da década de 70, pensadores como Livia de Oliveira começam a colocar em questão a relação de poder e buscam mudar o pensar da cartografia escolar, agora como uma linguagem que busca o pensamento e a criticidade do sujeito.

Pensando essa problemática, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da subárea Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) busca auxiliar nessa aproximação entre as Cartografias nomeadas alternativas, a Cartografia institucionalizada e a sala de aula. Aqui, quando dizemos Cartografias alternativas, estamos nos referindo ao que Girardi et al. (2011, p. 7) colocam como outros “caminhos possíveis de apresentação do espaço, que desfoquem o exclusivo cartesiano e deem alguma voz para o novo, para o ‘calor’, evidenciando a dimensão política das imagens cartográficas”.

Com base nessa influência e nesse contexto, nessa escrita contemplam-se duas oficinas que foram desenvolvidas pelo Pibid Geografia UFPel. Essas oficinas têm como princípio “uma linha de raciocínio que procura relacionar a cartografia escolar, o pensamento espacial e a didática como estratégia para a construção do conhecimento geográfico” (CASTELLAR, 2017, p. 220).

Quando se pontua a Cartografia escolar, depara-se com um dilema apresentado por Gonçalves (2017) em que os mapas institucionais são úni-

cos e predominantes nos livros da Geografia escolar, porém existem outras formas de linguagem e representação do espaço desenvolvidas por grupos sociais e até mesmo por geógrafos e cartógrafos.

Em busca de mudanças nesse dilema, as oficinas utilizam-se de Cartografias alternativas, que, como colocam Girardi et al. (2011, p. 7), são outros “caminhos possíveis de apresentação do espaço, que desfoquem o exclusivo cartesiano e deem alguma voz para o novo, para o ‘calor’, evidenciando a dimensão política das imagens cartográficas”.

O pensamento espacial que se traz na linha de raciocínio é “complexo, requer observar, comparar, relacionar, analisar, argumentar e elaborar crítica” (CASTELLAR, 2017, p. 210), e por fim a didática representa-se na materialização das oficinas nas práticas.

Neste capítulo, trazem-se as práticas que representam essa estratégia para a construção do conhecimento geográfico: a oficina disciplinar de mapas mentais e o estudo do meio e a Oficina Itinerante Iniciação Cartográfica. Essas duas oficinas têm como pressupostos as Cartografias alternativas, mas tentam cotejar nas Cartografias institucionalizadas, entendendo sua importância para a sala de aula.

Durante este capítulo, dilucidam-se as práticas pedagógicas relacionando-as com a Cartografia escolar e o pensamento espacial; pensa-se com isso demonstrar a importância do PIBID nessa aproximação e busca pela construção do saber geográfico.

Oficina Disciplinar: Mapas Mentais e Estudo do Meio

Esta oficina faz parte do Projeto Disciplinar do Pibid – Geografia e está em sua fase inicial, tendo sua primeira aplicação no dia 20/01/2018. Esse projeto visa à compreensão do lugar do aluno na escola, identificando os conceitos de Geografia com o auxílio instrumental do Mapa Mental, visto que há dificuldade dos alunos de enxergar a disciplina além da sala de aula. A oficina tem por objetivo promover a construção de Mapas Mentais com base na percepção dos estudantes do oitavo ano, realizada em uma escola parceira do Pibid em Pelotas, acerca da Geografia presente no seu cotidiano, no que toca à sua espacialidade e, por conseguinte, a seu lugar.

A representação do espaço geográfico por vezes está presente no imaginário dos alunos, porém cabe ao professor de alguma forma acessar esse conhecimento construído. Dessa maneira, os Mapas Mentais proporcionam aos alunos a reflexão sobre o espaço geográfico. Reescrevê-lo e trans-

formá-lo a partir da leitura de mapas, como sinalizam Girardi et al. (2014), é o papel da ciência cartográfica.

Nesse contexto, para compreender o lugar do aluno, foi utilizado o conceito de lugarização, proposto por Augé (2012), o qual pontua a ideia de inclusão no lugar por meio da legitimação e reconhecimento a partir de um dado contexto. Por meio da lugarização pode-se, mesmo que momentaneamente, constituir um vínculo entre o lugar e o espaço, transformando a percepção do espaço em um lugar.

Durante as entrevistas realizadas, percebe-se a falta de identificação dos alunos com a disciplina e com os próprios colegas. Além disso, observa-se dificuldade na socialização com os colegas, o que dificulta as relações deles com o professor.

Considerar o aluno como sujeito da metodologia para que se construa o processo de reconhecimento do Lugar da Geografia e do Lugar do Aluno é fundamental para o processo escolar. Kozel e Galvão (2008, p. 3) salientam que a representação é “como o processo pelo qual são produzidas formas concretas ou idealizadas, dotadas de particularidades que podem também se referir a um outro objeto, fenômeno relevante ou realidade”.

Além disso, Seemann (2011, p. 39) traz outras formas de pensar cartograficamente o espaço geográfico, e nessa perspectiva as práticas socioespaciais dos alunos com a disciplina são observadas de modo que:

A cartografia na sala de aula se baseia principalmente no modelo científico-normativo das sociedades ocidentais e não dá a devida atenção à vida cotidiana e aos mapas na nossa mente, os quais não obedecem a regras matemáticas e pensamentos geométricos.

Para o autor, é possível pensar na Cartografia como construção cultural do sujeito, não vista apenas como uma Cartografia sistemática, engessada. Diariamente são praticadas várias cartografias pensando na localização e nas dinâmicas do espaço geográfico, muitas vezes sem cogitar a respeito do sentido ao realizar essas reflexões. A Cartografia é uma construção social e cultural, utilizando as práticas sociais dos sujeitos no espaço geográfico e que contribui para o seu entendimento.

Percebe-se assim que Massey (2000) entende o lugar como um ponto de vários significados, de várias percepções, no qual uma mesma pessoa pode notar inúmeros sentidos, reivindicando assim diversas formas.

A autora permite pensar o lugar globalizado de inúmeras significações e relações; “todas essas relações interagem com a ajuda da história

acumulada do lugar, produto de camadas sobre camadas de diferentes conjuntos de elos e vínculos locais e com o mundo exterior” (MASSEY, 2000, p. 183).

O projeto disciplinar transforma-se em oficina única devido ao período de greve dos professores do Estado do Rio Grande do Sul desde setembro até dezembro de 2017. Com o intuito de auxiliar os professores na retomada e finalização do ano letivo, propôs-se que ampliasse o alcance da oficina para outras turmas na escola.

Sendo assim, a oficina foi modificada em vez de ser em seis encontros, foi aplicada uma única vez para as três turmas do oitavo ano, em um sábado letivo, das 8 horas às 11 horas e 30 minutos. No primeiro momento, explicou-se o que era um mapa, o mapa mental, para que servia e suas funcionalidades. No segundo instante, os alunos começaram a construir os mapas e suas espacialidades, que em seguida foram apresentados a seus colegas; esse primeiro mapa mental versava sobre a representação do trajeto de suas casas para a escola.

No terceiro momento, os alunos participaram de uma saída de campo na própria escola com o intuito de reconhecer seus lugares favoritos. Essa atividade levou-os à última, que foi a elaboração do mapa colaborativo da turma, construindo seus espaços e seus lugares.

A partir dessa experiência, pode-se perceber que a educação cartográfica mostra-se importante para o ensino de Geografia devido à sua dinâmica de tornar os alunos críticos do espaço geográfico, como também conscientes para a prática social de ler mapas. Acompanhado dessa prática, foi possível pensar em uma Lugarização dos Espaços Escolares. Além disso, foi possível perceber também que a prática do mapa mental é importante para identificar a Geografia do cotidiano dos alunos.

Oficina Itinerante Iniciação Cartográfica

Entre as várias práticas que o Pibid Geografia UFPel elabora e executa, também existem as Oficinas Itinerantes, que são criadas com base nos Temas Transversais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, além de demandas de escolas e professores da rede municipal de ensino, que juntamente com a Secretaria Municipal de Educação e Desporto (SMED) do município de Pelotas requisitaram temáticas referentes à Geografia e que necessitavam um maior aprofundamento, esse possibilitado através do Pibid. Atualmente, existem cinco Oficinas Itinerantes, no-

meadas: Cidadania, Consumo Consciente, Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Iniciação Cartográfica e Gênero e Sexualidade.

As Oficinas Itinerantes caracterizam-se por sua dinâmica diferente das demais atividades exercidas pelo Pibid Geografia UFPel, pois sua intenção é circular por diversas escolas do município de Pelotas em diferentes níveis de ensino, como também na formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino, além dos eventos científicos promovidos pelo Pibid Geografia UFPel anualmente, com isso estreitando o vínculo entre universidade e escola.

No âmbito da Oficina Itinerante Iniciação Cartográfica, seu maior objetivo é incentivar alunos e professores a partir da temática da Cartografia Escolar, desenvolver atividades sobre os conhecimentos cartográficos, de maneira a estimular o desenvolvimento das noções topológicas, projetivas e euclidianas de construção do espaço junto aos estudantes, de acordo com o nível de cognição em que se encontram.

De acordo com Seemann (2011, p. 39), “a Cartografia não deve ser vista como apenas uma ‘ferramenta técnica’, mas também como parte das nossas próprias práticas sociais”. Sendo assim, a Cartografia exerce uma importante função para o entendimento do espaço geográfico, e a escola é o ambiente ideal para a construção das práticas sociais vitais ao ser humano.

A importância da Cartografia para o ensino de Geografia baseia-se na formação do aluno crítico-reflexivo em sua prática espacial para a leitura de mundo. Para Girardi et al. (2014, p. 88), “a leitura do mapa não é apenas precedida pela leitura de mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, de transformá-lo”.

A autora mostra-nos em sua contribuição como o ato de ler mapas e decodificar seus elementos são movimentos dinâmicos e socioespaciais que ocorrem de acordo com o desenvolvimento de cada aluno.

Entre as várias aplicações da oficina ao longo do tempo, a sua aplicação no Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ocorrida em abril de 2017, proporcionou diversas reflexões a respeito da importância da Cartografia Escolar nos anos iniciais de educação, pois foi realizada com professoras da área da Pedagogia.

Nessa aplicação, foram trazidos conceitos referentes à relação entre a Pedagogia e a Geografia na construção das noções de espaço, como as propostas por Piaget, e também a respeito da alfabetização cartográfica, processo esse que deve ser trabalhado desde os primeiros anos escolares, mais

especificamente, por desenvolver atividades sensoriais motoras e a corporeidade de cada sujeito estar envolvida no processo de aprendizagem.

Almeida e Passini (2006) ressaltam que, desde os primeiros meses de vida do ser humano, delineiam-se as impressões e percepções referentes ao domínio espacial, as quais se desenvolvem através da interação com o meio, pois a concepção de espaço inicia antes do período de escolarização do educando, que se dá por volta dos sete anos de idade, período em que ingressa no Ensino Fundamental.

A discussão realizada com as professoras durante o PNAIC proporcionou uma reflexão a respeito das diversas práticas possíveis de serem realizadas acerca do ensino de Cartografia em diferentes níveis de ensino.

Através da realização da oficina no contexto para professoras pedagógicas, muitas reflexões e apontamentos foram realizados para o aprimoramento da oficina, visto que essa atravessa diferentes níveis de ensino. Além disso, houve troca de conhecimentos e vivências por parte das pibidianas ministrantes e das professoras.

Também foi realizada a aplicação da oficina na Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Francisco Barreto, localizada em Pelotas/RS, durante um sábado letivo organizado pela escola. As atividades trabalhadas em suas duas aplicações seguiram as etapas de construção do espaço, de modo a perceber a sua construção e interpretação ao longo da aplicação. As duas primeiras atividades estão relacionadas com a compreensão da corporeidade, desenvolvendo a construção projetiva coordenação-perspectiva e o domínio de noções de esquerda-direita, sendo assim atividades de lateralidade.

A terceira atividade esteve focada na etapa da construção topológica voltada à percepção de vizinhança, proximidade, separação e à relação entre interioridade e exterioridade, em que foram trabalhadas atividades como a venda para localização dos pontos cardeais, o barbante e o globo terrestre para explicação sobre paralelos e meridianos, o uso da bússola e o retrato do bairro através de mapas mentais, para então compreender, como se constroem essas noções de espaço.

As duas últimas atividades trabalham no âmbito da construção do espaço a partir da etapa de construção do espaço euclidiana através da conservação de volume, superfície, comprimento, distância e medida. Durante a oficina na escola foi possível perceber um outro lado da aprendizagem da linguagem cartográfica, em que os alunos mostraram seus conhecimentos adquiridos nos anos anteriores na escola.

As práticas desenvolvidas nos dois contextos são as mesmas, porém o interessante das Oficinas Itinerantes é que, em cada público e em cada contexto, os resultados e os debates são diferentes e muito enriquecedores, pois em cada realidade há uma concepção do espaço e de seus significados. As duas aplicações foram muito significativas, pois mostraram lados diferentes de uma mesma realidade, que é a escola.

Conclusão

Com base nas demandas percebidas pelos bolsistas do Pibid, elucidamos neste artigo a importância dessas Cartografias alternativas, visando à relevância delas para a Geografia no contexto do ensino, para nós enquanto docentes em formação e para os estudantes que tiveram contato com essas oficinas nas escolas.

No contexto do ensino de Geografia, notamos aqui a importância da Cartografia escolar, visando à sua possibilidade de contribuição tanto na formação docente como na formação de estudantes, e as oficinas aqui apresentadas contribuem para isso quando buscam fazer a interlocução entre Cartografias alternativas e Cartografias sistemáticas.

Contribuindo para nossa formação docente, essas oficinas, além de trazer a aproximação com a sala de aula, possibilitam novas maneiras de pensar a ciência geográfica e o pensamento espacial; sendo assim, é utilizada para o desenvolvimento do cidadão, que também é o estudante que teve acesso a esse conhecimento.

Os estudantes são encarados com novas maneiras de ver a Geografia e de fazer análise das suas realidades, seja com os olhos vendados, seja imaginando seu trajeto de casa até a escola, seja simplesmente usando a bússola; o que importa é que tudo isso corrobora para uma diferenciação no pensamento espacial.

Pensando nesses argumentos apresentados, percebemos o valor da Cartografia – sobretudo a Cartografia Escolar – para o ensino em vários âmbitos e devemos sempre pontuar e colocar isso, entendendo como essa ciência enquanto forma de linguagem da Geografia pode dificultar ou auxiliar a relação de ensino-aprendizagem dos alunos.

Referências

- ALMEIDA, R; PASSINI, E. *O espaço geográfico: Ensino e Representação*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUGÉ, M. *Não-lugares*. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- CASTELLAR, S. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017.
- GONÇALVES, A. R. Narrativas cartográficas e a conexão entre mapa e experiência. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 7, n. 13, p. 51-66, jan./jun. 2017.
- GIRARDI, G. et al. Cartografias Alternativas no âmbito da Educação Geográfica. *Revista Geográfica de América Central*. Número Especial EGAL, 2011 – Costa Rica II Semestre, p. 1-15, 2011.
- GIRARDI, G. Modos de ler mapas e suas políticas espaciais. *Espaço e Cultura*, UERJ, RJ, n. 36, p. 85-110, jul./dez. 2014.
- KOZEL, S.; GALVAO, W. A geografia das representações e sua aplicação pedagógica: contribuições de uma experiência vivida. *Ateliê Geográfico*. Goiânia/GO v. 2, n. 3, dez. 2008, p. 33-48.
- MASSEY, D. Um sentido global de lugar. In: ARANTES, Antônio A. (Org.). *O espaço da diferença*. Campinas: Papirus, 2000.
- SEEMANN, J. O ensino de Cartografia que não está no currículo: olhares cartográficos, “carto-fatos” e “cultura cartográfica”. In: NUNES, Flaviana Gasparotti (Org.). *Ensino de geografia: novos olhares e práticas*. Dourados, MS: UFGD, 2011.

Tempo presente, cinema e ensino de História: um olhar a partir do Pibid

Caroline Cardoso da Silva

Eliza de Mello Silva

Maria Carolina Souza

Sinara Veiga Faustino

O objetivo deste trabalho é apresentar a atividade intitulada “Os militares em campo: futebol e ditadura no Brasil”, elaborada pelo subgrupo de pesquisa e atuação do Pibid-História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), encarregado da temática Ditadura Militar e Ensino de História. A dinâmica, pensada em formato de “cine-debate”, consiste na exibição do filme de tipo documentário “Memórias de Chumbo – O Futebol nos Tempos do Condor, Brasil” (2012) e posterior debate, contando com a mediação do grupo de pibidianos e material didático de apoio. O referido documentário, dirigido pelo jornalista Lúcio de Castro, aborda aspectos da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985), relacionando-os ao futebol, um dos esportes mais populares no país, fortemente influenciado pela política do regime.

Pretende-se aqui abordar algumas das discussões que guiaram a construção dessa atividade, a saber, aquelas em torno da História do Tempo Presente e do Cinema, pensadas em suas relações com o ensino de História. Além disso, serão relatadas experiências em três escolas da rede pública na cidade de Pelotas/RS.

História do tempo presente e ensino de História

O ensino da História enfrenta grandes desafios na contemporaneidade. Discursos de senso comum, por vezes, reduzem o pensamento histórico à opinião e, tratando-se do período da ditadura civil-militar, esses entraves são ainda mais evidentes. A questão, em função do curto distanciamento temporal, é sensível e transcende o campo historiográfico, pois suscita debates em torno da memória social, na qual estão inseridas perspectivas di-

versas acerca desse passado latente. Isso acontece, entre outros motivos, pelo fato e seus desdobramentos perdurarem, de formas diversas, no cotidiano das pessoas.

Os estudos sobre a ditadura civil-militar entram no panorama da História do Tempo Presente, que abrange o estudo dos fatos mais recentes da História Contemporânea, sobretudo aqueles ocorridos a partir da metade final do século XX. A História do Tempo Presente caracteriza-se pela existência de processos e consequências em curso e de depoentes que viveram direta e indiretamente os acontecimentos, fazendo com que desses existam relatos orais. Outro ponto substancial dessa linha teórica e metodológica merece destaque: as questões em torno da memória e das disputas interpretativas do passado, que acabam por influenciar o que se pensa sobre História e ciência na contemporaneidade. Porém nem sempre foi assim, e, como cita Ferreira, sobre as origens do pensamento histórico,

É preciso lembrar que a história dos fatos recentes nem sempre foi vista como problemática. Na Antiguidade clássica, muito ao contrário, a história recente era o foco central da preocupação dos historiadores. Para Heródoto e Tucídides, a história era um repositório de exemplos que deveriam ser preservados, e o trabalho do historiador era expor os fatos recentes atestados por testemunhos diretos (FERREIRA, 2000, p. 111).

Quando a História se constitui como uma disciplina acadêmica no século XIX, o distanciamento temporal é tomado como critério fundamental para a produção de trabalhos científicos na área. Contudo, nas novas abordagens dadas na Teoria da História, que apontam para um viés interdisciplinar, social e de priorização da versão dos agentes históricos, a História do Tempo Presente coloca-se dialogando com questões psicológicas da memória humana, entre outros pontos. Como aponta Fico:

Uma das principais peculiaridades da História do Tempo Presente é a pressão dos contemporâneos ou a coação pela verdade, isto é, a possibilidade desse conhecimento histórico ser confrontado pelo testemunho dos que viveram os fenômenos que busca narrar e/ou explicar (FICO, 2012, p. 44).

O papel ocupado por historiadores nesse cenário de disputa sobre o passado é de resistência, pois a mídia e outros setores da sociedade propagam suas “verdades” e sentidos da história, desconsiderando a base metodológica, teórica e científica da historiografia. No campo da pesquisa historiográfica e do ensino de História, tal contexto exige uma prática orientada no sentido de elaborar uma abordagem crítica de períodos como a ditadura civil-militar, tida como um tema sensível (GASPAROTTO; PADRÓS, 2010).

Os usos do cinema no ensino de História

A relação entre história e cinema tem sido objeto de proficuas discussões entre historiadores na medida em que são questionadas suas possibilidades, limites e métodos de análise. A questão coloca-se, de igual modo, ao pensar a utilização de materiais fílmicos na qualidade de recurso didático para o ensino de História.

Atualmente, a validade dos filmes enquanto ferramentas para o ensino de História é amplamente reconhecida por pesquisadores e professores da área (BITTENCOURT, 2008; NAPOLITANO, 2003; ABUD; SILVA; ALVES, 2010). Ressalta-se, contudo, a necessidade de compreender esse recurso em suas especificidades, isto é, como um material dotado de linguagem própria, envolto em subjetividades e completamente vinculado aos valores de seu tempo, ainda que pretenda a representação do passado ou de determinado acontecimento histórico. Conforme aponta Napolitano,

Todo filme, ficção ou documentário é resultado de um conjunto de seleções, escolhas, recortes, perspectivas, que envolve um leque de profissionais e de interesses comerciais, ideológicos e estéticos. Isso implica afirmar que todo filme documental não é a representação direta da realidade, e que todo filme ficcional não está desligado da sociedade que o produziu (NAPOLITANO, 2009, p. 12).

Desse modo, é de suma importância frisar que um filme, seja de gênero histórico ou documentário, ao ser utilizado em sala de aula, demanda uma proposta didática, exige que o professor tenha um planejamento e objetivos para atingir através desse recurso. Assistir a um filme, portanto, não deve ser a finalidade da aula, mas uma das formas de impulsionar a produção de conhecimento histórico, sendo imprescindível a mediação do professor e o contato com outros materiais didáticos e fontes documentais (ABUD; SILVA; ALVES, 2010, p. 170-171). Em outras palavras, nessas condições o material fílmico não é utilizado com o fim de apenas ilustrar determinado conteúdo, o que levaria a uma visão demasiadamente simplista e conseqüentemente empobrecida da História.

Há ainda outra peculiaridade pertinente à temática deste trabalho: o uso de filmes de tipo documentário nas aulas de História, uma vez que é esse o gênero do filme escolhido para o “cine-debate” que aqui relataremos. Documentários são, muitas vezes, os favoritos enquanto recurso didático, tendo em vista seu formato e o tipo de narrativa que buscam desenvolver, aparentemente mais objetiva e verossímil. No entanto, o documentário, assim como qualquer outro gênero cinematográfico, não se abstém da

subjetividade daqueles que foram responsáveis por sua produção, bem como não deixa de se relacionar com o contexto social, político e cultural no qual foi produzido. Os documentários também abordam os temas históricos a partir de determinada perspectiva, fazem escolhas e recortes do passado, imprimindo, na película, concepções sobre o mundo e sobre a História (NAPOLITANO, 2003, p. 33).

Metodologia – o desenvolvimento da atividade

A metodologia foi pensada a partir do referencial teórico com o objetivo de unir as reflexões e debates acerca da temática trabalhada a uma prática que pudesse ser proveitosa para os pibidianos e os alunos das escolas. A opção pelo formato de “cine-debate” originou-se da busca por uma atividade capaz de, a um só tempo, despertar a atenção dos estudantes para a temática e os instigasse a debatê-la, construindo sentidos e narrativas próprias para o conteúdo histórico trabalhado.

Por se tratar de um tema sensível e ser um conteúdo histórico recente, ressalta-se a importância da mediação do grupo de pibidianos no debate, principalmente por conta do curto distanciamento temporal e por muitas vezes surgirem opiniões formadas a partir de memórias e vivências particulares de pessoas próximas aos alunos. Assim, antes de tudo, foi necessário ter uma orientação teórica e metodológica que possibilitasse um olhar crítico sobre a temática pautada, bem como no tocante ao uso do filme.

A oficina, dividida em quatro etapas, inicia com a exibição do documentário “Memórias de Chumbo – O Futebol nos Tempos do Condor, Brasil”, recurso utilizado como gerador de debates. Em seguida, planeja-se a distribuição de um material didático elaborado pelo grupo, que consiste em folhas contendo uma charge de crítica à ditadura, uma propaganda do governo ditatorial e uma música relacionada à Copa do Mundo de 1970, além de questionamentos que objetivam estimular a reflexão dos estudantes em relação ao tema discutido no documentário, focando principalmente no futebol como um instrumento de propaganda do governo militar.

A etapa a seguir é o início de uma discussão em pequenos grupos e, logo depois, no grupo maior, tendo por base as questões anteriormente lançadas. Nessa etapa, é aberto um espaço para que os estudantes possam expor suas dúvidas, colocações e reflexões acerca do tema abordado. Nesse momento, o papel de mediação dos pibidianos é especialmente importante, uma vez que algumas informações relevantes para a realização do debate

são necessárias, tais como o contexto histórico onde o processo descrito está inserido, enfatizando o papel da mídia no cenário político e social como uma forma de propaganda do governo militar, o papel do futebol no contexto político, as memórias da ditadura e, por fim, as práticas repressivas adotadas durante o período.

No final da atividade, solicita-se aos estudantes que preencham um formulário avaliativo com o objetivo de captar suas percepções, críticas e sugestões como forma de qualificar experiências futuras.

Relatos

A aplicação da oficina ocorreu em três escolas da rede pública de ensino da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul. Para manter o anonimato das escolas, as mesmas aparecerão aqui como escola 1, escola 2 e escola 3. O relato completo da oficina foi descrito na análise da escola 1, e na escola 2 e 3 são pontuados os aspectos que as diferenciam.

A primeira aplicação, na escola 1, ocorreu em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Contando com uma ótima estrutura, a escola possuía uma televisão, notebook e caixas de som, o que proporcionou a exibição do documentário com sucesso. No início da oficina, os alunos foram informados de que haveria uma atividade posterior. O documentário foi exibido com recortes por conta do tempo curto que havia para a exibição e discussão. Durante a exibição, foi perceptível o desconforto dos alunos com as cenas fictícias de torturas existentes no documentário. Após a exibição, iniciou-se o debate acerca do material apresentado com o auxílio do material didático elaborado para mediar e impulsionar a discussão. Os alunos dividiram-se em duplas e trios para a resolução das questões. Após alguns minutos, as respostas foram compartilhadas com o grande grupo.

Através da charge na folha de questões os alunos expressaram o que sentiram ao ler “Brasil: ame-o ou deixe-o”, contextualizando o que o “deixe-o” poderia significar no período, fazendo relação com as informações que o documentário apresenta sobre os casos de tortura ocorridos na ditadura a partir de 1964. A discussão aprofundou-se, e muitos alunos mostraram-se surpresos com a relação que o documentário faz entre futebol e propaganda, ressaltando que nunca imaginaram que o futebol poderia ser usado como um veículo para exaltar o sentimento de identidade nacional ao mesmo tempo em que mascarava as atrocidades cometidas pelos torturadores.

Por se tratar de história recente, houve muitas comparações com os acontecimentos políticos de 2017 por conta do nome de Dilma Rousseff estar ligado ao período. Assuntos como *impeachment* foram recorrentes. Outro ponto mencionado pelos alunos foram os relatos de seus parentes sobre a ditadura civil-militar, nos quais geralmente seus avós retratam o período com saudosismo, referindo-se a uma época boa da história do país, o que se relaciona aos embates em torno da memória do período, bem como às disputas de narrativa.

Em um dado momento das discussões, uma aluna questionou o julgamento dos responsáveis pelas arbitrariedades executadas pela ditadura brasileira, o que levou a pontos como a Lei de Anistia e a Comissão Nacional da Verdade, instituída em 2011 pelo governo federal, que investigou as graves violações de direitos humanos cometidas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, abarcando o período da ditadura civil-militar, tendo como produto final um relatório até então desconhecido pelos alunos.

A aplicação da oficina para a escola 2 foi também com uma turma de terceiro ano, mas que, ao contrário da primeira, já havia entrado em contato com o conteúdo. Essa turma relatou a experiência em uma atividade da escola do contato com um homem que vivenciou o período e sofreu torturas. Os alunos mostraram-se marcados pelo depoimento de um sobrevivente de tortura e fizeram a conexão com as cenas ilustrativas do documentário. Houve novamente comentários sobre familiares que acreditam que não houve uma ditadura, mas era visível que os alunos tinham outra percepção, a de que foi o período de uma ditadura, de autoritarismo e de ataque aos direitos humanos. Há ainda outro ponto a destacar nessa ocasião, para a qual, erroneamente, não houve preparação ou planejamento específico. Nessa turma, havia um portador de necessidades especiais, com cegueira, que participou ativamente do debate, visto que o documentário tornou-se, de certo modo, acessível por ser narrado quase todo o tempo e as imagens da atividade podiam ser descritas com facilidade graças à ajuda dos colegas.

Na escola 3, a oficina foi aplicada para uma turma de primeiro ano na sala de vídeo da escola. Houve problemas técnicos, pois a escola não possuía caixas de som; logo a exibição do documentário foi prejudicada. O documentário é, em grande parte, narrado; com a dificuldade de escutá-lo por conta da ausência de caixas, a turma mostrou-se dispersa, inquieta. Tal situação reafirma a necessidade não apenas de um bom planejamento pedagógico, mas também das condições materiais para sua realização. Após a

exibição, um tanto defasada, abriu-se o debate, e os alunos levantaram questões a respeito da propaganda no período ditatorial e as relacionaram com as propagandas sobre a reforma do Ensino Médio cancelada em 2017. As conexões entre presente e passado nas aulas de História não são apenas corriqueiras, mas desejáveis, desde que sejam ressaltadas as diferenças entre processos, para que o debate não se torne anacrônico ou simplista. No entanto, as questões atuais levantadas, relacionadas com o passado recente brasileiro, fizeram com que esse ganhasse uma gama de sentidos para os alunos. Entendeu-se, nesse momento, que seria um desperdício ignorar as dúvidas e apreensões daqueles jovens que se mostravam excitados com o espaço e o momento para o debate, debate esse que é a última e principal etapa da oficina.

Considerações finais

Tendo em vista as discussões teóricas e sobretudo as experiências junto aos alunos e alunas da educação básica, o subgrupo de pesquisa e atuação em Ensino de História e Ditadura Militar do Pibid-História da UFPel pôde constatar a importância de espaços de debate sobre a temática da ditadura civil-militar para o processo de ensino-aprendizagem, valorizando a pluralidade de ideias, memórias e narrativas desse passado recente e traumático para a sociedade brasileira.

Além disso, a atuação dos grupos do Pibid nas escolas, além de qualificar significativamente as experiências dos discentes e fomentar a formação docente, amplia e fortalece o vínculo entre a comunidade e a universidade. Através das respostas do questionário de avaliação da atividade foi possível constatar que a proposta da oficina foi bem recebida pelos estudantes e a metodologia atingiu seu objetivo de gerar um debate aberto dúvidas e reflexões. São experiências como as aqui relatadas, nas quais se criam ambientes para o debate de temas fundamentais, como os direitos humanos, que reafirmam o compromisso da educação com a formação de cidadãos críticos e com a defesa da democracia.

Referências

- ABUD, Kátia; SILVA, André; ALVES, Ronaldo. O cinema no ensino de História. In: _____. *Ensino de História*. São Paulo: CENGAGE Learning, 2010. p. 165-172.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Cinema e audiovisuais. In: _____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 371-377.

FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente: desafios*. Cultura Vozes, Petrópolis, v. 94, n. 3, p. 111-124, maio/jun. 2000.

FICO, Carlos. História do Tempo Presente, eventos traumáticos e documentos sensíveis: o caso brasileiro. *VARIA HISTORIA*, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 43-59, jan./jun. 2012.

GASPAROTTO, Alessandra; PADRÓS, Enrique Serra. A ditadura civil-militar em sala de aula: Desafios e compromissos com o resgate da História Recente e da memória. In: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. (Org.). *Ensino de história: desafios contemporâneos*. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. p. 183-201.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. *Caderno de cinema do professor: dois*. São Paulo: FDE, 2009, p. 10-31.

As práticas musicais a partir das observações da realidade em sala de aula

Luana Medina de Barros

Lucian Baldez Leal

Regiana Blank Wille

Rafael Garcia Borges

A atividade disciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid Música Licenciatura na Escola Municipal Ferreira Viana na cidade de Pelotas iniciou no ano de 2014 com turmas de pré-escola, 1º, 2º, 3º e 4º anos, sendo ao todo oito turmas. Foi realizado um diagnóstico pelo grupo disciplinar da área de música nessa escola e foram entrevistados os professores e equipe diretiva sobre a situação da escola e a inserção da música no cotidiano escolar. Na análise do diagnóstico ficaram evidentes algumas necessidades e intenções da escola, assim como possibilidades de atuação pedagógica musical. Destacamos que, mesmo com a regulamentação por lei de que a música deverá estar na escola, seja como componente curricular ou não, essa não era a realidade da escola.

Assim, a partir da constatação de que não havia ações coordenadas ou formalizadas de ensino de Música dentro da escola, as primeiras inserções foram com atividades de musicalização. Foram atividades com os anos iniciais para que os alunos pudessem se familiarizar com os materiais da música. Essa inserção inicial de ensino da Música buscou possibilidades para construção do conhecimento musical tanto quanto outras áreas de ensino dentro da escola. Especificamente as aulas planejadas a partir do levantamento de dados (diagnóstico) foram ações voltadas para as práticas musicais em grupo. Foram desenvolvidas dinâmicas de percussão corporal e instrumental, trabalhando noções de ritmo, coordenação motora, percussão corporal e instrumental, canto coral, práticas musicais em grupo e concentração.

Com o intuito também de colaborar na prática musical, os pibidianos tocaram para os alunos da escola. Essa ação foi resultado das oficinas e da formação de grupos, sendo a participação dos alunos e de toda a comu-

nidade escolar como ouvintes e apreciadores de música considerada uma das ações mais importantes do subprojeto da Música. As apresentações didáticas com instrumentistas e cantores participantes/licenciandos do Pibid tiveram o intuito de promover e consolidar um público ouvinte. Dentre os objetivos destacamos a importância da comunidade escolar de conhecer a estrutura de uma performance e tudo o que envolve a sua realização.

Já no primeiro semestre de 2017, buscamos aprimorar as atividades musicais, tendo embasamento em autores como Rogers (1973), que pesquisam sobre a liberdade dos alunos frente às aulas, juntamente com a soma de seus conhecimentos e vivências durante as atividades propostas. As atividades das observações já realizadas no primeiro semestre serviram de base para o trabalho disciplinar do Pibid. As atividades desenvolvidas pelos acadêmicos do curso de Música Licenciatura tiveram como foco as práticas musicais e anos iniciais. Nesse âmbito, é significativo desenvolver atividades com os alunos partindo de sua realidade social, como também sua vivência musical. Significa a presença da música na sala de aula como uma troca de saberes, visto que os alunos na escola não estão habituados com a presença da educação musical no cotidiano escolar.

Atividades musicais realizadas

A partir desse primeiro contato de diagnóstico e aproximação e com a orientação do Projeto Institucional de Música do Pibid UFPEL, as Ações Específicas da Área de Música (AEM) contemplaram oficinas com um encontro semanal. Essas foram planejadas e executadas pelos alunos-bolsistas e oferecidas aos alunos dos anos iniciais das escolas como atividades curriculares. E, assim, com encontros realizados nas sextas-feiras no período da tarde, foram encontros com duração média de duas horas.

Foram utilizadas como práticas dos pibidianos as atividades com jogos musicais, buscando a participação direta dos alunos, canções com repertórios escolhidos a partir da vivência dos participantes, atividades lúdicas, formas musicais e parâmetros do som. O objetivo foi instigar o senso rítmico e sonoro, a concentração, a atenção, a socialização, a consciência corporal, a integração, o canto, com fins de uma aula mais ativa do que passiva. Houve encontros quinzenais com cada turma, e os temas foram uma abordagem transversal referente à observação idealizada, ou seja, a partir do que foi observado criamos práticas que dialogassem com os alunos.

Alguns parâmetros do som foram trabalhados simultaneamente como a duração. Propusemos atividades como: contar de um até quatro, alterando aos poucos o número por um som proposto por eles, depois repetir a ordem dos números, em que cada número foi substituído por um som. Ao longo da atividade foi composta uma sequência sonora, dando destaque a diferentes sons adicionados como SSS, PÁ, TÁ, TBUM, TUM, Palmas, estalos, assovios etc., e os alunos sugeriram a ordem dos sons. O compasso escolhido foi de 4 tempos, onde primeiro se contou 1, 2, 3, 4 para estabelecer o pulso, e, em seguida, os alunos precisavam escolher um número e substituí-lo por um som. Os alunos escolheram o número 3 para ser “SSS”, ficando: 1, 2, SSS, 4. Após algumas repetições, foi escolhido outro número; então o número 1 virou “TÁ”. Ficando TÁ, 2, SSS, 4; o próximo da sequência foi o 4, que ficou “PÁ”. Sequência: TÁ, 2, SSS, PÁ. O último número substituído foi o 2 com “TBUM”, e o final ficou: TÁ, TBUM, SSS, PÁ. No final, foi proposto aos participantes um pulso estipulado pelo pibidiano; toda a turma executou a composição dos sons, respeitando a duração de cada tempo e seu respectivo som. A atividade permitiu a exploração sonora vocal e corporal como também a criação musical em grupo.

Outras práticas interativas foram enfatizadas nas aulas, em que em roda os alunos se apresentaram falando o nome e escolhendo um som a partir de batidas no corpo. O aluno dizia o nome com a separação de sílabas e, em seguida, fazia o som escolhido. Por exemplo, Luana: LU – A – NA, palma, bate no peito, pisa no chão. Essa atividade trabalha a divisão rítmica através da separação das palavras, a concentração do aluno em dizer o nome e o som, divisão silábica, som e silêncio, corpo em movimento e interação entre os alunos.

Observamos a partir das atividades executadas que os alunos queriam também ter a liberdade de propor outros jogos, tornando-se agentes criadores. Surgiu a ideia da brincadeira do “Passa anel”, em que um passaria para todos um anel escondido na mão e escolheria alguém para deixar o anel. Foi sugerido pelo pibidiano que, enquanto todos eram encontrados pelo participante com o anel, cantaríamos uma canção que todos conhecessem. E por escolha dos alunos foram cantadas músicas populares. Os alunos foram motivados a tornar-se protagonistas da aula, inserindo seus repertórios de escuta nas atividades. Fonseca (2011) destaca:

O essencial da pedagogia rogeriana reside no facto de considerar que os alunos aprendem melhor, são mais assíduos, interessados, motivados e participativos, são mais criativos e capazes de resolver problemas, se os profes-

sores lhes proporcionarem um clima humano, quer sob o ponto de vista relacional, quer afetivo, e um ambiente de confiança, facilitador da aprendizagem. Partindo do princípio de que o aluno é que sabe o que precisa e que é ele quem sabe a direção que deve tomar, ao professor cabe orientação eficaz do aluno no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, deixando que ele realize as suas potencialidades em processo de crescimento e autorrealização pessoal (FONSECA, 2011, p. 277).

Ao serem estimulados a ser os protagonistas da sua aprendizagem, deixando a aula mais interessante e participativa para todos, eles aperfeiçoaram a autonomia individual. O estudante deixa de ser um agente passivo (que apenas escuta) e passa a ser um membro ativo na construção do saber por meio de estímulos sobre o conhecimento e a análise de problemas. Procuramos interagir no processo de ensino e aprendizagem que:

[...] não precisa necessariamente ser entre professor e aluno(s), mas entre sujeitos que interagem. Assim, a interatividade pode ser também entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lida em seu cotidiano, resultando dessa relação o conhecimento (XAVIER; FERNANDES, 2008, p. 226).

Portanto o jogo “passa anel” ainda faz parte de suas brincadeiras, mostrando também a abertura para elementos do folclore e jogos de cunho participativo, encaminhando-os a práticas feitas de forma coletiva. Nessas práticas, o aluno estava em primeiro plano e o conhecimento/atividade em segundo, produzindo a inserção da música na escola não só como componente curricular da área das Artes. A música como um meio de transformação social traz o relacionamento para com o outro de forma mais sensível e participativa. Para tanto, demos ênfase a atividades de práticas musicais que envolvessem o grupo, o ouvir o outro, o imitar, em dar significado ao abstrato e desenvolver a própria linguagem musical a partir de signos sonoros promovendo a percepção individual e coletiva. Conforme Assmann:

Educar é fazer emergir vivências do processo de conhecimento. O “produto” da educação deve levar o nome de experiências de aprendizagem, e não simplesmente aquisição de conhecimentos supostamente já prontos e disponíveis para o ensino concebido como simplesmente transmissão (ASSMANN, 1998, p. 32).

A utilização de atividades práticas centra-se em uma preocupação com a participação ativa do aluno e busca compreender os elementos musicais trabalhados, criar expressões sonoro-musicais diversificadas através da realização de novas descobertas e investigações. A nova pedagogia da música vislumbra o ambiente cultural e seu papel na construção do conhecimento de cada um (KEBACH, 2011, p. 71).

Música na escola

Em 18 de agosto de 2008, a Lei nº 11.769, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas de educação básica, foi sancionada pelo presidente da República, sendo uma grande conquista para a área da educação musical brasileira. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) para o Ensino Fundamental e Médio servem de diretrizes para orientar o desenvolvimento desse plano de trabalho. Os PCN's são o referencial teórico do Projeto Institucional e assim direcionam o ensino de Arte no país. Os PCN's da Música preveem que os alunos da educação básica possam adquirir competências de sensibilidade e de cognição e ainda desenvolver seu conhecimento estético e competência artística tanto para a produção de trabalhos individuais ou em grupo bem como apreciar, valorizar e emitir juízo sobre os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

Assim os pibidianos desenvolveram atividades que contemplassem as orientações dos PCN's, proporcionando melhorias na qualidade de ensino. Small (1998) refere-se ao aspecto comunitário da música, afirmando que são as relações entre as pessoas nela envolvidas que revelam o sentido da performance musical. Outro grande benefício que a música proporciona é o espírito de equipe, o trabalho em conjunto, bem como a interação e troca de informação. Small (1995-1998) afirma também que a performance não se constitui em mero divertimento, mas nos ensina sobre o nosso lugar no mundo, na relação com as pessoas e na natureza.

As referências utilizadas para o trabalho foram Schafer (2011) e Rogers (1973), que serviram de suporte para o desenvolvimento da metodologia e prática na sala de aula. E a partir das ideias de Rogers acreditamos que “não podemos inculcar diretamente em outrem um saber ou uma conduta; o que podemos é facilitar sua aprendizagem” (ROGERS, 1973). Segundo Rogers, o papel do facilitador da aprendizagem deve ser criar uma atmosfera favorável ao processo de ensino e tornar os objetivos tão explícitos quanto possível e ser sempre um recurso para os alunos.

Conclusão

Como resultado das práticas realizadas com as oito turmas das séries iniciais destacamos: a necessidade do envolvimento do corpo em relação ao contato físico, a movimentação dentro dos jogos musicais e a proximidade entre os alunos durante as práticas. Encontramos dificuldades de adaptação na reorganização da sala de aula em relação ao espaço, no qual eles tinham uma referência de comportamento gerando dispersão e dificuldade de interação. No entanto, com as práticas musicais, os alunos foram capazes de melhorar seus comportamentos. Essa abordagem traz consigo diálogos entre diferentes pontos na área do ensino/aprendizagem de Música e um tensionamento para uma abordagem mais afetiva e que ressalte a expressão pessoal. A importância dessas atuações traduz-se como necessária, visto que foram experiências potencializadoras para a formação docente. Foram diretamente ligadas às diversas problematizações e debates presentes na área da Educação Musical e que, conseqüentemente, somam e integram ao conhecimento proporcionado na universidade enquanto pibidianos, futuros professores em formação.

Referências

- ASSMANN, Hugo. *Reencantar a Educação: Rumo à Sociedade aparente*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 75 a 81.
- KEBACH, Patrícia Fernanda C. (Org.). *Expressão Musical na Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Trad. de Edgard de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. 2. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.
- SCHAFER, Murray. *O ouvido pensante*. Trad. FONTEERRADA, Marisa Trench; PASCOAL, Magda Gomes da Silva. São Paulo: UNESP, 1991.
- SMALL, Christopher. *Musicking: the meanings of performing and listening*. Hanover: Wesleyan University Press, 1998.
- Subprojeto do Projeto Música Pibid de 2011*. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B078EGxuukQgRlpOaFhBdGFFa0U/view>>. Acesso em: 24 abr. 2018.
- XAVIER, Odira Silva; FERNANDES, Rosana C. de Arruda. A Aula em Espaços Não-Convencionais. In: VEIGA, I. P. A. *Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas*. Campinas: Papyrus, 2008.

Caos e capacidade agencial do aluno: elementos desenvolvidos nas aulas de Artes Visuais

*Laura Sacco dos Anjos Torres
Maristani Polidori Zamperetti*

Minha trajetória acadêmica iniciou em 2011 quando ingressei no Curso de Artes Visuais – Bacharelado. Recém havia saído do Ensino Médio e estava ávida por iniciar estudos em Artes. Inicialmente, fiz a escolha com base nos meus anseios, sonhos e desejos de tornar-me artista; idealizava adentrar um espaço acadêmico. No entanto, estava forjada em minha mente a idealização de um espaço escolar de “Belas-Artes”¹, que me propiciasse aprender as mais variadas técnicas. Posso dizer que foi muito em virtude do meu aprimoramento técnico no desenho que me interessei e sonhei com a profissão e o ofício de ser artista. Assim, ingressei no Curso de Artes – Bacharelado, porém devido a inúmeros questionamentos e indagações resolvi entrar com pedido de reopção para a Licenciatura.

Posso afirmar que a Licenciatura me propiciou fechar uma série de lacunas deixadas em aberto quando adentrei a universidade, proporcionou-me ter acesso a um ambiente da cultura erudita pelotense, além de me possibilitar vivências que me auxiliassem vencer meus complexos de inferioridade e “timidez aguda”. Entretanto é importante falar da dificuldade que tive ao ingressar na Faculdade para me adaptar ao novo ambiente. Na época, eu saíra de um sistema extremamente repressor da escola e passava a conviver em contexto(s) completamente divergente(s).

¹ Considerava a Escola de Belas Artes enquanto um espaço que proporcionasse aos acadêmicos a apreensão de técnicas e o domínio de diversos materiais. Minhas intenções eram aprender a reproduzir através da pintura as estéticas dos mais variados movimentos artísticos, experimentando o que considerava ser de fato uma experiência com escultura, ou seja, na época, em minha percepção, um contato com mármore. Ao realizar uma visita ao prédio do curso de Artes, como uma iniciativa própria, quando ainda cursava o Ensino Médio, percebi que o ambiente da universidade se distanciaria daquele idealizado, entretanto não consegui deixar de persistir no objetivo de cursar Artes Visuais.

Intervenções feitas nos corredores do *hall* de entrada do prédio com papel higiênico pendurado, pessoas que se vestiam fora dos padrões da moda, alunos de Artes de diferentes idades e a inexistência de um inspetor de disciplina ou monitor: tudo isso foi um impacto para mim!

Nesse ínterim está imbricada uma série de questões que podem ser suscitadas por meio de questionamentos ao atual modelo de ensino-aprendizagem propiciado na maioria das escolas. Assim, é possível ressaltar concepções foucaultianas sobre o poder disciplinar e autorregulação (do trabalho docente) de poder pastoral. Entretanto é importante salientar essa tentativa de regular e disciplinar os corpos, pois:

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica de poder”, [...] ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros não simplesmente para que façam o que se quer, mas também para que operem como se quer.[...] A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos dóceis (FOUCAULT, 2013, p. 133).

Prevalecem, assim, as intenções de aprisionar os corpos, as mentes, corroborando para que se obtenha um retorno comportamental desejável, ou seja, intencionam-se o silêncio, a passividade. Quando se propõe uma experiência com artes na escola, está se desestabilizando as estruturas, desorganizando o consenso, trazendo à tona uma série de sensações remetidas por meio de reações, nem sempre previsíveis, por parte daqueles que são afetados por determinadas obras.

A prática docente norteada pelo ideário – se assim for possível dizer – de Deleuze e Guattari possibilita o desencadeamento dos afetos do educador, sem que esse se restrinja a repassar conteúdos por ele já apreendidos, visto que tal postura o torna um mero transmissor de informações, fazendo com que se tornem, rapidamente, obsoletos. Além disso, o educador deve atribuir-se o direito e a necessidade de criar problemas, sem submetê-los à possibilidade de ser solucionados por uma resposta única.

Conforme fragmento presente no documentário intitulado *La Educación Prohibida* (DOIN, 2012), a escola firmou-se com

investigações sobre o controle da conduta, propostas de utopias sociais e até teorias de superioridade racial. Não é de se estranhar que os primeiros estados com o sistema prussiano, ou similar, foram o passar das gerações focos de xenofobia e nacionalismo extremos. O modelo de produção industrial em linha de montagem era perfeito para a escola. A educação de uma criança era comparável à manufatura de um produto, portanto requeria uma série de passos determinados numa ordem específica, separando as crianças por gerações em graus escolares.

Desse modo, uma vez que se entenda que o aprendizado não é automático, é imprescindível tornar-se o professor mediador – de conhecimentos, culturas e proposições –, instaurando na escola um ambiente transformador.

Quando ainda estudante na escola básica, eu estava habituada com outro sistema, até mesmo de disposição das classes. Na universidade, as mesas dispostas em semicírculo: eis algo que me espantou! Todos olhavam uns para os outros. E se reparassem em meus desenhos? E se me vissem dormindo? E se ficasse impossibilitada de sair da sala? Essas conjecturas me afligiam. Conforme Deleuze (2006, p. 228):

Fazem-nos acreditar, ao mesmo tempo, que os problemas são dados feitos e que eles desaparecem nas respostas ou na solução, sob este duplo aspecto, eles seriam quimeras. Fazem-nos acreditar na atividade de pensar assim, como o verdadeiro e o falso em relação a essa atividade, só começa a procura de soluções, só concerne as soluções. [...] Como se não continuássemos escravos enquanto não dispusermos dos próprios problemas, de uma participação nos problemas, de um direito aos problemas, de uma gestão de problemas.

No entanto, quando iniciei a cursar as disciplinas acadêmicas voltadas à educação, foi como se tudo começasse a se encaminhar e as coisas passassem a fazer sentido. Recordo-me que, ao cursar a disciplina de Fundamentos de Ensino da Arte I², muitas situações que observava em meu cotidiano e não entendia passaram a ser passíveis de compreensão após diálogos em sala de aula, bem como através de leituras de Duarte Júnior (1986, 2010).

Todavia, ao fazer a reopção pela Licenciatura, acabei por ficar com poucas disciplinas no semestre, cerca de cinco, o que em minha percepção era pouco. Conforme passou o semestre, surgiu a oportunidade de prestar prova para o vestibular de Letras na Universidade Católica de Pelotas. No decorrer do curso de Letras, tive a oportunidade de cumprir minhas práticas de estágio, convivendo e aprendendo com pessoas extraordinárias³, que promoveram substanciais conhecimentos ao meu repertório.

O espaço de Artes mostra-se na escola como um local diferente, por mais que esse esteja inserido em uma estrutura hierarquizada da escola,

² Disciplina do curso ministrada pela Profa. Maristani Zamperetti, a qual cursei no primeiro semestre de 2012.

³ Destaco, em especial, os professores Hilário Bohn (que foi meu orientador) e Adail Sobral. Faço esse destaque devido à influência dos diálogos e debates realizados no curso sobre diálogo bakhtiniano para o presente trabalho, bem como para a elaboração de minhas aulas.

sendo salientado que nem sempre os propósitos desse componente curricular, ou ainda dessa “disciplina”, são valorados sob a lógica de suas práticas se desenvolverem de “modo obscuro”. Essa percepção é de certo desmistificada através do posicionamento de Deleuze ao afirmar que “nunca se sabe ao certo como alguém aprende” (2006, p. 21).

Apesar de a arte ter de “se afirmar como disciplina do ‘conhecimento’ para definir o seu valor”, não pode ser concebida nessa finalidade limitante, visto que a arte percorre rumos marginais – a arte perturba, a arte é capaz de assumir um caráter pedagógico de amplo alcance. O corpo, que nitidamente é visto enquanto um complexo e constante problema pedagógico, é materialidade assimilada pela arte e da qual não se pode retirar a arte. A corporeidade está presente mesmo que em uma atitude “meramente contemplativa”.

Desse modo, reitera-se o caráter marginal da arte se considerarmos as possibilidades de estabelecimento de afetos que possibilitem subverter a ordem instituída, propiciem compreender outras formas de entender, de conceber o mundo, outras maneiras de viver, incentivando a criação ou ainda estimulando a produção de versões menores dentro de uma aceção, gerando questionamentos, desenvolvendo problemas, entre outras possibilidades.

É na disciplina de Artes que se abre espaço para as potencialidades criativas do aluno e que conseqüentemente se dispõe do caos enquanto possibilidade produtiva. Nota-se nas aulas de Artes uma certa confusão, determinada irreverência. Da falta de entendimento dos processos complexos processos demandados na criação, na inventividade – seja no que se refere a uma tarefa em específico, atividade restrita – professores e alunos podem desenvolver concepções depreciativas sobre esse componente curricular que, conforme Zordan (2007, p. 5), é visto enquanto disciplina fácil, espaço de fazer bagunça ou ainda “a matéria que não tem matéria”.

Se, por um lado, desconhecemos como alguém de fato aprende, por outro, sabemos da relevância do professor no auxílio ao educando no que concerne ao contato que esse terá com a materialidade a ser aprendida, ou ainda apreendida. Em se tratando de arte, a situação torna-se mais complexa, visto que a arte não atua de maneira igualitária em todos nem se tem a segurança sobre os seus desdobramentos; como cada indivíduo será afetado por determinada obra de arte é algo incerto. Tampouco sabemos se o indivíduo que tem uma dada experiência artística passará da contemplação apreciativa para a percepção crítica de seu entorno nem está garantido o desenvolvimento desse olhar sensível; o que se espera é que, ao ser afetado,

o indivíduo conecte com uma faceta do sensível, sendo estabelecida uma certa estranheza que lhe dificulte traduzir em palavras tudo o que se passou e que, após esse acontecimento, esse não se perceba como fora anteriormente.

Partindo do exposto, fica evidente que a arte não se reduz a um caráter utilitário, assim, como apontado por Alves (2005), não está a vida. Contudo é importante considerar que:

O uso das ferramentas científicas que já existem pode ser ensinado. Mas a arte de construir ferramentas novas, para isso há de se saber pensar. A arte de pensar é a ponte para o desconhecido. Assim, tão importante quanto a aprendizagem do uso das ferramentas existentes – coisa 'que se pode aprender mecanicamente, – é a arte de construir ferramentas novas (p. 11).

Sendo assim, no que concerne ao impacto da realidade à formação crítica das novas gerações, considera-se crucial ter lucidez sobre as consequências advindas do período em que estamos inseridos.

Em vista das transformações políticas e socioeconômicas oriundas de um paradigma produtivo globalizado, os educadores brasileiros encontram dificuldades em dissociar educação e economia. Nesse ambiente, além de outras consequências, passam a vigorar questionamentos a respeito das atribuições da escola e das funções desempenhadas pelo professor.

Diante desses questionamentos, impostos pelas exigências da sociedade pós-industrial, há quem aponte não só para a extinção da profissão professor como também para mudanças radicais no ambiente escolar, usando como argumento a eficácia dos meios de comunicação em transmitir informações e a capacidade agencial do aluno.

Esse processo que se efetua nas organizações de trabalho tem implicações diretas sobre a esfera educacional. Uma das consequências é o desenvolvimento de concepções que priorizam a memorização e a utilização de conhecimentos teóricos com elevado grau de informatividade. Como justificativa, vêm sendo desenvolvidos materiais para o estudo, considerando a educação enquanto fatia do mercado, na tentativa de proporcionar a obtenção de informações de modo rápido.

Em minha experiência enquanto bolsista do Pibid das Artes Visuais, pude vivenciar uma experiência diversificada daquela à qual estava habituada, ou seja, foi oportunizado um entendimento de atribuições mais pautadas nas necessidades e demandas que alunos apresentavam, visto que enquanto bolsista de Letras sentia um apelo para que assumíssemos funções de repassar conteúdo. Creio que isso seja em virtude da flexibilidade relativa dos conteúdos da disciplina de Artes. Entretanto é constante o precon-

ceito geral no âmbito escolar ao considerar a disciplina de Artes menos importante se comparada às outras.

Enquanto bolsista das Artes, pude desenvolver atividades que solicitavam o potencial criativo dos alunos e vivenciar uma experiência muito rica em termos de afetividade, realizando uma aproximação mais intensa e harmônica com os educandos.

Infelizmente, devido à greve na escola – causa mais-que-justificada –, nossas ações ficaram reduzidas e não conseguimos desenvolver todas as atividades planejadas e propostas. Assim, apesar de ter sido proposto um total de cinco oficinas, ao iniciar o Pibid, apenas duas puderam ser desenvolvidas. A primeira, destinada ao dia da família, e a outra oficina propôs-se a trabalhar com o imaginário de consumo. Todavia pude colaborar em ações de revitalização do espaço escolar, o que penso fazer parte da formação como educadora.

A segunda oficina a que me refiro tem uma característica interessante por contar preponderantemente com o envolvimento dos alunos com as atividades para que transcorressem. Desse modo, em um primeiro momento, realizamos a leitura do poema *Eu, etiqueta*, de Carlos Drummond de Andrade, e passamos a analisar alguns anúncios publicitários. Dialogamos, em sequência, sobre as imagens da Pop Art (Fig. 1). Inicialmente, tinha em mente realizar uma aula interdisciplinar, sendo suscitados conhecimentos abrangidos pela grande área de Letras, Linguística e Artes.

Figura 1: Desenvolvimento da oficina



Entretanto, no decorrer da oficina (Fig. 2), outras questões mostraram-se relevantes, acabando por adentrar em questões de diversas áreas, como as dúvidas dos alunos sobre História, ao apontarem em sala de aula que desconheciam o contexto da Primeira e Segunda Guerra Mundial, bem como da Guerra Fria. Chegamos a essas questões em virtude da indagação de aluna que teve curiosidade em conhecer algumas personalidades presentes nas serigrafias, tais como Che Guevara e Mao Tsé-Tung. Um fato curioso é que os alunos estavam familiarizados com Marilyn Monroe.

Figura 2: Etiqueta produzida por um aluno



Concluo, ainda que de forma breve, que o Programa Institucional de Iniciação à Docência (Pibid) mostrou-se um espaço privilegiado para que eu aprimorasse minha formação enquanto educadora.

Referências

- ALVES, Rubem. *A educação dos sentidos e mais...* Campinas: SP. Verus Editora, 2005.
- DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz B. L. Orlandi. Roberto Machado. 2. ed. São Paulo: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- DOIN, Gilles. *La Educación Prohibida*. Asociación Civil Redes de Pares Reevo. Maria Farinha Producciones, 2012. (145 min), color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>>. Acesso em: 04 mar. 2018.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas: Papirus, 1983.

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

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhe. 41. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ZORDAN, Paola. Aulas de artes, espaços problemáticos. In: [Anais da...] *Reunião Anual da ANPED – ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*: Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/30277/000646738.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 3 mar. 2017.

Do escuro ao infinito, da oficina ao artigo acadêmico: o pensar a partir das ações de um “pibidiano gay”

Felipe Aurélio Euzébio

*E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos –
libertar-se a si e aos opressores.*
Paulo Freire

Do começo

O pensar que busco trazer neste artigo tem como ponto de partida uma série de perguntas e reflexões levantadas ao longo de minha trajetória como estudante do curso de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pelotas, pibidiano e pesquisador de Gênero e Sexualidade, assim como homem gay. Porém me atentarei a ser um pouco mais específico, tendo como foco de minhas narrativas e de meu refletir as metodologias para a realização da oficina “Do Escuro ao Infinito: Luta, Sensibilidade e Poesia de Jovens LGBTs do Brasil para a Educação Básica” na “III Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPel – 2017” e posteriormente no “II ENLICSul II Pibid/Sul II Seminário Institucional Pibid/Unisinos”. A oficina buscava exercitar o sensível para com as realidades dos muitos jovens LGBTs que vivem no Brasil por meio da utilização de mídias sociais. E assim, com uma “conversa” entre as pedagogias de Paulo Freire e Guacira Lopes Louro, pensar o fazer pedagógico voltado à diversidade a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

A trajetória esboçada aqui não se trata apenas dos caminhos que fiz enquanto acadêmico de Licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) e bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a realização das oficinas, pois o desenvolvimento de inúmeras das minhas ações foram permeadas por minhas experiências enquanto um indivíduo com uma sexualidade que foge à normativa heterossexual.

Desde meu ingresso na universidade, percebi-me cada vez mais incomodado com a invisibilidade que questões como a diversidade de gênero e a diversidade sexual possuem dentro do espaço acadêmico, ainda mais num curso que tem em sua proposta pensar os diversos aspectos que constituem as sociedades. Da cultura ao crime, da ação à subjetividade, do Estado para além, uma ciência que nasce com o pensar do sujeito para o mundo, e vice-versa, não se deveria abster de problemáticas tão intrínsecas como essas, principalmente em um país onde a cada 25 horas uma pessoa LGBT morre de forma violenta¹ e onde 90% da população trans e travesti encontram-se na prostituição².

Logo, causa estranheza o silêncio nos discursos dos que permeiam e constituem o ambiente acadêmico e escolar, assim como a dificuldade de ocupação desses espaços pela população LGBT. Desse modo, discutir essa temática, seja nas universidades públicas, privadas ou até mesmo nas escolas de educação básica, é fundamental! E é neste momento que me deparo com as primeiras, e provavelmente principais, problemáticas: Como abordar esses assuntos em sala de aula? Que materiais utilizar? Como sensibilizar e conscientizar os estudantes opressores quanto à sua posição enquanto opressores? E como propiciar um espaço seguro para que os estudantes LGBTs possam ser ouvidos e não oprimidos?

Tais questionamentos motivaram a pesquisa e posteriormente o desenvolvimento e a aplicação das oficinas com que pretendo incitar uma reflexão, buscando não necessariamente respondê-las, mas desencadear alguma ação ou reação que, cedo ou tarde, transpasse o âmbito comum do licenciando, aplicando-as em eventos direcionados aos estudantes de Licenciatura e Graduação das universidades do Rio Grande do Sul, num ímpeto de alcançar os futuros profissionais das diversas áreas do conhecimento humano.

¹ Em 2016, foram 343 pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais que morreram de forma violenta no Brasil. Este é o número mais alto de mortes registrados nos últimos 37. Isso significa, aproximadamente, uma pessoa a cada 25 horas. Dados da pesquisa realizada pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), que compila anualmente o número de vítimas fatais da LGBTfobia.

² Segundo dados de pesquisas realizadas pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). Essa consta, também, em seus relatórios, que entre janeiro e dezembro de 2017 foram 179 assassinatos de travestis, mulheres transexuais e homens trans no país. Assim, o Brasil se manteve na primeira posição do ranking mundial (realizado pela ONG Transgender Europe – TGEu), que contabiliza os registros de assassinatos dessa população a nível global.

Embasamento teórico

Acredito que o embasamento teórico – pelo menos o que irei utilizar aqui – não começa na leitura dos teóricos das Ciências Humanas e da Educação, pois, como já disse mais acima, meu fazer dentro do Pibid e das Ciências Sociais está permeado por experiências relativas às vivências que possuo enquanto sujeito que foge à normativa heterossexual. É comum, no ambiente acadêmico, nos depararmos com certo desprezo pelas experiências pessoais dos alunos, principalmente nos primeiros semestres de qualquer curso superior. Essas experiências que, muitas vezes, podem direcionar o olhar do estudante/pesquisador não devem ser negligenciadas, pois são ricas em possibilidades de transformação. Foi no âmbito pessoal que me deparei pela primeira vez com o livro “Do Escuro ao Infinito – Vivências e Resistências de Adolescentes LGBTs no Brasil”, da Rede Nacional de Adolescentes LGBTs do Brasil, que me inspirou a criar e apresentar a ideia de uma oficina voltada a dar destaque a esses adolescentes.

Nesse sentido, como já havia feito em outras oficinas, busquei utilizar obras e produções de lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros e transexuais como forma de representatividade da diversidade de gênero e da diversidade sexual no fazer pibidiano, além de possibilitar, assim, o contato dos participantes com obras e referências do universo LGBT.

Como Paulo Freire (1987, p. 17) buscava instigar: “quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora?”.

Em Freire, encontramos um ensaio de resposta a algumas das problemáticas que lancei em forma de perguntas. No constituir dos aspectos do que o autor chama de Pedagogia do Oprimido, “aquela que tem de ser forjada com ele [oprimido] e não para ele... na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1987, p. 17), percebo e consigo justificar a busca por utilizar materiais e metodologias que provêm de escritores e artistas LGBTs.

Em Guacira Lopes Louro (2001), encontramos a pedagogia que almejo com o trabalho que venho realizando dentro do Pibid: uma Pedagogia *Queer!* Entendendo *Queer*³ como o elemento da diversidade LGBT que

³ *Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. [...] Esse termo, com toda a sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua pers-

provém de origem pejorativa, mas que pode ser ressignificada, assim como as palavras “bixa”, “sapatão”, “viado”, e, num ato político e de rebeldia (in)consciente, a normatividade de uma sociedade que os exclui pela construção de gênero e de sexualidade. Assim, de acordo com Louro (2001, p. 550):

Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu.

Assim, faz-se urgente uma pedagogia que não apenas fale sobre diversidade, mas que busque também colocar em debate a forma como o “eu” é constituído. Ao questionar as identidades e as percepções do que entendemos em relação ao “outro”, podemos novamente ensaiar uma resposta. Ou seja, talvez somente com metodologias que coloquem “frente a frente” as histórias e realidades daqueles que estão morrendo de forma violenta ao se manter fiéis às suas sexualidades e identidades de gênero – aquelas fora do espectro da heteronormatividade – é que conseguiremos causar um refletir desconfortável o suficiente para que o opressor perceba em si, e em sua história, a humanidade que lhe foi perdida ao colocar-se enquanto opressor.

A oficina

Logo, a oficina, por sua vez, tem como objetivo explorar o sensível e a empatia quanto à população LGBT do Brasil. Busca aproximar os participantes das narrativas e experiências de adolescentes, de diversas sexualidades, gêneros e regiões, que convivem com a lgbtfobia diariamente. Busquei apresentar aos estudantes de Licenciatura um material rico em possibilidades pedagógicas, que pode ser refletido em sala de aula, abordando questões de gênero e de diversidade sexual, aproximando mí-

pectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização – venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escapariam de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. *Queer* representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (LOURO, 2001, p. 546).

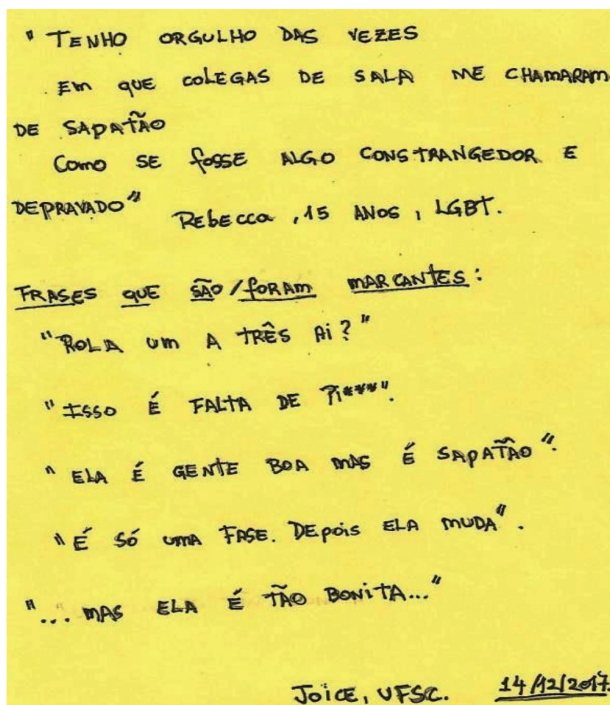
dias sociais da dinâmica de construção do conhecimento. Utilizando o livro “Do Escuro Ao Infinito – Vivências e Resistências de Adolescentes LGBTs do Brasil”, produzido pela Rede Nacional de Adolescentes LGBT ao longo dos anos de 2016-2017. Esse, disponível gratuitamente, em PDF, na página da Rede⁴, conta com obras de adolescentes LGBTs de todo o Brasil. A metodologia consistia em apresentar as poesias e ilustrações do livro para criar, em um primeiro momento, juntamente com músicas de artistas LGBTs, um espaço de sensibilidade, onde cada participante teria de escolher uma das poesias para a próxima etapa.

No segundo momento, foi sugerido aos alunos que escrevessem aquilo que desejassem. Um trecho de alguma das poesias, suas histórias ou mesmo que escrevessem suas poesias. Esse momento foi pensado para que os participantes, após uma aproximação do tema, pudessem expressar sentimentos, pensamentos e reflexões que experienciaram durante essa oficina a partir do sensível. O resultado apresentou relatos e escritos para além de minhas expectativas. Ao ler, deparei-me com textos que transpassaram as barreiras da sensibilidade ao material.

Tenho um irmão gay, e percebo hoje em dia, através das discussões e dos aprendizados que tenho tido da questão LGBT, que a aceitação da sexualidade de meu irmão dentro da nossa família foi sufocada. Meus pais tinham dificuldade de aceitar e muitas vezes agiam de forma violenta. Meu irmão é mais velho que eu, e na época que essa opressão ocorria eu era muito pequena. Eu sabia que era errado o que acontecia, porém não conseguia defendê-lo dessa situação. Muitas vezes me pego refletindo e me sinto culpada por não tê-lo defendido nesses momentos. Eu o amo demais e hoje o defendo de qualquer coisa. (Participante 1).

⁴ Disponível em: <<https://www.adolescenteslgbt.com.br/>>.

Imagem 1: Material produzido na oficina (Participante 2)



Fonte: Acervo do autor

Como disse um dos participantes:

A reflexão que fica é: até quando tanta violência vai ser aceitável? Desde quando nos tornamos seres humanos que não se sensibilizam com o sofrimento alheio? Nos tornamos humanos menos humanos. (Participante IV).

Essas são apenas algumas das muitas histórias que foram compartilhadas durante os momentos que a oficina proporcionou. E, nessas, revelam-se as cicatrizes de um viver que é marginalizado, mas que traz consigo a fator humano crucial ao impulsionar uma luta pelo direito à vida.

Considerações finais

Assim, a metodologia dessa oficina justifica-se como de extrema importância devido às próprias falas dos participantes; apresenta-se, acredito eu, como instrumento metodológico diferenciado para a abordagem de gênero e diversidade sexual para as instituições de ensino e, acima de tudo

para aqueles profissionais da educação que carecem e clamam por uma formação que os prepare para esse tipo de discussão dentro e fora dos espaços educacionais.

Num refletir que buscava extrair de minhas ações enquanto pibidiano a essência do agir pedagógico voltado para diversidade e desse apresentar ensaios de respostas às questões que nortearam o artigo, este artigo emerge junto à urgência de resistência ao atual contexto político brasileiro, que vem na contramão das políticas de educação da diversidade.

Assim, encerro este texto com o interlúdio de uma de minhas cantoras drags brasileiras favoritas – Gloria Groove – para com esse representar os anseios de uma continuidade ao fazer professor que o Pibid vem proporcionando.

*Essa daqui é praquelas gay
Que no prézinho já sabia que era gay
A criançada apontava: “Cê é muito gay”
Já brincava com as barbie “Teu filho é gay, eu bem que te avisei”
É praquelas gay que num sabia bem porque era ruim ser gay
Sentiu na pele bem cedo como tratam as gay
Já brigou com Deus “por quê me fizeste gay?”, queria ser alguém
Já não temas, gay
Aquilo que não mata fortalece um gay
Sente o quanto te empodera ter nascido gay
(...)
E que se eu tô aqui hoje dando voz pras gay é por ser
Gay
(Gay, Gloria Groove)*

Referências

- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
LOURO, G. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, 2001.

Parte II

Atividades interdisciplinares

Experiência formativa: um olhar dos pibidianos da Geografia sobre o ensino, a pesquisa e a extensão

Valdirene Drehmer

Matheus Flores Ramires

Rosangela Lurdes Spironello

Maria Elizabeth Lenz

Introdução

O presente trabalho relata a experiência de uma das ações desenvolvidas pelo grupo de pibidianos da Geografia UFPel – Universidade Federal de Pelotas, grupo interdisciplinar da Escola Estadual de Ensino Médio Areal no que diz respeito à elaboração e ao desenvolvimento da oficina denominada Projeto ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio e seus resultados para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Essa oficina teve como público-alvo os terceiros anos do Ensino Médio (normal regular) e EJA – Educação de Jovens e Adultos. A intervenção teve como objetivo contribuir para os estudos dos alunos da escola em apreço no que diz respeito aos conteúdos abordados no ENEM.

O grupo interdisciplinar do Ensino Médio da Escola Areal é composto por pibidianos de diversas áreas das Ciências Humanas, das Linguagens e das Ciências da Natureza; inclui também supervisores e coordenadores.

A proposta da oficina constituiu-se em elencar aos alunos da escola tópicos considerados importantes e de maior incidência na prova do ENEM.

Essa ação vem a contribuir para a formação dos alunos do Ensino Médio e EJA, uma vez que estão se preparando para ingressar na universidade através das diferentes formas de acesso, como o Sistema de Seleção Unificada (SISU) e o Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE).

Metodologia

A proposta de oficinas sobre o ENEM surgiu após o levantamento das demandas da escola realizadas por meio de um diagnóstico.

Para Vasconcellos (2000), o diagnóstico não é um simples retrato da realidade ou um mero levantamento das dificuldades, mas é, “antes de tudo, um olhar atento a distância para identificar as necessidades radicais e/ou o confronto entre a situação que desejamos viver para chegar a essas realidades” (p. 190).

Como instrumentos para a busca de dados e posterior construção do diagnóstico foram utilizados questionários que, após discussão e adequação dos coordenadores e supervisores, foram aplicados com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Para complementar os dados obtidos foram realizadas intervenções dos pibidianos em diferentes momentos: durante as aulas e também em outros espaços e situações próprias do ambiente escolar.

A análise dos questionários e das observações foi realizada em conjunto com o grupo de pibidianos, e após as ponderações decidiu-se que a temática com maior ênfase apontada pelos alunos dizia respeito às perspectivas de futuro, com relação ao ingresso na universidade e à profissionalização. Sendo assim, definiu-se como demanda do grupo a organização de um projeto que auxiliasse os alunos da escola, tendo como foco o ENEM.

Nesse sentido, ao trabalhar com os alunos do Ensino Médio, pode-se observar que os mesmos não conheciam de forma clara o que é o ENEM, sua estrutura, abrangência e possibilidades. Também manifestaram incertezas acerca dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento a serem avaliados no referido exame. Entendeu-se que a aplicabilidade do projeto seria de grande valor para os estudantes da escola, pois a maioria não tem acesso a cursos preparatórios, e a oferta de oficinas com essas demandas supriria, em parte, essas lacunas, oferecendo uma possibilidade a mais de acesso à universidade.

Para os pibidianos, essa experiência também foi compreendida como uma experiência significativa para a formação docente, pois os mesmos poderiam aproximar-se do ambiente escolar e suas particularidades, bem como das especificidades da sua área de atuação, no caso deste trabalho, da docência em Geografia.

Os objetivos da oficina foram contemplar as demandas do diagnóstico, ou seja, apresentar e desenvolver de forma sucinta os conteúdos das

grandes áreas de conhecimento, além das mudanças e dúvidas sobre o ENEM. As intervenções ocorreram na Sala de Vídeo da Escola, organizadas em quatro encontros, realizados no decorrer do ano de 2017, os quais são brevemente descritos a seguir:

No primeiro encontro, foram abordadas informações gerais sobre o ENEM e orientações relevantes para a Redação; o segundo abordou temas centrados nos conteúdos das áreas das Ciências Humanas e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias; o terceiro encontro focou temas das Ciências da Natureza e suas Tecnologias e das Linguagens e suas Tecnologias; e o quarto, as informações sobre SISU, PAVE, Cotas, Auxílios da PRAE – Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis, entre outras informações. Serão relatados aqui somente os temas que dizem respeito às atividades em que o grupo de acadêmicos do curso de Geografia teve atribuição e responsabilidade na construção e execução, juntamente com os demais colegas pibidianos.

Desenvolvimento

Estabelecido o cronograma, os coordenadores, pibidianos e supervisoras organizaram-se para divulgar aos estudantes do Ensino Médio-turno da manhã e noite (E.M. Regular e EJA) informações sobre o prazo de inscrição do ENEM, a importância dos mesmos em fazê-lo, a gratuidade na inscrição (por cursarem o terceiro ano em escola pública) e sobre a realização do Projeto Enem.

Assim sendo, organizou-se um folder e um recorte de considerações e sugestões para os alunos sobre os temas de cada oficina. No dia 23 de junho de 2017, a partir das 10h da manhã, numa das salas da escola, realizou-se a oficina das Ciências Humanas e suas Tecnologias e da Matemática e suas Tecnologias. Assuntos com mais incidência no ENEM em História, Geografia, Sociologia, Filosofia e Matemática foram abordados.

Na dinâmica de trabalho desenvolvida, pode-se destacar em todas as disciplinas a importância da interdisciplinaridade da prova. Assim como nas demais áreas, as temáticas da Geografia ficaram sob responsabilidade dos pibidianos do curso. Os temas referentes ao contexto geográfico apontados pelos pibidianos versavam sobre assuntos tanto da Geografia Física como da Geografia Humana, como por exemplo: composição fundiária do Brasil; meio ambiente; fontes de energia; relevo; clima e recursos hídricos

entre as temáticas da Geografia Física; globalização; urbana e população; geopolítica e migrações da Geografia Humana.

Ao término das explanações de todas as disciplinas, os alunos preencheram uma avaliação, entregue no início da atividade, a fim de que eles externalizassem suas opiniões sobre a oficina. A maioria dos alunos fez um *feedback* positivo. Estiveram presentes todos os alunos do terceiro ano do turno da manhã, o coordenador de Gestão do Pibid para o Ensino Médio, os professores da escola, bem como supervisores e coordenadores do Pibid.

Desde a pesquisa sobre as temáticas, a apropriação do conhecimento dos temas até a apresentação para os alunos do Ensino Médio foram muitas as etapas que contribuíram para a formação dos pibidianos da Geografia. Principalmente em relação à construção da didática (essencial para professores em formação). Além da experiência enriquecedora, de contato com os alunos da escola e com os conteúdos referentes à disciplina de Geografia, destaca-se o interesse da maioria dos alunos durante a explanação dos assuntos.

Essa intervenção do Pibid na escola a partir das temáticas alusivas ao ENEM propiciou aos alunos da Geografia uma motivação para a pesquisa e a extensão, possibilitando inclusive o alcance à comunidade e o auxílio na prática dos futuros educadores.

Com base nessa afirmação, é importante considerar que o bolsista do Pibid tem a possibilidade de desenvolver ações nas escolas que conduzem à aplicabilidade de seu conhecimento no ambiente escolar, contribuindo assim para a comunidade e sua prática pedagógica.

Nesse sentido, o conhecimento acumulado em seus ciclos de estudos, em seus laboratórios e grupos de pesquisa, por meio de programas de extensão e outras ações abertas à sociedade, também precisa tornar-se patrimônio de todos, à disposição das comunidades e grupos locais, sobretudo das camadas sociais mais pobres, as quais, de outra forma, jamais teriam acesso a tais recursos (MELLO; ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2009, p. 3-4).

Isso retrata que não se separam ensino, pesquisa e extensão e que se deve avançar na pesquisa de metodologias e práticas para ir ao encontro das necessidades da comunidade, contribuindo para seu crescimento e para a formação dos educadores. Segundo Puhl, superar a perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

possibilita novas formas pedagógicas de reprodução, produção e socialização de conhecimentos, efetivando a interdisciplinaridade. Ela oportuniza também superar a dicotomia entre teoria/prática, sujeito/objeto, empiria/razão, constituindo outro fundamento epistêmico. Essas dicotomias são re-

sultados do modo de pensar binário e linear elaborado de acordo com o modelo de pensamento que simplifica e opera pelo princípio do terceiro excluído, do tipo, ou é isso ou é aquilo. Para a lógica clássica, algo não pode ser e não ser ao mesmo tempo (PUHL, 2016, p. 223).

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, intencionalmente promovida pelo Pibid, contribui para a formação dos futuros professores e oferece momentos de aproximação efetiva entre a escola de educação básica através de oficinas, como as do ENEM, e o contexto da universidade.

Práticas como essa apresentam relevância social significativa e tornam-se imprescindíveis, pois, conforme Mello, Almeida Filho e Ribeiro (2009, p. 4), “... a inserção orgânica, nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, de atividades acadêmicas voltadas para o cumprimento da relevância social, comumente designadas como atividades de extensão universitária”, são fundamentais para a formação de sujeitos cidadãos, conhecedores de seu papel de ser e estar na sociedade.

Pode-se observar a partir do trabalho apresentado que a UFPel, juntamente com o programa do Pibid, tem cumprido com a relevância social e vem possibilitando que a prática de ensino, pesquisa e extensão torne-se uma experiência gratificante e que contribua para o futuro da profissão de docente.

As práticas desenvolvidas com os alunos na escola trouxeram contribuições para os estudantes do Ensino Médio e EJA, também para a formação dos futuros docentes, embasando suas metodologias com fontes bibliográficas e se inserindo no ambiente escolar. Conhecer a realidade escolar é de suma importância na formação dos futuros docentes para a educação básica.

Visando essa prática, se tem pensado em inovações nos currículos dos cursos de formação de professores para alcançar uma aprendizagem de qualidade e que acompanhe essa nova sociedade que tem as informações e tecnologias à sua disposição.

Reconhecer que a finalidade maior da tarefa educativa não é, apenas, a mera transmissão metódica e ordenada do saber sistematizado pela humanidade, mas que é, fundamentalmente, estabelecer novas formas de produzir e distribuir o conhecimento – orientado para novas formas de conceber o mundo, o trabalho, as relações sociais e de vida – suscita a necessidade de entender a prática pedagógica como um processo que tem como ponto de partida e de chegada a prática social (SOUZA, 2001, p. 6).

Esses referenciais e também essas práticas oferecem ferramentas importantes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e contribuem significativamente para a construção da identidade profissional dos futuros educadores, pois as experiências aliam conhecimento e prática. Fonseca (2010) fala sobre a identidade profissional e as práticas que contribuem para a formação profissional.

No exercício da profissão, na prática, na experiência da sala de aula, o professor também aprende e se forma. A formação é permanente e complexa. A identidade profissional docente é definida social e historicamente. Como é bastante óbvio, não se nasce professor; torna-se professor. É um processo inacabado. O “ser professor” é construído na história de vida, no terreno da experiência pessoal e coletiva em determinados espaços e tempos históricos (FONSECA, 2010, p. 393).

Todos os envolvidos no Pibid – discentes, coordenadores e supervisores – estão direta ou indiretamente permeados pelo ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, compreende-se que essa tríade permite que compartilhem o conhecimento, inovem suas práticas e contribuam para o contexto educativo de forma ampla.

Conclusão

Conclui-se que as práticas utilizadas pelo grupo Pibid tem contribuído para a formação docente e também auxiliado as atividades nas escolas ao levar propostas que permitam que, em conjunto, pibidianos e professores contribuam para o desenvolvimento dos alunos e de sua aprendizagem.

Entende-se com isso que o projeto Pibid tem cumprido o seu papel de relevância social, pois disponibiliza um conjunto de práticas envolvidas que se refletem de forma positiva no futuro dos estudantes da escola e dos universitários. Da mesma maneira, os coordenadores do Pibid e supervisores contribuem organizando o grupo e compartilhando suas experiências com os mesmos.

Essa atividade demonstrou a importância de iniciativas compartilhadas pelo Pibid para a formação do licenciando ao estimular a aproximação com o contexto escolar, com a construção da didática e o incentivo concreto à docência, além de contribuir para o aprendizado e o conhecimento dos alunos em temáticas como a do ENEM, desenvolvidas a partir dessa experiência.

Referências

FONSECA, Selva Guimarães. O trabalho do professor na sala de aula: relações entre sujeitos, saberes e práticas. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 91, n. 228, p. 390-407, maio/ago. 2010.

MELLO, Alex Fiúza de; ALMEIDA FILHO, Naomar de; RIBEIRO, Renato Janine. *Por uma universidade socialmente relevante*. Atos de pesquisa em educação. v. 4, n. 3, 2009.

PUHL, Mário José. O conhecimento e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. *Revista HISTEDBR on-line*, Campinas, n. 69, p. 222-232, 2016.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria-prática na formação do Educador. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, v. 22, n. 1, p. 5-12, 2001.

VASCONCELLOS, Celso Santos. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico*. São Paulo: Libertad, 2002.

“A Paz” – ensinando a compreensão no Projeto do Pibid na E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello

Maristani Polidori Zamperetti

A E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello situa-se na zona urbana de Pelotas, em bairro residencial (Figura 1). Iniciamos as atividades interdisciplinares do Pibid em 2014, contando com um grupo de bolsistas de diversas áreas, com os quais desenvolvemos estudos e realizamos diagnósticos na escola. Em 2015, após diversas tentativas de implementação de melhorias no prédio e com a falta de acordo entre a Secretaria de Educação e a Cúria Diocesana de Pelotas, proprietária do imóvel, ocorreu a inativação do contrato de aluguel do edifício, obrigando a mudança do educandário para outro endereço, à rua Professor Doutor Araújo, 1.564, Centro, Pelotas/RS. O imóvel, residencial, necessitou de ajustes para se adaptar ao formato de escola (Figura 2).

Figura 1: Antigo prédio da E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello



Fonte: Blog da E.E.E.F. Dom Joaquim, 2014

Figura 2: Prédio atual da E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello



Fonte: Fernanda Vargas, 2015

Dessa forma, o desafio enfrentado pela escola até o ano de 2018 foi a adequação de suas atividades a um prédio em endereço residencial, sem estrutura física e que comportasse suas necessidades: vários cômodos contíguos sem corredor; falta de cozinha de tamanho adequado; salas de aula de tamanho reduzido; ausência de pátio para a prática esportiva e, eventualmente, falta de sala para acomodar o grupo Pibid/UFPeL, fato que levou o grupo a se reunir no Centro de Artes da UFPeL, na sala 302 do Prédio 1. Conforme aponta a acadêmica Juliana Souza, o espaço físico tem sido uma preocupação do grupo.

A maior dificuldade encontrada, na minha percepção, é o espaço físico. A escola não tem seu prédio, o ambiente é uma casa antiga e pequena. Os cômodos não têm resistência ao som. E o trânsito dos alunos invade a sala principal, dispersando a atenção de turmas que têm aula ali. O que me faz ter admiração e respeito aos profissionais que acercam esses estudantes (JULIANA SOUZA, RELATÓRIO, 2016).

Além disso, no prédio anterior, havia um pátio adequado para as atividades de esporte, porém, no endereço atual, essa atividade de Educação Física tem sido desenvolvida de forma alternativa, pois conta com um espaço exíguo. Como opção, ocorrem por vezes deslocamentos à Praça Dom Antônio Zattera, que fica próxima à escola, demandando solicitações frequentes de autorizações aos pais e/ou responsáveis. Portanto a estrutura

física da escola agora é diferente do início do projeto Pibid de 2014¹, o que gerou necessidades de mudança no andamento do projeto dimensionado para aquele ano e o subsequente.

A partir do diagnóstico inicial, realizado em 2014 (Figura 3), foi desenvolvido o projeto “Corpo em Movimento – Esporte, Linguagem, Espaço e Saúde” em 2015², estendendo as possibilidades de aplicação do trabalho para um espaço não pertencente à escola, mas sim à comunidade: a Praça Dom Antônio Zattera.

Figura 3: Acadêmicos e coordenadoras responsáveis pelo diagnóstico, 27/09/2014



Fonte: Fernanda Vargas, 2014

Consta no Projeto Político-Pedagógico da escola a criação de projetos visando pesquisa, estudo e debates em grupo com base teórica e prática.

¹ As professoras-supervisoras da escola são Elizandra Prestes Rodrigues de Aguiar (Letras) e Fernanda Ribeiro Vargas (Educação Física), que atuaram desde o início do projeto e, posteriormente, em 2016, ingressou a professora Maria Angélica Lessa (Matemática).

² A Profa. Dra. Juliana Aparecida Fernando (Biologia) também foi coordenadora do PIBID da E.E.E.F. Dom Joaquim, atuando de 2014 até o 1º semestre de 2016.

A leitura e discussão do Projeto Pedagógico, dos métodos pedagógicos aplicados na escola, a vivência na estrutura física e a discussão sobre a realidade escolar proporcionaram boas experiências aos pibidianos, que puderam confrontar a realidade do processo educacional na escola de Ensino Fundamental com a realidade acadêmica do Ensino Superior federal, preparando-se para o exercício da Licenciatura.

O diagnóstico realizado em 2014 por meio de entrevistas com os estudantes, professores, direção e funcionários da escola revelou que ocorriam situações de *bullying*, agressividade verbal e desrespeito. Essas evidências eram tratadas por meio de intervenções da direção e orientação pedagógica no sentido de minimizar essas questões. Além disso, os alunos desejavam realizar atividades esportivas. Dessa forma, o trabalho interdisciplinar pretendeu resgatar o respeito às diferenças, ao outro e a si mesmo através do tema “Corpo em Movimento – Esporte, Linguagem, Espaço e Saúde”, propondo a retomada de atitudes de respeito, autonomia, cooperação e tolerância. O projeto teve seu início no primeiro semestre de 2015, sendo concluído no final do mesmo ano.

O ano de 2016 foi atípico, considerando o desenvolvimento do projeto iniciado em 2014 e que teve continuidade em 2015. Além da mudança de prédio da escola, que ainda produzia impactos nas atividades, diversos fatos contribuíram para que o início do primeiro semestre do ano fosse tumultuado. Conforme acentua a acadêmica e bolsista do Pibid, Ingrid, 2016 foi marcado

por paralisações e greves ligadas ao cenário político em que o Brasil se encontrava (e ainda se encontra). O país sofria com as consequências de um golpe político e o estado do Rio Grande do Sul passava e continua passando por dificuldades financeiras que agravaram ainda mais a crise na segurança do estado. Em meio a todas estas turbulências o futuro do Pibid era incerto, alterações no foco da atuação e propostas do projeto foram discutidas e arrastadas ao longo de todo o primeiro semestre do ano – até mesmo o fim do programa foi discutido. Por fim, a portaria que teria por fim a alteração das atividades meio e fins do programa foi revogada e a normalidade foi estabelecida (INGRID, RELATÓRIO, 2016).

Dessa forma, o primeiro semestre foi pontuado pela incerteza da continuidade do programa e por diversos tipos de interferências nacionais, o que ocasionou um certo desgaste no meio universitário. O Ministério da Educação (MEC) “[...] defendeu a revisão de programas educacionais, com possíveis cortes orçamentários” (BASÍLIO, 2017), com a justificativa de que pretendiam usar essas verbas para aumentar o investimento por aluno

nos estados e municípios. Um dos programas afetados seria o Pibid. Além disso, o grupo passou por trocas constantes de bolsistas, talvez em função do possível término do programa. Porém, nas reuniões frequentes do grupo, era visível a motivação para a continuidade das atividades, mesmo em instabilidade geral. Assim, decidimos prosseguir com o tema trabalhado no projeto “Corpo em Movimento – Esporte, Linguagem, Espaço e Saúde”, visto que novos integrantes se agregaram ao grupo e que esses poderiam se incluir no trabalho que vinha sendo realizado desde 2015. Em relação a essa decisão, Ingrid, bolsista das Letras, escreveu: “Logo, decidimos criar pequenos projetos retirados no nosso projeto maior. Dividimo-nos em grupos interdisciplinares e aperfeiçoamos algumas atividades relativas às oficinas do ano passado para serem aplicadas no ano de 2016” (RELATÓRIO, 2016).

Portanto a temática desenvolvida em 2015 foi retomada – o desenvolvimento da autonomia, a cooperação e o respeito às diferenças, ao outro e a si mesmo, exercitando a tolerância no ambiente escolar – em forma de microprojetos, que começaram a ser aplicados a partir de maio de 2016. Por meio de atividades como a criação da roda, círculo e bola, a leitura do mundo voltada aos gêneros textuais, a história da cerâmica e práticas artísticas com argila, conscientização ambiental, entre outras, o projeto teve seu prosseguimento, trazendo boas aprendizagens para alunos da escola e pibidianos. Conforme assegurou Ingrid, o primeiro semestre do ano foi encerrado

com todas as atividades propostas desenvolvidas. Ao final de cada oficina ou projeto, que o grande grupo aplicava, sempre nos reunimos para discutir e avaliar o conteúdo trabalhado, a receptividade dos alunos, a relação bolsistas-escola, a relação entre os colegas do Pibid (grupo interdisciplinar), aprendizados, erros e acertos (INGRID, RELATÓRIO, 2016).

No reinício do segundo semestre, o grupo manteve-se praticamente o mesmo, o que contribuiu para o andamento das atividades. Apesar da situação de imprevisibilidade em relação à continuidade do programa, resolvemos intensificar as atividades dentro da escola, buscando a partir do que fora trabalhado no primeiro semestre desenvolver outro projeto que pudesse dar conta das necessidades da escola. A partir de constatações dos professores e das professoras-supervisoras em relação a demonstrações de violência no cotidiano dos alunos (intra e extraclasse), foi solicitado que o grupo do Pibid desenvolvesse um projeto que trabalhasse sobre a violência. Em reunião, propus que trabalhássemos o tema oposto à violência – a paz

– como uma forma de ressaltar a positividade da temática, minimizando a questão da violência, que, segundo relatos das supervisoras, estava sendo considerado pelos alunos como fato naturalizado em suas vivências. Dessa forma, o grupo organizou-se para o desenvolvimento das atividades a partir do tema escolhido, “A Paz”, conforme relata a bolsista Ingrid.

Em pesquisas realizadas pelo grupo descobrimos que existem quatro tipos de paz, e assim ficou a divisão do grupo para a aplicação do projeto. O quinto grupo ficou responsável pela montagem e fabricação de cartazes, bandeiras e origami da paz, visto que a ideia tomou uma proporção muito maior do que imaginávamos (INGRID, RELATÓRIO, 2016).

“A Paz” – apostando na positividade do tema em ação na escola

O tema “Paz”³ propôs-se a desenvolver atividades interdisciplinares que contemplassem os diferentes tipos de paz – paz interior, paz externa, paz positiva e paz negativa –, ressaltando o respeito às diferenças, ao outro e a si mesmo e promovendo o desenvolvimento da cooperação e tolerância no ambiente escolar. Participaram do projeto alunos das turmas do Ensino Fundamental, Anos Finais: 6º (2 turmas), 7º (2 turmas), 8º (2 turmas) e 9º anos, em torno de 115 educandos.

A partir do diagnóstico escolar efetuado na E.E.E.F. Dom Joaquim Ferreira de Mello constatou-se por meio de entrevistas e observações realizadas em sala de aula no horário do recreio e depoimentos de professores da escola situações de violência verbal e minimização do sentido do termo, de forma quase naturalizada, fato que levou o grupo do Pibid, em conjunto com a comunidade, a desenvolver atividades que resgatassem o sentido da paz por meio do respeito e da colaboração no ambiente escolar. Dessa forma, o projeto abordou o tema paz e as diferentes formas de manifestação dessa na vida cotidiana, buscando desenvolver o respeito mútuo pela promoção de práticas pedagógicas que contribuíssem para o autoconhecimento e a autoestima dos alunos.

³ O projeto contou com a participação dos acadêmicos-bolsistas: Antonio Lourence de Queirós (Geografia), Caroline Cardoso da Silva (História), Cibele da Rosa Gil (Artes Visuais), Denise Castanha de Avila de Lemos (Artes Visuais), Ericsson Amorim Araujo (Artes Visuais), Gabriel Rangel (Geografia), Humberto Levy de Souza (Artes Visuais), Ingrid Braga dos Santos (Letras), Izabel Cristina dos Santos Victoria (Geografia), Juliana Boanova de Sousa (Matemática), Juliana das Neves Sousa (Letras), Juliana de Avila Ulguim (Artes Visuais), Lidiane Maciel Pereira (Matemática), Michele Pereira Folha (Letras), Mirela Torchelsen Martins (Educação Física), Nadine Mello (História), Ricardo Pereira Antunes (História) e Tainise Amaral (História).

Dessa forma, teve como objetivo maior refletir sobre a paz na vida cotidiana, desenvolvendo o respeito mútuo, a compreensão e o companheirismo entre os alunos a partir de práticas pedagógicas interdisciplinares. Ressalto ainda outros objetivos pertinentes à realização da proposta: reconhecer a paz e sua importância na vida cotidiana, valorizando a boa convivência entre os alunos como promotora da paz e reconhecendo a importância do respeito mútuo como fundamento para o convívio social. De outra forma, destacamos a importância do trabalho coletivo e colaborativo por meio de oficinas de Artes Visuais que promoveram a educação ético-estética. Por fim, houve a produção de materiais visuais que alertassem a comunidade para a importância da paz, realizando a “Caminhada da Paz”, envolvendo a comunidade escolar e o Pibid.

Paz – um tema multidisciplinar na escola

A palavra paz tem origem no termo latino *pax* e pode ser entendida a partir de dois polos: o positivo e o negativo. No seu sentido positivo, a paz é um estado de tranquilidade e de quietude; já em sentido negativo, a paz é a ausência de guerra ou violência. A nível político e para o direito internacional, a paz é a situação e relação mútua vivida por aqueles que não estão em clima de guerra. Trata-se, nesses casos, de uma paz social, em que são mantidas boas relações entre comunidades de indivíduos (CONCEITO DE PAZ, 2017).

Portanto a paz é um assunto multidisciplinar, que abrange a ciência política, a psicologia, a antropologia, a religião, a sociologia, entre outras. É tema presente em discussões políticas, em debates anticonflitivos, e talvez, entre tantos desejos humanos, a paz seja uma necessidade contemporânea.

Morin (2000), quando se refere a “ensinar a compreensão” como um dos sete saberes necessários à educação do futuro, entende que a compreensão é base segura à educação para a paz:

A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro (MORIN, 2000, p. 17).

Diferentes povos têm maneiras singulares de pensar sobre a paz, por exemplo os índios peruanos Aymara, que habitam há séculos nos Andes, defendem a necessidade de sete diferentes tipos de paz.

A primeira é para dentro de si, consigo próprio, na saúde do corpo, na lucidez da mente, no prazer do seu trabalho, na correspondência de seus amores. A segunda é para cima – com os espíritos de seus antepassados, com a vontade de Deus. A terceira paz é para frente, com seu passado [porque ele é o conhecido, o visto, o vivido]. A quarta é para trás, com seu futuro, o que não podemos ver. A quinta é para o lado esquerdo, com seus próximos. A sexta paz é para o lado direito, com seus vizinhos. A última paz é para baixo, com a terra em que você pisa, de onde virá seu sustento (FAYAD, 2017).

Paz interior, também chamada de paz mental, é um estado de bem-estar, em que podemos encontrar a homeostasia, estando mentalmente ou espiritualmente apaziguado, em condições de enfrentar as situações de conflito ou estresse (WIKIPEDIA, 2017). Quando ocorre a satisfação das necessidades e direitos básicos para os seres humanos, podemos dizer que esta é a paz externa, ou seja, o bem-estar advém de elementos e condições externas ao indivíduo, influenciando-o e promovendo qualidade de vida. Nesse caso, é importante pensar sobre o que é necessidade real e o que se constitui em supérfluo, como no caso do consumismo exacerbado e inconsciente.

O “consumo consciente” significa consumir com maior qualidade e responsabilidade em relação ao meio ambiente, representando uma “forma de suspeita em relação às grandes instituições, à reflexividade dos comportamentos individuais, às buscas qualitativas” (LIPOVETSKY, 2007, p. 345). O consumo reflexivo pode levar o ser humano à paz interior, buscando um apaziguamento entre as necessidades reais e as futilidades mercadológicas, que buscam induzi-lo à compra desnecessária de produtos. Para tanto, a educação é fundamental na busca da qualidade de vida, incluindo a paz como um objetivo prioritário na condição humana.

A temática da Educação para a Paz transita em diferentes campos de estudos, constituindo-se em assunto transversal. Assumir a convivência pacífica como opção educativa por meio da análise da realidade e de uma visão holística é propiciar o conhecimento de diferentes sociedades, reconhecendo o multiculturalismo como fato contemporâneo.

D’Ambrósio (2005) afirma que a ideia da educação para todos tem como objetivo maior a melhoria da qualidade de vida e da dignidade da humanidade como um todo em situação de paz coletiva. Para o autor, a dignidade de cada indivíduo

se manifesta no encontro de cada indivíduo com outros. Portanto, atingir o estado de paz interior é uma prioridade. Mas isso é difícil, sobretudo devido aos inúmeros problemas que enfrentamos no dia-a-dia, particularmente no

relacionamento com o outro. Não deveríamos deixar de fazer um esforço para perceber se o outro também estará tendo dificuldades em atingir o estado de paz interior (D'AMBROSIO, 2005, p. 105).

Uma metodologia para o desenvolvimento da “paz”

Com o apoio de estudos teóricos e buscando organizar o projeto, optamos pela divisão em temas, que foram estudados/detalhados nos planos de aula desenvolvidos pelos acadêmicos pibidianos: Tema I – Paz Interior; Tema II – Paz Positiva; Tema III – Paz Negativa; Tema IV – Paz Externa; Tema V – “Caminhada da Paz”. Esses temas foram desenvolvidos por meio de oficinas interdisciplinares intituladas de “O desejo de paz na técnica do origami” (Figuras 4 e 5), “A paz entre os homens nos traços de Picasso” (Figuras 6 e 7), “Imagem e retrato – o *Bullying* na escola”, “Paz Externa e Consumo” e “Caminhada da Paz”.

As atividades foram concebidas e planejadas no mês de agosto e início de setembro de 2016 e colocadas em prática em setembro do mesmo ano. Em outubro, outras oficinas de área foram trabalhadas a partir da mesma temática. Posteriormente, em novembro e dezembro, a escola solicitou a colaboração do Pibid para a decoração da escola para a festa de encerramento do ano. Foram realizadas oficinas com a participação dos alunos, como “Um Natal mais feliz”, com a confecção da árvore de Natal e enfeites para a árvore e o interior da escola. Outra oficina foi a de Tangram⁴ e de cartazes, em que os alunos produziram painéis com motivos e frases alusivas às festas natalinas, produzindo imagens a partir de montagens com o Tangram.

⁴ O Tangram é um quebra-cabeça chinês que contém 7 peças (2 triângulos grandes, 1 triângulo médio, 2 triângulos pequenos, 1 quadrado e 1 paralelogramo), que são chamadas de “tans”. Acredita-se que o jogo surgiu na China durante a dinastia Song (960-1279 d.C.) e que chegou à Europa no começo do século XIX. Atualmente, o quebra-cabeça está difundido pelo mundo e é jogado por pessoas de todas as idades. Crianças podem se divertir montando as figuras enquanto treinam a visão espacial, exploram a criatividade, aprendem sobre a classificação de formas geométricas e aprimoram suas habilidades em resolver problemas. Pessoas idosas podem jogar para passar o tempo e aproveitar para manter o cérebro ativo (GENIOL, 2018).

Figuras 4 e 5: Oficina “O desejo de paz na técnica do origami” – Confecção de pombas da paz para distribuição durante a “Caminhada da Paz”



Fonte: Fernanda Vargas e Denise Lemos, 2016

Figuras 6 e 7: Oficina “A paz entre os homens nos traços de Picasso” – Confecção de cartazes e bandeiras para a “Caminhada da Paz”



Fonte: Fernanda Vargas e Denise Lemos, 2016

Os temas I, II e III foram trabalhados em oficinas de origami (dobraduras), pintura e desenho. Primeiro foi trazido o tema para discussão em aula; em seguida, uma prática artística que motivasse os alunos a participar da reflexão.

O tema IV, desenvolvido na oficina “Paz Externa e Consumo” (Figuras 8 e 9), de forma expositiva e dialogada. Primeiro foi pedido aos alunos que escrevessem em uma folha o que consideravam essencial para suas vidas – indispensável para viver – e que guardassem o papel até a próxima etapa. Foram trazidos slides contendo fotos e fragmentos de textos que alertavam sobre o consumo excessivo e seus reflexos no meio ambiente: em rios, mares e, também, nos animais. Ainda foram utilizados gráficos para explicar a decomposição de inúmeros tipos de produtos que são descartados no chão e na natureza de forma incorreta.

Em continuidade ao projeto, assistiram ao vídeo *Behind the Leather – The Leather Work (Handcrafted Luxury)* (PETA ÁSIA, 2016), que mostra uma loja de luxo localizada dentro de um shopping. Os produtos vendidos eram de pele e couro, muito atraentes para os clientes. Todavia, quando os clientes abriam os produtos (bolsas, carteiras, cintos, luvas e sapatos), seu interior revelava o animal de que o produto fora feito, ainda vivo. Assim, havia sangue e órgãos ainda com vida. A reação das pessoas era apenas uma: choque e pavor. Após comentarem o vídeo, foi solicitado aos alunos que lessem seus escritos iniciais e que repensassem o que escreveram e decidissem se iriam manter aquela necessidade. Por fim, foi pedido que eles escrevessem um recado para as pessoas ou empresários que não pensam na natureza, mas apenas em consumo sem limites (GABRIEL; INGRID, RELATÓRIO, 2016).

Figuras 8 e 9: Oficina “Paz Externa e Consumo”



Fonte: Denise Lemos, 2016

A “Caminhada da Paz” (Figuras 10, 11 e 12) foi a atividade de finalização do projeto na escola, que teve a participação da comunidade escolar como um todo – alunos de 2016 e ex-alunos de anos anteriores que acabaram juntando-se à caminhada e aos bolsistas do Píbid. Conforme aponta Juliana Ulguim, bolsista das Artes Visuais, em seu relatório: “O que pensamos que poderia acontecer, das crianças não se comportarem ou até mesmo de não interagirem, foi totalmente ao contrário, pois nossa jornada foi muito boa e todos se relacionaram muito bem. Fizemos um trajeto calmo e sem anarquia”.

Figuras 10 e 11: “Caminhada da Paz” no Dia Mundial da Paz (21/09/16)



Fonte: Fernanda Vargas e Denise Lemos, 2016

Foi realizada no Dia Mundial da Paz, que ocorre no dia 21 de setembro e mobilizou toda a escola, com a participação da comunidade da Vila Castilho, na qual foi realizado o trajeto. Para a supervisora Fernanda, “a comunidade nos recebeu muitíssimo bem, e os nossos bolsistas poderão ver mais de perto um pouco das ruas e das condições de bairro, de vida em que [nossos alunos] vivem” (RELATÓRIO, 2016). Segundo a bolsista Ingrid, a escola

[...] realizou a maior caminhada da paz registrada na cidade de Pelotas naquele dia. Contamos com a presença dos guardas municipais e também da TV e dos jornais, que fizeram o registro da caminhada. Saímos da escola vestidos de branco e partimos para a nossa caminhada. Durante a caminhada os alunos cantaram músicas que pediam por mais paz e segurança e também distribuimos pombas da paz feitas de origami para as pessoas que passavam por nós durante a caminhada (INGRID, RELATÓRIO, 2016).

Figura 12: Retorno da “Caminhada da Paz”, direção, supervisoras, alunos e pibidianos



Fonte: Fernanda Vargas, 2016

Reflexões sobre as atividades desenvolvidas em torno da “paz”

Por meio de relatórios, acadêmicos e supervisoras expuseram suas reflexões em relação ao trabalho realizado. Os relatórios foram realizados no mês de novembro e início de dezembro e foram entregues à coordena-

ção do projeto Pibid da escola. Além disso, realizei, na condição de coordenadora do projeto na escola, anotações em caderno de campo a partir de observações realizadas em aulas e nos eventos realizados na escola. Outro meio utilizado foi o grupo do *Facebook*⁵, intitulado *Dom Joaquim Ferreira de Mello – Pibid*, que tem sido utilizado desde o início de nossas ações na escola, onde as atividades são agendadas, conversas e trocas de informações são efetivadas.

Figura 15: Grupo do *Facebook* dos participantes do Pibid da escola



Fonte: Maristani Zamperetti, 2016

Para os participantes do projeto, as ações disciplinares e interdisciplinares realizadas em todas as áreas do conhecimento foram de extrema importância em 2016. Verificou-se que houve uma boa produtividade por parte do grupo, ressaltando que “[...] para a escolha e desenvolvimento das oficinas desse ano, a agilidade foi bem maior, quando comparada a do ano de 2015. Já estávamos bem mais preparados para criar uma oficina – tanto na parte teórica quanto na parte prática” (INGRID, RELATÓRIO, 2016).

Na mesma linha de pensamento, a acadêmica Juliana Boanova revelou que “cada oficina realizada foi uma oportunidade de ser inserido na

⁵ Disponível em: <<https://www.facebook.com/groups/631318013666416/>>.

escola e se adaptar cada vez mais ao ambiente escolar, conviver com os alunos, professores e direção, [pois] sempre abre novos horizontes” (RELATÓRIO, 2016).

Para a professora-supervisora Elizandra, o segundo semestre caracterizou-se pelo avanço em termos de maturidade grupal, reverberando em aprendizagens na docência:

Nestas atividades os bolsistas contribuíram e tiveram a oportunidade de assumir em sua própria prática uma postura crítica nas atividades desenvolvidas na escola. As experiências e práticas ocorreram de maneira reflexiva e continuada para cada ação realizada, [e] foram de máxima importância para a construção do perfil destes futuros profissionais. [Com o projeto da Paz] percebemos que diminuiu a violência na escola, os alunos começaram a olhar para os colegas de forma diferente, tentando compreender e ajudar quando algo estava errado (ELIZANDRA, RELATÓRIO, 2016).

Em relação às aprendizagens realizadas no contato com o meio escolar, Juliana Souza, bolsista das Letras, entendeu que essas ocorrem

tanto em conhecimento intelectual, quanto em relacionamento entre indivíduos. A busca de metodologias para a prática pedagógica instiga a capacidade e disposição do bolsista; e a sua aplicação em sala é a concretização do desejo de lecionar. Superando adversidades ou contratempos, também contribui para o aprimoramento da carreira de professor (JULIANA SOUZA, RELATÓRIO, 2016).

O relacionamento entre os bolsistas e os alunos da escola foi ressaltado por Michele ao afirmar que “o contato com os alunos foi muito bom, tanto que, ao me encontrarem nos corredores da escola, era questionada quando voltaria para aplicar mais oficinas, demonstrando assim o interesse deles em participar do programa” (MICHELE, RELATÓRIO, 2016).

Ingrid, pibidiana da área de Letras, expõe a importância das reuniões interdisciplinares semanais como fundamental para a reflexão com, no e sobre o trabalho realizado na escola.

A reflexão é sempre feita em nossos encontros semanais e são nesses momentos que conseguimos analisar toda a trajetória no Pibid e dentro da escola. Cada um de nós leva suas anotações e relatórios de aplicações e discutimos a partir da leitura desses documentos e é nessa leitura que lapidamos tudo aquilo e fizemos em sala de aula, com a ajuda da coordenadora e das supervisoras. Por isso, é muito importante que momentos como esses sejam priorizados nas reuniões, pois é neles que crescemos como alunos, pessoas e futuros professores (INGRID, RELATÓRIO, 2016).

Para Gabriel, acadêmico da Geografia, as reuniões foram um ponto importante para a sua formação docente, sendo

[...] muito proveitosas sempre, me senti ouvido e valorizado em todas, as ideias foram sempre bem acolhidas, agradeço ao espaço dado pela coordenadora que nos permitia relatar as atividades, dando auxílio sempre que necessário, o valor que foi passado sempre nas reuniões de manter o comprometimento com as idas na escola e a valorizar o espaço dado pelas supervisoras (GABRIEL, RELATÓRIO, 2016).

Fernanda, professora-supervisora da escola, percebeu que houve empenho e esforço por parte dos acadêmicos, os quais apresentaram “[...] um trabalho de excelência e perceberam ao longo do ano que ser professor em muitos momentos é bem complicado, mas o empenho, a força de vontade e a entrega deles ao projeto foram impressionantes”. A supervisora verificou que os futuros docentes conseguiram lidar com situações de imprevisibilidade, como

[...] a falta de alunos devido ao mal tempo ou a turma que não reagiu de forma positiva ao esperado, e eles (bolsistas) tiveram que lançar mão do plano A, plano B. [Estes] são percalços que temos durante a nossa vida dentro de uma sala de aula, onde os bolsistas se saíram muitíssimo bem (FERNANDA, RELATÓRIO, 2016).

Em relação às dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, Denise, acadêmica das Artes Visuais, reconheceu que “descobri em mim uma professora criativa, o que foi muito bom para minha autoestima e me fez perceber que realmente posso atuar nessa profissão” (DENISE, RELATÓRIO, 2016). Coerente com as falas anteriores dos colegas, Juliana Souza verificou que por meio do projeto conseguimos aplicar e desenvolver

[...] oficinas que despertam e instigam o senso crítico, o desejo de ensinar; e desenvolver metodologias pedagógicas diante das adversidades. E isso é de grande validade para futuros professores, pois a realidade das escolas públicas muitas vezes é despercebida pelos futuros graduados (JULIANA SOUZA, RELATÓRIO, 2016).

Da mesma forma que a supervisora Fernanda percebeu o empenho dos acadêmicos-bolsistas, também esses revelaram a atenção que receberam das supervisoras, procurando organizar e facilitar o trabalho realizado na escola de forma colaborativa, buscando construir um projeto em que houvesse participação efetiva de todos os integrantes da escola.

As supervisoras [sempre estiveram] nos incentivando e nos acolhendo na escola, tornando a receptividade dos alunos sempre calorosa. Nossa relação é bastante íntima, pois já estamos conectados aos alunos, já os conhecemos e sabemos como lidar com suas dificuldades – também aprendemos a ressaltar suas qualidades. Agradeço imensamente ao carinho empenhado no trabalho das supervisoras da escola. Poder acompanhar a realidade de uma escola pública diante de todas as dificuldades impostas à educação atual-

mente e, ainda assim, saber que existem educadoras/educadores que fazem o melhor trabalho possível e muitas vezes impossível é algo realmente motivador (INGRID, RELATÓRIO, 2016).

A “Paz” e o Pibid necessitam continuar – breves conclusões

Para a professora-supervisora Fernanda, os projetos desenvolvidos pelo Pibid na escola foram exitosos, pois

[...] a Direção deixou a escola de portas abertas para a realização dos trabalhos, os bolsistas se sentem bem em nosso educandário e os nossos alunos já ficam à espera das palestras e oficinas [dos pibidianos]. Seria uma temeridade não dar continuidade a este extraordinário programa! [Os] planos para o próximo ano é dar mais liberdade para os bolsistas para eles atuarem na escola ou verificar a necessidade de realização de outro projeto solicitado ou pedido pelo grande grupo, tudo isso só saberemos no ano que vem, ficaremos no aguardo das próximas movimentações (FERNANDA, RELATÓRIO, 2016).

No tocante às atividades interdisciplinares na escola, Denise, bolsista das Artes Visuais, reconheceu a importância da “[...] cooperação entre os colegas, a necessidade de uma preparação para as atividades e o conhecimento em vários campos”. Porém, às vezes, tem dificuldade de compreender se o grupo está desenvolvendo

realmente um trabalho interdisciplinar, um trabalho multi ou pluridisciplinar. Acredito que por vezes aplicamos muita sobreposição de conteúdos entre as disciplinas diferentes, e não consigo distinguir se isso é exatamente interdisciplinaridade. Gosto da maneira como nosso grupo Pibid trabalha na Escola Dom Joaquim: formamos um grupo interdisciplinar coerente e participativo, o que reflete no bom andamento do projeto (DENISE, RELATÓRIO, 2016).

As dúvidas da bolsista Denise são pertinentes; afinal, a questão da interdisciplinaridade é motivadora de discussões entre pesquisadores como Japiassu (1976) e Pombo (2005; 2008), entre outros. Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade atende a formação do ser humano e as suas necessidades de ação – trazendo à tona a questão do diálogo entre as diferentes disciplinas e superando a fragmentação do conhecimento. Pombo (2008, p. 9-10) acentua que há uma dificuldade em entender o termo: “Nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir. A verdade é que não há nenhuma estabilidade relativamente a esse conceito”. A autora afirma que, mesmo na leitura dos especialistas sobre interdisciplinaridade, encontram-se definições díspares, e o termo, segundo ela, tem sido banalizado.

Independente das definições sobre o termo, as práticas realizadas na escola contribuíram para que a bolsista de Educação Física Mirela entendesse que a proposta realizada na escola foi interdisciplinar: “Trabalhar interdisciplinarmente só tem a somar na nossa jornada, [pois] a participação nas oficinas foi de suma importância, nos auxiliou na jornada da graduação, nos dando uma maior experiência e mais segurança para atuar na escola”. Para Mirela, o programa “[...] só tem a acrescentar na graduação, e espero que [...] continue e que mais graduandos possam usufruir dos benefícios que o mesmo traz” (MIRELA, RELATÓRIO, 2016).

Entendendo que os projetos na escola deveriam continuar, Gabriel, formando da Geografia no término do ano de 2016, desejava

[...] vida longa ao Pibid, que me acompanhou na minha graduação, mais do que qualquer espectador vejo o potencial e valor do programa; espero que a visibilidade deste seja grande e que mais alunos ingressem nos anos vindouros, bem como os que estão em trabalho nas escolas possam levar adiante os seus trabalhos (GABRIEL, RELATÓRIO, 2016).

Concordando com as avaliações dos bolsistas, gostaríamos de dar continuidade às nossas atividades nos próximos anos, buscando novas temáticas com a participação dos alunos nessas escolhas. O projeto conseguiu atender todas as turmas dos anos finais da escola durante o segundo semestre de 2016. Independente dessa situação, o grupo do Pibid atuante na escola entendeu que o trabalho pudesse desenvolver-se em outras frentes, buscando otimizar ações e propiciando atividades motivadoras com os alunos, com o objetivo de trazer prazer, envolvimento, conhecimentos, paz e alegria ao espaço escolar por meio da presença de todos os bolsistas – acadêmicos, supervisoras e coordenadora.

O grupo da E.E.E.F. Dom Joaquim desejava que o Programa de Iniciação à Docência tivesse continuidade, pois ocorreram aprendizagens significativas para as turmas envolvidas e os acadêmicos das diversas Licenciaturas. Conforme acentuam Nóvoa e Vieira:

Como todas as políticas de incentivo, o Pibid conseguiu afirmar-se rapidamente, graças a recursos e bolsas que criaram compromissos imediatos de ação. Em poucos anos, o programa deu origem a muitas experiências, de grande significado, e a um movimento que tem trazido uma importante renovação na formação de professores (NÓVOA; VIEIRA, 2017, p. 34).

O Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (FORPIBID) tem se mani-

festado contra os cortes das bolsas Pibid em todo o país. Segundo a nota divulgada no início de fevereiro de 2018, o término do programa previsto para o final do mês implicaria a extinção de 70 mil bolsas e contratos de parceria com mais de 5 mil escolas, extinguindo um programa para a capacitação de docentes que vinha realizando um importante papel para os alunos de Licenciatura. Segundo o FORPIBID, “[...] não se apresentam razões plausíveis e fundamentadas para a interrupção do programa” (CHEUÍ-CHE, 2018). De outra forma, constatava-se que o plano da CAPES, do MEC e do Governo Federal era encerrar o Pibid, substituindo-o pela Residência Pedagógica, o que, segundo Nakayama e Brito (2016), revela o sucateamento do ensino público e a precarização da profissão docente. Porém, a partir do anúncio do Ministério da Educação (MEC) realizado no dia 28/02/18, informando que fará o investimento de R\$ 1 bilhão na Política Nacional de Formação de Professores, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) publicou no dia 1º de março editais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e do novo Programa de Residência Pedagógica com previsão para o início dos projetos a partir de 1º de agosto (CAPES, 2018). Assim, o momento é de expectativa em relação às propostas vindouras.

Assim, espero que este texto possa contribuir para futuras reflexões de acadêmicos de Licenciatura e demais interessados na educação, visto que Morin (2000) considera a escola um espaço de excelência para o início de uma transformação dos paradigmas e da maneira convencional de se pensar sobre ele. Para tanto, é necessário, segundo o autor, que esse contexto tenha um profundo significado para os alunos. Entendo, assim, o esforço empreendido e a realização exitosa do projeto pelo grupo do Pibid – Dom Joaquim no sentido de privilegiar o ensino para a paz e a compreensão, fatores indispensáveis para as interações humanas saudáveis e que devem estar presentes na escola e na vida.

Referências

BASÍLIO, Ana Luiza. *MEC anuncia que irá avaliar continuidade de programas como Mais Educação e Pibid*. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/mec-anuncia-que-ira-avaliar-continuidade-de-programas-como-mais-educacao-pibid/>>. Acesso em: 06 jan. 2018.

CAPES. *CAPES publica editais do Pibid e do novo Programa de Residência Pedagógica*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8778-capes->

publica-editais-do-pibid-e-do-novo-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CONCEITO DE PAZ. Disponível em: <<http://conceito.de/paz>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

D’AMBROSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005.

CHEUÍCHE, Pedro. *Ataque ao Pibid – 70 mil alunos e 5 mil escolas ficarão sem o Pibid a partir de março*. Disponível em: <<http://esquerdadiario.com.br/70-mil-alunos-e-5-mil-escolas-ficaram-sem-o-PIBID-a-partir-de-marco>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

FAYAD, Marcos. *Sobre os Aymaras da América Latina*. Disponível em: <<http://www.pensarnaodoi.com/post/63>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

GENIOL. *Tangram*. Disponível em: <<https://www.geniol.com.br/raciocinio/tangram/>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

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

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NAKAYAMA, Bárbara; BRITO, Solange. Formação de professores, estágio remunerado e precarização do trabalho docente: as contradições do Programa Residência Educacional. *Laplage em Revista*, v. 2, n. 2, maio/ago. 2016, p. 33-41. DOI: <<https://doi.org/10.24115/S2446-6220201622158p.33-41>>.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun.2017. DOI: <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>>.

PETA ÁSIA. *Behind the leather – The Leather Work (Handcrafted Luxury)*. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=eJkzm5kANZM>>. Acesso em: 10 jan. 2018.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, março 2005, p. 3-15. Disponível em: <<http://www.ibict.br/liinc>>. Acesso em: 03 nov. 2017.

POMBO, Olga. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, v. 10, n. 1, mar. 2008, p. 9 -40. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141/3187>>. Acesso em: 03 fev. 2018.

WIKIPEDIA. *Paz Interior*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Paz_interior>. Acesso em: 20 dez. 2017.

Movimento, ação, transformação: o Pibid na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas

*Andrisa Kemel Zanella
Carla Teixeira Coelho
Angela de Souza Avila*

Apresentação

Esta escrita tem por objetivo apresentar as atividades desenvolvidas pelo Pibid Interdisciplinar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas¹ no ano de 2017. Enfatizaremos o projeto, as ações desenvolvidas e os resultados alcançados, destacando a contribuição do trabalho realizado para a escola e a formação de professores.

O Pibid interdisciplinar da escola agregava, em dezembro de 2017, dezenove bolsistas de iniciação à docência dos cursos de Licenciatura em Dança, Educação Física, Matemática e Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas, além de duas supervisoras, professoras da escola na área da Pedagogia e a coordenadora de área do curso de Dança. As ações do Pibid foram desenvolvidas nas turmas de pré-escola até o 5º ano do Ensino Fundamental, turno manhã, sendo um total de 262 alunos atendidos pelas atividades e ações do projeto interdisciplinar.

O projeto foi elaborado a partir de diagnósticos realizados no ano de 2014, momento que foi possível ter uma compreensão melhor da realidade escolar e suas necessidades. Entre elas: o descontentamento em relação ao lixo jogado em frente à escola por parte dos moradores do bairro,

¹ A escola fica localizada na zona norte da cidade de Pelotas/RS, no bairro Getúlio Vargas, uma região marcada pela vulnerabilidade social e altos índices de violência.

a ausência da família nas atividades da escola e no acompanhamento de seus filhos, a necessidade de formação continuada dos professores, entre outros. Das necessidades identificadas e apontadas mapearam-se quatro eixos a serem trabalhados: 1) Lixo; 2) Família; 3) Direitos Humanos; 4) Possibilidades Pedagógicas de intervenção. Esses eixos foram desdobrados em atividades nos anos seguintes.

Em 2017, o grupo de pibidianos, percebendo a necessidade de atividades para qualificar o trabalho pedagógico da escola, ampliar a sua experiência com a docência, fortalecer o trabalho interdisciplinar e dar visibilidade para o Pibid, optou por desenvolver ações que contemplassem alunos, professores, funcionários e comunidade. Efetivou-se assim um trabalho contínuo, realizado semanalmente, em interação direta com o público mencionado, com o objetivo de desenvolver uma proposta de trabalho interdisciplinar de intervenção a partir do contexto da escola, contribuindo e qualificando a formação dos bolsistas de iniciação à docência, assim como fortalecendo os laços com a comunidade escolar.

Como o trabalho foi desenvolvido?

A metodologia de abordagem interdisciplinar englobou as quatro diferentes áreas da Licenciatura inseridas na escola a partir de um projeto construído semanalmente, unindo as expectativas e desejos do grupo com as necessidades da escola. Esse direcionamento fundamentou-se em Fazenda (2011), que ressalta que a “interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação” (p. 80). Segundo a autora, é um processo que se concretiza a partir de uma ação e do vivido. Nessa perspectiva, o trabalho realizou-se semanalmente com todo o grupo a partir do seguinte foco: planejamento e ação. Essa escolha justificou-se pelo fato do grupo sentir a necessidade de ações mais efetivas e visíveis na escola. Assim, organizou-se o trabalho a partir de quatro eixos: 1) Revitalização dos espaços da escola – ações focadas na construção de objetos e espaço para estimular a convivência e a aprendizagem no contexto escolar; 2) Família e direitos humanos – ações direcionadas para a aproximação e participação da família em atividades propostas na escola; 3) Possibilidades pedagógicas de intervenção – ações voltadas para o processo de aprendizagem, contemplando as dificuldades e potencialidades dos alunos e a interação entre professores em exercício e professores em formação; 4) Um olhar

para além da escola – interação universidade x comunidade escolar – ida dos alunos da escola até a Universidade Federal de Pelotas.

As ações foram planejadas da seguinte maneira: os alunos foram divididos em grupos, contemplando as diferentes áreas. A partir de discussão, conversa com os professores das turmas, observação dos alunos e da escola e dados do diagnóstico realizado nos anos anteriores, criaram-se diferentes propostas, que foram desenvolvidas ao longo do ano, buscando dar visibilidade e deixar uma marca do Pibid na escola.

Abaixo apresentaremos algumas das atividades desenvolvidas, separadas por eixos, que resultaram em ações concretizadas.

Eixo 1) Revitalização dos espaços da escola

Revitalização do espaço escolar – uma marca do PIBID na Escola

Construção de área de convivência para os alunos brincarem com materiais recicláveis. O projeto envolveu o grupo durante o ano de 2017. A casa de garrafa Pet foi um desejo que desafiou o grupo a trabalhar colaborativamente e lidar com os imprevistos, o que resultou num constante replanejamento da ação.





Eixo 2) Família e direitos humanos

Olímpiadas (Atividades interdisciplinares)

Atividades pensadas para integração da família na escola, através de jogos, brincadeiras, movimento e cooperação. Envolveu os pibidianos, alunos, pais e professores em uma manhã de sábado.



05 de agosto de 2017

A família na escola

Ações com os familiares dos alunos das turmas da Pré-Escola, buscando aproximar a família da escola e do processo formativo do aluno. Foram propostas atividades no ambiente escolar e tarefas para serem realizadas em casa buscando integrar a criança e seus responsáveis.



Eixo 3) Possibilidades pedagógicas de intervenção

Prática Pedagógica com 4º e 5º ano

Proposta realizada para vivenciar a docência em parceria com os professores da escola. Foram realizadas 03 ações: **Cada conto aumenta um ponto** (Criação de história, encenação e construção de livro); **A história do futebol** (Filme, atividade dirigida, jogo criado pelos alunos a partir das regras do futebol na quadra da escola); **Atividades pedagógicas** (Atividades específicas voltadas para as dificuldades das crianças)



Eixo 4) Um olhar para além da escola

A escola na Universidade – 3º e 5º ano

Conhecendo a UFPel e onde estudam alguns pibidianos
Ação que surgiu do interesse em promover uma maior aproximação dos alunos da Escola com a Universidade. Com transporte da UFPel os alunos da escola tiveram a oportunidade de conhecer a ESEF-UFPel, local onde estudam alguns pibidianos.



14
-
11



A interdisciplinaridade e a formação de professores

Diante do que foi exposto, é importante ressaltar a importância do Pibid na formação de professores. Integrar o programa possibilita ao estudante da universidade inserir-se no contexto da escola e vivenciar momentos que o farão exercitar a docência, mas acima de tudo pensar sobre o caminho que escolheu seguir, descobrindo dia a dia na escola as surpresas, mas também os desafios de se tornar professor. Essa oportunidade é de extrema importância para que o acadêmico em formação consiga fazer convergir as teorias estudadas com a educação, ou seja, a vida em formação. Tal posicionamento vai ao encontro de Peres (2006, p. 53) quando diz que

a formação da(o) professora(r) não se esgota na “certeza” dos conteúdos, mas na conexão direta com a vida da e na escola, compreendendo, sobretudo, que as teorias são ferramentas importantes, mas insuficientes, porque não dão conta da complexidade e das emergências da vida que está, muitas vezes, sufocada na escola.

Assim, a necessidade de que ao longo da formação a conexão com a vida, representada aqui pela inserção na escola, aconteça.

Cabe ressaltar que o Pibid interdisciplinar da E.M.E.F Núcleo Habitacional Getúlio Vargas apostou nessa interação direta com a escola, ou seja, com a vida cotidiana, a partir de um trabalho que se concretizou na união das diferentes áreas com o objetivo de construir propostas que contemplassem as necessidades de um coletivo, mas também os desejos, incertezas, expectativas dos bolsistas de iniciação à docência. Isso porque a prática realizada precisa ter um sentido. E para isso ela precisa tocar o sujeito, provocá-lo, desacomodar e questionar suas certezas. Para Larrosa (2002, p. 22), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”.

O sentido é construído quando nos deixamos afetar pelo vivido. Afetar no sentido de viver diretamente a experiência, mas também pensar e refletir sobre o que nos passou, aconteceu, compartilhando com o grupo como fomos provocados. Essa foi uma prática constante no Pibid interdisciplinar, uma vez que uma mesma proposta era desenvolvida por vários acadêmicos, mas por serem de cursos diferentes, com histórias, repertórios e trajetórias diversificadas, a maneira como cada um era tocado pela experiência vivida era algo particular, que compartilhada em grupo ganhava um novo sentido, imprimindo tonalidades e outros olhares ao trabalho desenvolvido.

Aqui podemos evidenciar algo que foi de extrema importância, a ideia de que cada sujeito é um ser único, mas ao integrar um coletivo se torna plural. A partir de então, a prática ganha uma nova dimensão, pois ela é construída e desenvolvida coletivamente. Ao trabalhar nessa perspectiva, é necessário muitas vezes deixar de lado nossas ideias e atitudes individuais, exercitando o diálogo constante para que a proposta coletiva contemple todos e tenha um mesmo fim.

Tal perspectiva remete-nos ao trabalho desenvolvido. A coletividade repercutiu na construção de um trabalho colaborativo, exercício de grande relevância quando pensamos que hoje a interdisciplinaridade, tão desejada dentro das escolas, acontece quando diferentes áreas juntas desenvolvem um trabalho em comum.

Damiani (2008, p. 213) coloca que os membros de um grupo ao trabalharem juntos “se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não-hierarquização, li-

derança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações”. Um trabalho com esse fim instiga outro corpo “em cena”, que repercute em uma atitude de paciência, solidariedade, ação e resolução de problemas coletivamente, mas também de aprender a se colocar, defender suas ideias, compreendendo que elas poderão ser aceitas em parte ou no todo pelo grupo. O trabalho colaborativo repercutiu na construção de um sentimento de pertencimento ao grupo, que ao longo do ano aprendeu que a docência também acontece a partir de uma perspectiva coletiva, repercutindo na aprendizagem dos educandos e do professor em formação.

Para finalizar, é necessário ressaltar que fazer parte do Pibid e experienciar o cotidiano da docência, seja por meio do trabalho colaborativo e/ou outras abordagens no decorrer da formação inicial de professores, possibilitou ampliar o repertório do acadêmico, construir saberes a partir de uma experiência concreta, refletir sobre o processo de tornar-se professor (a) e as escolhas empreendidas ao longo do caminho.

Considerações finais

No decorrer do ano de 2017, o grupo do Pibid Interdisciplinar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas destacou-se pelo empenho, dedicação e comprometimento com o trabalho planejado e desenvolvido. Isso pode ser evidenciado nos resultados alcançados: ação e compromisso para um projeto se concretizar; interdisciplinaridade; respeito às diferenças e à opinião do outro; trabalho colaborativo e envolvimento dos pibidianos; planejamento, replanejamento; educação como ato de paciência e persistência; aproximação e fortalecimento das relações da família/comunidade com a escola; integração entre as turmas; valorização das potencialidades dos alunos; construção do conhecimento para além dos muros da escola; brincar como algo necessário e que potencializa a expressão do corpo; criação de novos espaços para o brincar na escola; diálogo e aproximação com os professores da escola.

Nesse contexto, todos aprenderam: bolsistas de iniciação à docência, supervisoras e coordenadora. Exercitaram-se a sensibilidade, o companheirismo acadêmico, a partilha de saberes, mas acima de tudo a disponibilidade para, na diferença e particularidade de cada área, construir propostas que resultaram em ações significativas dentro da escola.

Isso pode ser percebido nas falas, apresentadas abaixo, sobre os aprendizados que os pibidianos de iniciação à docência tiveram com o projeto desenvolvido no decorrer do ano.

O Pibid foi uma experiência singular. A universidade me proporcionou com esse programa muitos aprendizados e experiências já no início de minha formação, e isso é enriquecedor (Camila, discente do curso de Matemática Licenciatura).

Aprendi com o Pibid a ser mais persistente naquilo que acredito e nos sonhos que tanto almejo. Aprendi também a ser mais sensível aos alunos, que professor não somente ensina, mas aprende junto com eles (Bruna, discente do curso de Dança Licenciatura).

Aprendi com o grupo e com os alunos a cada dia superar um limite e que o que parece um passo pequeno no início, no final se torna parte importante da caminhada (Rúbia, discente do curso de Educação Física Licenciatura).

Aprendi que não dependo só de mim para construir minha identidade docente. Vivenciar conceitos e práticas fora da minha zona de conforto com certeza me levou a uma nova construção de mim mesma (Amanda, discente curso de Pedagogia Licenciatura).

Aprendi a trabalhar em grupo, efetivamente... a compreender o que o resto do grupo pensa e aceitar as diferenças! Além disso, vi que, ao juntar áreas de conhecimento, o ensino é mais amplo e de mais fácil compreensão (Maia Eduarda, discente do curso de Educação Física Licenciatura).

Tive o prazer de conhecer pessoas de diversos cursos, onde nos unimos para fazer um bom trabalho dentro da escola, escola essa com pouca estrutura, mas que nos afetou (Núbia, discente do curso de Educação Física Licenciatura).

Acho que a harmonia do nosso grupo foi fundamental para o sucesso de nossas ações. “A união faz a força”. É assim que o Pibid me ensinou. A junção de todas as áreas num único objetivo, que é ensinar, faz toda a diferença (Fabiana, discente do curso de Educação Física Licenciatura).

Ao longo do ano e dos processos em que passamos no Pibid, como os planejamentos, intervenções, interações com os professores e alunos, interações com os membros do grupo, foram se acumulando diversas experiências que me levaram a algumas construções de pensamento (Catarina, discente do curso de Educação Física Licenciatura).

Quando penso em Pibid, logo vem em minha mente experiência. É imensurável a diferença que fez e está fazendo em minha formação fazer parte desse projeto. Sou outra acadêmica depois de ter estado dentro da sala de aula, provando do que será o meu futuro enquanto professora. (Cíntia, discente do curso de Dança Licenciatura).

O Pibid nos dá a oportunidade de colocar em prática todas as ideias que temos, fazendo assim com que experimentamos atividades e vivenciamos o que é ser um professor, juntando os erros com os acertos, para que possamos ter nessa experiência o aprendizado (Erick, discente do curso de Educação Física Licenciatura).

No interdisciplinar, a oportunidade de nos reunirmos semanalmente com bolsistas de outros cursos, sob supervisão de um professor universitário e professores da escola à qual estamos designados para planejar e executar atividades com os alunos da escola; nos proporciona uma experiência a qual sem o programa não teríamos passado (Girleene, discente do Curso de Pedagogia Licenciatura).

Ter contato com o Pibid é de grande importância na minha formação acadêmica, pois no projeto tive a oportunidade de estar em contato com as escolas antes do meu estágio, e isso tem me ajudado muito não só por me dar a oportunidade de ter contato direto com os alunos, mas também me permite enxergar como realmente funciona o dia a dia de uma escola pública (Igor, discente do curso de Educação Física Licenciatura).

A partir dos relatos acima e de tudo o que vivemos no decorrer de 2017, acreditamos que o Pibid na escola não apenas qualificou o ensino na educação básica, mas promoveu a inserção do futuro professor no contexto educacional, possibilitando vivenciar a interdisciplinaridade, experienciar os desafios e as possibilidades da docência, repercutindo na formação de professores. É possível perceber o quanto estar no programa promoveu o constante diálogo entre as diferentes áreas, a valorização da profissão docente e a vontade dos bolsistas de iniciação à docência de estar, após a finalização da graduação, no espaço escolar. Além disso, há nesse processo a valorização das Licenciaturas como áreas de extrema importância para o desenvolvimento do ser humano e conseqüentemente do país. Finalizamos destacando que atingimos nosso objetivo e deixamos uma marca na escola.

Referências

- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002.
- DAMIANI, Magda Floriano. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba: Editora UFPR, n. 31, p. 213-230, 2008.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 18. ed. Campinas: Papirus, 2011b.
- PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)... In: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, 2006.

Projeto “Pomar” na E.E.E.M. Areal: o papel da Educação Ambiental no ensino escolar

*Luiza Corrêa Eloi
Halana de Ávila Lautenschleger
Flávia Marchi Nascimento*

Introdução

Em vista da atual conjuntura socioambiental que o planeta e as sociedades vivenciam, emerge atualmente como temática urgente no ensino escolar uma educação que atue através de um questionamento ambiental e sustentável em prol do desenvolvimento ecológico de crianças e jovens. A Educação Ambiental, quando presente nas escolas, encontra-se geralmente imbricada em outras disciplinas obrigatórias do currículo, sendo compreendida enquanto tema transversal capaz de atuar em diversas vertentes no ensino escolar.

Como podemos ter uma educação não-ambiental se desde o dia do nosso nascimento até o dia de nossa morte vivemos em um ambiente? [...] A única maneira de se entender o conceito de natureza na teoria educacional é por meio de sua ausência. [...] Tudo se passa como se fôssemos educados e educássemos fora de um ambiente (GRÜN, 2003, p. 2-3 apud TIRIBA, 2010, p. 1).

Assim sendo, o grupo interdisciplinar do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid da Universidade Federal de Pelotas, atuante na Escola Estadual de Ensino Médio Areal, buscou através do projeto “Pomar” suscitar questionamentos ambientais e estimular a prática de ações ecológicas a partir da construção coletiva entre alunos e docentes de um pomar de árvores frutíferas nativas no jardim da escola.

O “Pomar” integra juntamente com outros dois eixos (o “Grêmio Estudantil” e o jornal “Gazeta do Areal”) o projeto “Coletividade na Escola Areal”, formado em 2014 por licenciandos, coordenadora e supervisoras do grupo interdisciplinar do Pibid Areal. O grupo que tinha como foco as séries finais do Ensino Fundamental propôs o trabalho com o Pomar com

práticas sociais e coletivas através de oficinas semanais e demais atividades teórico-práticas sobre o tema em questão.

O eixo Pomar foi criado em março de 2017 a partir da observação de uma área de campo ociosa dentro do espaço de aproximadamente 1ha (10.000m²) do terreno onde se localiza a escola. A ideia do grupo consistiu na construção de um pomar de árvores frutíferas nativas, cujo plantio em conjunto com alunos de 6º, 8º e 9º anos pudesse fomentar questões sobre ecologia, agricultura orgânica e alimentação saudável. Além disso, pretende-se que os frutos gerados pelo pomar daqui a alguns anos sejam incorporados à merenda escolar, estimulando o cuidado com hábitos alimentares e sustentáveis, produzindo um cultivo segundo os ciclos naturais dos alimentos através da compostagem e da adubação do pomar com os próprios resíduos por ele gerados.

A partir da análise das atividades realizadas no período de março de 2017 a dezembro de 2017, busca-se através deste artigo compreender quais as implicações que o trabalho do eixo “Pomar” vem realizando a nível de educação ambiental juntamente com as turmas selecionadas, procurando perceber qual o papel que essa abordagem interdisciplinar exerce na aprendizagem dos jovens, assim como sua importância socioambiental na formação de sujeitos. Pretendeu-se estabelecer o trabalho executado pelo projeto “Pomar” como ação multiplicadora, capaz de influenciar não só os alunos diretamente por ele atingidos, mas formando agentes propagadores que expandam a consciência ambiental para toda a comunidade escolar e local à sua volta.

Estratégias metodológicas

Este artigo reflexivo, de cunho qualitativo, tem como origem a análise de documentos que são os relatórios mensais das atividades, questionário respondido pelos alunos da escola e registros fotográficos recolhidos.

As oficinas e atividades foram realizadas com cinco turmas do Ensino Fundamental da E.E.E.M. Areal: uma turma do 6º ano, duas turmas do 8º ano e duas turmas do 9º ano, totalizando aproximadamente 120 jovens de 10 a 16 anos. As atividades práticas foram realizadas durante os meses de abril de 2017 a setembro de 2017, mês em que os servidores públicos das escolas estaduais decretaram greve geral, impossibilitando as atividades escolares até o mês de dezembro de 2017.

O grupo do eixo “Pomar” é formado por cinco estudantes da Universidade Federal de Pelotas, provenientes de diversos cursos de Licenciatura, além de duas professoras supervisoras do programa na E.E.E.M. Areal. As reuniões do grupo ocorrem semanalmente, e cerca de uma vez por mês alguma atividade é ofertada aos alunos selecionados. Para financiar a execução do pomar, foram prospectados parceiros da área de insumos agrícolas e fruticultura, que concederam donativos e possibilitaram a execução do projeto.

Desde abril de 2017, o eixo realizou as oficinas mensais aos discentes, tendo preparado a sensibilização dos estudantes para o plantio do pomar. As oficinas ministradas tiveram como foco explorar o conhecimento de fruticultura dos alunos, conhecer o projeto similar “Quintais”, organizado pela Embrapa, estudar técnicas de germinação de sementes e executar práticas de compostagem doméstica. O início do trabalho de plantio, planejado para o mês de setembro de 2017, foi interrompido devido à greve geral de servidores públicos.

Desenvolvimento

As atividades foram realizadas no período de 18 de abril de 2017 a 14 de novembro de 2017. A primeira atividade com os alunos no dia 18 de abril foi realizada com a finalidade de levantar dados sobre o conhecimento de fruticultura dos alunos atingidos e consistiu em um questionário sobre as frutas que conheciam/desconheciam/gostavam e não gostavam, gerando um gráfico informativo que auxiliou na elaboração de informativos teóricos sobre frutas nativas.

No dia 5 de maio ocorreu uma palestra ministrada pelo engenheiro agrônomo Fernando Costa Gomes, coordenador do projeto “Quintais”, da Embrapa. A palestra foi exibida no auditório da escola Areal para as cinco turmas selecionadas, onde o palestrante apresentou o projeto desenvolvido na Embrapa de quintais orgânicos, que visa ao desenvolvimento ecológico de pomares urbanos e à geração de empregos para famílias em situação de vulnerabilidade social há mais de dez anos.

Do dia 23 de maio ao dia 30 de maio ocorreu a oficina de germinação de sementes, com o propósito de apresentar aos alunos alguns princípios básicos da germinação e do cultivo como forma de sensibilizá-los para as futuras atividades de plantação do pomar. Foi discutido o período de dormência e a forma principal de despertar sementes através da umidade. Pe-

diu-se que os alunos levassem recipientes, sementes retiradas de alimentos consumidos em sua casa, e o grupo cedeu algodão para que fossem feitos os brotos. Cada aluno escolheu algum tipo de sementes dentre todas as recolhidas (bergamota, mamão, abóbora, pimenta e girassol), e todos borrifaram água sobre o recipiente com algodão. Os alunos foram solicitados a levar suas sementes para casa a fim de manter o ambiente úmido e observar a formação dos brotos, podendo depois que germinado, plantar em vaso ou jardim. Como resultado esperava-se que os alunos compreendessem o processo de plantio de sementes e a possibilidade de gerar novas mudas de alimentos consumidos diariamente.

Na semana do dia 04 de julho a 11 de julho foram aplicadas as oficinas de compostagem de resíduos orgânicos, atividade realizada com as turmas 6º A, 8º e 9º anos, que apresentou o processo de criação de uma composteira¹ doméstica e explicou o funcionamento do processo de compostagem, quais itens do nosso dia a dia podem ser compostados e quais deveriam ser descartados, além de apresentar aos alunos o chorume, o líquido rico em nutrientes utilizado para adubação, que é extraído no final do processo de compostagem. Para finalizar, foram realizadas duas atividades lúdicas a fim de avaliar o aprendizado obtido a partir das oficinas.

A primeira atividade consistia em uma brincadeira em que os alunos deveriam identificar quais itens deveriam entrar na composteira, quais itens deveriam ser reciclados e quais itens deveriam ser descartados através de três caixas colocadas à frente deles e de vários cartões com os itens aos quais eles deveriam indicar seu local correto. A segunda atividade era um *quiz*² com questões sobre a oficina, em que os alunos foram divididos em duas equipes e deveriam responder questões sobre o tema trabalhado.

Com o início da greve geral dos professores das escolas estaduais em setembro de 2017, houve uma pausa nas atividades com os alunos do projeto, funcionando apenas as reuniões internas do grupo universitário do Pibid. Para que as mudas de árvores já adquiridas não pudessem perecer, houve uma mobilização de todos os bolsistas do grupo, incluindo aqueles inseridos em outros eixos, para dar prosseguimento à plantação do pomar. Em outubro de 2017, iniciou-se o plantio, realizando a abertura dos buracos na terra, e em seguida plantaram-se as cerca de 30 mudas de árvores frutíferas

¹ Caixa ou espaço destinado a transformar resíduos orgânicos em húmus/adubo.

² Jogo de perguntas e respostas.

nativas, entre elas pitanga, amora, figo, butiá, uva, romã, etc. Para adubar o solo foi utilizada uma mistura de calcário e terra, além do uso do chorume diluído. Durante as semanas seguintes, o grupo dividiu-se para realizar as manutenções necessárias no cuidado com as mudas recém-plantadas, regando e adubando o solo.

A construção de um pomar dentro de uma escola é ampla e interdisciplinar, suscitando questionamentos ambientais que perpassam a simples orientação teórica e prática que envolvem o plantio. O ambientalista Fritjof Capra em seu livro “Alfabetização Ecológica” aborda o tema da educação ambiental através de projetos escolares que envolvem cultivo e alimentação. Segundo CAPRA (2006), o plantio de alimentos reconecta os sujeitos aos fundamentos básicos da vida, sendo uma prática de extrema importância na formação de pessoas ecologicamente conscientes. Para o autor, os ciclos alimentares (como o plantio, o cultivo, a colheita, a compostagem e a reciclagem) estão diretamente ligados aos ciclos biológicos da natureza, correspondendo a outros processos que regem a vida, como os ciclos das águas e as estações do ano, formando conexões que se encontram em uma grande teia planetária, a qual ele chama de Teia da Vida.

Além do trabalho desenvolvido dentro do espaço escolar, o plantio do pomar foi pensado como forma de estimular o cultivo de alimentos nas residências e a prática de hábitos saudáveis como um todo, estimulando os alunos a propagar as ações apreendidas e criando redes de relações entre outros alunos e com a comunidade familiar e local.

A educação que oferece ao educando a oportunidade de estabelecer diálogos entre o aprendizado escolar e o mundo cumpre o dever principal que deveria reger as instituições de ensino: a tarefa de preparar o aluno para ser e estar no mundo. O afastamento do currículo escolar das práticas cotidianas gera o desinteresse que se vê nas opiniões de crianças sobre a escola, além da descrença na eficácia de seu sistema rígido nas aplicações diárias.

A importância da educação ambiental dentro do ambiente escolar ultrapassa a utilidade dos conteúdos lecionados para fins acadêmicos, fundamentando-se enquanto saber ético e cidadão, que trabalha na construção de sujeitos conscientes e engajados, formando os agentes transformadores que reverterão no futuro o cenário desolador que o planeta vivencia. Acredita-se que, a partir do plantio do pomar, os jovens poderão experimentar inúmeras responsabilidades que posteriormente se aplicarão à vida escolar e diária, sendo o projeto “Pomar” uma oportunidade de construir coletivamente saberes diversos de maneira ecológica e comunitária dentro de um

ambiente conhecido pela sua racionalidade e individuação, que é o ambiente escolar.

Reflexões e conclusões

A partir do trabalho desenvolvido pelo grupo “Pomar” nos últimos meses com jovens alunos, observou-se a importância de abordar nas escolas as práticas ambientais desde os primeiros anos escolares. O atual currículo das instituições de ensino negligencia a prática do cuidado com o meio ambiente e não prepara as crianças para tornar cientes da importância em preservar o espaço no qual estão inseridas. A inserção da temática ambiental desde a primeira infância naturalizaria processos que foram dificultados ao grupo pela falta de experiência e de assimilação dos alunos com o assunto abordado.

Ademais, percebeu-se que a experiência de trabalhar um assunto pouco difundido ofereceu aos graduandos do Pibid, professores e alunos do projeto, o desafio e a oportunidade de construir coletivamente um conhecimento vasto, ampliado pela diversidade de saberes envolvidos por um grupo formado de estudantes provenientes de diversas áreas do conhecimento. Ainda que o projeto tenha sido interrompido pela greve de servidores, foram perceptíveis o interesse, a participação e o empenho dos alunos durante as oficinas de sensibilização, evidenciando a importância da continuação e ampliação do projeto no ano vigente.

Outra questão que merece ser destacada foi o envolvimento de todos os componentes do grupo para que o plantio das mudas pudesse ocorrer. A ideia inicial sempre foi plantar com os alunos da escola, o que não ocorreu por causa da greve estadual. No entanto, notou-se o empenho de todos nessa tarefa, fazendo com que a coletividade ganhasse força no grupo.

Com os resultados previamente obtidos, conclui-se que o trabalho ambiental no ensino escolar favorece o envolvimento dos alunos como co-autores de suas aprendizagens, possibilitando-lhes através do plantio e do cuidado com o entorno desenvolver responsabilidades éticas e sustentáveis que formarão cidadãos preparados para lidar com os desafios ambientais que o futuro oferece. Promover a autonomia, o senso crítico e a criatividade na solução de problemas de forma sustentável fundamenta-se como objetivo principal o trabalho do eixo “Pomar” dentro do projeto interdisciplinar do Pibid Areal.

Referências

CAPRA, Fritjof. *Alfabetização Ecológica*. São Paulo: Cultrix, 2006.

TIRIBA, Léa. Crianças da Natureza. In: *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em: 12 jan 2017.

Jornal na escola: a atuação interdisciplinar do Pibid em busca de uma prática docente reflexiva

*Caroline Cardoso da Silva
Caroline Ribeiro Paz
Flávia Marchi Nascimento*

Introdução

O presente texto procura relatar e refletir sobre a atuação do Pibid na Escola Estadual Ensino Médio Areal, mais especificamente no eixo de atuação que gira em torno da criação e execução do Jornal na Escola. Esse eixo faz parte do projeto denominado “Coletividade na Escola Areal”, que foi pensado a partir de um questionário diagnóstico realizado pelos pibidianos ainda no ano de 2014. A saber, o projeto sustentava-se, além do jornal da escola, nos eixos Grêmio Estudantil, Rádio Escolar e, posteriormente, criou-se o eixo Pomar.

Quando o Pibid entrou para a escola, percebeu, após o diagnóstico, que eram necessárias ações que buscassem a coletividade para contribuir nas soluções de problemas como a prática de *bullying* e a falta de pertencimento para com a escola. A criação do jornal teve como objetivo principal dar visibilidade às ações realizadas na escola e buscava também reconhecer e valorizar os trabalhos realizados pela comunidade escolar.

O uso de jornais na escola não é algo atual, e

podará dizer-se que, apesar de tudo, sempre houve jornais escolares, mais ou menos clandestinos, nos quais os alunos davam livre curso, se não à sua expressão espontânea, pelo menos aos seus ressentimentos contra as limitações e a autoridade da escola (FREINET, 1974, p. 11).

No Brasil, o jornal foi uma ferramenta importante na ditadura civil-militar entre os alunos secundaristas e até dentro das universidades para a divulgação de notícias nacionais, bem como da situação local, além de servir para a mobilização estudantil. Dados esses históricos, o Pibid reconhe-

ceu a importância da existência de um jornal que fosse construído pelos e com os alunos (considerando que também há o Grêmio Estudantil e a Rádio, que são instrumentos históricos e importantes para a comunicação e articulação estudantil).

Percursos metodológicos das ações na Escola Areal

Este texto reflexivo, de cunho qualitativo, tem como objetivo descrever e refletir sobre as atividades realizadas dentro do eixo Jornal da Escola. A metodologia da oficina contou com algumas modificações ao longo das atividades.

Como relatado anteriormente, a criação do jornal da escola começou no ano de 2014 a partir do diagnóstico e definição do tema do projeto na escola. O ano de 2015 serviu para fazer a primeira edição impressa do jornal, que foi distribuída na escola, muito embora nesse primeiro momento o jornal tenha ficado mais na mão dos bolsistas. Já no ano de 2016, conseguimos uma maior participação de professores e alunos na confecção da segunda edição impressa do jornal. Após avaliação dessas ações, optou-se por fazer oficinas com o maior número possível de turmas das séries finais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, foram programadas atividades ao longo do ano (e para todo o ano) de sensibilização dos alunos sobre jornal. Foram abordados temas sobre o funcionamento de um jornal, quais são as suas partes constituintes, que estilos de textos compunham um jornal, entre outros.

Para os 6º e 7º anos, foi programada uma oficina de localização de matérias em um jornal, buscando que os alunos entendessem como ele é organizado e editado. Para os 8º e 9º anos, a oficina foi sobre charges, quando o produto final foi a confecção de charges pelos próprios alunos. Por decorrência da greve estadual e término do Pibid, só conseguimos desenvolver as oficinas nos 8º e 9º anos.

Em todas as oficinas sobre charge foi percebido um grande envolvimento dos alunos, talvez porque o trabalho com esse tipo de recurso seja mais atraente para as turmas das séries finais do Ensino Fundamental, trazendo, além de pouco texto, a possibilidade de expressão através do desenho. As atividades desenvolvidas estão melhores descritas no texto que segue.

As atividades do Eixo Jornal da Escola e reflexões sobre as ações

A proposta de trabalho com charges foi desenvolvida de forma interdisciplinar, buscando a conexão entre diferentes áreas do conhecimento para conseguir chegar aos estudantes. As atividades foram desenvolvidas com os 8º anos nas turmas A e B e com os 9º anos nas turmas A e B.

No 8º ano B, foi pedido que os alunos analisassem charges trazidas para a atividade, gerando discussões entre os mesmos e, posteriormente, ideias para que suas próprias charges fossem criadas. A atividade aconteceu em grupos, os alunos trocaram ideias e realizaram suas criações, contando com um constante diálogo entre a turma. Ocorrendo de maneira tranquila, possibilitou um amplo campo de discussão a partir da proposta da oficina ofertada à turma. Os resultados obtidos com a atividade permitem analisar questões ligadas a gênero, respeito à diversidade, violência, política, entre outros temas presentes no cotidiano dos alunos.

Já no 8º ano A, essa atividade contou com uma nova modificação; primeiramente, os alunos assistiram aos videocliques das músicas “Que País é Esse?”, da banda Legião Urbana, e “Rap da Felicidade”, dos rappers Cidinho e Doca, por consequência realizando uma discussão sobre as semelhanças do passado, no presente momento político e social do país sob diferentes perspectivas.

Num segundo momento, houve a elaboração de charges inspiradas nas problemáticas levantadas pelas músicas e charges de referência, tendo ótimos resultados. Além disso, a presença das professoras da escola, Zilda e Ionara, ajudou na conversa sobre diversas questões levantadas, referenciando os lugares de moradia dos alunos e a própria escola, a violência policial, a desigualdade social, sistema político e eleitoral, a crítica aos padrões de beleza, entre outros.

No 9º B, essa oficina foi pensada inicialmente como introdução e explicações do conceito, história e uso de charges; uma nova etapa foi incorporada com videocliques das músicas “Que País é Esse?”, da banda Legião Urbana, e “Rap da Felicidade”, dos rappers Cidinho e Doca. Percebemos enquanto grupo que essa incorporação agregou muito na qualidade do debate, rendendo muito nos resultados finais.

Alguns questionamentos foram levantados, como a questão se as eleições podem mudar a realidade ou não, onde a política se insere na vida da população em geral, etc. A principal conclusão é que muitas questões retra-

tadas nas músicas não mudaram nos dias atuais, mesmo essas músicas sendo das décadas de 1980 e 1990, além da iminente dificuldade na discussão e entendimento político do país enquanto grupo; a segunda etapa da elaboração de charges se deu de forma individual.

A última atividade ocorreu com o 9º ano A, possuindo a mesma característica e metodologia realizada com a turma anterior, introduzindo apenas a alternativa da escrita de um texto, também esse grupo trouxe outros resultados, sobretudo com temas de “Minha casa, minha vida” e corrupção no Brasil.

Após o desenvolvimento das oficinas, acreditamos que a possibilidade de trabalhar a reflexão dos alunos a partir das temáticas e do conteúdo das charges acaba desenvolvendo outro caminho de fomento ao conhecimento e criticidade dos estudantes sobre a realidade à sua volta. Através dessas atividades foi perceptível que esses sujeitos carecem de propostas pedagógicas que os desacomodem em relação ao pensar. Acreditamos que fazê-los refletir sobre suas relações pessoais e coletivas dentro do espaço escolar de forma ciente e crítica é um meio de compreender não só a escola, como também a sociedade em que estão inseridos.

Trabalhar com esse tipo de recurso pedagógico demonstra que o aluno não está alheio a situações, nem é uma folha em branco que o professor preenche com seus conteúdos e discursos; ele tem noção das coisas que ocorrem à sua volta e vai para o convívio escolar tendo acúmulo de outros convívios sociais, com a família, amigos, comunidade, etc. O papel da escola nesse cenário é de orientar e qualificar os conhecimentos dos alunos, pensando que essa relação humana é de troca e aprendizado mútuo.

As práticas de ensino na escola podem trazer para a educação e o desenvolvimento dos estudantes alternativas que contribuam na aprendizagem. Nesse sentido, visualizando o ambiente escolar, desde o início da escolarização percebe-se que os processos metodológicos tradicionais em muitos casos não ajudam efetivamente, pois acabam não levando em consideração instrumentos que potencializam a reflexão e criticidade dos alunos.

Sendo assim, sabemos que encontrar caminhos de comunicação entre a escola/professor/conteúdos e os alunos é necessário para a construção de uma aprendizagem de valorização do conhecimento do indivíduo, tanto os aprendidos dentro da escola, como os adquiridos fora do ambiente escolar. Para Alves (2013):

O processo de ensino necessita de mobilizações que promovam a aprendizagem e que acompanhem o desenvolvimento social, econômico e cultural da

sociedade, trazendo para o âmbito escolar não só as temáticas atuais, mas as formas alternativas de transposição didática de conteúdos (p. 418).

Com isso o professor precisa reconhecer sua importância como mediador e propositor de alternativas no ensino/aprendizagem dos estudantes. Estabelecer o diálogo com esses indivíduos pode ser o caminho para a inserção de novas metodologias que sejam efetivamente concretizadas na escola. Para tanto, utilizar charges humorísticas como veículos para potencializar o conhecimento dos alunos no projeto foi uma das formas empregadas de comunicação e prática.

Reconhecemos que um dos déficits que encontramos em muitas escolas é em relação a discussões que abordam a sociedade atual. Outro ponto importante é que, ao mesmo tempo em que se promovem reflexões sobre diferentes realidades e situações, as charges também colaboram no processo de leitura e interpretação crítica e consciente de textos, de maneira mais flexível e clara. Lessa (2007) afirma que

a experiência pedagógica com a leitura das charges veiculadas pelos recursos midiáticos objetiva mostrar como os textos que circulam na mídia formam opinião e influenciam em decisões políticas importantes para o país. A linguagem se estabelece na interação entre sujeitos, assim sendo, acredita-se que a sala de aula é um espaço de pesquisa-ação-produção, a qual possibilita aumentar a capacidade de leitura dos alunos e melhorar a qualidade de suas produções escolares e interpretações sociais (p. 218).

Então, através das charges construímos caminhos verbais e não verbais de interpretação e comunicação, tornando-se uma estratégia de ensino. A partir delas ampliam-se os horizontes de exploração de metodologias e materiais didáticos para sala de aula, que, na maioria das vezes, restringem-se ao uso de livros e de lousa como referência para o aprendizado. Por apresentar uma característica na sua construção textual curta, informativa e crítica, o principal elemento das charges é o humor; esse formato de abordagem acaba acessando discussões e temáticas que muitas vezes são extremamente densas e pesadas de forma criativa e divertida, sem deixar de provocar reflexões.

Assim, as charges estão, segundo Silva (2004 apud Lessa, 2007), “relacionadas ao ato de criticar, principalmente as questões de ordem política”. Criadas por pessoas opostas aos governos da época, acabaram ganhando espaço em diferentes âmbitos, existindo há bastante tempo e desenvolvendo também o estudo do passado, presente e futuro.

Dessa forma, a charge inserida na sala de aula pode construir diálogos interdisciplinares, abrangendo diversas linguagens e disciplinas, trazendo

do para o aluno um olhar mais ampliado e conectado da realidade. Alves (2013) conclui sobre o referido:

que os professores devem considerar os gêneros textuais (charges e tiras humorísticas), especificamente, em sala de aula, como aliados na fixação e compreensão de conteúdos, por meio das perspectivas interdisciplinares, proporcionando aos alunos um desenvolvimento efetivo não só com relação a conteúdos escolares, mas também com assuntos que envolvem a sociedade na qual estão inseridos (2013, p. 423).

Por fim, várias são as reflexões e análises que podem ser realizadas a partir dessa experiência, porém acreditamos que a mais importante é manter e fomentar a prática do diálogo e reflexões dos alunos dentro da sala de aula, fazê-los expor suas opiniões e dúvidas, debatendo sobre a realidade social, política e econômica de sua cidade, estado e país, para construir suas próprias conclusões e compreensão de mundo.

Referências

- ALVES, Telma Lucia Bezerra. A utilização de charges e tiras humorísticas como recursos didáticos no processo de ensino aprendizagem da geografia. *Revista Educação*, RS: Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 417-432, maio/ago. 2013.
- FREINET, Celestin. *O Jornal Escolar*. São Paulo: Editora Estampa, 1974.
- LESSA, Davi Perdigão. Gênero textual charge e sua aplicabilidade em sala de aula. *Revista Travessias*, n. 01, p. 1-17, dez. 2007.

PARTE III

Reflexões sobre o Pibid

Pibid-UFPeL: avaliar para avançar

Maranlaini Patricia Azevedo Schemmfelnnig

Vanessa Caldeira Leite

Lourdes Maria Bragagnolo Frison

O presente trabalho¹ consiste na apresentação dos resultados de uma atividade pedagógica de avaliação realizada no âmbito do Pibid-UFPeL (2014-2018) (constituído, no final do projeto, por uma coordenadora institucional, três coordenadores de gestão, 27 coordenadores de área, 65 supervisores e 369 bolsistas de iniciação à docência), com o objetivo de identificarmos as principais contribuições do programa e as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do projeto institucional sob o ponto de vista dos supervisores.

O trabalho desenvolvido pelo Pibid possibilita que os estudantes das Licenciaturas se insiram nas escolas públicas durante o percurso da formação acadêmica, desenvolvendo atividades e propostas didático-pedagógicas que contribuem para qualificar a docência. Isso também pode ser observado nos objetivos do Pibid que indicam que é preciso incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de Licenciatura. Para isso, é preciso promover a integração entre educação superior e educação básica, inserindo os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, investindo na articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. Entendemos que, elevando a qualidade das ações acadêmicas dos universitários de diferentes áreas de conhecimento, os mesmos terão melhores condições de atuar como profissionais da educação.

Nesse contexto, compreendemos que os supervisores são importantes interlocutores entre os planejamentos e as possibilidades de desenvolvimento, além de acompanhar sistematicamente as ações promovidas pelo

¹ Este trabalho é fruto de uma revisão e ampliação do trabalho apresentado durante o evento II ENLIC-SUL – Encontro de Licenciaturas da Região Sul, promovido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), das Instituições de Ensino Superior (IES) da região sul, organizado e sediado pela Unisinos, São Leopoldo/RS, em 2017.

Pibid; por isso são chamados a ser protagonistas de uma avaliação dos caminhos trilhados pelo programa em suas escolas

As ações desenvolvidas no Pibid-UFPeL têm, entre outros, o enfoque da interdisciplinaridade, realizado entre os diferentes cursos de Licenciatura envolvidos no projeto institucional, privilegiando a contextualização dos conteúdos e o uso de metodologias que envolvam ativamente os alunos da escola, com o propósito de contribuir para a formação inicial diferenciada dos bolsistas e a formação continuada dos supervisores. A concepção de interdisciplinaridade que orienta essas ações pode ser expressa pela ideia proposta por Pombo (1994, p. 13):

[...] por interdisciplinaridade deverá entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objeto final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade implica, então, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos.

Essa concepção aproxima-se do conceito de interdisciplinaridade apresentado nos PCN: “Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL, 1999, p. 34). Nesse sentido, a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador a partir do desenvolvimento de projetos de investigação, projetos de ensino e de planejamento de atividades de intervenção, originados das necessidades sentidas pelas escolas, professores e alunos, que desafiam uma disciplina isolada e atraem a atenção de diferentes olhares (BRASIL, 1999).

Além dos projetos interdisciplinares, os supervisores também atuam como coformadores dos futuros professores através de atividades específicas da área de formação (componentes curriculares), planejamentos compartilhados, monitorias, estudos e reflexões acerca da sua área de conhecimento em relação ao currículo escolar.

Engajados nessas duas ações (interdisciplinares e disciplinares), supervisores, coordenadores de área e bolsistas de iniciação à docência promovem profícuos momentos de construção do conhecimento para os alunos das escolas, mas sempre existem limites ou arestas a serem desconstruídos.

Essas são as circunstâncias que envolvem essa escrita: avaliar para avançar.

O que nos dizem os supervisores?

A atividade pedagógica discutida neste trabalho foi proposta pela equipe de gestão em reunião geral de supervisores, na qual estiveram presentes 53 supervisores, e consistiu em responder, por escrito, a duas questões: 1) Quais são as maiores contribuições do Pibid percebidas pelos supervisores? 2) Quais são as maiores dificuldades percebidas pelos supervisores em relação às atividades realizadas pelo Pibid nas escolas?

A análise do material coletado foi realizada de acordo com a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2007), que se constitui de dois movimentos opostos, mas que se complementam. O primeiro de desconstrução dos textos na busca de enunciados, denominados de unidades de base, e o segundo de reconstrução, que consiste em estabelecer relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as em categorias. Através desse processo foram sintetizadas as concepções dos supervisores sobre as principais contribuições e as maiores dificuldades enfrentadas durante o desenvolvimento do projeto institucional.

As contribuições apontadas pelos supervisores foram agrupadas em quatro categorias: projetos interdisciplinares, interação, prática e formação continuada. As principais dificuldades percebidas foram agrupadas em três categorias: a primeira, relacionada aos bolsistas de iniciação à docência; a segunda, relacionada à escola; e a terceira, que abrange aspectos gerais que interferem no desenvolvimento do trabalho.

Analisando as categorias relacionadas às contribuições do programa, compreendemos que, segundo os supervisores, os **projetos interdisciplinares** consistem em atividades integradoras que possibilitam a realização de um trabalho dinâmico e motivador, baseado na troca de experiências. Essas promovem um aprendizado de qualidade para os estudantes e a interação entre professores e alunos, trazendo um diferencial para a escola, tornando-a mais dinâmica e atualizada, tirando da zona de conforto tanto alunos como professores que se envolvem verdadeiramente na realização de atividades diferenciadas.

A **interação** que ocorre através da realização de projetos disciplinares e interdisciplinares abrange diferentes âmbitos: promove a aproximação e a cooperação entre universidade e escola, constituindo espaços de evolução do conhecimento de forma rica e harmônica; estabelece relações interpessoais entre jovens e professores experientes, que trocam saberes e aprendem juntos; os pibidianos criam vínculos com a comunidade escolar

à medida que passam a participar efetivamente do cotidiano e dos eventos escolares, causando impactos positivos nas atitudes dos alunos do Ensino Médio; os estudantes são motivados a seguir seus estudos com o propósito de ingressar no Ensino Superior; os alunos melhoram o relacionamento com os próprios colegas, pois aprendem a interagir de formas diversificadas, respeitando as limitações e diferenças de cada indivíduo.

A **prática**, sustentada pela discussão teórica, proporciona aos pibidianos a oportunidade de utilizar metodologias diversificadas no desenvolvimento das atividades pedagógicas e dos projetos planejados. Através da realização de oficinas e atividades lúdicas os alunos aprendem de forma mais descontraída, dinâmica e interdisciplinar. Por conseguinte, isso possibilita uma mudança no trabalho pedagógico dos professores, abrindo espaço para a inovação, o movimento e a criatividade, trazendo para a escola a oportunidade de novas reflexões e teorizações de suas práticas.

Franco (2008, p. 123) destaca que é preciso que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experimental, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando desde o início o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias. Marques (2000, p. 93) contribui ao afirmar que “não se fará ensino de relevância social através de práticas artificialmente induzidas, de práticas provocadas ou de práticas que não tenham relação com as experiências de vida e trabalho dos alunos”. Dessa forma, destacamos que o Pibid precisa buscar sistematicamente, durante todo o seu desenvolvimento, oportunidades práticas que contribuam para que os estudantes desenvolvam competências para a docência.

O programa também contribui para a **formação continuada** dos supervisores das escolas, que vivenciam novas experiências na elaboração e no desenvolvimento tanto dos projetos interdisciplinares como disciplinares; motiva os professores que aparentemente estão estagnados em suas carreiras a realizar atividades diferenciadas, a atuar de forma colaborativa, a buscar novas possibilidades de aprendizagem através da leitura, discussões e debates. Tais aspectos nos remetem aos impactos levantados na pesquisa da Fundação Carlos Chagas, encaminhada pela pesquisadora Bernardetti Gatti (2014), na qual indica que os supervisores são os sujeitos do programa que efetivam o diálogo entre universidade e escola básica, bem como no desenvolvimento de estratégias diversificadas de ensino. Ao mesmo tempo, os supervisores tensionam seus saberes, levantam novas questões, repõem aspectos das teorias estudadas nas Licenciaturas. “Muitos re-

consideram suas próprias práticas e se sentem estimulados para desenvolver a pesquisa didática” (GATTI et al., p. 37).

Analisando as categorias relacionadas às dificuldades enfrentadas, percebemos que, em relação aos **bolsistas**, a maioria dos supervisores destacou que alguns são pouco comprometidos com o projeto; não há muito envolvimento com o trabalho, tem pouco tempo para a elaboração das atividades disciplinares e para aprender a desenvolvê-las; possuem pouca disponibilidade de carga horária para estar presentes nas escolas e apresentam dificuldade no cumprimento dos horários previstos para a realização das atividades. Segundo os supervisores, nem todos os bolsistas estão preparados para o envolvimento com a escola; alguns não sabem ao certo se desejam seguir a carreira docente, apresentam baixo perfil e empenho na docência. Além disso, há muita rotatividade de alunos bolsistas, o que dificulta a continuidade do trabalho.

Já em relação à **escola**, os supervisores destacaram que ocorrem muitos contratempos que impedem a realização das atividades (tais como: chuva, períodos reduzidos, etc.), além de problemas de estrutura física das escolas, dos quais a falta de espaço físico é um dos mais importantes. Há ainda muita dificuldade na articulação dos horários das turmas com os horários disponíveis dos pibidianos para o desenvolvimento das atividades, pois essas acontecem em horários diferentes das reuniões do Pibid na escola. Além disso, há grande resistência de professores para receber os bolsistas em sala de aula e não há muito contato dos professores que não estão no Pibid com os bolsistas. Os alunos das escolas desejam ter maior contato com os pibidianos, mas isso fica impossibilitado devido às dificuldades citadas.

Finalmente, os **aspectos gerais** que interferem no desenvolvimento do trabalho, apontados pelos supervisores, foram: dificuldade financeira (falta de recursos), mudança de projeto ao longo do ano letivo; greves (federal/estadual), dificultando o andamento do trabalho; mudança de coordenadores de área, o que gerou algumas dificuldades devido às linhas de atuação diferentes dos mesmos; muitas ideias propostas pelos grupos de trabalho, mas pouco tempo para desenvolvê-las; falta de organização institucional na relação universidade/escola; além da incerteza da permanência do Pibid, que gerou a falta de motivação em muitos bolsistas.

Em busca de avanços e melhorias para o programa

Considerando os resultados obtidos com o desenvolvimento da atividade pedagógica aqui apresentada, apontamos, enquanto equipe gestora do Pibid-UFPEL, a importância de regularizar e manter o acompanhamento da participação dos alunos nas atividades; a necessidade das escolas de reafirmar seu compromisso com o programa, pois, quando a escola estabelece a parceria com esse programa, precisa fazer o possível para disponibilizar a realização das atividades; o papel do Pibid na formação dos alunos e na formação continuada dos supervisores; a importância de estabelecer conversas entre supervisores e coordenadores, para que os supervisores compreendam de forma mais ampla seu papel na formação dos alunos; a necessidade de contagiar os professores das escolas que não fazem parte o Pibid, convidando-os a participar da realização das atividades; a necessidade de acompanhamento dos diferentes aspectos que constituem o programa na defesa da qualidade e da permanência do Pibid.

Entendemos que o Pibid é essencial para a melhoria da formação de professores por potencializar oportunidades aos estudantes e professores para realizar práticas mais diversificadas com as quais todos possam aprender. Defendemos a ideia de que, na parceria entre professores e estudantes, é possível aprofundar conhecimentos teóricos e vivenciais que permitam melhorar aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Boruchovitch (2014) e Veiga Simão (2006) salientam que é preciso fomentar a capacidade reflexiva dos futuros professores para que esses possam se constituir profissionais com capacidade de aprender, fortalecida por uma maior consciência dos processos que envolvem o ato de ensinar.

Entendemos que aprender a pensar sobre sua própria prática tem sido uma busca constante nos projetos realizados nas diferentes áreas do programa Pibid, desenvolvido em nossa universidade. Acreditamos que pensar sobre a própria prática é a maneira que os estudantes, futuros professores e professores em exercício têm para avançar em direção ao crescimento profissional. Veiga Simão (2006) enfatiza que é preciso pensar o projeto de formação dos professores numa dupla vertente: o professor como aquele que aprende e aquele que ensina. Assim, os professores em formação precisam pensar em como organizar suas aulas de forma a envolver os alunos para que esses se tornem agentes ativos de sua aprendizagem. A formação continuada oportuniza ao professor repensar e reorganizar o planejamento, a rotina e sua prática, mas para isso precisa compreender os processos

que envolvem o ensinar e o aprender já citados por Veiga Simão (2006). Esses conhecimentos trazem em si fundamentos que favorecem o sucesso das práticas docentes, a contextualização dos conteúdos a serem ensinados e a definição do por que e quando ensiná-los (BORUCHOVITCH, 2014).

Tais aspectos deverão servir de guia para a continuidade desse programa no âmbito da UFPEL, ampliando as potencialidades da iniciação à docência, mantendo-se o foco nos principais objetivos do programa: a qualificação da formação de professores para a educação básica, a valorização e o incentivo para o magistério. A parceria com redes públicas de educação básica é fundamental para o fortalecimento do campo pedagógico, além do momento de estágios supervisionados nos cursos de Licenciatura, na medida em que se propicia uma via de mão dupla entre universidade e escola, professores da rede e do Ensino Superior, alunos da escola e licenciandos.

O interesse pela carreira do magistério deve ser fomentado nos cursos de Licenciatura, mas sem dúvida temos que unir forças, professores e gestores de todos os níveis de ensino e professores em formação, para que a valorização do magistério da educação básica seja efetivada com o cumprimento da lei do piso nacional, Lei n. 11.738/2008, e que seja atendida a meta 17 do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, que trata da valorização dos profissionais de educação, considerada um dos maiores desafios das políticas educacionais.

Podemos constatar que o Pibid oferece um contexto propício à aprendizagem, possibilitando o desenvolvimento de competências aos bolsistas para utilizar estratégias que qualifiquem seus processos para aprender e ensinar. Podemos afirmar que o programa tem sido um lugar de aprendizagens conjuntas entre coordenadores de área, supervisores, estudantes universitários, professores das escolas e alunos quando empenhados na consecução de um mesmo objetivo. As práticas pedagógicas dos cursos de Licenciatura da universidade ganham com esse programa, do mesmo modo que as práticas escolares têm sido repensadas e redimensionadas. Identificamos ganhos para todos os atores que compõem o Pibid com mudanças de posturas e metodologias, potencializando novas relações pedagógicas entre diferentes áreas do conhecimento e entre os diferentes componentes curriculares escolares.

Referências

- BORUCHOVITCH Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da Psicologia Educacional para a Formação de Professores. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 401-409, set./dez. 2014.
- BRASIL/MEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 1999.
- BRASIL. *Lei n. 11.738*, de 16 de julho de 2008. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.
- BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. (p. 109-126). Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29811337005>>. Acesso em: 31 jan. 2014.
- GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. A.; GIMENES, Nelson A. S.; FER-RAGUT, Laurizete. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.
- MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2000.
- POMBO, Olga. A interdisciplinaridade: conceito, problemas e perspectivas In: POMBO, Olga; LEVY, T. E.; GUIMARÃES, H. A. *Interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto, 1994.
- VEIGA SIMÃO, Ana Margarida. Auto-regulação da Aprendizagem: um desafio para a formação de professores. In: BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima (Orgs.). *Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: reflexões, estudos e experiências*. Porto: Porto Ed., 2006. p. 192-206.

As contribuições do Pibid sob a ótica docente

*Aline Santos Notari
Raquel Schmidt Islabão*

Introdução

O trabalho a seguir relata as práticas pibidianas no contexto escolar, tendo como objetivo geral analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no processo de ensino e aprendizagem na Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Dunas, refletindo sobre as ações pedagógicas desenvolvidas pelos alunos pibidianos no projeto disciplinar da Pedagogia e suas contribuições no desenvolvimento da leitura e da escrita.

O Pibid é um programa desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tendo como objetivo incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica.

O projeto desenvolvido na Universidade Federal de Pelotas (UFPeL) entre os anos de 2014 e 2017 contemplou ações interdisciplinares e disciplinares com carga horária de doze horas semanais, divididas entre dois encontros disciplinares – um para reunião de estudos e planejamentos e outro para desenvolvimento das ações – e um terceiro encontro denominado de interdisciplinar.

O presente artigo tem como objetivo relatar uma experiência didática vivenciada por acadêmicos do curso de Pedagogia da UFPeL, supervisionada por duas professoras da rede pública municipal de Pelotas, com ações práticas realizadas por meio de sequências didáticas com alunos do primeiro ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Dunas durante o ano de 2016.

A alfabetização caracteriza-se por um período muito importante no desenvolvimento do aluno, sendo a base para conhecimentos futuros. O objetivo deste trabalho é refletir acerca das práticas e ações desenvolvidas

pelos bolsistas do Pibid, discentes do curso de Pedagogia, auxiliando os alunos no processo de alfabetização e letramento.

Desenvolvimento do projeto na escola

O Projeto Institucional do Pibid/UFPeL (2014-2017) foi organizado em diferentes eixos de ações, de modo a contemplar os distintos aspectos da ação docente. O presente projeto foi inserido no Ensino Fundamental, anos iniciais, no qual foram estipulados dois eixos transversais, pelos quais todos os bolsistas passaram: a) eixo transversal de formação didático-pedagógica geral: caracterizado pelos encontros semanais nas escolas e na universidade, para estudos e planejamento do projeto interdisciplinar, implantação, avaliação, registro e sistematização das ações; b) eixo transversal de formação didático-pedagógica integrada: correspondendo a uma ou mais ações de cada área para contribuir com todos os pibidianos a partir de temas transversais, que sirvam de formação interdisciplinar para todos, tais como o uso da língua portuguesa, a ética, a diversidade e a profissão docente, entre outros.

O trabalho do Pibid na escola iniciou no primeiro semestre de 2014, envolvendo inicialmente três supervisoras, professoras da rede pública de Pelotas, sendo uma coordenadora de área (docente da UFPeL) e bolsistas de diferentes Licenciaturas. No que se refere à metodologia, a primeira preocupação que houve, por parte da coordenadora e das supervisoras, foi disponibilizar os instrumentos de leitura necessários para que o grupo conhecesse a rotina dos alunos, comunidade, profissionais e ambiente escolar.

No ano de 2014, o primeiro passo para que fosse possível o desenvolvimento de ações do Pibid na escola foi o reconhecimento da mesma nos seus diversos aspectos, e para isso foi realizado um diagnóstico, que já no ano de 2015, com os resultados do mesmo, se perceberam as necessidades da escola para desenvolver os projetos disciplinar e interdisciplinar.

As atividades do projeto disciplinar aqui relatadas foram realizadas em parceria com a Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Dunas, as quais foram organizadas pelos bolsistas da Pedagogia, supervisoras e coordenação do Pibid na escola.

A temática central do projeto são alfabetização e letramento; o Pibid vem ampliar a possibilidade de aprendizagem ao refletir sobre aspectos relacionados às práticas de leitura, escrita, identidades e registros, propiciando

do um ambiente alfabetizador, tendo em vista práticas qualificadas que percebam a escola como espaço fértil.

Cabe à escola oportunizar essa interação, criando atividades em que os alunos sejam solicitados a ler e produzir diferentes textos. Por outro lado, é imprescindível que os alunos desenvolvam autonomia para ler e escrever seus próprios textos. Assim, a escola deve garantir, desde cedo, que as crianças se apropriem do sistema de escrita alfabético, e essa apropriação não se dá, pelo menos para a maioria das pessoas, espontaneamente, valendo-se do contato com textos diversos. É preciso o desenvolvimento de um trabalho sistemático de reflexão sobre as características do nosso sistema de escrita alfabético (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18).

É de extrema importância que as ações planejadas pelo Pibid inseriram o aluno como sujeito atuante no processo de ensino e aprendizagem. Para que isso ocorresse, foi necessário que o grupo tivesse conhecimento dos documentos da escola, dos conteúdos programáticos, dos interesses dos alunos, da forma de trabalho do professor e da realidade na qual estão inseridos.

Essa primeira etapa do trabalho do Pibid na escola foi primordial para o início de qualquer planejamento. A leitura do projeto pedagógico e regimentos da escola, além de diversos estudos teóricos, promoveram discussões e referenciais para a organização das atividades práticas com as crianças, que iniciaram em 2015.

Através de um cronograma os alunos atuaram com o projeto interdisciplinar e disciplinar, contando com reuniões duas vezes por semana, em que eram feitos os estudos, planejamentos e avaliações. Uma das reuniões acontecia no espaço da universidade, onde se estudavam e planejavam as ações disciplinares, e outra reunião acontecia na escola, e também a organização das ações interdisciplinares.

Uma das ações disciplinares envolveu a elaboração e o desenvolvimento de sequências didáticas a partir do material do *Trilhas* (cadernos de orientações para apoiar o trabalho dos professores, em que se encontram oito atividades relacionadas a textos narrativos envolvendo o campo da leitura, escrita e oralidade). Os bolsistas da Pedagogia desenvolveram atividades de alfabetização com as turmas da pré-escola ao quarto ano, planejando as reuniões nas quartas-feiras e sendo desenvolvidas todas as sextas-feiras. Dentre elas destacam-se duas sequências, cada uma com seis encontros, especificando as que ocorreram no ano de 2016 com uma turma de primeiro ano.

Uma sequência didática é um conjunto de várias atividades entrelaçadas de questionamentos, atitudes, procedimentos e ações que são plane-

jadas com um objetivo didático. As atividades que fizeram parte da sequência foram ordenadas de maneira a aprofundar o tema que estava sendo estudado e que foi previamente escolhido pelo professor; as estratégias utilizadas foram diversas: gêneros textuais, leituras, aula dialogada, expositiva, experimentos, filmes etc. Assim o tema foi trabalhado durante as aulas de maneira que o aluno evoluísse e se apropriasse dos temas desenvolvidos. Segundo Zabala (1998, p.18), sequências didáticas são “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

As sequências didáticas contribuem para a reflexão da prática docente, dos conteúdos a serem trabalhados de forma global e de maneira significativa, da singularidade de seus discentes, dos enfoques necessários e suas intervenções e todas as variáveis pertinentes ao processo. A partir de situações práticas significativas e funcionais, os conhecimentos vão se consolidando e permitindo novas aquisições; esse momento é crucial para o professor fomentar futuras aprendizagens.

Segundo Barros, Cunha e Teles, as sequências são uma ferramenta muito importante para a construção do conhecimento:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BARROS; CUNHA; TELES 2012, p. 21).

Durante as reuniões semanais realizadas na UFPel, estudou-se, ouvimos palestras, houve debates, organizaram-se e foram planejadas as sequências didáticas que seriam realizadas na escola. Todas seguiam um roteiro com: objetivos gerais e específicos, tempo destinado, etapas do desenvolvimento, tipos de atividades, formas de organização dos alunos, recursos didáticos e formas de avaliação.

As *histórias com acumulação* propiciam situações de leitura participativa; por exemplo: convidam a criança a assumir o papel de leitor, desafiando-a para novos aprendizados. Elas experimentam as diferentes maneiras de ler um texto com apoio da memorização, antes mesmo de dominar a leitura. Ao convidar as crianças para entrar no texto – para desvendá-lo aos poucos (ajudando-as a observar a maneira como o texto foi escrito) –, ofereceu-se uma variedade significativa de conhecimentos, que, em médio prazo, ajudaram a formar leitores autônomos.

O caderno de orientações do *Trilhas* utilizado na primeira sequência didática desenvolvida na escola foi *histórias com acumulação*. O livro de literatura escolhido foi “O Grande Rabanete”, que trata da história de um rabanete que cresceu tanto que ficou gigante, e ninguém conseguia arrancá-lo, nem mesmo o simpático vovô grande e forte, que por não conseguir arrancar o rabanete passa a pedir ajuda de vários personagens, que se unem no puxa que puxa, tentando arrancá-lo da terra e espantosamente só conseguem arrancá-lo quando um ratinho se une ao grupo.

A seguir, seguem relatos breves das atividades desenvolvidas durante essa sequência.

Atividade 1 – Conhecer o livro por fora e por dentro e fazer a primeira leitura.

Esse é o momento de apresentação dos dados técnicos do livro, como autor, título e ilustração, podendo ser decisivo, caso o livro não seja bem apresentado, o aluno corre o risco de ficar desmotivado já no início da atividade, e o trabalho do professor para resgatá-lo durante a “contação” será ainda mais árduo.

Mesmo que a sequência didática pressuponha a organização e o conhecimento prévio dos materiais empregados; é de suma importância ler o livro com antecedência para conhecer a história, as ilustrações e as informações presentes na capa e contracapa, treinar a leitura em voz alta, preparando-se de forma mais eficiente para o momento da leitura aos alunos. Pois a entonação de voz é peça fundamental nesse tipo de história em que as onomatopeias aparecem.

Atividade 2 – Contar novamente a história, apresentando as ilustrações.

As ilustrações do livro incrementam a história e têm o poder de despertar os sentidos, curiosidade e questionamentos, auxiliando assim a leitura e compreensão principalmente para os alunos que não estão alfabetizados e irão realizar as futuras atividades propostas pelo professor.

Atividade 3 – Desenhar e sequenciar as imagens conforme aparecem na história.

Esse é o momento em que o livro circula entre o grupo para que os integrantes possam manuseá-lo, olhá-lo com mais cuidado e atenção, observando suas imagens, para que possam reproduzi-las nos cartões.

Atividade 4 – Identificar os personagens através de suas características e atitudes.

Atividade 5 – Ler a história novamente e encontrar no texto o nome do personagem que a professora ditar.

Atividade 6 – O professor será o escriba dos alunos, listando os nomes dos personagens que eles ditarem no quadro.

Atividade 7 – Produzir um cartaz coletivo com a escrita dos alunos com os nomes dos personagens da história.

Atividade 8 – Leitura de fragmentos da história realizada pelo professor e alunos.

Esse momento possibilita diversos “tipos” de leituras, pois, como alguns alunos não estão plenamente alfabetizados, eles elaboraram diferentes formas de leitura, usando a criatividade, a imaginação e a memória.



Fonte: Registro dos autores

A segunda sequência didática desenvolvida, também embasada no caderno *Trilhas*, faz parte do volume *histórias com engano*. Ao trabalhar esse tipo de história, as crianças interpretam que alguém está enganando quando diz uma coisa, mas pensa outra; ao colocar em evidência essas questões, estamos não só desenvolvendo tramas mentais, de conhecimento das intenções, mas também habilidades sociais e linguísticas.

O livro de literatura escolhido para essa sequência foi “Os sete cabritinhos”, que trata de uma narrativa com diálogos e discurso direto. A história fala da família de sete cabritinhos, sua mãe e o lobo. A mãe cabra precisa sair e deixa os cabritinhos sozinhos em casa, porém os alerta para que não abram a porta, mas o lobo, muito engenhoso, os engana e acaba comendo quase todos os cabritinhos.

Atividade 1 – Apresentar o livro e ler a história.

Atividade 2 – Questionar e enfatizar a estrutura narrativa da história.

É importante trabalhar a estrutura narrativa, que é marcante na história, identificando seus elementos característicos: onde/lugares; quem/personagens; o quê/acontecimentos; quando/tempo; como/meios; por quê/motivação, causas etc., buscando uma abordagem simples, porém informativa. É um ótimo momento para desenvolver o raciocínio crítico da criança através do diálogo, rodas de conversa e debates.

Atividade 3 – Identificar nos diálogos dos personagens as falas que enfatizam o engano.

É um dos momentos mais ricos devido à possibilidade criativa e produtiva dos alunos, podendo ser realizado em uma roda de conversa, que é uma ferramenta pedagógica bem utilizada e conhecida pelos professores desde a educação infantil.

Atividade 4 – Retomada da história, produção e escrita da lista dos animais que compõem a história, colocando-a em ordem alfabética.

Atividade 5 – Construir com o alfabeto móvel o nome dos personagens.

Além de tornar a atividade mais lúdica, as letras móveis favorecem o aprendizado, tornando a alfabetização mais significativa, contextualizada e dinâmica.



Atividade 6 – Leitura compartilhada, em que o professor é o narrador e os alunos são os cabritinhos.

Esse momento de ler a história com a participação dos alunos possibilita interação; é importante mostrar entonação de voz diferenciada e possibilitar que os alunos dramatizem.

Atividade 7 – Produção coletiva com um fim alternativo para a história que foi contada.

Nessa hora, é interessante articular de forma organizada as sugestões e ideias para que se tenha um registro claro, sistematizado, que realmente contemple a criatividade dos alunos.

Atividade 8 – Correção coletiva do texto produzido pela turma e exposição em um cartaz.

Momento de oportunizar a leitura oral, em que todos irão sugerir mudanças e revisar o que foi feito coletivamente.

Conclusão

[...] defendo que é preciso alfabetizar letrando, isto é praticando a leitura e produção de textos reais. Assim como a mestra Magda Soares (1998), concebo que a alfabetização e letramento são dois conceitos distintos, embora interdependentes [...] (MORAIS, 2012, p. 16).

As atividades aqui relatadas mostraram experiências positivas acerca da leitura e alfabetização, tendo como base sequências didáticas inspiradas no caderno *Trilhas*. Sabemos que muitas são as limitações e os desafios em torno da educação, principalmente no que diz respeito ao processo de leitura e alfabetização.

Destacamos a sequência didática como um recurso que possibilita um trabalho organizado e lúdico, que desenvolve habilidades e competências de maneira interdisciplinar, consolidando o conhecimento adquirido. O uso dos cadernos *Trilhas* indicou os caminhos para que as pibidianas desenvolvessem as sequências didáticas de forma segura, orientada e produtiva.

As atividades planejadas e desenvolvidas coincidem com os estudos realizados; elas contemplam a consciência fonológica, descrita pelo autor Artur Moraes como um conjunto de habilidades, não descartando a necessidade do ensino sistemático, mas sem defender o uso de textos sem sentido, escolhidos apenas pelas sílabas que as crianças precisam aprender. Apoiando-se em Magda Soares, Artur Moraes defende a necessidade de reinventar a alfabetização, oportunizando às crianças uma reflexão sobre a

dimensão sonora e gráfica das palavras, para que concomitantemente convivam e tenham práticas de leitura e de escrita.

O Pibid com certeza foi um projeto de grandes possibilidades, permitindo aos participantes diversas articulações no âmbito da aprendizagem, em que os discentes puderam vivenciar estratégias novas de aprendizagem. Os pibidianos sentiram-se desafiados e os professores titulares contemplados com o desenvolvimento das atividades.

Referências

- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, Carmi Ferraz. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BALLESTEROS, Xose. *Os sete cabritinhos*. São Paulo: Instituto Callis, 2008.
- BELINKY, Tatiana. *O grande rabanete*. São Paulo: Editora Moderna, 2002.
- BARROS-MENDES, Adelma; CUNHA, Débora Anunciação; TELES, Rosinalda. *Organização do trabalho pedagógico por meio de sequências didáticas*. In: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06, p. 20-27 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012. 47 p.
- Caderno de orientações: histórias com acumulação*. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. 24 p., il; 28 cm. – (Trilhas; v. 7).
- Caderno de orientações: histórias com engano*. São Paulo, SP: Ministério da Educação, 2011. 24 p: il.; 28 cm. – (Trilhas; v. 8).
- MORAIS, Artur Gomes de. *Sistema de escrita alfabética*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- UFPEL. *Projeto institucional – Pibid – UFPel*. Edital n° 61/2013. Pelotas, dez. 2013. *On-line*. Disponível em: <wp.ufpel.edu.br/prg/programa/pibid/>.
- ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Iniciação à docência: o mérito do Pibid na formação de professores a partir da experiência de licenciandos em Português

*Bruna Deon Cittadella
Ingrid Braga dos Santos
Nessana de Oliveira Pereira
Karina Giacomelli*

Considerações iniciais

A preocupação sobre a escola pública e sobre os cursos de formação de professores não é um tema recente; há anos vem se discutindo a relação entre esses pontos e os problemas dessas realidades, pois o lócus escolar e universitário (das Licenciaturas) cada vez mais tem se mostrado ultrapassado nos seus métodos. O primeiro porque ainda segue, considerando organização espacial, relações hierarquizadas, objetivas, metodologias e práticas pedagógicas, conteúdos e conhecimento, o mesmo modelo há tempos; o segundo porque, embora deva pensar em uma nova escola em tudo diferente dessa que encontramos, tem, justamente por isso, preparado seus alunos para um modelo de escola idealizada, que em nada corresponde ao que eles vão encontrar quando forem trabalhar ou mesmo estagiar.

Como tem havido avanços lentos na melhoria da formação de professores, mesmo a intensa produção por especialistas, ainda se percebe uma formação pautada no conteudismo e na centralidade teórica. Essa afirmação é perceptível ao se observarem as grades e as ementas dos cursos de Licenciatura, nos quais o aluno, na maioria dos currículos, tem acesso à efetiva prática docente somente no último ano do curso. Antes disso, mesmo com outros estágios, a maioria do tempo é ocupada na discussão dos problemas escolares ou nos aspectos funcionais do estágio, como currículo, plano de curso, de aula, etc.

Canário (2001, p. 32) questiona a visão dicotômica da relação teoria-prática que predomina nos cursos de Licenciatura, os quais apresentam uma organização curricular “em que se procede a uma justaposição hierar-

quizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática”. Desse modo, o futuro professor carece de uma formação mais globalizante, calcada em práticas escolares que, associadas à teoria ensinada na universidade, lhe possibilitem relacionar e aplicar os conteúdos que a ele são apresentados, de modo que essas atividades se constituam em experiências para a sua futura atuação como docente. No entanto, apesar das constantes discussões sobre a relação teoria-prática na formação de professores e de o MEC ter exigido um aumento nas horas de estágio e na carga horária das disciplinas pedagógicas, os cursos de Licenciatura ainda não conseguem proporcionar ao licenciando tais experiências, que lhe permitiriam uma prática mais segura e eficaz.

Percebe-se, assim, que tais procedimentos ainda não superaram o distanciamento entre teoria e prática, o que leva ao “questionamento dos atuais modelos de formação e à busca de alternativas que contemplem uma formação mais articulada aos espaços de exercício profissional” (AMBROSETTI et al., 2013, p. 154). É nesse contexto que foi proposto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid –, iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Trata-se de um programa que permite aos alunos, já nos primeiros semestres da graduação em Licenciatura, vivenciar a realidade escolar e se preparar para ela, uma vez que a maioria das disciplinas dos cursos de formação de professores é tão conteudista quanto a escola e não apresenta um objetivo explícito em pensar na aplicação dessas na prática. Assim, as teorias que estão nos currículos, com exceção das voltadas especificamente para o ensino, não se preocupam em dialogar e interagir com a prática escolar, apresentando ao aluno uma dissociação universidade-escola, que o estágio curricular obrigatório não é capaz de reverter. É justamente para tentar resolver esse problema que o Pibid tem, desde a sua criação, como um de seus objetivos “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (BRASIL, 2009). Com essa iniciativa, o programa faz uma articulação entre a educação superior (por meio dos cursos de Licenciaturas) e o ensino básico – escolas estaduais e municipais.

Partindo dessa perspectiva e da prática como pibidianas é que procuramos, neste artigo, refletir sobre a importância do Pibid para a formação inicial de professores, destacando os méritos do programa na aproximação universidade-escola e na articulação teoria-prática, considerando a realidade do projeto de área do curso de Letras – Português da Universidade Federal de Pelotas.

Vantagens da aproximação entre universidade e escola para os envolvidos no processo

Vários autores têm se dedicado a estudar – e a criticar – a formação de professores nos cursos de Licenciatura em diversos aspectos, mas especialmente na separação teoria-prática. Tardif (2002, p. 270) é um dos que questiona esse ponto, afirmando que os cursos de Licenciatura seguem um modelo aplicacionista, no qual “os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para ‘aplicar’ esses conhecimentos”.

Isso se deve, segundo o autor, ao fato de que os cursos de Licenciatura são ainda organizados considerando formas tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares e não por lógicas profissionais, mantendo uma divisão entre professores de formação conteudista e professores de formação prática. Segundo Pimenta (1996), os cursos de formação desenvolveram um currículo formal com conteúdos e atividades de estágios distanciado das escolas, que não consegue tratar das contradições da prática social da educação.

Nessa mesma direção, Leite (2011) destaca que a formação de professores deve ser pensada isoladamente da realidade da escola, isto é, precisa ser organizada a partir de seu contexto de trabalho, com propostas de currículo que permitam compreender as dinâmicas envolvidas na docência para além dos conhecimentos específicos das disciplinas. Nesse sentido, seria necessária uma formação que preparasse os licenciando para compreender os desafios presentes nos processos de ensino-aprendizagem e no contexto socioeconômico das escolas públicas. Por isso não se pode pensar o currículo em que não haja uma articulação entre teoria e prática, sendo necessário que universidade e escola estabeleçam parcerias para que o aluno observe e atue em situações de ensino reais durante toda a sua formação.

É justamente intervindo nessa realidade, procurando quebrar a dicotomia teoria-prática, estabelecida nos cursos de Licenciatura, que o Pibid tem se mostrado um aliado consistente na formação de professores, permitindo a imersão do licenciando no contexto escolar desde o primeiro semestre do curso, ponto esse fundamental para o seu crescimento, pois também amplia seu olhar sobre a escola pública e suas necessidades.

Nessa perspectiva, o programa consegue proporcionar aos professores em formação uma visão interna da escola e das práticas de sala de aula, não apenas pelo viés conteudista, mas também num viés social de intera-

ção entre professor e aluno e entre os alunos. A imersão na escola não tem como objetivo que ele entre na escola e faça as mudanças necessárias, mas sim que passe a ver e refletir sobre essa realidade, pensando em novas práticas, situação que antigamente não seria possível para um estudante. Sendo assim, o Pibid visa a uma maior aproximação entre os estudantes de Licenciatura com as escolas, a fim de que eles desenvolvam uma prática educativa mais eficiente. Dentro do programa, a formação do licenciando passa a ganhar outra significação, porque é na prática escolar que se estabelecem as relações entre o que é aprendido na academia e as atividades que são desenvolvidas na escola, levando-o a perceber-se como agente atuante desse/ nesse espaço.

Acrescentamos que a experiência prática a que o Pibid nos permite ter acesso, uma vez que estamos dentro da escola, mostra-nos aspectos não somente problemáticos da educação pública, mas também possibilita que possamos ver nela o agente transformador que ela representa. Dessa forma, os alunos que participam do Pibid tornam-se, conseqüentemente, professores que, além de mais experientes na relação com os alunos, são mais conscientes do papel social que possuem na prática de sala de aula. Podem, ainda, organizar seu trabalho de forma mais prática e dinâmica, rompendo com o modelo tradicional tão criticado pelos alunos, que não reconhecem a escola como um lugar no qual podem encontrar respostas para seus problemas reais. Nesse sentido, a experiência escolar como professores em formação possibilita que o contato entre os alunos da universidade e os da educação básica permita a esses expressarem-se mais abertamente e a ver o educando como mais do que alguém que vai à escola em busca de conteúdo e de conhecimento, permitindo mais atenção ao momento em que se apresentam situações adversas, diferentes do que normalmente estaríamos esperando da prática escolar, dado o que aprendemos na universidade.

O contato previsto e dirigido por um professor coordenador de área permite ao aluno pibidiano um domínio de sala de aula, que, além de facilitar o trabalho em grupo, assegura confiança e credibilidade diante de uma turma de jovens e adolescentes que, algumas vezes, apresenta dificuldade em relação ao respeito em sala de aula. Estar na escola antes do processo de formação concluído faz-se relevante, principalmente para o aspecto de funcionamento e organização da escola pública.

No Pibid, o aluno bolsista faz parte da escola, assim como um professor ou funcionário – devendo cumprir seu horário de oficina previsto e desenvolver seu papel na aplicação e conclusão do tema da oficina propos-

ta. Dessa forma, sentimos a responsabilidade e seriedade da profissão que logo exerceremos. Assim, podemos dizer que o Pibid é a união concreta e real de que uma teoria sempre deve ser a base da prática e essa só terá sentido se houver uma teoria que a sustente. O aluno pibidiano tem a possibilidade de experimentar, antes da formação concluída, os resultados que são conquistados quando articulamos teoria e prática dentro da sala de aula, fazendo com que o aluno reflita sobre o que é apresentado e discuta criticamente os temas que são propostos pelas oficinas.

A iniciativa é positiva para todos os envolvidos no projeto, não apenas para os professores em formação, como apontamos até agora; também para os professores já formados e que estão atuando, bolsistas supervisores cuja função é orientar o trabalho dos licenciandos na escola. O programa permite-lhes não só socializar suas experiências em sala de aula, mas também se atualizar no retorno ao meio acadêmico, que assume características de uma formação continuada. Ao participarem das reuniões de sua área de formação, eles têm a oportunidade de apropriar-se de novas abordagens que podem enriquecer a sua prática, atualizando-a. Do mesmo modo, para que o professor coordenador, muitas vezes um formador sem prática educativa de escola básica (o que não é o caso aqui, dado que nossa coordenadora foi professora no EF por anos), possa relacionar sua prática docente “encastelada” no ambiente universitário ao fazer prática nas escolas, repensando teorias e modos de ensino na formação dos professores. Finalmente, para os alunos das escolas participantes, o programa possibilita que vivenciem experiências inovadoras a partir das atividades do Pibid, que, ao tratar temas importantes, atuais e complexos, muitas vezes deixados de lado pela falta de tempo para discussão em uma metodologia que privilegia os conteúdos tradicionais, fá-lo de maneira mais lúdica, prática e sempre colaborativa por meio de oficinas que rompem com o padrão tradicional do modelo de aula.

A teoria na prática ou a prática da teoria: circularidade do saber

Após discorrer brevemente sobre o Pibid e o porquê desse projeto ser vantajoso para os envolvidos, é importante apresentar as práticas que têm resultado em atividades pensadas e elaboradas pelos professores em formação, unindo teoria e prática em situações de interação em que a construção do conhecimento se dá na relação eu-outro. Desse modo, é no contato interpessoal que se dá a comunicação, que se tem acesso a novas informações

e que se expressam e se defendem pontos de vista (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1999). Por isso todo o trabalho foi pautado pelas relações dialógicas que se estabeleceram entre os bolsistas, numa concepção de ação fundada e fundamentada pela linguagem, tal como preconizada pelos PCNs: “um processo de ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 20).

A fim de um embasamento para o processo de elaboração das atividades, bem como de imersão no lócus escolar, os alunos bolsistas iniciam o trabalho com a leitura e o estudo de textos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Temas Transversais. Tais documentos propiciam discussões que, contextualizadas com a prática já vivenciada pelas professoras supervisoras e organizada pela professora coordenadora, ressignificam o que foi lido, permitindo que, no processo de organização das oficinas, a aplicação das diretrizes se torne mais significativa do que a simples transposição do que lá está como lei ou como diretriz. Assim, o aprendizado torna-se fundamentado porque está inserido em uma comunidade de praticantes, formada por professoras experientes, outras licenciandas que participam com sua experiência e pela coordenadora; essa organiza as ideias, dando forma ao que é refletido e construído.

É dessa forma que atividades organizadas em um grupo que une professora universitária, licenciandas e professoras da rede pública possibilitam que a interação verbal, presente nas práticas de linguagem, torne a construção do conhecimento resultado de uma articulação entre diferentes esferas do saber (universidade/escola), algo que parece improvável se consideramos a maneira como é pensada a formação em grau superior. Citando Tardif, Anbrosetti et al. destacam que a dinâmica entre licenciandas e professoras já em exercício é significativa para o diálogo universidade-escola, na medida em que desfaz o modelo aplicacionista em que a prática deriva da teoria, entendida como o conhecimento verdadeiro para a docência e desvalorizando os saberes da experiência. Nesse sentido,

Um aspecto que emerge nesse processo de conhecimento mútuo é o reconhecimento dos saberes da experiência, construídos pelos professores no e pelo trabalho. O embate com os desafios da docência leva os licenciandos a valorizar o trabalho dos professores que, por sua vez, passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. Os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos portadores de saberes e o espaço escolar como contexto de

formação e fonte de conhecimento, que pode e deve articular-se com os conhecimentos acadêmicos (AMBROSETTI et al., 2013, p. 164).

Junto a isso, é necessário salientar que o planejamento colaborativo faz que com os nossos horizontes se expandam em relação às possibilidades de implantação de um projeto, tanto para a organização inicial das atividades como para o desenvolvimento de alguma outra que possa vir a surgir em decorrência da execução da oficina. Isso porque, na academia, o planejamento nem sempre pode ser aplicado tal como pensado em uma situação que, em princípio, não permite prever todas os parâmetros envolvidos.

Embora nosso trabalho não seja pensado sob a perspectiva da pedagogia de projetos, na medida em que não a tomamos como objeto de estudo para a formulação das oficinas, há muitas semelhanças com o que essa metodologia preconiza. Podemos destacar, então, que seguimos algumas das formulações que embasam essa forma de ensino-aprendizagem. Aliamos-nos, portanto, ao que aponta Prado (s/d) sobre as mudanças no ensino na concepção de ensino e aprendizagem e na postura do professor. Isso foi perceptível tanto na elaboração das atividades que tinham um objetivo em comum, pensado, organizado e refletido pelo grande grupo, que contou com a professora coordenadora apenas como organizadora das ações, como no que levamos para sala de aula, na qual agimos como proponentes de uma atividade que, embora estivesse planejada, poderia ser adaptada a qualquer momento, dependendo do contexto.

Resulta daí a questão da importância de desenvolvermos projetos articulados, envolvendo coautoria dos vários protagonistas do processo educacional – no caso da organização, ele foi pensado por bolsistas licenciadas e por bolsistas professoras, que trouxeram para o momento inicial a experiência da docência no que diz respeito ao conhecimento da realidade de sala de aula e dos alunos envolvidos no processo. Do mesmo modo, na aplicação, nossas oficinas não foram hermeticamente pensadas, mas resultaram de processos que iam se consolidando à medida que os sujeitos envolvidos participavam em conjunto. Desse modo, destaca Prado (s/d), a “ideia de projeto envolve a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, [trazendo] a ideia de pensar uma realidade que ainda não aconteceu”.

Isso, sem dúvida, requer que não tenhamos uma proposta fechada, mas sempre em construção, pois é pensada por um grupo e socializada no grande grupo. Por outro lado, é importante considerar que, mesmo depois da atividade “finalizada” (após a discussão geral) e aplicada pelo grupo que a concebeu inicialmente, essa mesma oficina é passada aos outros gru-

pos do projeto, que as aplicam em suas escolas, também em diferentes turmas e, assim, sucessivamente até que todas as oficinas (cinco) tenham sido aplicadas em todas as escolas participantes para o maior número possível de alunos. Desse modo, “o ato de projetar requer ABERTURA para o desconhecido, para o não-determinado e FLEXIBILIDADE para reformular as metas à medida que as ações projetadas evidenciam novos problemas e dúvidas” (PRADO, s/d. p.06).

Observa-se, então, que são várias etapas envolvendo os diferentes e diversos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, resignificando não só as ações a cada prática, mas a noção de autoria no desenvolvimento das atividades para esse fim, nas quais a construção coletiva corresponde a um fazer que nunca está pronto. Portanto é semelhante ao preconizado pela pedagogia de projetos, na qual, de acordo com Prado, “as pessoas se envolvem para descobrir ou produzir algo novo, procurando respostas para questões ou problemas reais” (idem).

Nesse processo de discussão e construção, o objetivo é trabalhar em sala de aula temas de forma lúdica e atraente para o aluno, diferente do modelo tradicional proposto pela escola. Também não são propostas com atividades conteudistas, mas sim o tratamento de assuntos que, descritos nos Temas Transversais do Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), são ainda e cada vez mais atuais na sociedade e, justamente por isso, não podem ficar fora da escola. Nossa abordagem é pensada, ainda, a partir da circulação desses temas nas redes sociais, nas quais propomos um trabalho com a argumentação. Isso por si só já envolve questões como interação em sala de aula e fora dela, via mídias digitais, promovendo a discussão sobre o uso dessas ferramentas ao mesmo tempo que as traz para a escola, aproximando mais o universo do aluno às práticas de educação formal, algo que ainda encontra resistência no meio escolar, sendo, portanto, pouco desenvolvido.

Considerações finais

As discussões que ocorreram durante as reuniões possibilitaram uma resignificação das teorias que fundamentam o trabalho docente. Do mesmo modo, a vivência escolar nos permitiu conhecer a realidade escolar, suas implicações socioeconômicas e as questões políticas da prática docente, bem com das vivências e necessidades dos alunos.

A construção dialógica das atividades, resultante das interações de diferentes interlocutores sociais, ainda que com o mesmo objetivo, demonstrou que foram as discussões que acarretam diretamente na elaboração das oficinas, que, posteriormente, foram aplicadas nas salas de aula, tornando extremamente significativas e relevantes a troca de informações, as negociações, as avaliações e as críticas feitas pelas professoras da rede e orientadora do projeto.

As propostas das atividades sempre foram pensadas e organizadas de maneira que todo o grupo estivesse envolvido, criando uma dinâmica comum entre todas, de maneira que os alunos percebessem a importância do tema ali abordado e o cuidado com que elas foram elaboradas, pensando na realidade e nas necessidades deles em suas interações sociais/digitais. As aprendizagens foram constantes, uma vez que cada oficina teve de ser pensada e criada de maneira que fosse didática, lúdica e que abordasse um tema transversal de maneira crítica e conscientizadora a partir do uso e do estudo da argumentação.

O Pibid permitiu-nos pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa de maneira crítica, observando o que é necessário ser modificado e melhorado para oportunizar aos alunos da rede básica de ensino práticas mais eficazes de educação. De acordo com pesquisas como a de Zimmermann e Bertani (2003), fica evidente que os alunos de graduação, quando formados, tornam-se reprodutores dos métodos de ensino que receberam durante sua vida escolar e não seguem as práticas desenvolvidas e aprendidas nos cursos de Licenciatura. Esse ponto reforça ainda mais a importância do Pibid na formação de professores, pois o programa oportuniza uma formação diferenciada ao colocar o licenciando na escola, fazendo com que ele vivencie a prática, somada ao aprendizado dos conteúdos disciplinares que, dessa forma, tornam-se mais significativos.

Os avanços adquiridos no programa são constantes e evidentes, sendo que a experiência na escola tem grande impacto na formação docente. Também se percebe que os avanços do Pibid Letras da UFPEL devem-se ao espaço e ao respeito conquistados pelo grupo, que, nos últimos anos, vem atuando de forma constante nas escolas, obtendo êxito nos resultados, como mencionam as supervisoras e a coordenação das escolas nas quais atuamos. Esses retornos são muito valiosos para o grupo de bolsistas, uma vez que funcionam como termômetros das atividades e seus impactos nos alunos.

A contribuição do Pibid para a formação docente excede o que as palavras podem expressar. É realmente impactante e muito gratificante fa-

zer parte de um programa com tamanha oportunidade de aprendizado, que possibilita o contato com alunos de outras áreas, com professores da rede pública de ensino básico, com a escola e seus problemas, com professores coordenadores de outras áreas e, finalmente, com os alunos, tantos os colegas (muitas vezes de cursos de Letras diferentes, uma vez que fizeram parte do grupo os cursos de Português, Inglês, Francês, Alemão e Espanhol ou de semestres diferentes) como os da escola. A junção de todos esses aspectos produz um efeito enorme em nossa formação como futuros professores.

É importante acrescentar, ainda, que, mesmo que esse não tenha sido o foco neste trabalho, a oportunidade de ver como as diversas áreas do conhecimento compreendem cada tema foi muito valiosa, demonstrando que o trabalho interdisciplinar, embora complexo, é muito gratificante não apenas para os alunos da escola, mas também para os licenciandos. A possibilidade de entrar em uma escola, pensar e organizar uma oficina e aplicá-la aos alunos, antes de portar o diploma, é algo que transforma nosso conhecimento e o multiplica. E nos transforma como pessoas e como os profissionais que seremos no futuro, pois, como apontam Tardif e Raymond (2000, p. 217), “saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”.

Por fim, concluímos reafirmando a importância do Pibid nas universidades – na estrutura em que se encontra atualmente. Em meio a tantas dificuldades encontradas por quem busca ensinar e educar para um mundo melhor, o programa afirma a necessidade de estarmos em constante mudança e busca pelo conhecimento. Só assim será possível vencer as barreiras impostas a nós, educadores. Formar os alunos não é apenas dar um diploma, mas também confiar que eles serão o futuro e que merecem um lugar mais digno, sem exclusão e preconceitos – já tão ultrapassados, mesmo que ainda não vencidos e superados. O Pibid une o que a profissão segrega – as áreas de atuação. Nos encontros semanais, percebemos que os colegas enfrentam os mesmos medos e dúvidas que nós e, assim, percebemos que juntos nossa força e poder de alcance são maiores. Esperamos que o programa continue do mesmo modo, e se houver alteração, que ela seja positiva para os cursos de Licenciatura, para as escolas e para os alunos, tanto os licenciando como os da educação básica.

Referências

- AMBROSETTI, N. B. 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.
- BAKHTIN, M./ VOLOSHINOV. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 9. ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.
- BRASIL; MEC; SEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa*. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- BRASIL; MEC; CAPES. *Portaria Normativa Capes nº 122 – Dispõe sobre o Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no âmbito da CAPES*. Brasília: MEC/CAPES, 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/PortariaNormativa122_Pibid.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.
- CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001.
- LEITE, Y. U.F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores, saberes da docência e identidade do professor. São Paulo. *Revista da Faculdade de Educação*, v, 22, n. 2, 1996. Disponível em: <www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579/36317>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- PRADO, M. E. B. B. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, M. E. B. de; MORAN, J. M. (Orgs.). *Integração das tecnologias na educação*. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: <http://eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto18.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2018.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. Campinas, *Educação e Sociedade*. v. 21. n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- ZIMMERMANN, Erika; BERTANI, Januária Araújo. Um novo olhar sobre os cursos de formação de professores. Florianópolis, *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 20, n. 1, p. 43-62, 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6563>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

A importância da Matemática nos anos iniciais sob o olhar do Pibid

Leticia Klein Parnoff

Antonio Mauricio Medeiros Alves

Introdução

Este artigo tem como objetivo refletir acerca da compreensão dos alunos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), inseridos no subprojeto Matemática nos Anos Iniciais, sobre o ensino de Matemática nos Anos Iniciais e a contribuição para a formação acadêmica dos mesmos.

Entre os eixos temáticos do subprojeto destaca-se:

A discussão sobre concepções teóricas a respeito de diferentes usos de laboratórios de matemática, instrumentação prévia dos bolsistas para planejamento de atividades didáticas experimentais, organização de oficinas com os professores das escolas para exploração dos materiais de laboratório, disponibilização do laboratório para que os professores organizem e construam outras atividades importantes no trabalho com diferentes conceitos matemáticos (ALVES; FONSECA, 2014).

O subprojeto em questão, concluído em fevereiro de 2018, visou desenvolver estudos e práticas que levaram os alunos e os professores dos Anos Iniciais a ter um contato significativo com a Matemática.

Como destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997):

É importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (BRASIL, 1997, p. 29).

O ensino de Matemática nos Anos Iniciais é de suma importância, visto que é nesse nível que são desenvolvidos os conceitos necessários para a construção dos conhecimentos futuros relativos a essa área.

O curso de Licenciatura em Matemática, em que os integrantes desse projeto estão inseridos, tem como objetivo em seu projeto pedagógico

Formar professores de Matemática com conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com um profissional capacitado para atuar nos anos finais do Ensino de Fundamental e no Ensino Médio e preparado para continuidade de estudos em nível de Pós-graduação em Educação, em Matemática ou em áreas afins (PPC, 2011, p.15).

Ou seja, busca-se formar professores para o exercício da docência a partir dos Anos Finais do Ensino Fundamental, porém cada vez o ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental vem tomando espaço na área de pesquisa em Educação Matemática, e o grupo “Pibid Matemática Anos Iniciais” durante todo o seu período de existência foi uma alternativa para os alunos que se preocupam com esse nível da educação básica durante a graduação. Essa perspectiva também buscou debater a visão que os discentes participantes desse grupo têm a respeito da Matemática nos Anos Iniciais e como os estudos com relação a esse assunto contribuem na sua formação.

“Pibid Anos Iniciais”: uma proposta diferenciada

O subprojeto voltado para os Anos Iniciais, juntamente com outros três subprojetos voltados à Matemática nos Anos Finais, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi iniciado em 2014 através do edital 061_2013 da CAPES, público, o envio de subprojetos para compor o Pibid institucional da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). A visão inicial para a formação do grupo era receosa, visto que o curso é voltado para a formação de professores que atuam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

As atividades específicas propostas e desenvolvidas nesse grupo inicialmente visavam “[...] desenvolver competências, habilidades e atitudes fundamentais ao professor de Matemática que articule os processos de ensino e aprendizagem com a pesquisa, tendo a prática didática como rico material para reflexão contínua de seu papel como educador” (ALVES; FONSECA, 2014).

Para fazer parte do projeto, era necessário ter mínimo 12 horas semanais livres para as atividades, que se dividiam em três turnos. O primeiro turno exigido era para a **reunião disciplinar**, com o objetivo para reunir-se visando discutir, planejar, elaborar materiais e estratégias de acordo com as demandas coletadas para as escolas conveniadas ao projeto. O segundo turno exigido era para o exercício das **práticas nas escolas**, no qual, após o estudo e o planejamento na reunião semanal disciplinar em pequenos gru-

pos, era realizada a aplicação das atividades previstas em turmas das escolas. O terceiro turno referia-se às **atividades interdisciplinares**, as quais não serão abordadas neste artigo, mas, em poucas palavras, são atividades dentro das escolas envolvendo diversos discentes dos cursos de Licenciatura da UFPel com abordagem interdisciplinar.

Os momentos disciplinares desse subprojeto caracterizaram-se pelos debates e discussões sobre a importância do lúdico e das metodologias usadas em sala de aula nas séries iniciais. Acredita-se que problematizar o ensino de Matemática nos Anos Iniciais da forma como aconteceu no grupo é importante, visto que o curso de Licenciatura em Matemática da UFPel não fornece formação para esse nível de ensino. Na maioria das vezes, conforme Curi (2005), nos cursos de formação de professores polivalentes também não há uma preparação adequada para o ensino de Matemática, e os discentes acabam sendo preparados conforme o modelo que o docente constrói de acordo como ele foi ensinado. Para a autora,

[...] é possível considerar que os futuros professores concluem cursos de formação sem conhecimentos de conteúdos matemáticos com os quais irão trabalhar tanto no que concerne a conceitos quanto a procedimentos, como também da própria linguagem matemática que utilizarão em sua prática docente. Em outras palavras, parece haver uma concepção dominante de que o professor polivalente não precisa 'saber Matemática' e que basta saber como ensiná-la (CURI, 2005, p. 69).

Nos debates do grupo, muitas vezes julgou-se necessário, muito mais do que saber a Matemática dos Anos Finais e do Ensino Médio, mas saber também sobre a Matemática e o seu ensino nos Anos Iniciais, dessa forma podendo oferecer contribuições para a qualidade integral do seu ensino. Nesse sentido,

Uma das ideias dominantes é a da necessidade de proporcionar aos futuros professores uma formação matemática que os prepare para ensinar para a compreensão de ideias e conceitos matemáticos e para o desenvolvimento do raciocínio e da comunicação [...] (LOUREIRO, 2004, p. 89).

A atual configuração do grupo proporcionou aos bolsistas essa troca de saberes e formação; buscou-se analisar como a pesquisa contribuiu para visualizar e valorizar a importância do ensino de Matemática nos Anos Iniciais.

A Matemática nos Anos Iniciais

A Matemática é um fator importante na vida social do indivíduo, visto que ela se faz muito necessária e presente no dia a dia. Vale destacar

que o contato com a disciplina ocorre de forma indireta muito antes da sala de aula, porém o contato formal se dá nos primeiros anos do Ensino Fundamental, em que o professor, muitas vezes, adota o modelo de aula de Matemática “tradicional”, baseando-se em experiências vivenciadas como estudante, em que se destaca que

Se tais modelos não forem problematizados e refletidos, podem permanecer ao longo de toda a trajetória profissional. Isso contribui para a consolidação não apenas de uma cultura de aula pautada numa rotina mais ou menos homogênea do modo de ensinar matemática, mas também em um currículo, praticado em sala de aula bastante distante das discussões contemporâneas no campo de educação matemática (NACARATO; PASSOS; CARVALHO, 2009, p. 32).

Por isso a importância de debater como ocorre o ensino de Matemática nos Anos Iniciais, e até mesmo a formação dos professores de Matemática, que por mais que não venham a atuar nesse ciclo, de alguma forma possam contribuir com o ensino. Os mesmos autores ainda ressaltam que a alfabetização matemática vai além de algoritmos; a mesma deve ser vista como prática de possibilidade, reconhecendo a sua natureza crítica da disciplina.

Destaca-se a dificuldade diária de ser professor de Matemática, pois cabe a ele muito mais do que ensinar “continhas”, visto que

Aprender Matemática é mais do que manejar fórmulas, saber fazer contas ou marcar x nas respostas: é interpretar, criar significados, construir seus próprios instrumentos para resolver problemas, estar preparado para perceber estes mesmos problemas, desenvolver o raciocínio lógico, a capacidade de conceber, projetar e transcender o imediatamente sensível (Diretrizes Curriculares da Educação Básica, 2008, p. 340, apud PARANÁ, 1990, p. 66).

Dessa forma, ressalta-se a necessidade da quebra de alguns paradigmas construídos para assim visualizar e ensinar a Matemática além dos algoritmos. É na formação inicial do professor que se constroem muitos dos saberes necessários à sua prática. Para tal construção, vale destacar a importância dos saberes já construídos; portanto procura-se mostrar que aprofundar o conhecimento a respeito dos Anos Iniciais contribui para a formação integral do acadêmico de Licenciatura em Matemática, visto que

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Esses saberes são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais (TARDIF, 2010, p. 33).

Ou seja, além da formação nos cursos voltada para o ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é neces-

sário destacar também os conhecimentos e experiências que os alunos inseridos nesse subprojeto adquirem com os estudos e práticas, pois o mesmo pode contribuir para sua futura prática docente.

Metodologia

Esta pesquisa ocorreu de forma qualitativa visando descrever a visão que os alunos inseridos no subprojeto Matemática Anos Iniciais têm a respeito de ensino dessa disciplina na referida etapa. O trabalho foi desenvolvido através de estudo de caso que “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (GIL, 2012, p. 38). Fez-se uso, ainda, da pesquisa-ação, que é descrita como:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou ainda, com a resolução de um problema coletivo, onde todos pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLENT apud GIL, 2012, p. 42).

Para iniciar, em uma primeira etapa foi feito um questionário *on-line* de caráter descritivo com os integrantes (egressos e atuais) do grupo a fim de (1) buscar hipóteses que levaram os alunos a escolher fazer parte desse grupo, (2) a preocupação e o entusiasmo que o mesmo tem em relação ao tema trabalhado no grupo, (3) levantar práticas que possam ter contribuído para a formação acadêmica dos mesmos.

Já em uma segunda etapa, os questionários foram estudados através da Análise de Conteúdo, descrita por Bardin (apud SANTOS; DALTO, 2012, p. 3) como:

[...] o conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 42).

Partindo da definição de Bardin, primeiramente foi feita a desconstrução do questionário para assim fazer a análise do material e posteriormente a categorização do mesmo e, por fim, fazer a construção do texto com as inferências necessárias.

Discutindo os resultados

A pesquisa apontou que o subprojeto Matemática nos Anos Iniciais contribuiu para a formação acadêmica dos integrantes, destacando-se que o mesmo auxiliou a confirmação de alguns alunos na profissão. Assim como surgiram relatos de que as discussões levaram a inquietações sobre o ensino de Matemática, despertando o interesse por uma formação continuada posterior à graduação focada nos anos iniciais.

Os alunos integrantes da pesquisa consideram, em grande parte, a experiência de participar do subprojeto, assim como os assuntos debatidos no mesmo, muito importantes. Visto que é proporcionada a saída da zona de conforto na qual os mesmos irão atuar, e assim possibilita conhecer a realidade da Matemática nos primeiros anos, além de conhecer novas metodologias e práticas para contemplar esse nível. Ainda se enfatiza a fala de um pibidiano egresso: “É importante que o professor de Matemática tenha entendimento nas séries iniciais, pois, quando um professor pedagogo precisar de ajuda, é importante que estejamos preparados para ajudá-lo”.

Quando questionados sobre a visão que os mesmos têm a respeito da preparação que os professores de anos iniciais têm para ensinar Matemática, os pibidianos relatam que veem que “muitas das professoras polivalentes procuram minimizar as dificuldades em ensinar Matemática. Destaca-se também a formação inicial que os discentes recebem nos cursos de Pedagogia ou Magistério, pois a mesma ainda é deficitária, assim como o ensino da disciplina nesses cursos”.

Os relatos dos pibidianos, tais como “diversas professoras nos pediram auxílio para ensinar cálculos de soma, subtração, multiplicação e divisão” e “todas as vezes ao chegar na escola para as práticas disciplinares, os alunos nos recebiam entusiasmados”, mostram que o Pibid Anos Iniciais teve uma participação relevante nas escolas envolvidas, visto que contribuiu para a aprendizagem significativa dos alunos e a formação continuada dos professores, além de contribuir para a formação dos próprios acadêmicos através das mais vastas trocas de experiências.

Considerações finais

Conclui-se que o Pibid Anos Iniciais teve uma importância significativa na formação acadêmica dos discentes, visto que o mesmo contribuiu para a construção de um pensamento crítico. O projeto como um todo pro-

porcionou diversas oportunidades para o enriquecimento das futuras práticas docentes.

O interesse do grupo pelas atividades propostas levou-nos a compreender que os mesmos se interessavam de forma significativa pelos assuntos debatidos, dessa forma contribuindo para a formação integral no curso de Licenciatura em Matemática.

Referências

ALVES, Antônio Mauricio Medeiros; FONSECA, Márcia Souza da. *Plano de Trabalho Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, subprojeto matemática – nível fundamental*. 2014. Disponível em: <<http://pibidmatematicaufpel.blogspot.com.br/p/plano-de-trabalho.html>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

ALVES, Antônio Mauricio Medeiros. Formação inicial e continuada de professores: Pibid matemática nos anos iniciais. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, 2017.

ALVES, Luana Leal; ALVES, Antônio Mauricio Medeiros. Implicações do Pibid na formação inicial de professores de Matemática. *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

CURI, Edda. *A Matemática e os Professores dos anos iniciais*. São Paulo: Musa Editora, 2005.

IFM, *Projeto Pedagógico Licenciatura em Matemática, Pelotas, 2011*. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:FpwyUi3aSQUIJ>>. <<https://wp.ufpel.edu.br/matematicadiurno/files/2016/04/ProjPC-2011.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

NACARATO, Adair Mendes; MENGALI, Brenda Leme da Silva; PASSOS, Carmén Lúcia Brangaglion (Coord.). *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: Tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

PARANA. SEED – Secretaria Estadual de Educação Básica, *II Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Curitiba, PR, 2008.

SANTOS, João Ricardo Viola dos; DALTO, Jader Otavio. Sobre análise de conteúdo, análise textual discursiva e análise narrativa: investigando produções escritas em Matemática. In: *V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, Rio de Janeiro, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Pibid Artes Visuais: construindo conhecimentos por meio de projetos na escola

*Juliana de Ávila Ulguim
Maristani Polidori Zamperetti*

Este artigo principiou-se através dos inúmeros questionamentos que adquiri durante minha estadia no curso de Licenciatura em Artes Visuais. No início do curso de Artes, tive várias incertezas em relação a que tipo de educação/ensino iria passar para as crianças e jovens que um dia instruiria, pois minha visão era voltada ao tecnicismo. No entanto, com a entrada no Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), com o passar dos anos e leituras realizadas, minha percepção começou a mudar. Com certas inquietações rondando-me diariamente, comecei a pensar em temas para reflexão e lembrei-me das aulas de Artes na minha infância escolar. Com as poucas lembranças que tenho, posso dizer firmemente que meus instrutores na época se baseavam naquilo que hoje para nós é inadequado: apresentar para os alunos tarefas já praticamente prontas, como por exemplo as folhas mimeografadas com desenhos prontos para colorir, ainda largamente utilizados nas escolas.

Antes de entrar para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, já sabia sua finalidade, pois ouvia relatos de outras pessoas que fizeram Licenciatura e trabalharam no mesmo programa. Logo que entrei para a Faculdade, só pensava no Pibid, pois tinha certeza de que ele poderia agregar algo diferente a meu aprendizado futuramente. Ingressei no programa em 2015; esse ano foi de várias experimentações artísticas, conheci novos colegas, professoras e a escola da qual faria parte como bolsista. Fui para a Escola Assis Brasil, onde participei de oficinas interdisciplinares em diferentes turmas, elaboradas por colegas de vários cursos. As dinâmicas que realizamos nessa escola foram: “Sensibilização e cultura do corpo” e “Tesouro perdido”. Tive alguns percalços durante

minha estadia nessa escola, contudo acredito que isso ocorra com muitos colegas, conforme minhas reflexões expostas em relatório:

Como seres humanos aprendemos sempre um pouco a cada dia, seja com pessoas como com nossos problemas. E nas ações pedagógicas não é diferente, pois a cada projeto que realizamos conhecemos um pouco mais daquele ambiente, das pessoas que trabalham no local, como as crianças que lá estudam. Isso tudo são ganhos obtidos, pois entramos em espaços culturalmente diferenciados que nos enchem de alegria porque é assim que nos conhecemos e desenvolvemos mais (JULIANA, RELATÓRIO, 2015¹).

Em 2016, ingressei na Escola Dom Joaquim Ferreira de Mello, onde estive atuando anteriormente no Programa Mais Educação, uma estratégia do Ministério da Educação para a ampliação do horário escolar. Como já havia desenvolvido atividades nessa escola, conhecia um pouco de seus gestores, coordenação e alunos e, assim, comecei a participar das reuniões e das atividades propostas que a coordenadora e supervisoras do Pibid nos incentivavam. Anteriormente, a Escola Dom Joaquim Ferreira de Mello residia em um lugar de grande espaço para todos; mas, com problemas estruturais no prédio, ela teve que mudar para um prédio residencial menor, que tem aproximadamente nove ambientes, que comportam um grande número de alunos. Todos sabem que a escola tornou-se muito pequena para a grande circulação da comunidade escolar.

Porém, mesmo a escola contando com pouco espaço físico, demos continuidade ao nosso trabalho. Elaborei e participei de diversas oficinas, e todas elas foram aplicadas, independentemente do exíguo espaço físico. As práticas desenvolvidas em minha área nesse colégio foram: “Imagem: o retrato sob o conceito de *Bullying* na escola”, vinculado ao projeto de 2016, “Paz” (Figuras 1 e 2), e “Corpo e desconstrução de imagem” (ligado ao projeto de 2017, “Desconstruindo Estereótipos”).

¹ Relatório apresentado pela bolsista Juliana Ulgum em 2015, relativo às atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID Artes Visuais na escola referendada neste artigo.

Figuras 1 e 2: Oficina “Imagem e retrato – o *Bullying* na escola” – Material apresentado aos alunos em Powerpoint e desenho de aluno a partir reflexão sobre o belo e o feio, o *bullying* e a paz na escola



Fotografia: Juliana Ulguim (2016)

Na oficina “Corpo e desconstrução de imagem” (Figura 3), o objetivo principal foi romper com padrões tradicionais que temos a respeito dos corpos humanos e da relação desses com as vivências escolares, possibilitando assim desconstruir uma série de preconceitos e discriminações sociais. A motivação para essa atividade advém da percepção das intolerâncias com corpos diferentes, como o corpo gordo, magro, negro, branco, homossexual, etc. Esses, por mais felizes que estejam com seus corpos, ainda sofrem algum tipo de rejeição, pois ainda há conceitos estéticos estereotipados, apoiados por uma sociedade extremista e reguladora.

Figura 3: Alunos na oficina “Corpo e desconstrução de imagem”



Fotografia: Juliana Ulguim (2017)

Nas atividades realizadas com os alunos, verifiquei que o tema da beleza convencional e do preconceito quanto aos padrões estéticos não surgiu em nenhum momento. Nas atividades, os alunos conseguiram perceber que ter preconceito não é legal e que é necessário investir em relações de amizade verdadeira e respeito. Por isso quis também trabalhar com esculturas a partir da modelagem com papel e papelões, pois assim eles teriam o prazer do contato com seu corpo e com o corpo dos colegas (Figura 4). Um corpo objeto de arte, aquele que se transforma e metamorfoseia e que, por instantes, através de materiais reutilizáveis torna-se uma escultura criada por seus próprios esforços. Assim, o trato com o corpo na escola é fundamental para desmistificar o que pensamos sobre o bonito, o feio, a deformidade, a invisibilidade e a dificuldade de nos aceitar como iguais na condição humana.

Figura 4: Trabalho de construção realizada pelos alunos – “Dom Quixote de La Mancha”



Fotografia: Juliana Ulguim (2017)

Além das oficinas de área, também participei de outras, as interdisciplinares: duas oficinas acolhendo o projeto “Paz”, três oficinas para a preparação do Natal para a comunidade escolar e três oficinas associadas ao projeto “Desconstruindo Estereótipos”.

Nós, pibidianos ligados à escola, conseguimos realizar todas as oficinas com muita satisfação. Minha relação com essa escola foi de extrema importância, pois consegui maior integração na realização das atividades. E estar nesse programa é muito bom, pois com ele temos a chance de explorar novas possibilidades e construir conhecimentos junto aos professores da escola:

O bom de participar de inúmeros projetos é que você amplia seus horizontes, aprendendo tanto com professores de diversas áreas como com os próprios alunos. Quanto mais você se dedica, mais você tem o que ensinar, pois independente da área que está tem-se um repertório gigantesco para poder aplicar (JULIANA, RELATÓRIO, 2015).

Quando reflito em ser professora, penso em todos esses momentos que passei dentro dessas escolas. Sei que não foi muito tempo ou muitas aulas aplicadas, mas com tudo isso consegui compreender bastante a vida desse grande profissional. O papel do professor é importante no ensino da arte; ele precisa instigar a criança para que ela se expresse e comunique o seu pensamento e as suas vivências cotidianas. Nóvoa (2001) afirma que há dois pontos relevantes a respeito das “competências do ponto de vista da ação profissional dos professores”, e concordo com suas palavras. Assim ele aponta que existe:

[...] o plano do professor como um organizador do trabalho escolar, nas suas diversas dimensões e o professor como alguém que compreende, que detém e compreende um determinado conhecimento e é capaz de o reelaborar no sentido da sua transposição didática, como agora se diz, no sentido da sua capacidade de ensinar a um grupo de alunos (NÓVOA, 2001, p. 03).

Partindo desse entendimento, acredito que como professora-aprendiz estou em formação buscando desenvolver, junto aos alunos, propostas para o desenvolvimento do conhecimento. Na função de aluna da Licenciatura em processo nos estágios curriculares supervisionados, vejo-me em construção docente, pois minhas aulas são pensadas minuciosamente: penso para quem vou lecionar, suas idades, o espaço que vou usar e como irei aplicar tal aula. E mais: faço sempre leituras tentando abranger com o que já estudei, realizando oficinas acessíveis para que os alunos se sintam à vontade com o que proponho.

Assim, fazendo um paralelo com a primeira ação realizada na escola – “Desconstruindo Estereótipos – A Páscoa” e com a reflexão de António Nóvoa sobre professor pesquisador e reflexivo, acentuo que nessa atividade não houve uma pesquisa intensa para tal execução, porém tentamos refletir sobre o conteúdo que iríamos tratar dentro da proposta de pesquisa do tipo

pesquisa-ação, na qual ocorre a busca coletiva de ações que visam transformar uma realidade preexistente (THIOLLENT, 2011).

O autor comenta também sobre “compreender o conhecimento”, esse que está mais relacionado com o saber do que com o fazer. Assim afirma: “Não basta deter o conhecimento para o saber transmitir a alguém, é preciso compreender o conhecimento, ser capaz de o reorganizar, ser capaz de o reelaborar e de transpô-lo em situação didática em sala de aula” (NÓVOA, 2001, p. 03).

Com essas palavras do autor vejo que a oficina “Corpo e desconstrução de imagem” foi singular, pois, além da efetiva organização da aula, consegui coordenar a atividade melhor em função da busca pelo embasamento teórico e, posteriormente, pela reflexão empreendida. Entendi, na prática, as palavras de Nóvoa quando se refere ao professor-pesquisador em sua ação-pesquisa-ação – pesquisando para dar aula, realizando-a, refletindo sobre ela e, por fim, após sua ação realizada, fazendo uma nova análise e/ou proposição.

Crianças e jovens precisam, a todo momento, ser desafiados, de forma a perceber seu potencial, habilidades e capacidade de compreender o mundo que os cerca. A educação através da arte constitui um importante meio para o desenvolvimento de crianças e adolescentes; o acesso à leitura de imagens permite grandes descobertas. Dessa maneira, os jovens apropriam-se de diversas linguagens adquirindo uma sensibilidade e capacidade de lidar com formas, cores, imagens, gestos, fala e sons e outras expressões. Conforme sustentam Ferraz e Fusari:

A criança se exprime naturalmente, tanto do ponto de vista verbal, como plástico ou corporal, e sempre motivada pelo desejo da descoberta e por suas fantasias. Ao acompanhar o desenvolvimento expressivo da criança percebe-se que ele resulta das elaborações de sensações, sentimentos e percepções vivenciadas intensamente. Por isso, quando ela desenha, pinta, dança e canta, o faz com vivacidade e muita emoção (1999, p. 55).

Ferraz e Fusari no livro “Metodologia do Ensino da Arte” apontam que a criança tem inteira ligação com a ‘cotidianidade’, pois desde muito pequena

[...] a criança participa das práticas sociais e culturais de sua família, de seu meio, enfim dos grupos com os quais convive. Gradativamente, ela vai descobrindo o mundo físico, psicológico, social, estético e cultural que lhe é apresentado pelos adultos (e outras crianças) no dia-a-dia. A sua formação como sujeito em processo de humanização vai se estruturando a partir das experiências assimiladas em interação com as outras pessoas. É pois inseri-

da no ambiente afetivo e cultural que a criança vai desenvolver seu processo de socialização (FERRAZ; FUSARI, 1999, p. 41).

Concordo com as palavras das autoras e acredito que a criança tem grande envolvimento também com a história e a cultura que ela traz consigo, assim como Vygotsky (1998) aponta em seus estudos, ressaltando que a aprendizagem e o conhecimento é o que construímos na interação com a vida e as pessoas.

Assim, em busca de conhecimento para a melhoria de minhas práticas na escola, trouxe autores que falassem sobre a prática no cotidiano em sala de aula, como também discorressem sobre alguns meios para que se tornassem motivadoras. Então, no livro “300 propostas de Artes Visuais”, encontrei farto material que nos auxilia e facilita o aprimoramento de nosso plano de ensino, “[...] apresentando inúmeras possibilidades com as quais [o professor] pode desenvolver e aprofundar sua experiência de ensino” (TATIT; MACHADO, 2002, p. 01).

Com as várias buscas que fiz até o momento e os autores que me identifiquei, busco qualificar-me como uma professora pesquisadora e reflexiva, conforme aponta Nóvoa (2011). Para finalizar, trago uma citação de Duarte Júnior, autor por quem tenho grande apreço.

Se a sociedade de nossos dias trabalha célere no sentido da anestesia geral, de modo que nos quedemos insensíveis em face da brutalidade de um mundo regido mais e mais pela competição predadora e a ela nos dediquemos com afinco, nosso papel de educadores consiste em contrapor a tal estado de coisas o encantamento com as mais singelas maravilhas de que dispomos em torno a nós, refinando a sensibilidade fundamental de que nosso corpo é dotado. É preciso alcançar o sentido dos sentidos (DUARTE JÚNIOR, 2010, p. 31).

Portanto conclui-se que a arte é conhecimento de suma importância para a educação, pois propicia a produção de sentidos embasados na emoção, criação e expressão. Conforme afirma Duarte Júnior (2010), precisamos da arte para enfrentar o embrutecimento e promover o encantamento necessário para o resgate da sensibilidade na educação.

Referências

- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *A Montanha e o Videogame*. Escritos sobre educação. São Paulo: Papirus, 2010.
- FERRAZ, Maria Heloísa C.; FUSARI, Maria de Rezende. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1999.

NÓVOA, Antonio. *O professor pesquisador e reflexivo*. (Entrevista concedida em 13 de setembro 2001) Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/1lpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/03/professor_pesquisador_reflexivo.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2018.

TATIT, Ana; MACHADO, Maria Sílvia. *300 propostas de Artes Visuais*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Potenciais do Pibid na formação de professores

Alisson Castro Batista

Felipe Ferreira Ribeiro

João Vítor de Paula Barboza

Marcos Alexandre Brito Nolasco

Ramon Goulart da Silva

Introdução

Este artigo é uma coletânea de posições defendidas pelo grupo de autores em relação aos benefícios que o PIBID oferece aos estudantes na área docente. Busca evidenciar o papel importante que o reencontro com o ambiente escolar desempenha na formação profissional dos estudantes de Licenciatura, além do incentivo através de projetos em parceria com as escolas para a evolução na construção dos conhecimentos com os sujeitos.

O Pibid como programa de incentivo à docência tem, desde seu início, mostrado significativa importância para os estudantes de Licenciatura das universidades do Brasil por proporcionar o primeiro contato desses com o ambiente escolar. Pois através disso é possível descobrir, coletivamente, meios práticos de aplicação de trabalhos que estimulem o aprendizado e o interesse pelos conteúdos por parte dos estudantes da escola em que o programa atua. Um destaque importante do Pibid é surpreender os alunos com novidades didáticas nas áreas do conhecimento, de forma disciplinar e interdisciplinar, mostrando como coisas simples ou aparentemente desinteressantes podem ser fascinantes quando aplicadas na prática de maneiras funcionais ainda não vistas.

O programa destaca-se em permitir que os bolsistas coloquem em prática projetos didáticos que tenham relações próximas aos variados contextos sociais dentro e fora da escola, construindo conhecimentos de forma prática, que irão acompanhá-los no decorrer de suas vidas. O Pibid, como mostraremos neste trabalho, permite que seus participantes analisem e par-

ticipem do ambiente escolar, permitindo que esses entendam a situação das escolas, aprendam e apliquem os conhecimentos em sala de aula, relacionado ao que aprendem em sua jornada universitária.

Formação de professores

O problema da formação de professores perde-se na história da educação. Mas, apesar de antigamente os professores receberem algum tipo de formação destinada à prática docente, prevalecia o princípio do “aprender fazendo”.

Se o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação de professores tenha surgido apenas nesse momento. Antes disso havia escolas, tipificadas pelas universidades instituídas desde o século XI e pelos colégios de humanidades que se expandiram a partir do século XVII (SAVIANI, 2009, p. 6).

Após a Revolução Francesa, veio à tona a problemática da educação popular. Desde então, a necessidade de universalizar a instrução elementar conduziu à organização dos sistemas de ensino. De início ausente, a questão pedagógica vai se instalando progressivamente e propondo como interesse comum os esforços para a melhoria didática na transmissão dos conteúdos.

[...] a questão da formação de professores exigiu uma resposta institucional apenas no século XIX, quando, após a Revolução Francesa, foi colocado o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de Escolas Normais como instituições encarregadas de preparar professores (SAVIANI, 2009, p. 1).

Segundo Saviani (2009), formação profissional de professores implica objetivos e competências específicas, requerendo estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Portanto exige domínio do conteúdo cultural-cognitivo e consideração de aspectos pedagógico-didáticos. Ou seja, a função docente é composta de dois principais pontos: a forma e o conteúdo.

No Brasil, no campo da Licenciatura, consagrou-se no nível do Ensino Superior uma estrutura que acopla os dois aspectos do processo de ensino: o domínio dos conteúdos referentes à área a ser ensinada é atribuído aos institutos específicos, e o preparo pedagógico-didático fica a cargo das Faculdades de Educação.

Até o momento, houve diversas políticas nacionais voltadas, em princípio, à necessidade da melhor formação dos professores, como a adoção das Escolas Normais e dos Institutos de Educação. Nesse contexto, há al-

guns anos, o Pibid tem feito parte da formação prática de alunos de Ensino Superior, inserindo-os na realidade das escolas públicas. Constatou-se que o programa vem possibilitando o aperfeiçoamento da formação docente para a educação básica na visão dos envolvidos. Além dos licenciandos terem sua formação profissional acrescida fortemente pela extensão do contato direto com a sala de aula e os alunos, são estimulados a progredir na articulação entre ensino e pesquisa, integrando teoria e prática.

Segundo o Relatório de Gestão de 2013 do DEB¹, “ao ser lançado, em 2007, a prioridade de atendimento do Pibid eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a carência de professores nessas disciplinas”.

Portanto é necessário abordar a necessidade de maior inserção dos licenciandos de Ensino Superior nos projetos institucionais voltados à contextualização do futuro professor nas escolas. Para tanto, os programas poderiam evoluir eventualmente para uma posição onde abrangeriam todos os alunos de Licenciatura, conseguindo assim uma maior concentração de esforços em conquistar avanços em todas as disciplinas.

Com mais escolas, com professores qualificados e licenciandos motivados por melhoria didática, estar-se-ia formando cidadãos mais conscientes, críticos, criativos, esclarecidos e competentes para ocupar todos os postos de trabalho que integram a economia na sociedade. Assim, a questão da formação de professores também não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente, dificultando a formação e ação de professores, operando como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Desenvolvimento de novas técnicas de ensino

Através do contato direto com o ambiente escolar, os bolsistas do Pibid têm a oportunidade de conhecer a realidade da educação pública e os desafios de ensino e aprendizado a serem enfrentados, ao mesmo tempo em que aprendem os conteúdos que construirão com os alunos nessas escolas no futuro, depois de graduados. Isso permite que a assimilação dos métodos de aprendizado na universidade seja feita com os métodos utilizados pelos alunos das escolas e assim se possa trabalhar nas transições dos meca-

¹ Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

nismos de aprendizado entre as duas realidades e desenvolver a partir disso técnicas eficientes de ensino e aprendizado.

Afinal de contas, a verdadeira essência da experimentação é evocar o fenômeno em estudo de uma maneira artificial (e, portanto, controlável) e estudar as variações nas respostas que ocorrem, em relação às várias mudanças nos estímulos (VYGOTSKY, 1996 p. 42)

É necessário e importante esse contato do licenciando com o ambiente em que lecionará quando licenciado, pois esse, em sua graduação, desenvolve constantemente a autorregulação da aprendizagem e pode aproveitar os mecanismos de raciocínio e abstração que usou em si para, adaptando-os à realidade contextual, construir com seus alunos. O acesso às escolas e seus problemas de ensino e aprendizado em simultâneo ao próprio aprendizado dos mesmos conteúdos que serão futuramente ensinados nos mesmos contextos escolares permite experimentar e aprimorar os mecanismos didáticos para levar ao desenvolvimento de técnicas práticas efetivas e coerentes com o contexto social em que estão acontecendo.

A aproximação com o ambiente escolar

Entre tantos potenciais que o Pibid pode proporcionar para a carreira acadêmica e também profissional de um estudante, a aproximação e o contato com as salas de aula é sem dúvida um de seus pontos mais fortes.

Em um curso de Licenciatura, uma das grandes reclamações por conta de estudantes deve-se ao fato do contato com a sala de aula se dar em um momento um tanto quanto tardio ao longo de sua formação, provavelmente nos últimos semestres de seu curso por meio da disciplina de estágio obrigatório. O que de certa forma pode ser prejudicial aos estudantes, causando certa aflição e estranheza com o ambiente escolar por conta da distância que se formou ao longo do tempo.

O Pibid se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista (Relatório de Gestão-DEB, 2013, p. 28).

Com o Pibid, essa aproximação acontece bem antes do estágio, causando efeitos muito positivos aos estudantes que participam desse tipo de

atividade, pois conseguem absorver uma experiência não só com o ambiente em questão, mas também quanto à sua postura como futuros professores. Exercitando e melhorando a fala diante dos alunos, preparando-o para lidar com muitas situações de imprevisto, que podem aparecer no meio de uma aula e que não estavam dentro do planejamento feito anteriormente, o que exige uma determinada capacidade de improvisação e controle da situação.

Aproximando seus estudantes cada vez mais das escolas e estreitando a vida acadêmica com a futura profissão, a motivação dos estudantes que realmente querem seguir esse caminho aumenta e proporciona experiências significativas e valiosas.

Portanto o Pibid se mostra muito eficiente na área de formação de professores, simplesmente porque inicia os estudantes desde cedo; esse contato com a futura profissão proporciona aos estudantes não só aprender na universidade, mas também ensinar esse mesmo conteúdo em escolas, o que faz com que a formação desde aluno seja muito rica e completa.

O Pibid na universidade

O Pibid tem como caráter indispensável apoiar e subsidiar uma formação concisa para os docentes do Ensino Superior, proporcionando aos mesmos uma interação entre o meio acadêmico e as escolas públicas. Nos tópicos anteriores, foi abordada a importância dessa comunicação entre os licenciandos e a escola.

Na universidade em que estamos, há conhecimento de diversos programas de bolsas que visam ao aprimoramento específico de áreas, sejam elas educação, pesquisa ou extensão ou até mesmo a união dessas três. Situando o Pibid, nessa conjuntura, é de extrema valia a integração dos alunos da universidade para o conhecimento da mesma, quais são os objetivos do programa, as áreas de atuação, as atividades realizadas, de modo a atrair os discentes e demonstrar as potencialidades do nosso programa de iniciação à docência.

O processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o Pibid é pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, o programa considera como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos

teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior (Relatório de Gestão-DEB, 2013, p. 29).

É visto que, independentemente do curso de Licenciatura, o número de bolsas disponibilizadas para integrar o Pibid é inferior ao número total de alunos em cada curso. Porém se torna interessante que, além da ampliação do número de vagas e através de uma divulgação sensata do programa, realizando atividades de integração entre os alunos do curso, mostrando a realidade da educação pública do nosso país e também a experiência em sala de aula, bem como outras competências que estão associadas ao programa, isso sirva para agregar mais pessoas ao programa e, a partir disso, contribuir mais para a formação docente dentro da academia.

Além disso, ainda dentro da universidade, sabe-se da defasagem dos cursos de exatas em função dos métodos educacionais adotados em grande parte das universidades do país. Diante disso, os alunos integrantes do Pibid obtêm a oportunidade, através de sua familiarização com o ambiente docente e suas competências exercidas no programa, de cooperar com os colegas que encontram dificuldades na compreensão dos conteúdos programáticos do curso e, além disso, praticar o “ser educador”.

Considerações finais

O Pibid mostra-se não só um programa capaz de melhorar a interação social entre os integrantes; também visa a uma melhoria na compreensão desses futuros professores no ambiente em que serão inseridos após a universidade. Logo o Pibid tem potencial para criar professores proativos nas atividades escolares, com iniciativa para atuar na sala de aula, melhorando seu crescimento profissional.

Não obstante, nota-se uma grande falta de cadeiras que foquem na atuação docente, nos recursos pedagógicos que devem ser adotados no ambiente escolar, bem como no preparo perante as adversidades encontradas nesses recintos. Há de se convir que são poucas disciplinas perante a demanda que se observa nas escolas em que trabalhamos, e é nesse momento que as potencialidades do Pibid se tornam indispensáveis.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. *Relatório de Gestão – Pibid 2013*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.

Experiências vivenciadas e adquiridas na atuação como bolsista de iniciação à docência

Lorráyne de Menezes da Silva

Lorraine Düstenhafet

Matheus Souza Quadrado

Mateus Souza Dutra

Thiago Snocck Campelo

Introdução

O presente artigo trata das experiências vivenciadas por bolsistas de Iniciação à Docência. Nele teremos relatos de bolsistas que falam o quanto o Pibid (Programa de Bolsa de Iniciação à Docência) auxiliou em seu desenvolvimento intelectual, bem como em suas práticas de ensino, trazendo para alguns a certeza de que escolheram a profissão certa e, mais do que uma profissão, o amor pela educação e a perspectiva de uma educação futura de qualidade, pois pibidianos em atuação descobrem em si os professores que gostariam de ter e ser.

Relatos de experiências

O Pibid é um programa que estimula estudantes de Licenciaturas a atuar desde a graduação na prática docente, acreditando que a teoria e a prática juntas podem formar profissionais capazes e experientes. Estando em contato com nosso público-alvo, que são os alunos, estamos compartilhando experiências e conhecimentos, pois um pibidiano observando uma aula de um professor experiente adquire experiência, adquire prática e todo aquele “jogo de cintura” que é preciso para lidar com os jovens estudantes, principalmente quando dizem: “Professor, não entendi”. A partir da fala desse aluno começamos a pensar e repensar de que forma poderíamos explicar para que fique claro e facilite o entendimento por parte do aluno.

Atuando no programa, o bolsista adquire a capacidade de elaborar projetos, defender suas ideias baseadas no respeito, compartilhar conhecimento com o grupo e, além de tudo, trabalhar em equipe, ser capaz de relacionar assuntos de sua disciplina com acontecimentos do cotidiano, transformar as concepções espontâneas dos alunos em algo científico sem destruir os conhecimentos prévios dos mesmos, bem como planejar, executar e avaliar projetos e tarefas.

No Pibid, trabalhamos com duas reuniões semanais: a disciplinar e a interdisciplinar. Na disciplinar, trabalha-se com o próprio ramo, no caso, a Física, em que se desenvolvem os projetos e oficinas da área; na indisciplinar, aprende-se em trabalhar com outras áreas do conhecimento, valorizando cada uma e analisando a contribuição de cada área na construção do conhecimento e aprendizagem dos conceitos disciplinares. Algumas experiências serão relatadas e ocorreram ao longo dos anos letivos de 2014 a 2017 com o intuito de mostrar os resultados do programa sobre os estudantes.

Foi proposta uma oficina aos estudantes da Escola Estadual Dom João Braga sobre foguetes de água. Essa atividade basicamente consistia em explicar os princípios físicos atrelados aos foguetes, em que professores e estudantes do Pibid/Física auxiliaram os alunos da escola na montagem dos foguetes com os quais realizaram uma competição. Essa competição consistia em ver qual foguete atingiria a maior distância ao ser lançado; foram dadas explicações sobre a teoria e o formalismo matemático para que os estudantes pudessem ter um melhor entendimento sobre o processo. Após isso, foi aberto aos alunos para que pudessem fazer perguntas sobre o processo de montagem, interagindo com os pibidianos. O projeto foi desenvolvido em três escolas estaduais de Pelotas com uma competição entre escolas no final do ano, tendo por vencedora a equipe do Colégio Estadual Felix da Cunha.

Tendo em vista um dos grandes problemas das escolas públicas, a falta de estrutura e de equipamentos, foi desenvolvido um projeto com formato de uma Mostra de Física no Colégio Félix da Cunha, que despertou o interesse dos alunos. O projeto tinha como intenção mostrar a Física de uma maneira mais palpável e compreensiva, lúdica; foram apresentados oito experimentos, em que os estudantes da escola não apenas aprenderam sobre seu funcionamento e construção, mas tiveram oportunidade de manipular os experimentos. Isso facilita o contato com a Física, pois a escola não dispõe de laboratório didático, permitindo também importante interação entre pibidianos e alunos da escola.

Diante da conjuntura atual do país e com as novas mudanças recentemente anunciadas, como a reforma do Ensino Médio, foi apresentada uma proposta de oficina a fim de informar os estudantes sobre tais mudanças. Para isso foi desenvolvida uma peça de teatro de caráter informativo no formato de um T.O. (teatro do oprimido), desenvolvido pelo teatrólogo brasileiro Augusto Boal. No subprojeto do grupo interdisciplinar na E.E.E.M. Areal, em que alguns pibidianos da Física participavam, a oficina tratou sobre a reforma do Ensino Médio, propaganda e realidade, além de abordar como seria a adaptação das escolas. No fim da atividade, foi feita uma dinâmica de interação com os alunos, em que os mesmos deveriam construir um quebra-cabeça para a melhor ilustração do cenário encontrado atualmente no país.

Um dos projetos interdisciplinares que ocorreu na E.E.E.M. Dom João Braga, realizado em novembro de 2016, no qual as áreas do ramo de Licenciaturas atuaram em conjunto para realizar uma atividade de forma envolvente e abrangente. O projeto foi criado com o objetivo de mostrar os benefícios das plantas e das atividades físicas para os alunos. Esses dois temas foram divididos em dois grupos de pibidianos e dois grupos de alunos; esses teriam um tempo limitado para a realização dos projetos. Em um dos grupos foram mostrados os benefícios das plantas medicinais junto a um experimento no qual os participantes produziram tinturas a partir dos compostos químicos das plantas estudadas. Os estudantes apresentaram grande satisfação ao entender melhor a natureza.

Em mais duas escolas, o grupo Pibid/Física realizou atividades com a temática “A física dos super-heróis”, em que cada participante do grupo escolheu um super-herói com suas características e seus poderes, e assim foi proposto aos alunos que resolvessem problemas utilizando seus conhecimentos de Física através dos poderes dos super-heróis. O grupo como um todo pensou em várias soluções, mas a solução que chamou mais atenção, pensando na reação dos alunos, foi “o que aconteceria se a Terra parasse de girar”, e a partir disso aconteceu a atividade. Então se perguntava aos alunos o que os super-heróis poderiam fazer para reverter tal situação. Com isso foi mostrada uma situação-problema para que pudessem descobrir quem poderia salvar a Terra e seus habitantes; depois disso eles deveriam escrever uma explicação usando os super-heróis propostos e entregá-la ao grupo de pibidianos. Os alunos apreciaram a atividade, fizeram perguntas e se envolveram com entusiasmo. Essa foi uma forma de mostrar a Física mais divertida, para que os alunos tivessem mais interesse pela disciplina. Nos dias de

hoje, é muito importante a atuação do Pibid nas escolas da rede pública. Muitos projetos e oficinas são aplicados para o melhor entendimento dos alunos sobre Física, instigando os alunos a pesquisar, questionar e conhecer mais o que estão estudando.

Durante o ano de 2017, foram aplicados vários projetos; entre eles estavam as oficinas sobre óptica. Tal oficina foi totalmente experimental, levando em conta as teorias dadas em sala de aula. Foram levadas folhas de acetato para que os estudantes pudessem montar seu próprio holograma, utilizando uma tela de celular ou notebook e um vídeo específico. Os resultados observados foram que, com o experimento, os participantes apresentavam melhor compreensão sobre os assuntos de refração e reflexão explicados anteriormente. Sabe-se a partir disso que, se a teoria física abordada for contextualizada com a vida dos estudantes, seu desempenho é de fato melhor, e tudo isso graças ao Pibid, que proporciona aos futuros docentes a experiência de participar da vida escolar, estar em sala de aula e colaborar com professores em diferentes turmas em escolas públicas.

Outra oficina aplicada foi a do forno solar, para que conteúdos referentes à termodinâmica e à decomposição das cores pudessem ser trabalhados. Ao desenvolver essa oficina, primeiramente foi feita toda uma contextualização com a vida dos estudantes, mostrando a eles realmente a utilidade daquele experimento e a aplicação teórica. Após a introdução teórica ter sido concluída, na parte experimental foram levadas algumas caixas de pizza pintadas de preto, papel alumínio e algumas lâmpadas incandescentes. Depois de ligar as lâmpadas e apontar ao forno, foram colocados dois pães com queijo dentro para que pudesse ser observado o aumento da temperatura interna e o queijo derreter. A ideia da aplicação dessa oficina foi essencial na formação dos pibidianos, pois, devido ao curto tempo em função de particularidades da escola, foi preciso adaptar as intervenções e a realização do experimento em função do que havia sido planejado. Como resultado esperado, observamos o melhor entendimento sobre os conceitos abordados.

Uma das experiências proporcionadas pelo Pibid é a chance dos futuros docentes lidarem com situações diferentes e cada vez mais comuns em sala de aula, como, por exemplo, lidar com alunos com necessidades especiais; exemplo: deficientes visuais, onde é buscada uma forma de integrar e incluir esses alunos que são uma realidade cada vez mais comum na vida de um professor. Em algumas das escolas em que o Pibid atua, é frequente o surgimento dessas situações em que os pibidianos em conjunto desenvolvem meios alternativos para a educação inclusiva.

Em 2017, o projeto indisciplinar realizado na E.E.E.B. Dom João Braga foi o processo para desvendar um crime, em que a história era de uma menina que morreu após uma festa e os alunos deveriam encontrar o culpado ou o que levou à morte dela. Sabendo o propósito do trabalho, os alunos foram divididos em quatro grupos e assim deveriam responder a perguntas indisciplinadas nas áreas de atuação em que se encontravam no grupo Pibid da escola. As perguntas foram realizadas com o intuito de prepará-los para o Enem e outros vestibulares, mas de uma forma dinâmica e em grupo para desenvolver afinidade com os colegas de turma. Ao responderem sete perguntas de cada área, os alunos recebiam um Tangram; deveriam montá-lo para ganhar uma pista do crime, que eram vídeos, exames da vítima e reações dela. Com isso, ao responder as sete perguntas das cinco áreas, eles poderiam juntar as pistas e pensar sobre o crime para, assim, responder quem foi e/ou o que aconteceu com a garota que foi morta e dessa maneira realizar um teatro mostrando a cena e qual parte eles achavam que seria a correta. Esse projeto indisciplinar mostrou aos pibidianos que os alunos dessa escola se instigaram e se envolveram no projeto, realizando a atividade com ânimo e dedicação, pensando e respondendo todas as perguntas com clareza; mostrou também que os alunos têm um bom raciocínio e imaginação.

Durante todo esse tempo em que estavam sendo realizados projetos indisciplinados e disciplinares, foram realizadas observações nas escolas, tanto de professores como de outros grupos de pibidianos com as atividades mencionadas acima. Essas observações eram para mostrar como o professor reage dentro de uma sala de aula e a vivência do aluno com o professor, além das dificuldades e aprendizagens dos pibidianos. Além disso, foram realizados aulões para os alunos de várias escolas, que aconteceram antes dos vestibulares mais importantes do país, e isso ocorreu durante uma greve de professores, o que não impediu os pibidianos de ir às escolas e ajudar os alunos que precisavam.

Em relação aos pibidianos e suas dificuldades, foram de grande utilidade essas aulas preparatórias, pois foram abordados assuntos ainda não vistos pelos mesmos na universidade, mostrando que com estudo, determinação e trabalho em equipe pode-se produzir uma boa aula. As discussões dos diversos textos em grupo foram muito proveitosas, assim como as trocas de experiências com as professoras das escolas, o crescimento pessoal no fazer docente e como estudante da universidade, colocando em prática a autorregulação da aprendizagem.

Conclusão

Analisando os relatos acima, é nítido o quanto o Pibid é de grande valia para a formação docente, pois nele associamos a prática e a teoria, colocando a teoria em prática, servindo de crescimento para cada um dos envolvidos no programa, tanto intelectual como profissional, bem como a capacidade de partilhar conhecimentos e projetos trabalhando em grupo, respeitando a visão de cada um e agregando valores com a contribuição de cada área do conhecimento. Um dos aspectos importantes para o funcionamento do Pibid é o trabalho em grupo. Nas reuniões disciplinares, os pibidianos buscam compreender e aprofundar o que sabem por “ensino de Física”. Traçando metas e desenvolvendo estratégias para a maior desenvoltura na sala de aula, os futuros docentes ganharam experiência e melhores resultados observados em cada aula.

Referências

- BORUCHOVITCH, E. (2004). A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Orgs.). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 55-88 (2002c).
- HALLIDAY; RESNICK; WALKER. *Fundamentos de Física*. V. 1, 8. ed.: Editora LTC, 2009.
- LORENZI, H.; MATOS, F. J. A. *Plantas Mediciniais no Brasil: nativas e exóticas*. 2. ed. Nova Odessa, SP: Instituto Plantarum, 2008.
- ROSÁRIO, Pedro S. L. *Estórias sobre o estudar, histórias para estudar*. Narrativas autorregulatórias na sala de aula. Porto: Porto Editora, 2002.
- SEARS, Francis Weston; ZEMANSKY, Mark Waldo; YOUNG, Hugh D.; FREEDMAN, Roger A. V. 4, 12. ed. São Paulo, SP: Pearson Addison Wesley, c2008-2009.

Sobre os organizadores

André Luis Andrejew Ferreira: Graduado em Matemática Aplicada e Computacional pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestre em Ciência da Computação pelo PPGC/UFRGS e doutor em Informática na Educação pelo PPGIE/UFRGS. Atualmente está lotado no Departamento de Educação Matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), atua também na área de ensino de Matemática no curso de Licenciatura em Matemática. Professor dos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (Mestrado Profissional) da Faculdade de Educação/UFPel, exercendo o cargo de coordenador, e no Programa de Pós-Graduação de Educação Matemática (Mestrado Acadêmico) do Instituto de Física e Matemática/UFPel. Coordenador de gestão do Ensino Fundamental do Pibid-UFPel. E-mail: andrejew.ferreira@gmail.com

Fábio André Sangiogo: Possui graduação em Química-Licenciatura (2007), mestrado em Educação nas Ciências (2010) pela UNIJUÍ e doutorado em Educação Científica e Tecnológica (2014) pela UFSC. Atualmente é professor no Centro de Ciências Químicas Farmacêuticas e de Alimentos da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), coordenador do curso de Licenciatura em Química e professor no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e no Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ) da UFPel. Atuou como coordenador de área do subprojeto da Química e coordenador de gestão do Ensino Médio do Pibid-UFPel. E-mail: fabiosangiogo@gmail.com

Lourdes Maria Bragagnolo Frison: É professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, pós-doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul PUCRS (2015), Estágio Sênior na Universidade de Lisboa em Portugal, tendo como área de concentração a Psicologia da Educação. É formada em Pedagogia, fez mestrado e doutorado na PUCRS. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa da Aprendizagem Autorregulada – GEPAAR, credenciado no CNPq. Professora Pq2/CNPq, orienta estudantes da pós-graduação, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos que investigam a temática da Autorregulação da Aprendizagem. Foi coordena-

dora do subprojeto Pibid-Pedagogia de 2010 até 2013 e coordenadora de gestão de processos educacionais do Pibid-UFPEL de 2013 a 2018. E-mail: frisonlourdes@gmail.com

Vanessa Caldeira Leite: É professora adjunta no curso de Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Possui graduação em Artes – Licenciatura pela Universidade Federal de Pelotas (2005), especialização em Educação, na linha de Teoria e Prática Pedagógica (2007), mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, na linha de Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente (2009/2014). Foi coordenadora de área do subprojeto Pibid-Teatro (2011-2012), coordenadora institucional do Pibid II-Humanidades/UFPEL (2012-2014), coordenadora de gestão de processos educacionais do Pibid (2014-2017). É a atual coordenadora institucional do Pibid na UFPEL desde 2017. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social (GETEPS). E-mail: leite.vanessa@hotmail.com

Sobre os autores

Professores dos cursos de Licenciatura da UFPel

Andrisa Kemel Zanella: Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas com período sanduíche na Universidade Fernando Pessoa, Porto/Portugal. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Pedagoga pela Universidade Luterana do Brasil/Canoas/RS. Bacharel em Artes Cênicas nas habilitações Interpretação e Direção Teatral pela Universidade Federal de Santa Maria/RS. Atua como professora adjunta dos cursos de Dança-Licenciatura e Teatro-Licenciatura no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É coordenadora adjunta do curso de Dança – Licenciatura e foi coordenadora do subprojeto Pibid-Dança. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM/UFPel/RS) e pesquisadora colaboradora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS/UFSM/RS). E-mail: andrisakz@gmail.com

Antonio Mauricio Medeiros Alves: Possui Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Católica de Pelotas (1996), especialização em Educação Matemática (1997) pela mesma universidade, mestrado (2005) e doutorado (2013) em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor adjunto da UFPel, lotado no Departamento de Educação Matemática (DEMAT/IFM). Atua no curso de Licenciatura em Matemática e nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM) e mestrado em Educação Matemática (PPGEM). Pertence aos grupos de pesquisa cadastrados no CNPq, HISALES GEEMAI e GHEMAT. Coordenador do Projeto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Coordenador do subprojeto Pibid-Matemática. E-mail: alves.antoniumauricio@gmail.com

Bruno dos Santos Pastoriza: Professor adjunto na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), possui graduação em Licenciatura em Química, mestrado e doutorado em Educação em Ciências Químicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Atua em diferentes disciplinas no

curso de Licenciatura em Química e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e Programa de Pós-Graduação em Química. Coordenador do Laboratório de Ensino de Química (LABEQ-UFPel), também é coordenador adjunto do curso de Licenciatura em Química e atuou como coordenador do subprojeto Pibid-Química. E-mail: bspastoriza@gmail.com

Flávia Marchi Nascimento: Graduada no curso de Educação Física – Licenciatura Plena no ano de 2007. Possui especialização em Pesquisa em Educação Física e mestrado em Educação Física, ambos pela Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, com projetos voltados à Dança. Professora e coordenadora adjunta do curso de Dança: Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Atua nos estágios supervisionados em Dança e coordena o subprojeto Pibid-Dança. E-mail: flavia.marchi@hotmail.com

Karina Giacomelli: Professora associada da Universidade Federal de Pelotas, onde atua nos cursos de Licenciatura e bacharelado em Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Licenciada em Letras-Português pela Universidade Estadual de Maringá (1990), tem mestrado em Letras pela Universidade Federal de Santa Maria (2002) e doutorado também em Letras pela mesma universidade (2007). Realizou estudos pós-doutorais na Universidade Católica de Pelotas (2017). Coordenadora do subprojeto Pibid-Letras. E-mail: karina.giacomelli@gmail.com

Liz Cristiane Dias: Graduação em Geografia pela UNESP – Universidade Estadual Paulista (2000). Mestrado e doutorado em Geografia (Ensino de Geografia) pela UNESP (2008). Atualmente é professora associada do Instituto de Ciências Humanas/Departamento de Geografia da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). É professora do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel na linha de Ensino de Geografia e Formação de Professores. Também atua como coordenadora dos estágios do curso de Licenciatura em Geografia, coordenadora do subprojeto Pibid-Geografia e do LEGA – Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental. É líder do Grupo de Pesquisa GESFOP – Espaços Sociais e Formação de Professores. E-mail: lizcdias@gmail.com

Maria Amélia Gimmler Netto: Artista cênica, professora e pesquisadora. Professora assistente do curso de Teatro – Licenciatura do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas/UFPel. Doutoranda em Artes Cênicas

pelo PPGAC da Universidade Federal da Bahia/UFBA. Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas pela Universidade do Estado de Santa Catarina/UFSC. Coordenadora do subprojeto Pibid-Teatro. E-mail: mamelianetto@gmail.com

Maristani Polidori Zamperetti: Doutora e Mestre em Educação (PPGE/FaE/UFPel). Professora adjunta no Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FaE/UFPel), Mestrado e Doutorado, na Linha de Pesquisa Formação de Professores: Ensino, Processos e Práticas Educativas. Coordenadora do Subprojeto Pibid-Artes Visuais (2014-2018). Líder do Grupo de Pesquisa: Pesquisa, Ensino e Formação Docente nas Artes Visuais (CNPQ). Licenciada em Educação Artística – Artes Plásticas (1987) e bacharel em Pintura (1990). No período de 1991 a 2010, atuou como professora de Artes Visuais na EMEF Almirante Raphael Brusque, Pelotas/RS. E-mail: maristaniz@hotmail.com

Rafael Garcia Borges: Bacharel em Música – Habilitação Violão – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2004), mestre em Música – Práticas Interpretativas/Violão – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007). Atualmente é professor assistente no curso de Música – Modalidade Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas. Coordenador do subprojeto Pibid-Música. E-mail: rafaelgarciaborges@yahoo.com.br

Regiana Blank Wille: Possui graduação em Licenciatura em Educação Artística Habilitação em Música pela Universidade Federal de Pelotas (1996), mestrado em Música Educação Musical pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Professora adjunta IV da Universidade Federal de Pelotas. Colaboradora do subprojeto Pibid-Música. E-mail: regianawille@gmail.com

Rosângela Lurdes Spironello: Possui graduação em Licenciatura em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria (1999), especialização em Interpretação de Imagens Orbitais e Suborbitais pela Universidade Federal de Santa Maria (2001), mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2003), doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo (2008) e pós-doutorado pela Univer-

sidade Federal de Goiás (2017). É professora associada da Universidade Federal de Pelotas. Faz parte do programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPel. É membro do Grupo de Estudos Espaços Sociais e Formação Inicial e Continuada de Professores (GESFOP). Atualmente, coordena os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia/UFPel. Coordenadora do subprojeto Pibid-Geografia. E-mail: spironello@gmail.com

Verno Kruger: Foi professor adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, onde exerceu suas atividades no período de 2002 a 2017, quando se aposentou. Atuou na área de formação de professores de Química e em Estágio Supervisionado no curso de Licenciatura em Química do CCQFA-UFPel e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática – Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da UFPel, tendo sido seu primeiro coordenador no período de 2011 a 2013. Atualmente, é professor convidado do PPGECM. É licenciado em Química pelo Instituto de Química da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi professor concursado do Ensino Médio pela Secretaria de Educação, tendo atuado na disciplina de Química em diversos estabelecimentos de ensino público de Porto Alegre e de Lajeado no período de 1975 até 2002. Atuou em estabelecimentos de ensino da Rede de Escolas Evangélicas do Rio Grande do Sul nas cidades de Estrela (Colégio Martin Luther) e em Porto Alegre (Colégio Pastor Dohms). É mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul desde 1994 e doutor em Ensino pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul desde 2001. Foi coordenador institucional do Pibid-UFPel no período de 2008 a 2016. E-mail: kruger.verno@gmail.com

Professores da Educação Básica – Supervisores do Pibid

Aline Santos Notari: Especialista em Educação Infantil, especialista em Psicopedagogia, pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Pelotas, supervisora do Pibid Anos Iniciais do curso de Pedagogia UFPel. E-mail: santosnotari@gmail.com

Carla Teixeira Coelho: Possui mestrado em Educação Física – área de concentração Educação Física, Ciências Sociais e Humanas, linha de pesquisa Escola, Formação e Trabalho pela ESEF/UFPel (2012), especialização em Educação – área de concentração Infância, Cultura e Educação Infantil pela FaE/UFPel (2009) e graduação em Pedagogia pela mesma

universidade (2007). É professora da rede municipal de Pelotas em duas escolas: Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas e Escola Especial Professor Alfredo Dub. É integrante do Grupo de Pesquisa CIC – Crianças, Infâncias e Culturas da UFPel. Supervisora do Pibid-Pedagogia. E-mail: carlacoelhobr@hotmail.com

Angela de Souza Avila: Professora da Escola Municipal Núcleo Habitacional Getúlio Vargas. Supervisora do Pibid-Pedagogia. E-mail: angelagirao@outlook.com

Magda Rosane Nunes Corrêa: Supervisora do Projeto Pibid/UFPel/5ª CRE no Colégio Estadual Dom João Braga desde maio de 2008. Tem experiência em direção, supervisão e regência de classe em Alfabetização, Ciências e Biologia. Mestrado profissional em Ensino de Ciências e Matemática – PPGECM/ FAE/UFPel. E-mail: mrncorrea01@gmail.com

Maranlaini Patricia Azevedo Schemmfelnnig: Possui graduação em Licenciatura Plena em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas (2000), especialização em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (2002) e mestrado em Ensino de Ciências e Matemática, com ênfase em formação continuada de professores, pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Professora da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello. Supervisora do Pibid-UFPel. Professora de Matemática do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. E-mail: maranlaini@gmail.com

Maria Elizabeth Lenz: Supervisora da área de Geografia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid na Escola Estadual de Ensino Médio Areal; pedagoga e licenciada em Geografia. E-mail: lialenz@yahoo.com.br

Raquel Schmidt Islabão: Especialista em Educação Ambiental, pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Pelotas. Supervisora do Pibid Anos Iniciais do curso de Pedagogia UFPel. E-mail: schmidtraquel@bol.com.br

Alunos e ex-alunos bolsistas de Iniciação à Docência

Artes Visuais – Licenciatura

Juliana de Ávila Ulguim – ulguim79@hotmail.com

Laura Sacco dos Anjos Torres – laura.torres.sat@gmail.com

Luiza Corrêa Eloi – luiza.correa.eloi@gmail.com

Ciências Biológicas – Licenciatura

Alexia Mello – alexiabraunermello@gmail.com

Lucas Lopes Schneider – luks-s-1@hotmail.com

Ciências Sociais – Licenciatura

Felipe Aurélio Euzébio – felipe.aurelio197@hotmail.com

Dança – Licenciatura

Caroline Ribeiro Paz – pazcaroline@outlook.com

Letras – Português

Bruna Deon Cittadella – bruna.cittadella@hotmail.com

Ingrid Braga dos Santos – ingridbk6@hotmail.com

Nessana de Oliveira Pereira – nes-sana@hotmail.com

Licenciatura em Física

Alisson Castro Batista – fisicalissonbatista@gmail.com

Felipe Ferreira Ribeiro – felipehd48@hotmail.com

João Vítor de Paula Barboza – joao_vitor_barboza@hotmail.com

Lorraine Düstenhafet – lorrainedustenhafet1@gmail.com

Lorrayne de Menezes da Silva – lorraynemenezes_@hotmail.com

Marcos Alexandre Brito Nolasco – mksalex08@gmail.com

Mateus Souza Dutra – slash1936@hotmail.com

Matheus Souza Quadrado – mquadrado@outlook.com.br

Ramon Goulart da Silva – goulart94@hotmail.com

Thiago Snock Campelo – thiagosnoeck92@gmail.com

Licenciatura em Matemática

Leticia Klein Parnoff – leticialkp@hotmail.com

Licenciatura em Química

Jhonatas da Silva Nunes – jhone.umes@gmail.com

Vitória Schiavon – vitoriaschiavondasilva@gmail.com

Karla dos Santos Terra – karlaterra07@gmail.com

Licenciatura em Geografia

Gabriela Klering Dias – gabikdias@hotmail.com

Maiara Moreira Berdete – berdetemaiara@gmail.com

Matheus Flores Ramires – maathramires@gmail.com

Pedro Henrique de Souza Rafael – phenriquerafael@gmail.com

Valdirene Drehmer – valdirenedrehmer@hotmail.com

Halana de Ávila Lautenschleger – lautenschlegerhalana@gmail.com

Licenciatura em História

Caroline Cardoso da Silva – card.karol@hotmail.com

Eliza de Mello Silva – eliza-mellosilva@hotmail.com

Maria Carolina Souza – mariacarolinapsneta@gmail.com

Sinara Veiga Faustino – veigasinara@gmail.com

Música-Licenciatura

Luana Medina de Barros – luanamedinas@gmail.com

Lucian Baldez Leal – lucianbaldez@gmail.com

Teatro-Licenciatura

Anderson Moraes Demutti – anderson.demutti@sesirs.org.br



UFPEL

Apoio:

